

YASMIN RODRIGUES MENEZES

**LITERATURA INFANTIL GALARDOADA COM O BARCO A VAPOR:
UM NOVO OLHAR SOBRE A CONTEMPORANEIDADE**

ASSIS

2024

YASMIN RODRIGUES MENEZES

**LITERATURA INFANTIL GALARDOADA COM O BARCO A VAPOR:
UM NOVO OLHAR SOBRE A CONTEMPORANEIDADE**

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

Orientadora: Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Bolsista: EDITAL Nº 08/2022 - PROPG/PROGRAD

ASSIS

2024

M5431	Menezes, Yasmin Rodrigues Literatura infantil galardoada com o barco a vapor: um novo olhar sobre a contemporaneidade / Yasmin Rodrigues Menezes. -- Assis, 2024 153 p. : il., tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis Orientadora: Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira 1. Literatura infantojuvenil. 2. Premiações Literárias. 3. Barco a Vapor. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: LITERATURA INFANTIL GALARDOADA COM O BARCO A VAPOR: UM NOVO OLHAR SOBRE A CONTEMPORANEIDADE

AUTORA: YASMIN RODRIGUES MENEZES

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)
UNESP/FCL - Assis

Prof(a). Dr(a). KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO (Participação Virtual)
UNESP/FCL - Assis

Profa. Dra. ADRIANA LINS PRECIOSO (Participação Virtual)
UNEMAT/Sinop

Assis, 04 de setembro de 2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser minha força diária.

Ao programa de pós-graduação em Letras da Unesp FCL/Assis pelo apoio concedido neste trabalho, realizado com o auxílio da bolsa PROPG/PROGRAD, conforme o número 08/2022, durante vinte e quatro meses.

À minha orientadora, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, agradeço imensamente pela sua paciência, valiosas contribuições, preciosos ensinamentos e encorajamento ao longo deste estudo, e toda a minha trajetória no curso de Letras.

Ao meu marido, agradeço o apoio emocional, amor e carinho que me tem proporcionado, por acreditar em mim e estar sempre ao meu lado.

Agradeço aos meus pais, Silvio e Silmara, pelo apoio financeiro e emocional ao longo de toda minha trajetória acadêmica. Mesmo sem terem concluído seus estudos, eles sempre me encorajaram e demonstraram que o caminho mais promissor seria o da educação. Estou aqui hoje graças a vocês, e expresso toda minha gratidão.

Agradeço aos meus irmãos, Lucas e Henrique, e à minha avó Luzia, por estarem sempre ao meu lado, caminhando junto a mim e testemunhando minha evolução.

Expresso meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para minha formação: professores, colegas acadêmicos, amigos e familiares. Vocês me ajudaram a me desenvolver e a refletir sobre a pesquisa e sua importância.

Aos doutores que gentilmente concordaram em fazer parte da banca examinadora desta dissertação.

E se as histórias para crianças passassem a ser
de leitura obrigatória para os adultos?
Seriam eles capazes de aprender realmente
o que há tanto tempo têm andado a ensinar?

José Samarago.

MENEZES, Yasmin Rodrigues. **Literatura infantil galardoada com o barco a vapor**: um novo olhar sobre a contemporaneidade. Assis, 2024, 153p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

Resumo: Esta dissertação tem por objetivo apresentar reflexões acerca da relevância das premiações literárias em âmbito nacional, em especial, concedidas a obras infantis com ilustrações. Parte-se do pressuposto de que as premiações desempenham um papel crucial na promoção de novos autores e na divulgação de obras dotadas de valor estético com projetos inovadores. Para tanto, foram analisadas três obras galardoadas com o prêmio “Barco a Vapor”, promovido pela editora SM: *Era uma vez outra vez* (2015), de Glaucia Lewicki, ilustrada por Gonzalo Cárcamo; *O sumiço da pantufa* (2010), de Mariângela Haddad, com ilustrações da própria da autora; e *Adeus é para super-heróis* (2016), de Isabela Noronha, ilustrada por Bruna Assis Brasil. Em suas respectivas análises, utilizou-se como aporte teórico os estudos da Estética da Recepção e do Efeito (Jauss, 1979; 1994; Iser, 1979; 1999), a fim de analisar se essas obras estabelecem comunicabilidade com o leitor implícito, se seus temas podem cativar a criança leitora, se sua abordagem pode ampliar sua percepção sobre o texto literário, favorecer na sua descoberta de sentidos, desautomatizar suas concepções sobre o uso da língua e desenvolver seu senso crítico, ampliando seu horizonte de expectativas (Jauss, 1979; 1994; Iser, 1979; 1999). Além disso, como essas obras são ilustradas, procurou-se refletir, a partir do aporte teórico dos estudos desenvolvidos por Linden (2018), Scott e Nikolajeva (2012), e Salisbury e Styles (2013), sobre a forma como se configura em suas narrativas o diálogo entre o texto verbal e o imagético, e sua vitalidade enquanto literatura *crossover* (Beckett, 2009).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil/infantojuvenil; Premiações Literárias; Barco a Vapor.

MENEZES, Yasmin Rodrigues. **Children's Literature Awarded with the Steamboat: A New Look at Contemporaneity**. Assis, 2024, 153p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

Abstract: This dissertation aims to present reflections on the relevance of literary awards at a national level, in particular, granted to children's works with illustrations. It is assumed that awards play a crucial role in promoting new authors and promoting works with aesthetic value and innovative projects. To achieve this, three books awarded with the “Barco a Vapor” award, promoted by the publisher SM, were analyzed: *Era uma vez outra vez* (2015), by Gláucia Lewicki, illustrated by Gonzalo Cárcamo; *O sumiço da pantufa* (2010), by Mariângela Haddad, with illustrations by the author; and *Adeus é para super-heróis* (2016), by Isabela Noronha, illustrated by Bruna Assis Brasil. In their respective analyses, studies on the Aesthetics of Reception and Effect (Jauss, 1979; 1994; Iser, 1979; 1999) were used as a theoretical contribution, in order to analyze how these works establish communicability with the implicit reader, whether its themes can captivate the child reader, if its approach can broaden their perception of the literary text, favor their discovery of meanings, deautomatize their conceptions about the use of language and develop their critical sense, expanding their horizon of expectations (Jauss, 1979 ; 1994; Iser, 1979; 1999). Furthermore, as these works are illustrated, we sought to reflect, based on the theoretical contribution of studies developed by Linden (2018), Scott and Nikolajeva (2012), and Salisbury and Styles (2013), on the way it is configured in its narratives the dialogue between verbal text and imagery, and its vitality as crossovers literature (Beckett, 2009).

KEYWORDS: Children's/youth literature; Literary Awards; Barco a Vapor.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa <i>Era mais uma vez outra vez</i> (2015), de Glaucia Lewicki, com ilustrações de Gonzalo Cárcamo	74
Figura 2: Capa <i>O Sumiço da Pantufa</i> (2010), de Mariângela Haddad, com ilustrações da própria autora.....	75
Figura 3: Capa <i>Adeus é para Super-Heróis</i> (2016), de Isabela Noronha, com ilustrações de Bruna Assis Brasil	76
Figura 4: Capa e contracapa – <i>Era mais uma vez outra vez</i> , da autora Glaucia Lewicki, ilustrado por Gonzalo Cárcamo.....	82
Figura 5: Narrador (Lewicki, 2015, p.9)	83
Figura 6: Rei de Calibúrnia em sua praia (2015, p. 14-15).....	86
Figura 7: dramatização do dragão (p.29)	88
Figura 8: Lago da luz (p.44).....	90
Figura 9: Mudança de fonte (p.56).....	93
Figura 10: Intervenção da personagem (p.59).....	93
Figura 11: Rei adentrando a página (p.63).....	95
Figura 12: Dragão dramaturgo (p.62)	96
Figura 13: Intervenção da leitora (p.84).....	99
Figura 14: Pausa dos personagens para fazer o convite a leitora (p.89)	100
Figura 15: O final feliz – despedida do narrador (p.97).....	101
Figura 16: O sumiço da pantufa de Mariângela Haddad (2010).....	107
Figura 17: Arremesso da pantufa (p.7).....	108
Figura 18: Menina indo até a cama dos pais (p. 8 e 9).....	109
Figura 19: Filhote de gato dentro da pantufa (p. 18 e 19).....	112
Figura 20: Menino encontra a pantufa (p. 20 e 21).....	113
Figura 21: Vestimentas do menino (p. 22 e 23)	114
Figura 22: O mistério do sumiço da pantufa (p.26 e 27).....	116
Figura 23: Transporte da pantufa (p. 40 e 41).....	118
Figura 24: Devolução da pantufa com o gato (p.44 e 45).....	119
Figura 25: Capa e contracapa.....	124
Figura 26: Tom despertando (p.8 e 9).....	125
Figura 27: Quarto do Tom (p.11).....	128

Figura 28: Na mesa para o café da manhã (p.13).....	129
Figura 29: Tom fica entalado com o “Adeus” (p.16 e 17)	131
Figura 30: Tom engolindo a palavra (p.23).....	133
Figura 31: Grito do Tom (p.37).....	135
Figura 32: Preocupação da avó com Tom (p.21)	136
Figura 33: Cenário duplo (p.44 e 45).....	137
Figura 34: O “adeus” (p.56 e 57)	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados do prêmio Barco a Vapor (1º a 18º edição- https://barcoavapor.smeducacao.com.br/)	37
Tabela 2 - Livros publicados por Glaucia Lewicki (dados disponíveis no site: http://www.glaucialewicki.com.br/index.php/sobre-a-autora/).....	43
Tabela 3 – Livros publicados por Mariângela Haddad.....	45
Tabela 4 – Comparação entre as obras	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
------------------	----

CAPÍTULO I – LITERATURA INFANTIL E PREMIAÇÕES

1. Percurso histórico da Literatura Infantil	19
1.2. Breve história da Ilustração	27
1.3. Premiações literárias em âmbito nacional	31
1.3.1 Fundação SM: Barco a vapor	35
1.3.2 Pesquisas que discutem literatura infantil e juvenil premiada	38
1.4 Escritoras premiadas: vida, produção e fortuna crítica	41
1.4.1 Ilustradores das obras galardoadas	47

CAPÍTULO II - O LEITOR CONTEMPORÂNEO E A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

2. O texto literário para o leitor em formação e acesso ao livro	51
2.1 Tendências na literatura contemporânea voltada à infância	56
2.1.2 A materialidade do livro contemporâneo	59
2.2 Estética da Recepção e do Efeito	63
2.3 O fenômeno <i>Crossover</i>	69

CAPÍTULO III – NARRATIVAS GALARDOADAS: ESTÉTICO EM ANÁLISE

3.1 Síntese das obras escolhidas para análise	74
3.1.1 Relação entre as narrativas	77
3.2 <i>Era mais uma vez outra vez</i> - Glaucia Lewicki	81
3.3 <i>O sumiço da pantufa</i> - Mariângela Haddad	104
3.4 Análise <i>Adeus é para super-heróis</i> - Isabela Noronha	122

Considerações Finais

Referências	147
-------------------	-----

INTRODUÇÃO

O ensino da literatura desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento da competência leitora, pois oferece aos jovens a oportunidade de refletir sobre sua existência e o mundo ao seu redor. As experiências compartilhadas pelos autores, assim como as ficções criadas, podem se relacionar com o cotidiano desse leitor, inspirando-o no desenvolvimento de sua condição humana. Antonio Candido afirma que a literatura humaniza em sentido profundo e atua na formação do leitor, pois lhe permite contato com a diversidade, desenvolve seu senso de humor e crítico, ampliando seu repertório, pois ela “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (2004, p.17).

Afirmando a importância da literatura no desenvolvimento do jovem leitor, nesta dissertação, voltamos o estudo para a literatura infantil, a qual passou por diversas transformações ao longo da história e enfrentou desafios em relação ao seu valor estético. Segundo Regina Zilberman (2003), a literatura voltada para a infância passou por uma dependência em relação ao meio escolar, adotando um discurso pedagógico moralizador e, por muito tempo, foi considerada apenas como ferramenta pedagógica, o que acarretou grandes prejuízos, pois ela não era amplamente aceita como uma forma de arte, uma vez que vista com finalidade pragmática.

Nos últimos anos, houve um aumento significativo nos estudos relacionados à literatura infantil, devido as suas potencialidades interativas, capazes de fomentar a formação de leitores críticos ou estéticos (Eco, 2003) que refletem sobre o que leem, enfim, se envolvem com a experiência literária. A produção infantil contemporânea, dotada de valor estético, pelo seu viés interativo e sua função social (Jauss, 1994), pode promover o diálogo com o jovem leitor e fomentar sua criatividade, e suas reflexões sobre a realidade em que está inserido. Desse modo, possui potencialidades para instigar nesse leitor o desejo de que exista uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa função social, conforme Hans Robert Jauss, manifesta-se “[...] quando 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” (1994, p. 50). Nesse caso, quando existe leitura e mediação em âmbito escolar de forma significativa, capaz de assegurar a fruição, o debate e a reflexão sobre como se constrói o próprio texto posto em discussão. Contudo, pelos dados apontados na pesquisa *Retratos da*

Leitura no Brasil (Failla, 2021), a escola não tem assegurado a formação do gosto pela leitura entre as crianças e os jovens. Observa-se, ainda, que ao indicarem os livros favoritos, não constam entre eles os que compõem acervos de políticas públicas de leitura ou que foram premiados no campo literário, como por exemplo, com o “Altamente Recomendável”, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ (2023¹), ou que receberam o Jabuti, concedido pela Câmara Brasileira do Livro – CBL (2023²), entre outros.

As premiações atestam a qualidade estética dos livros voltados a esse público, são responsáveis por apontarem as obras de elevada qualidade literária, de identificarem novos autores, além de valorizarem o diálogo entre texto e imagem. De acordo com Thiago Valente e João Luís Ceccantini (2013), é relevante observar que os prêmios para obras de literatura infantil e juvenil brasileira passaram a ser concedidos regularmente somente no final dos anos 1950. No histórico contexto brasileiro, a literatura para crianças passa a ser considerada com a publicação de Monteiro Lobato (1882-1948) direcionada a esse público, que ocorreu desde o início dos anos 1920 até o final dos anos 1940. Contudo, nos anos 1950, essa produção filia-se aos ideais escolares. Somente no final da década de 1960, surgem obras desafiadoras que inovam no projeto gráfico-editorial, incluem temas contemporâneos e fraturantes, desafiando seus jovens leitores à reflexão.

De acordo com Alice Áurea Martha, a produção literária infantil já possui quarenta anos, o que contribuiu “[...] para o estabelecimento de um cânone diferenciado, com autores e obras que compõem, inclusive, uma história da literatura infantil e contam com crítica altamente especializada, cujos resultados podem ser avaliados em publicações de valor indiscutível.” (2012, p. 161). Nas últimas décadas, houve significativo crescimento na publicação de obras que se inserem nesse subsistema literário, colaborando para o impulsionamento no mercado editorial, a divulgação e popularização da literatura infantil. Essa movimentação editorial tem atuado como incentivo aos autores na produção de obras cada vez mais sofisticadas, o que eleva o padrão literário de seus textos e exige jovens leitores competentes para a fruição.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem por objetivo analisar algumas dessas obras galardoadas as quais se inserem no subsistema infantil. Como são muitas, optou-se por analisar as que receberam a premiação Barco a Vapor (*Premio El Barco de Vapor*), promovida pela Fundação SM, a qual possui sua matriz na Espanha e filiais em alguns países da América Latina. Esse grupo editorial atua no Brasil desde 2005, e já conta com dezoito edições, com

¹ Disponível em: <<https://fnlij.org.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

² Disponível em: <<https://cbl.org.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

grande destaque a obras contemporâneas voltadas aos seguintes públicos: infantil, infantojuvenil e juvenil.³

Para a consecução deste objetivo, foram eleitas três obras voltadas ao público infantil como objeto de estudo e análise: *Era uma vez outra vez* (2015)⁴, de Glaucia Lewicki; *O sumiço da pantufa* (2010)⁵, de Mariângela Haddad, e *Adeus é para super-heróis* (2016)⁶, de Isabela Noronha. No estudo dessas narrativas, pautado pelo aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito (Jauss, 1979; 1994; Iser, 1979; 1999), houve a preocupação de observar se seus temas podem cativar a criança leitora, se sua abordagem pode ampliar sua percepção sobre o texto literário, favorecer na sua descoberta de sentidos, desautomatizar suas concepções sobre o uso da língua e desenvolver seu senso crítico, enquanto prática social. Mais especificamente, almejou-se observar nessas obras, como se configura o leitor implícito em suas narrativas; quais são suas potencialidades estéticas, se estabelecem comunicabilidade com o jovem leitor, desafiando-o à interação, se rompem com seus conceitos prévios e, justamente por isto, podem ampliar seu horizonte de expectativa (Jauss, 1979; 1994; Iser, 1979; 1996). Além disso, como essas obras são ilustradas, procurou-se refletir, a partir do aporte teórico dos estudos desenvolvidos por Linden (2018), Scott e Nikolajeva (2011) e Salisbury e Styles (2013), sobre a forma como se configura em suas narrativas o diálogo entre o texto verbal e o imagético.

Nesta dissertação, parte-se do pressuposto de que a leitura de obras dotadas de valor estético promove a humanização (Candido, 1995) e a emancipação intelectual, atuando como ferramenta de empoderamento social. Optou-se pelo aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito (Jauss, 1979; 1994; Iser, 1979; 1996), pois permite refletir sobre a interação dialógica que as obras eleitas estabelecem com o jovem leitor, tanto no plano verbal, quanto imagético. Essas obras foram eleitas, ainda, por apresentarem um trabalho significativo com a linguagem que as aproxima das crianças sem infantilizá-las ou desconsiderá-las no relato. Constrói-se a hipótese de que suas narrativas possuem vitalidade, são cativantes e podem promover a reflexão crítica. Justifica-se essa abordagem, pois, apesar de existirem nas últimas décadas várias pesquisas sobre a formação do leitor, os estudos sobre a produção literária infantil contemporânea, em especial, ilustrada e galardoada, ainda, são restritos no meio acadêmico.

³ Disponível em: <<https://barcoavapor.smeducacao.com.br/o-premio/historia/>> Acesso: 21 nov. 2023.

⁴ A primeira edição da obra *Era mais uma vez outra vez*, foi publicada no ano de 2007, entretanto, nesta dissertação analisaremos a edição de 2015, a qual manteve o ilustrador de sua primeira versão.

⁵ A primeira edição do *Sumiço da Pantufa* foi publicada em 2010, e nesta dissertação analisaremos a mesma versão de sua primeira publicação, com as mesmas ilustrações da autora.

⁶ A primeira edição de *Adeus é para super-heróis*, foi publicada em 2013, nesta dissertação utilizaremos a edição de 2016, assim como as outras obras, também dispõe da mesma ilustradora.

No que se refere às etapas de execução desse estudo, a dissertação divide-se em três capítulos. O primeiro, intitulado “Literatura Infantil e Premiações”, contextualiza a pesquisa, além de destacar as premiações em âmbito nacional. A princípio, aborda-se o percurso histórico da literatura infantil, com destaque para a breve história da ilustração, que contribui para análise dos livros selecionados. Em seguida, ainda nesse capítulo, são discutidas as premiações literárias em âmbito nacional, com um foco na Fundação SM e seu prêmio “Barco a vapor”, também são apresentadas pesquisas que discutem a literatura infantil e juvenil premiada. No tópico seguinte, contempla-se a biografia e produção das escritoras premiadas, abordando a fortuna crítica de suas obras que compõem o corpus da pesquisa que embasa esta dissertação, por fim, reflete-se sobre o trabalho dos ilustradores dessas obras.

O segundo capítulo intitulado “O leitor contemporâneo e a Estética da Recepção” busca compreender a criança e seu processo de formação leitora, com enfoque em obras contemporâneas, abordando os diferentes aspectos relacionados ao texto literário. No primeiro tópico, é discutida a importância do texto literário para esse leitor em desenvolvimento e a relevância do acesso ao livro nesse processo, explora-se como a literatura infantil pode influenciar no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. No segundo tópico desse capítulo, são apresentadas as tendências modernas na literatura para crianças e discute-se a materialidade do livro contemporâneo, destacando aspectos como a qualidade dos materiais, a presença de elementos interativos e a experimentação com formatos e técnicas inovadoras. O terceiro tópico aborda a Estética da Recepção e do Efeito (Jauss, 1979; 1994; Iser, 1979; 1999), nessa parte, exploram-se as teorias de leitura que consideram a interação entre o texto e o leitor, enfatizando como a recepção estética e os efeitos gerados pela leitura podem influenciar a percepção, interpretação e apreciação da obra. Para completar esse capítulo sobre o jovem leitor contemporâneo, no quarto tópico, aborda-se brevemente o conceito de literatura *crossover* (Falconer, 2007, 2009; Beckett, 2009; 2010), salientando que as obras infantis podem atrair um público diversificado, independentemente de sua classificação etária, como é o caso das escolhidas para análise.

Por fim, no terceiro e último capítulo, dividido em três tópicos dedicado às obras premiadas selecionadas, buscou-se realizar suas respectivas análises: *Era uma vez outra vez* (2015), de Gláucia Lewicki, ilustrado por Gonzalo Cárcamo; *O sumiço da pantufa* (2010), de Mariângela Haddad, com ilustrações da autora; e *Adeus é para super-heróis* (2016), de Isabela Noronha, ilustrado por Bruna Assis Brasil. Na editora SM, as classificações das obras selecionadas aparecem especificamente para o público infantil e infantojuvenil, no entanto, pelo embasamento de suas narrativas e um trabalho minucioso com as ilustrações que dispõe as

histórias, compreende-se que podem ser livros de potenciais recepções para outras idades, apresentando-se como literatura *crossover* (Beckett, 2009). Além disso, destaca-se que as autoras eleitas abordam temas significativos para a formação crítica da criança leitora, que contribuem para seu processo criativo e compreensão textual.

Para análise dessas obras, optou-se por uma abordagem desdobrada. Assim, em um primeiro momento, considera-se seu projeto gráfico-editorial; no segundo, as funções de suas ilustrações em diálogo com o texto verbal. Em relação a essas funções, optou-se por refletir sobre as elencadas por Sophie Van der Linden (2018), como a de *colaboração*, na qual o sentido emerge da relação entre texto verbal e imagético, em que um preenche as lacunas do outro, construindo o sentido de forma indissociável; a de *seleção*, com um recorte na mensagem; a de *revelação*, com a oferta de sentido a uma instância; e a de *amplificação*, a qual oferece novas possibilidades de interpretação.

Além dessas funções, considerou-se as seguintes categorizadas por Luís Camargo (1998), a partir dos estudos de Jakobson: *narrativa*, relativa ao referente, situa o ser representado, por meio de transformações ou ações que sugerem um encadeamento; *expressiva* ou *conativa*, representa sentimentos e valores oriundos do emissor da mensagem; *estética*, põe em relevo a configuração visual, a escolha para a representação imagética, tais como: as cores, luz, sombra, enquadramento, forma etc.; *lúdica*, que se manifesta, por meio do prazer em executá-la, em dispô-la em determinado espaço; e *metalinguística*, direcionada ao código visual com menção ao conjunto artístico.

LITERATURA INFANTIL E PREMIAÇÕES

CAPÍTULO I

1. Percurso histórico da Literatura Infantil

A literatura infantil possui como parâmetro contos que são consagrados pelo público mirim de diferentes épocas, as obras voltadas para a infância começaram a surgir no século XVII, com a publicação dos *Contos da Mamãe Gansa* (1967), pelo francês Charles Perrault, responsável por realizar a coleta de contos e lendas da Idade Média e adaptá-los, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo vistos como paradigma do gênero infantil. (Cardemartori, 1987, p. 33).

Segundo Renata Souza e Berta Feba (2011), os contos de tradição oral que circulavam entre as pessoas na Idade Média eram vistos como forma de entretenimento para os adultos e, posteriormente, foram adaptados para as crianças. Somente na Europa, é que a literatura infantil começa a tomar forma, assim como Maria Alice Faria (2008) afirma:

Os 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. (2008, p. 23)

Constata-se que até o século XVII, as crianças eram tratadas como pequenos adultos, partilhavam os mesmos tipos de roupas, ambientes, e ainda muito jovens, eram submetidas a trabalhos. Previamente ao surgimento dessas adaptações, não havia diferenciação desse público, portanto, os livros não tinham um direcionamento apropriado para a infância. Segundo Regina Zilberman (1985), as concepções de que determinada faixa etária possui interesses próprios e necessidades específicas, só acontece em meio à Idade Moderna.

Somente após esse período, é considerada a diferenciação do adulto e da criança, e repensam-se os caminhos que contribuem para seu desenvolvimento e formação inicial. Surge então, um novo campo comercial com o aparecimento de objetos industrializados e culturais, como o brinquedo e o livro. Além disso, também são dispostos novos ramos da ciência que envolvem áreas especializadas, como a psicologia infantil, a pedagogia e a pediatria, voltadas ao tratamento/ensinamento da criança (Lajolo; Zilberman, 2003).

Para a Psicologia da Aprendizagem, a infância é vista como um momento de preparação do pensamento para a vida adulta, período em que ainda não é efetiva a lógica racional dos acontecimentos. Nessa concepção, a literatura infantil se adapta às fases do raciocínio da criança, o qual é compreendido pela idade cronológica (Simões; Costa, 2009). Todavia, é necessário entender que se trata de um período dotado de conflitos internos, dúvidas, medos e

contradições. A criança tem essa fusão de emoções, não só por desconhecer a realidade em que vive, mas, também por já nascer tendo uma concepção de vida, da imagem projetada pelo adulto, assim como Zilberman explica:

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais. (1985, p. 18).

Em meio a este cenário do reconhecimento da infância, surgem tensões sociais, com a ascensão da burguesia e inclusão escolar, manifesta-se a necessidade de atribuir os ensinamentos e a moralidade para as crianças, através da literatura. Zilberman (1985) afirma que a valorização da infância foi positiva para o desenvolvimento intelectual e gerou uma união familiar maior, mas, também ocasionou a manipulação de suas emoções. Destaca-se que, na Idade Média, a Igreja Católica tinha total domínio da escola, logo, os ensinamentos eram ministrados para integrantes da nobreza e do clero, visando ao conhecimento pela memorização e moralização.

A partir do século XIX, é realizada uma nova coleta de contos populares, marcada na Alemanha, pelos irmãos Grimm, expandindo a antologia de contos de fadas. Ligia Cademartori (1987) destaca autores que foram importantes para a concepção dessa literatura, tais como: o dinamarquês Christian Andersen (*O patinho feio*, *Os trajes do imperador*), o italiano Collodi (*Pinóquio*), o inglês Lewis Carrol (*Alice no país das maravilhas*), o americano Frank Baum (*O mágico de Oz*), o escocês James Barrie (*Peter Pan*). A produção desses escritores ainda permanece no imaginário da sociedade (Cademartori, 1987).

De acordo com Zilberman, no Brasil, a literatura infantil surge tardiamente, nos arredores da Proclamação da República, em um momento em que o país passava por diversas transformações, entre elas, a mudança na escolarização das crianças:

Até o final dos anos 60, a escolarização da infância e da juventude dividia-se entre o ensino primário, obrigatório, com a duração de cinco anos, e o ensino secundário, em duas etapas, conhecidas como ginásio, em quatro anos, e colégio, em três anos. A essa etapa seguia-se o ensino superior, ministrado pela universidade. (2005, p. 46).

Tempos depois, efetivou-se uma nova mudança na escolarização, a partir da reforma implantada no início da década de 1970, o ensino passou a ser separado em fundamental (também obrigatório), com duração de oito anos, médio com duração de três anos, e superior.

No entanto, a autora afirma que a “[...] principal providência, em termos organizacionais, diz respeito ao ensino fundamental, pois a faixa de escolarização obrigatória estendeu-se de cinco para oito anos, fazendo aumentar numericamente o número de alunos na escola.” (Zilberman, 2005, p. 47).

Diante dessa nova organização, notou-se que a literatura poderia satisfazer os anseios do leitor em formação, todavia, como já citado anteriormente, a literatura infantil surge através de obras adaptadas, que não eram pensadas para essa faixa etária. Zilberman aponta que a literatura “[...] não contraria a velha lei de Lavoiser, conforme a qual nada se cria, tudo se transforma. Ainda que se considere que um escritor é um criador, ele produz uma obra a partir de sua experiência, de leituras e do que esperam dele” (2005, p.3). A autora evidencia que as variações são infinitas e cada obra tem sua particularidade e diferentes formas de mexer com o imaginário do leitor. Entretanto, volta a frisar que devido à necessidade de pensar uma literatura infantil em um momento em que o país estava mudando de regime político, o aparecimento das primeiras obras para crianças incorpora-se a esse processo ao atender solicitações que são indiretamente formuladas pelo grupo social emergente, acrescenta que:

É nesse ponto que um novo mercado começa a se apresentar, requerendo dos escritores a necessária prontidão para atendê-lo. O problema é que eles não tinham atrás de si uma tradição para dar continuidade, pois ainda não se escreviam livros para crianças na nossa pátria. O jeito então era apelar para uma das seguintes saídas:

- traduzir obras estrangeiras;
- adaptar para os pequenos leitores obras destinadas originalmente aos adultos;
- reciclar material escolar, já que os leitores que formavam o crescente público eram igualmente alunos e estavam se habituando a utilizar o livro didático;
- apelar para a tradição popular, confiando em que as crianças gostariam de encontrar nos livros histórias parecidas àquelas que mães amas de leite, escravas e ex-escravas contavam em voz alta, desde quando elas eram bem pequenas.

Essas soluções não foram inventadas pelos brasileiros, e é aí que se explica pela primeira vez com a lei de Lavoiser, mencionada antes. (Zilberman, 2005, p. 14-16).

Em virtude de obras adaptadas das produções portuguesas, nesse período, publica-se a obra *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891). Trata-se também de um momento marcado pelas traduções de Carlos Jansen (1829-1889), como os *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusoe* (1885), *Viagens de Gulliver a terras desconhecidas* (1888). Há ainda as traduções de obras estrangeiras por Figueiredo Pimentel (1869-1914), como *Contos da Carochinha* (1894), *Histórias da avozinha* (1896) e *Histórias da baratinha* (1896). (PINTO, 2020).

No século XX, a literatura infantil se consolida, no entanto, ainda com objetivo de educar e formar. 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. O escritor Olavo Bilac demonstra sua inspiração nos moldes europeu, produzindo uma literatura infantil patriótica e ufanista, exaltando as belezas do Brasil, com objetivo de incentivar o patriotismo e valorizar a cultura do país. Em contrapartida, Monteiro Lobato (1882-1948) desenvolve histórias com características típicas brasileiras, descrevendo lendas do folclore e os costumes do campo em seus livros, rompendo com o padrão europeu, publica *A menina do narizinho arrebitado* em 1921, destacando com o sítio do Picapau Amarelo a verdadeira cultura brasileira. A escrita de Lobato, também é caracterizada pela ligação com as questões sociais de sua época, o autor apresenta um olhar crítico e lúcido da realidade do país.

Segundo Cademartori, as obras do autor antecipam uma realidade, capaz de superar preconceitos históricos e preterir o moralismo presente nos livros destinados a esse público naquela época:

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. (1987, p. 51).

A ensaísta reitera que a leitura dos textos de Lobato possibilita um novo olhar sobre a realidade, em que ao mesmo tempo que conserva as vivências que já foram adquiridas, também proporciona a experimentação de novas experiências. Visto que os personagens criados pelo autor, transpassam conhecimentos e a moralidade é dissolvida: “[...] o grande valor passa a ser a inteligência. A esperteza, habilidade quase maliciosa da inteligência, é igualmente valorizada” (Cademartori, 1987, p. 51).

Monteiro Lobato buscava sintonizar o texto com o leitor, dando a oportunidade deste adentrar na história e nas emoções dos personagens, sem perder a noção da realidade e a capacidade crítica. No entanto, em 1940, os colégios religiosos passam a censurar suas obras nas escolas, por considerarem suas histórias nocivas para a formação moral dos jovens, como reflexo dessa imposição surge uma literatura que limitava a criatividade, fantasias ou irrealidades. Nesse contexto, em 1940 e 1950, surge uma nova gama de escritores que, conforme Eliane Ap. Galvão Ribeiro Ferreira, embora tentem

[...] seguir os passos de Lobato, eles diferem no tratamento do comportamento dos protagonistas, o que resulta em perda da irreverência e da ousadia. Esses protagonistas aparecem mais domésticos, fragilizados, dependentes, preocupados em demonstrar sua correção perante os adultos e sendo seguidos de perto por um narrador adulto. (2009, p.96).

Nesse período, o Brasil ainda não tinha um mercado consolidado, por esse motivo, a expansão da literatura infantil estava diretamente ligada aos desejos do Estado e da escola, sendo este o único meio de circulação desse material, selecionado pela Comissão Nacional do Livro Didático, responsável por elencar quais obras seriam aprovadas e utilizadas no ambiente escolar.

Em 1950, com advento da televisão, inicia-se a crise de leitura no Brasil. Apesar dos meios de comunicação veicularem publicidade, também democratizam peças teatrais, inclusive, voltadas para criança. Segundo Ferreira, nesse período, a literatura infantil não se modifica, “[...] a ficção histórica volta a ser explorada nas obras de Francisco Marins, Baltazar de Godói Moreira e Virgínia Lefèvre” (2009, p.98).

Na década de 1960, com a redução e isenção das taxas de importação de papel para a renovação do parque gráfico, há o favorecimento nas produções nacionais e fomento do comércio livreiro. Com a queda nos valores, algumas editoras retomam as vendas em bancas de jornais e farmácias (assim como era feito na época de Lobato). No entanto, os índices de leitura continuam baixos, fazendo com que o Estado invista no parque gráfico e na produção de obras para serem escoadas em âmbito escolar. Com intuito de movimentar a economia, foram abertas novas livrarias voltadas ao público infantil.

Mais adiante, no final do século 1960 e início do século 1970, “[...] a tendência contestadora própria da tradição lobatiana é resgatada na produção literária infantil e juvenil. A ficção envereda pela temática urbana e focaliza o Brasil da época com seus impasses, e crises.” (Ferreira, 2009, p.99). Além disso, surgem novas propostas para a renovação da literatura infantil no Brasil, assim como a ampliação de estudos na área. Zilberman (2005) evidencia que nesse período, houve um “boom” na literatura infantil, manifesto por meio das vendas sem precedentes de livros para jovens leitores, e no aumento de associações voltadas ao incentivo da leitura, além da inclusão de cursos de literatura infantil na programação das universidades.

No decorrer das décadas de 1970 e 1980, com o aumento de produções infantis, prevalece a tendência de exploração do fantástico, que surge revigorando com requintes do surrealismo e a magia em narrativas mais intimistas:

Essas narrativas tematizam de modo simbólico o mundo interior do jovem leitor, procurando expressar suas necessidades e apresentar soluções a seu alcance. As narrativas de Marina Colasanti são representantes dessa primeira tendência. A literatura popular é resgatada e atualizada com Haroldo Bruno, e as lendas da mitologia indígena, com Antonieta Dias de Moraes. A reelaboração de contos folclóricos ou a criação original inspirada na tradição oral e em alusões, e citações de elementos cômico-satíricos colhidos do folclore, surge em obras de autores como Joel

Rufino dos Santos, Mirna Pinsky, Maria Clara Machado e Ana Maria Machado, entre outros. Ana Maria renova a narrativa com recursos de repetição das trovas populares e apresenta o autoritarismo como despótico, segue a mesma temática Ruth Rocha. A segunda tendência aparece na inovação lúdica e paródica das fábulas, e dos gêneros da literatura de massa, destinados ao entretenimento fácil e descartável. Essa ruptura está representada em obras inovadoras de autores, como Ayala, Tatiana Belinky e Sônia Junqueira, entre outros. (Ferreira, 2009, p.104-105).

Por conseguinte, na década de 1980, no Brasil, a literatura infantil passa a ser reconhecida também nos meios acadêmicos, sendo ofertada como disciplina curricular nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras, devido à visibilidade de obras infantis que apresentam textos ficcionais dotados de valor estético, projetos gráficos de qualidade, assim como o papel utilizado nas edições. A partir desse período, houve uma expansão também de obras de poesia endereçadas às crianças, tendo grandes autores, 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).

Na década de 1990, uma gama de novos autores passa a fazer parte do grupo de produtores literários infantis, entre eles encontramos: Roger Mello, Graça Lima, Marilda Castanha, Rubens Matuck, Mariana Massarani e Nelson Cruz. Buscando proporcionar ao jovem leitor momentos de estímulos ao olhar e sua relação com o mundo exterior, há uma mudança na mentalidade quanto ao ensino de literatura:

A literatura almeja sintonizar-se com o tempo a que pertence e com o leitor. Seu processo de construção lúdico e inteligente objetiva a conscientização de seu leitor em relação às descobertas que lhe cabe fazer no mundo. Assim, o imaginário é visto como instrumento de conquista do verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que se vive. Portanto, há necessidade de confronto entre razão e imaginação, para que o leitor possa lidar dialeticamente com essas duas grandes forças de seu ser. (Ferreira, 2009, p.114)

Além disso, instiga-se a ampliação dos programas de incentivo à leitura, com a criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído em 1997, executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC:

O PNBE tem por objetivo “[...] democratizar o acesso a obras de literatura infantis e juvenis, nacionais e estrangeiras, bem como o acesso a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras.” (MACIEL, 2008, p.11). A sua criação denota que ações relacionadas à leitura e formação de leitores foram otimizadas, refletindo o valor simbólico que ambas adquiriram para o governo, para os órgãos e instituições compromissados com a educação. Contudo, a escola privada mantém-se distante dessa realidade, pois sua biblioteca depende

exclusivamente dos recursos da instituição e dos valores que esta atribui à leitura. (Ferreira, 2009, p.114)

Alguns anos depois, em 2006, há a criação do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), este projeto tinha como objetivo transformar a qualidade da capacidade leitora no país, aproximando cada vez mais a leitura para cotidiano dos brasileiros, facilitando o acesso aos livros. Cabe destacar que o PNBE foi suspenso em 2014, contudo, seus acervos permanecem nas bibliotecas e Salas de Leitura das escolas públicas do país. Em 2018, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Literário (2023⁷) assume a função de distribuir acervos literários na rede em âmbito nacional. Até o momento, esse Programa persiste.

Na contemporaneidade a produção brasileira passou a ser traduzida para diversos idiomas e começou a ser reconhecida, ao ser galardoada com premiações importantes, como o Prêmio Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA), o qual foi concedido à Lygia Bojunga, no ano de 2003, e o Prêmio Hans Christian Andersen, em 2014, na categoria ilustração, ao escritor e ilustrador Roger Mello. Também houve um aumento das feiras literárias, além da Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), surgiram outras como, Fliporto, em Porto de Galinhas (PE), a Fliparanapiacaba, em Santo André (SP), Fliro, em Ariquemes (RO), Flimar, em Marechal Deodoro (AL), Flipipa, em Pipa (RN), entre outras (Pinto, 2020).

Com a virada do século, o mercado voltado à literatura infantil e juvenil atinge sua maturidade, em meio a um cenário onde a criança já não é vista como um ser desprovido de capacidade, mas sim como protagonista de sua própria formação, que deve ter estímulos e incentivos durante a infância. Além disso, os temas trabalhados foram ampliados, inclusive, configurando-se como fraturantes (Beckett, 2009), como morte, solidão, separação, entre outros.

Os escritores e ilustradores passam a produzir livros que levam em consideração a interação entre linguagem textual e imagética. Para tanto, além de trabalhar com temas de cunho social em livros convencionais, as histórias, cenários e personagens passam a dialogar com outras mídias, como filmes e vídeo games, visando a atender a demanda de novos leitores. O projeto gráfico-editorial também sofreu mudanças, por meio dos amparos tecnológicos, foi possível ter a reprodução de imagens em diversos níveis, texturas/volume, que tornaram o livro ainda mais atrativo ao manuseio e capaz de estimular a imaginação. Destaca-se também, o formato virtual que vem sendo explorado e apresentado, por meio de aplicativos, books interativos etc.

⁷ Vide guias de obras em: <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/inicio>. Acesso em: 20 nov. 2023.

No Brasil, houve um aumento de importação de obras infantis e uma ampliação significativa na produção nacional, também com o intuito de auxiliar as crianças em processo de alfabetização, com livros diferenciados, incluindo letra bastão, livros-brinquedos e pop-ups, como material diversificado e de qualidade, a fim de despertar o prazer pela leitura e aprendizagem.

Como um apanhado geral da compreensão da literatura infantil, resgata-se os conceitos de Nelly Novaes Coelho que, em seu livro *Literatura: arte, conhecimento e vida* (2000), apresenta um panorama histórico da trajetória da literatura infantil no Brasil desde o seu surgimento. Segundo a pesquisadora, até quase a metade do século XX, a literatura infantil era vista apenas como uma forma de divertir e educar as crianças, oferecendo modelos de comportamento, somente quando houve uma mudança de entendimento é que a literatura infantil passou a ter valor.

A autora defende que a bagagem de vida do leitor, suas experiências e leituras, são fundamentais para a construção de sua personalidade e podem oferecer um sentido maior para sua vida. Ressalta também a importância da palavra e da forma como narramos, que podem criar imagens mentais e moldar nossa forma de pensar e agir. Além disso, comenta a importância da dialética entre razão e emoção na literatura, especialmente na literatura infantil, assim como sua interação com o outro que é fundamental para a construção do eu. Por fim, enfatiza a importância de compreender o caos moderno à luz das transformações sociais, culturais e históricas, abordando a busca das origens, a crítica social e as relações humanas em crise (Coelho, 2000).

Desse modo, através deste breve panorama histórico, nota-se que devido à necessidade de um olhar mais atencioso, voltado para as necessidades da criança, surge uma literatura que vêm se ampliando, e atualmente tem grande destaque no mercado editorial, com diversas premiações que buscam evidenciar sua qualidade literária, bem como programas que distribuem obras como incentivo à leitura. Centenária, a literatura infantil brasileira oferta ao jovem leitor um amplo acervo com obras de grande valor literário, que serão levadas e lembradas por muitas gerações (Zilberman, 2005, p. 11). No próximo tópico, pretende-se explorar o percurso histórico e características pertencentes à ilustração, que contribuem para a análise das obras selecionadas para esse estudo.

1.2 Breve história da Ilustração

Os livros infantis ilustrados surgiram de forma distinta e independente há aproximadamente dois séculos, portanto, pensamentos em relação ao desenvolvimento da infância começam a ser efetivados somente no final do século XVII, como já destacado no tópico anterior. De acordo com Graça Lima, a ilustração é responsável por desenvolver o conhecimento visual e a percepção de mundo:

A ilustração é uma arte instrutiva, pois desenvolve nosso conhecimento visual e a percepção das coisas. Através da imagem, podemos reconstruir o passado, refletir sobre o presente e imaginar o futuro, ou mesmo criar situações impossíveis no mundo real. A ilustração é uma forma de arte visual que, por sua criatividade, projeção, estilo ou forma, amplia, diversifica e pode até, por vezes, ir muito além da própria leitura do texto narrado. (2009, p.29).

Segundo a autora, no início do século XX, houve um intenso fluxo de mudanças no mundo, atingindo por completo vários níveis da experiência social, responsável por uma transformação de hábitos na sociedade, que proporcionou diferentes convicções e modos de percepção. E “[...] é a partir deste momento que o impacto da revolução científico-tecnológica, intensificada nas últimas décadas do século XIX, é sentida em sua plenitude, alterando por completo o ritmo da vida das pessoas.” (Lima, 2009, p.29).

Lima (2009) explica ainda que no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, esse impacto impulsionou na implementação de um projeto modernizador (organizado pelas elites locais), baseando-se na identificação de um conjunto de símbolos, instituições e usos metropolitanos que foram caracterizados por reformas urbanas, realizadas pela imprensa da época, ocasionando na introdução de novos padrões de consumo e práticas culturais, instigados pela crescente onda publicitária. Tais mudanças, provocadas pelos meios de comunicação impresso, como as revistas ilustradas, ditam novos padrões de estilo e comportamento a serem seguidos. Destacam-se algumas revistas ilustradas que surgem no início do século XX:

D. Quixote, O Diabo, Tagarela, O Martelo, Avenida, O Tico-Tico, O Malho, Careta, Fon-Fon, A Cigarra, Kosmos, Renascença, A ilustração brasileira e Cruzeiro. A Revista da Semana trabalhava com tricromia e ilustração fotográfica, inovando essa área acostumada a ilustrações litografadas, tornando-se padrão de qualidade. Em 1928, Pimenta de Mello & Companhia apresentam, além d’O Malho, O Tico-Tico e Leitura para todos. As revistas satíricas eram as mais apreciadas na época por sua orientação humorística e crítica. Todos conheciam os nomes de Angelo Agostini, J. Carlos, Edmir Pederneiras, Alberto Thoreau e outros impiedosos caricaturistas. A revista Kosmos, lançada em 1904, é tida como uma das revistas ilustradas mais sofisticadas da época, e Fon-Fon, surgindo três anos mais tarde, retratava a vida cotidiana do Rio de Janeiro, em artigos leves e movimentados e ilustrações abundantes, razões de seu sucesso entre os leitores do país. Essa fórmula faz sucesso através do tempo e anos mais tarde, na década de 40, a revista O Cruzeiro cumpre sua

trajetória de fenômeno popular com uma tiragem de 700 mil exemplares. (Lima, 2009, p.30).

Os padrões gráficos de revistas e jornais marcaram essa época como referenciais gráficos, devido aos avanços tecnológicos. Estes qualificavam, documentavam e otimizavam a mensagem, por meio da imagem em toda a montagem da revista: capa, sumário, publicidade, poemas, contos, letras de música, histórias em quadrinhos etc., fazendo uso de fotografias e ilustrações que produziam grande impacto visual.

Segundo Ferreira (2013), nas décadas de 1920 e 1930, Monteiro Lobato circulava pelo cenário nacional como protagonista das publicações voltadas para o público infantil, trazendo obras que contavam com cores e formas que se relacionavam diretamente aos seus escritos. Nesse período, há o surgimento de ilustradores diversos, produzindo arte de qualidade e em quantidade. No entanto, algum tempo depois, a ilustração passa por um momento de estagnação.

Na década de 1950 e 1960, houve um grande salto na industrialização no país, entretanto, Luiz (2003) destaca que a ilustração passa por um período de marginalização e seu valor estético é contestado. Nesse momento, as editoras restringem as ilustrações em livros infantis, acreditando que as imagens podem empobrecer o texto escrito, já que este possuía mais relevância.

De acordo com Lima (2009), na década de 1970, o país mergulhou na moderna industrialização devido à nova produção de equipamentos tecnológicos e o projeto gráfico assume um papel especial nas novas tendências de mercado consumidor. Em relação à indústria editorial, apesar da falta de instrução de um regime que discriminava o conteúdo das obras, as novidades que surgem nos anos 1960 passam a tomar grande impulso nos anos 1970.

Ao final da década de 1970 e início de 1980, após longo período de marginalização, obras ilustradas de qualidade começam a aparecer no mercado, e a receber destaque e autonomia. Em consonância com Ferreira (2013), as ilustrações passam a ter o visual como centro e não se mostram apenas como reforço de significados ao texto verbal, além disso, as editoras firmam-se pautadas em novas tecnologias de impressão e barateiam o valor de suas produções. Nesse período, evidenciam ilustrações de Eliardo França, com *A coleção Gato e Rato*; Ziraldo, com o livro *Flicts*; Gian Calvi, com *O menino Mágico*, de Rachel de Queiroz; Juarez Machado, com *Ida e Volta*; Eva Furnari e Angela Lago, com diversas narrativas visuais bem-humoradas, entre outros.

Em virtude destes acontecimentos, o ilustrador é reconhecido e valorizado. O Instituto Nacional do Livro começa a solicitar que as informações sobre a ilustração e dados do ilustrador sejam inseridas na obra, juntamente do nome do autor e as informações referentes à editora, que até então não eram exigidas (Werneck, 2008). E finalmente no ano de 1980, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ cria uma categoria de premiação voltada ao livro de imagens (<https://fnlij.org.br/>).

Na década de 1990, ocorreram mudanças no tratamento visual do livro infantil, ocasionando em uma nova geração de ilustradores e *designers*, que buscavam sofisticar ainda mais os projetos gráficos das produções. Nesse contexto, refletiu-se também sobre as raízes culturais que influenciam nas paletas de cores e na organização do espaço plástico das obras. Nesse viés, cabe destacar os trabalhos de Roger Mello, Mariana Massarani, Graça Lima, Ivan Zigg, Guto Lins, Elizabeth Teixeira, Helena Alexandrino, Nelson Cruz, Marilda Castanha, Luis Maia, Odilon Moraes, Renato Alarcão (Lima, 2009). A contemporaneidade é marcada por uma gama crescente de ilustradores, a partir das novas tecnologias, também, surgem novas linguagens e possibilidades de expressão imagética que se manifesta nessas obras.

Em consonância com Martin Salisbury e Morag Styles (2013), a definição atual do livro ilustrado, se dá a partir do uso de imagens sequenciais que, geralmente, se apresentam em conjunto ou aliadas de um pequeno grupo de palavras que transmitem o significado da narrativa:

Em contraste com o livro ilustrado comum, onde as figuras apenas enriquecem, decoram e ampliam o significado do texto, no livro infantil ilustrado as imagens e as palavras possuem a mesma importância narrativa. Na maioria dos casos, o significado surge por intermédio da interação entre palavras e imagens, sendo que nenhuma delas faria sentido quando usadas separadamente (2013, p. 7).

A relação que existe entre a imagem e o texto é simbólica, portanto, a leitura do livro ilustrado faz com que a criança busque constantemente o significado das coisas, como as cores, as metáforas, as relações entre as personagens, entre outras coisas, a fim de estabelecer uma relação entre a palavra e a ilustração. A imagem se relaciona com os campos de sentidos trazidos pelos signos, que envolvem a comunicação e o diálogo, o qual se configura historicamente como primeiro registro humano, responsável por deixar sua mensagem no mundo, o desenho já se encarrega da responsabilidade de conversar com seu interlocutor, antes mesmo do texto escrito.

A compreensão do ambiente humano, conforme Lima, requer a vivência visual, que é uma das formas mais antigas de registro na história: “As pinturas das cavernas representam o relato intencional mais antigo que se preservou o mundo tal como ele podia ser visto cerca de trinta mil anos atrás.” (2008, p.37). Ademais, a definição do livro infantil ilustrado, perpassa

diferentes relações entre o texto verbal e a imagem. Entende-se por “livro com ilustração”, obras em que o texto verbal se sobrepõe e é autônoma em relação ao texto visual, enquanto o “livro ilustrado” apresenta textos visuais de forma preponderante à linguagem verbal. Na narrativa pode ocorrer articulação dessas duas linguagens. Todavia, compreende-se que o texto verbal e a imagem não precisam necessariamente se completarem, por se tratar de linguagens totalmente distintas e independentes, estas, quando se juntam, tornam o campo literário ainda mais abrangente para a compreensão criativa, propondo uma intervenção lúdica.

Em relação ao caráter estético e à funcionalidade do livro ilustrado, nota-se que, além de ser alvo de interesse dos leitores em formação, cumpre seu papel enquanto ferramenta de encantamento para a leitura, a imagem se consolida como ferramenta paratextual de construção da narrativa e dialoga com o leitor implícito. Para Júlia Andrade, a ilustração costuma ser aplicada como “isca” para que as crianças concentrem sua atenção no livro, atuando de maneira eficiente no desenvolvimento e na capacidade imaginativa e lúdica:

Vale ainda reforçar a importância das ilustrações para a esfera pedagógica, pois o aprimoramento do lado cognitivo e associativo para leitores iniciantes se deve muito também à imagem. [...] Mais do que isca e facilitadora cognitiva, a ilustração possui o papel de também contar uma história, sendo um importante elemento paratextual nos livros infantojuvenis. (2013, p.4)

Segundo Maíra Zibordi, a princípio, o livro ilustrado era produzido com direcionamento específico aos não leitores, portanto, era obrigatório que houvesse um mediador, para fazer a leitura:

Inicialmente, o livro ilustrado era produzido com direcionamento específico aos não leitores, ou seja, era obrigatoriamente necessário que houvesse um mediador, que pudesse ler para esse sujeito. Por isso, para a crítica, os livros eram endereçados de modo duplo: para o público-alvo e para o mediador. Ressalta-se que, os livros ilustrados pós-modernos são complexos, dialógicos, misturam técnicas, apropriam-se das artes plásticas, enfim, porque dotados de valor estético, suscitam um bom mediador, sobretudo que atue ao lado de pequenos leitores, munindo-os de conhecimentos em relação às ferramentas imagéticas de construção do texto. (2022, p.32)

Ainda segundo a pesquisadora, quando se fala sobre literatura infantil, a ilustração é frequentemente a primeira coisa que vem à mente, com suas diversas cores, formas e formatos que permeiam as narrativas e estabelecem um diálogo com o leitor, por meio das enunciações e lacunas criadas pelas imagens em conjunto com o texto escrito. Salienta-se o papel transformador que as imagens exercem nas crianças leitoras, permitindo que elas criem narrativas e desenvolvam a habilidade dedutiva, além de ampliar a imaginação.

Na contemporaneidade, a ilustração alcança um relevante nível nas instituições de pesquisas mais renomadas do país, contabilizando diversas pesquisas e trabalhos que buscam conferir seu valor e sua visibilidade. Além da atenção dada a produções que trabalham com temas fraturantes e delicados, os quais são refletidos diretamente na ilustração. Por sua vez, exige-se no livro de potencial recepção infantil equilíbrio na exposição de imagens que podem chocar. Assim, é preciso que haja sensibilidade no tratamento de temas complexos.

E é nesse início de século de duas décadas marcantes, que foram encontradas e selecionadas as produções premiadas escolhidas para este estudo, destacando seus ilustradores: Gonzalo Cárcamo, que desenhou *Era mais uma vez outra vez* (2015); Mariângela Haddad, escritora e ilustradora do próprio livro: *O sumiço da pantufa* (2010); e Bruna Assis Brasil, ilustradora do livro *Adeus é para super-heróis* (2016). Desse modo, entende-se que a literatura enquanto arte evidencia uma dimensão do indivíduo que busca criar e recriar o mundo para atribuir sentido. No olhar de um artista, o mundo se mostra à imagem e semelhança de seu criador, com uma percepção única que é transpassada para o papel, adentramos em outro modo de ver o mundo, em outro ponto de vista e nesse processo, voltamos o olhar sobre nós mesmos.

No tópico seguinte, pretende-se abordar um panorama geral das premiações literárias que são efetivas no Brasil, ao que se refere à literatura infantil e juvenil, levando em conta as obras ilustradas, que também são atestadas e reconhecidas por seu valor estético, e contribuições na formação do jovem leitor.

1.3 Premiações literárias em âmbito nacional

As obras de literatura infantil e juvenil premiadas constataam novos autores e livros atuais, com ilustrações e textos de alta qualidade estética, que colaboram para o processo de formação crítica do leitor em formação. O diálogo entre o texto e a imagem é o modo como o estético se manifesta nessas produções, entretanto, existem vários aspectos a serem analisados pela crítica literária, para que tais livros alcancem este reconhecimento.

Em viés histórico, funda-se em 1946 a Câmara Brasileira do Livro (CBL), conjuntura em que um grupo de editores e livreiros se reúnem para discutir os problemas do setor e buscam formas de atuação conjunta e organizada. Em 1948, o 1º Congresso de Editores e Livreiros do Brasil é realizado em São Paulo, reunindo delegados, livrarias, 56 editoras, agências literárias, sindicatos, e outras entidades, com o objetivo de discutir questões gerais relacionadas à produção, divulgação, comercialização, distribuição do livro, além de direitos autorais, sistematização bibliográfica, importação do papel e tarifas postais (Valente; Ceccantini, 2013).

A instituição foi efetivada e ampliada no decorrer dos anos, assim como é apresentada na sua linha do tempo, disponível no site oficial⁸:

1946: Fundação da Câmara Brasileira do Livro
 1948: 1º Encontro de Editores e Livreiros do Brasil
 1959: 1º Prêmio Jabuti
 1963: 11ª participação do Brasil na Feira do Livro de Frankfurt
 1967: Incorporação da isenção tributária do livro na Constituição Federal
 1970: 1ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo
 1971: Início do serviço de catalogação
 1989: Criação da Escola do Livro
 2004: Sanção da lei de desoneração fiscal do livro
 2007: Criação do programa Minha Biblioteca
 2008: Início das atividades do programa Brazilian Publishers
 2010: 1º Congresso do Livro Digital
 2019: Criação da plataforma digital de serviços da CBL
 2020: A CBL se torna a Agência Brasileira do ISBN
 2021: Realização da 1ª Bienal Virtual do Livro de São Paulo
 2022: Realização da 26ª Bienal Internacional do Livro de SP, no Expo Center Norte
 (Dados disponíveis no site oficial)

Como já citado, as premiações à literatura infantil começam a ser concedidas a partir da década de 1950, período em que o gênero se consolida e passa a refletir a modernização social do país, portanto, verificam-se condições propícias para que as instituições premiadoras passem a reconhecer as produções desse subsistema literário. Como pode ser observado na linha do tempo da CBL, a partir de 1957, a instituição passa a promover o Prêmio Jabuti, “[...]a vinculação direta entre obras, mercado editorial e leitores, instaura uma dinâmica própria para que o prêmio passe a ser conferido à produção nacional não apenas de obras literárias, mas de livros de todos os setores” (Ceccantini; Valente, 2013, p.263). Na contemporaneidade, o Jabuti, é uma das premiações mais importantes e respeitadas entre o meio crítico e editorial. Em relação à categorização das premiações, destaca-se que:

Na lista da CBL, de 1959 a 1992, são concedidos prêmios nas categorias infantil e juvenil. A partir de 1993, a categoria passa a ser denominada infantojuvenil. Chama a atenção que já no ano de 1959, primeiro ano da premiação, essa instituição estabeleça a diferença entre a categoria infantil e juvenil, algo que o mercado e outras instâncias desse subsistema literário só iriam assimilar plenamente a partir do final dos anos 1970. Por outro lado, é curioso que, se no ano de 1959 foi conferido o prêmio para as duas categorias –infantil e juvenil– nem sempre a categoria juvenil foi concedida, com amplo predomínio de prêmios apenas na categoria infantil. (Ceccantini; Valente, 2013, p.264).

As obras premiadas pelo Jabuti até 1992 são todas narrativas, com exceção de uma que se enquadra no gênero poesia, *Poemas para brincar*, de José Paulo Paes, galardoada em 1991.

⁸ Linha do tempo CBL, disponível em: <<https://cbl.org.br/quem-somos/#linhadotempo>>. Acesso em: 28 março 2023.

A partir de 1992, com a mudança na categoria, há um aumento de duas premiações ao ano, e o gênero destas obras parecem flexibilizar-se:

[...] é premiado um conto “adulto” de Guimarães Rosa, em edição ilustrada, agora reendereço às crianças – Fita verde no cabelo; são premiados livros mais próximos dos ensaios, como *Noção de coisas*, de Darcy Ribeiro e *Esta força estranha*, depoimento biográfico-literário de Ana Maria Machado; são premiadas obras informativas, na linha “arte para crianças”, em que a obra de um artista conhecido é apresentada em linguagem simples e texto curto, como *Goeldi*, de Alberto Martins, e *Maria Martins*, de Kátia Caton e M. Tereza Louro; é premiado um livro de imagens, como *Cena de rua*, de Angela Lago. (Ceccantini; Valente, 2013, p.265).

No ano de 1996, criou-se a categoria – ilustração de livro infantojuvenil, demonstrando a força que o gênero infantil vinha adquirindo no contexto editorial brasileiro e reconhecimento das instituições premiadoras. Tais livros passaram a ser escolhidos também na categoria de *melhor livro do ano*, encontra-se: *Um passarinho me contou* (1997), de José Paulo Paes; *O fazedor de amanhecer* (2002), de Manoel de Barros; *Bichos que existem & bichos que não existem* (2003), de Arthur Nestrovski; *O menino que vendia palavras* (2008), de Ignácio de Loyola Brandão; e *A mocinha do Mercado Central* (2012), de Stella Maris Rezende.

Outra instituição premiadora importante é a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, criada em 1968, voltada exclusivamente à literatura para crianças e jovens. Segundo os dados encontrados no site oficial:

Em 1975, a FNLIJ iniciou a sua premiação anual, com o Prêmio FNLIJ - O Melhor para Criança, distinção máxima concedida aos melhores livros infantis e juvenis, que hoje conta com diversas categorias: Criança, Jovem, Imagem, Informativo, Poesia, Livro Brinquedo, Teatro, Teórico, Reconto, Literatura em Língua Portuguesa, Tradução/Adaptação Criança, Tradução/Adaptação Jovem, Tradução/Adaptação Informativo, Tradução/Adaptação Reconto, Revelação Escritor, Revelação Ilustrador, Melhor Ilustração e Projeto Editorial.

A FNLIJ concedeu Prêmios Especiais, em 1997, 1998 e 1999, a obras em nova edição de autores falecidos (Carlos Drummond de Andrade e Rubem Braga) e a obras de coleções anteriormente premiadas.

Desde 1992, a FNLIJ criou o Hors Concours para cada prêmio, a fim de estimular novos escritores e ilustradores. Ele ocorre quando o mais votado na categoria já ganhou pelo menos três vezes o Prêmio FNLIJ como escritor ou ilustrador.⁹

Nesse período, grande parte das premiações eram voltadas para narrativas longas, destacam-se algumas delas: *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga; *De olho nas penas*, de Ana Maria Machado; *O que os olhos não veem*, de Ruth Rocha; *O menino marrom*, de Ziraldo; *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos de Queirós. Em relação aos livros de poesia, somente

⁹ Dados Premiação FNLIJ, disponível em: <<https://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij.html>>. Acesso em: 28 março 2023.

quatro são premiados nesse início: *É isso ali* e *O menino de olho d'água*, ambas de José Paulo Paes; *Fruta no ponto*, de Roseana Murray; e *Minerações*, de Bartolomeu Campos de Queirós. Quanto aos demais gêneros literários, a FNLIJ é a que mais premia contos, mesmo que em uma quantidade menor, em comparação com as narrativas longas, entre a coletânea de contos premiados, constata-se: *Uma ideia toda azul*, de Marina Colasanti, e *Tchau*, de Lygia Bojunga. (Ceccantini; Valente, 2013)

No que concerne ao conjunto de premiações que são concedidas anualmente por esta instituição, nota-se que, no decorrer dos anos, o número de categorias foi sendo ampliado, buscando acompanhar as novas produções de obras voltadas ao público infantil e juvenil. Atualmente, contam com dezoito categorias que contemplam diversos gêneros. Além disso, vale ressaltar que os livros premiados pela instituição demonstram efetiva qualidade estética literária que comprova a coerência e consistência dos critérios de avaliação estabelecidos pela instituição, fazendo com que essas obras nacionais sejam destacadas também fora do país:

Esse rigor na seleção das obras e o profissionalismo na gestão das ações ligadas ao universo da literatura infantil e juvenil, somados aos esforços incansáveis da direção e da equipe da FNLIJ para cumprir as exigências do IBBY na seleção anual de finalistas para a premiação internacional, possibilitou que o Brasil fosse o vencedor, por duas vezes, do Prêmio Hans Christian Andersen, único país latinoamericano a ostentar a dupla premiação. No contexto globalizado e competitivo em que se insere a produção da literatura infantil e juvenil na atualidade, dificilmente um país conseguiria tal repercussão sem instituições literárias fortalecidas e competentes. (Ceccantini; Valente, 2013, p.270).

Outra instituição que merece ser mencionada é a Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) instaurada em 1956, a qual originou-se da Associação Brasileira de Críticos de Teatro (ABCT), criada um pouco antes, em 1951. A princípio, a premiação era voltada apenas para o teatro e televisão, somente em 1972 é que se passou a atender outras áreas artísticas, como: Arquitetura, Artes Visuais, Cinema, Dança, Literatura, Música Erudita, Música Popular, Moda, Rádio, Teatro e Teatro Infantil¹⁰. No entanto, essa instituição até pouco tempo não possuía sede própria, dispondo do Sindicato dos Jornalistas do Estado de São Paulo para realizar suas ações. Segundo Ceccantini e Valente (2013), as premiações dessa entidade, voltada ao público infantil e juvenil, iniciou-se em 1973, mas devido à sua improvisação e às más condições dos materiais de boa parte de seus registros, muitos dados se apresentam ausentes, dificultando a coleta exata de seus prêmios. Todavia, a organização premiou obras muito importantes para o público explorado, como: *Na curva das emoções*, de Jorge Miguel Marinho; *Uma ideia toda azul*, de

¹⁰ Dados APCA, disponível em: <<http://teledramaturgia.com.br/premios/apca-2/>> Acesso em: 31 março de 2023.

Marina Colasanti; *Contos e lendas do Japão*, de Lúcia Pimentel Góes; *Histórias para acordar*, de Diléa Frate; *Histórias no escuro*, de Natalino Martins, entre outras.

Vale ressaltar também as instituições menores que premiam literatura infantil e juvenil, em âmbito nacional, buscando revelar novos talentos, como o Prêmio Literário da Fundação Biblioteca Nacional, que galardoia categorias de literatura infantil com o Prêmio Sylvia Orthof, e literatura juvenil, com o Prêmio Glória Pondé. Outra organização mais local, é o Prêmio Açorianos de Literatura, conferido há mais de vinte anos pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), que limita as inscrições para residentes do estado ou que tenham publicação pela editora de Porto Alegre. E o Prêmio João-de-Barro, criado em 1974 pela prefeitura de Belo Horizonte (Minas Gerais), este, possui um júri tradicional de especialistas, buscando textos inéditos. Atualmente, existe o prêmio Cátedra 10, premiação voltada ao público infantil e juvenil, organizado pela Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio em colaboração com o Instituto Interdisciplinas de Leitura. A premiação foi criada em 2016, em celebração aos 10 anos da instituição, e visa o reconhecimento de produções literárias para crianças e jovens.¹¹ Por fim, destaca-se a Fundação SM, com o prêmio Barco a Vapor, objeto de pesquisa desta dissertação, sua premiação é promovida anualmente a obras originais, que compõem o acervo de literatura infantil e juvenil. Na sequência, trata-se especificamente dessa premiação.

1.3.1 Fundação SM: Barco a vapor

O Prêmio Barco a Vapor (*Premio El Barco de Vapor*) é promovido pela Fundação SM em nove países, onde o Grupo SM atua, sendo eles: Brasil, Chile, México, Argentina, Porto Rico, República Dominicana, Colômbia, Peru e Espanha. Essa iniciativa surgiu inicialmente na Espanha, em 1978, com o objetivo de revelar novos autores e estimular a criação literária nacional, dessa forma, propiciando aos jovens leitores o acesso a textos inéditos e de qualidade¹². A fundação SM, responsável pela criação da categoria de premiação estudada nesse texto, iniciou seu trabalho na educação em 1918 na Espanha, onde um grupo de religiosos ligados à ordem Marianista acreditavam que para alcançar uma formação integral, o indivíduo deve ter acesso a valores universais, tais como a liberdade, solidariedade, tolerância e respeito à diversidade cultural, dando origem ao Projeto Educativo SM, posteriormente a Fundação SM e suas edições. Contudo, a fundação foi efetivada apenas no ano de 1977, com o objetivo de

¹¹ Selo Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio, disponível em: <<https://blij.catedra.puc-rio.br/>> Acesso em: 21 nov. 2023.

¹² Dados do prêmio, disponíveis em: <<https://barcoavapor.smeducacao.com.br/o-premio/historia/>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

devolver à sociedade os benefícios ocasionados pelas Edições SM, retribuindo-o através da educação. Portanto, a instituição trabalha para fortalecer a educação pública, em colaboração com os governos estaduais, federais, municipais, organismos internacionais, organizações da sociedade civil, institutos e fundações. Visando basear-se em quatro pilares, a organização destaca: Formação e valorização dos professores; Fomento à leitura; Apoio a projetos socioeducativos; e Apoio à pesquisa educacional.¹³

Para evidenciar a trajetória histórica da fundação, desde sua criação até o momento de sua chegada no Brasil, destacam-se os dados coletados do site da organização:

A trajetória da Fundação SM desde seu surgimento até a chegada ao Brasil.
 1918 - Professores de colégios Marianistas começam a publicar livros como material de apoio às suas aulas.
 1937 - O nome *Ediciones SM* (Sociedade de Maria) é registrado.
 1939 - É criada a tipografia de *Ediciones SM* em Madri.
 1950 - Constantino Marcos e Jacinto Martínez escrevem a primeira série completa de textos de matemática, física e química.
 1952 - É criada a primeira escala de hierarquia na empresa.
 1955 - *Ediciones SM* introduz a cor em suas publicações para a edição de livros didáticos.
 1961 - É construído um edifício para a editora em Madri.
 1962 - Com a criação da Revista SM, o Grupo inicia sua expansão no mercado latino-americano.
 1977 - Constituição da Fundação SM na Espanha.
 1978 - Nasce o Prêmio Barco a Vapor.
 2004 - O Grupo SM chega ao Brasil.
 2009 - A Fundação SM passa a ter diretoria própria no Brasil.
 (dados disponíveis no site: <https://www.fundacaosmbrasil.org/fundacao/>)

O Grupo SM chega ao Brasil em 2004 e, no ano seguinte, inicia-se a premiação Barco a Vapor, que já contabiliza dezoito edições. Com a perspectiva de publicação e o estímulo do prêmio outorgado de aproximadamente doze mil euros, a iniciativa tem atraído muitas inscrições de originais. No ano de 2013, por exemplo, cerca de 1.300 inscrições foram realizadas, mobilizando um grande contingente de escritores novatos e veteranos no campo da literatura infantil e juvenil (Ceccantini; Valente, 2013). Diante dessa escala elevada de inscrições, também surge a demanda de investigação sobre as especificidades dessa produção literária e asseverar o seu valor estético e cultural. Das edições realizadas, 18 livros foram contemplados até o momento, sendo classificados nos seguintes grupos: Infantil/Infantojuvenil ou Juvenil, assim como pode ser observado na tabela abaixo:

Autor (a)	Livro	Ano da premiação / edição	Categoria/Público
-----------	-------	---------------------------	-------------------

¹³ Dados do prêmio, disponíveis em: <<https://barcoavapor.smeducacao.com.br/o-premio/historia/>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Caio Riter	<i>O rapaz que não era de Liverpool</i>	2005, 1ª edição	Juvenil
Glaucia Lewicki	<i>Era mais uma vez outra vez</i>	2006, 2ª edição	Infantil / Infantojuvenil
Flávio Carneiro	<i>A distância das coisas</i>	2007, 3ª edição	Juvenil
Délcio Teobaldo	<i>Pivetim</i>	2008, 4ª edição	Juvenil
Mariângela Haddad	<i>O sumiço da pantufa</i>	2009, 5ª edição	Infantil / Infantojuvenil
Stella Maris Rezende	<i>A guardiã dos segredos de família</i>	2010, 6ª edição	Juvenil
Thiago Irley	<i>O coelho que não sabia gatês</i>	2011, 7ª edição	Infantil
Marcílio Godoi	<i>A inacreditável história do diminuto senhor Minúsculo</i>	2012, 8ª edição	Infantil / Infantojuvenil
Isabela Noronha	<i>Adeus é para super-heróis</i>	2013, 9ª edição	Infantil/ Infantojuvenil
Ana Carolina Carvalho	<i>A conta-gotas</i>	2014, 10ª edição	Juvenil
João Luiz Guimarães	<i>O vento de Oalab</i>	2015, 11ª edição	Infantil
Lucas Carvalho	<i>Deslumbres e assombros</i>	2016, 12ª edição	Infantojuvenil
Tadeu Sarmento	<i>O cometa é um sol que não deu certo</i>	2017, 13ª edição	Infantojuvenil
João Paulo Hergesel	<i>A vaca presepeira</i>	2018, 14ª edição	Infantil/ Infantojuvenil
Alexandre Rathsam	<i>O fabuloso Professor Fritz e a menina das pétalas amarelas</i>	2019, 15ª edição	Infantojuvenil
Guilherme Semionato	<i>Nossa bicicleta</i>	2020, 16ª edição	Infantojuvenil / Juvenil
Geovany Hércules	<i>SP Graja Trip</i>	2021, 17ª edição	Infantojuvenil / Juvenil
Joyce Miranda Leão Martins	<i>A tatuagem</i>	2022, 18ª edição	Juvenil

Tabela 1– Dados do prêmio Barco a Vapor (1º a 18º edição-<https://barcoavapor.smeducacao.com.br/>)

Pela breve exposição desses dados acerca das premiações, verificam-se que as categorias de produção literária voltada ao público infantil e juvenil vêm sofrendo significativas variações, o que indica a mobilidade e pluralidade de critérios ligados à oposição desses livros. Exaltando a estabilidade de obras do século passado que foram premiadas e permanecem no mercado editorial, além das novas produções e novos autores que surgem com objetivo de ampliar ainda mais o repertório dos acervos literários de qualidade. Cabe destacar que a escolha da premiação Barco a Vapor como base para a delimitação do *corpus* dessa pesquisa, se

justifica, por se tratar de uma instituição recente em âmbito nacional, a qual, vem discutindo e definindo em certa medida as concepções da qualidade literária de obras infantis nacionais contemporâneas, que ainda são pouco estudadas. No tópico seguinte, destacam-se algumas pesquisas que discutem essas premiações já citadas, voltadas ao público infantil e juvenil, com exceção da premiação Barco a Vapor, por carecer de estudos, não foi possível encontrar pesquisas, dissertações/teses a seu respeito.

1.3.2 Pesquisas que discutem literatura infantil e juvenil premiada

A dissertação de João Carlos Dias Furtado: *Poesia premiada: a produção contemporânea para crianças e jovens no Brasil (2000 a 2009)*, apresentada à Universidade Estadual do Maringá em 2011, buscou analisar a poesia brasileira destinada ao público infantil e juvenil premiadas. Furtado pontua características importantes do mercado editorial, do projeto gráfico, da comercialização e dos prêmios que envolvem essa produção, além disso, também faz crítica a considerações precipitadas sobre a literatura para jovens, logo no início de seu texto, reflete que a esta não deve ser classificada como inferior, pois “[...] Valores, ideais, aspirações culturais, transformações sociais e toda a fundamentação da estrutura e estética literária deve ser proporcionada à literatura adulta como à infantil e juvenil” (Furtado, 2011, p. 29), destacando o texto poético, o qual é analisado em sua pesquisa.

Em relação às premiações literárias, destaca interesse pelo Prêmio Jabuti e FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), abordando documentos que fundamentam cada instituição responsável pela ação. Portanto, constatou-se que o Prêmio Jabuti (gerenciado pela Câmara Brasileira do Livro), por exemplo, possui interesse em valorizar e fortalecer o mercado editorial, além dos interesses artísticos, muito semelhante à proposta do FNLIJ, que segundo o pesquisador, busca valorização da leitura e da arte literária de qualidade, pois há uma “[...] preocupação com a qualidade dos livros e da leitura, mostrando aspectos favoráveis à literatura, bem diferente da definição genérica da CBL” (Furtado, 2011, p. 63). Ademais, o pesquisador afirma que as empresas que mantêm as fundações premiadoras, são editoras, consequentemente possuem uma ligação direta com o mercado editorial, trazendo reflexões acerca do choque de interesses artísticos e mercadológicos, e como isso poderia ser revertido de maneira positiva para o estímulo à leitura, cultura e ao reconhecimento de novos autores no mercado:

A indústria cultural está promovendo os autores e obras, valorizando a imagem deles por meio de palestras, sites e, principalmente, dos prêmios que são ofertados por instituições patrocinadas e/ou financiadas pelas mesmas editoras que promovem a

produção, no caso dessa pesquisa a CBL e a FNLIJ. Assim, controlam direta ou indiretamente a produção, distribuição, venda e premiação dos livros literários. (Furtado, 2011, p. 67).

A dissertação “*E o prêmio vai para...*”: os estereótipos dos livros infantis premiados na última década, de Andressa Botton, também no ano de 2011, pelo programa de pós-graduação da PUC-RS, defende, através da análise do discurso e da semiótica, os livros infantis premiados pela FNLIJ, buscando refletir como questões relacionadas aos gêneros são abordadas em obras premiadas. Em sua pesquisa, Botton evidencia que as obras analisadas ainda seguem os modelos tradicionais de representação do gênero feminino e masculino, sempre associando a imagem da mulher à maternidade, lar, casamento, enquanto a imagem masculina é vinculada à valentia, virilidade, coragem etc. Dessa forma, reforçam os estereótipos estabelecidos socialmente. Para Botton (2011), há pouco avanço para as desigualdades de gênero nesses livros.

Na tese *Literatura infantil no Brasil: a voz da FNLIJ nas premiações de 2012 e 2013*, de Juliana Valéria de Abreu, defendida em 2015, pelo programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, nota-se a análise da qualidade das obras voltadas ao público infantil, a partir das premiações entre os anos de 2012 e 2013, nas seguintes categorias: *O Melhor Livro para Criança*, *O melhor Livro-brinquedo*, *A melhor Tradução/Adaptação Criança*. A autora avalia os argumentos utilizados pelos jurados, a fim de justificar o mérito das obras premiadas, a partir da Análise do Discurso e Crítica do Discurso, entre outras fontes que fomentam seu ponto de vista. Abreu (2015) destaca que a escolha dessa instituição premiadora se deu, devido ao poder que lhe é conferido como entidade reconhecida e legitimadora no campo da literatura como expressão artística, que avalia, critica e premia obras literárias para os públicos já citados, reconhecendo seus valores estéticos. A autora também evidencia o processo que antecede esses prêmios, “[...] que vão desde a seleção dos argumentos considerados de relevância a serem publicados, passando pela ordem em que são organizados e apresentados, até a adequação do texto ao espaço, formato e tamanho das publicações” (2015, p.28), até chegar de fato nas premiações.

Em sua dissertação intitulada *Leituras do livro infantil ilustrado: a mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança*, apresentada à Faculdade de Educação da UFMG em 2016, Tatyane de Andrade Almeida explicita as condições de mediação inerentes ao livro ilustrado premiado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) na categoria criança. Para isso, Almeida utiliza conceitos da teoria literária e da semiótica social, como a multimodalidade, intertextualidade, metaficção, estilo, além de categorias baseadas em

definições temáticas e de gênero, que se apresentam na produção contemporânea. Almeida faz uma análise crítica das ilustrações que compõem o livro ilustrado infantil contemporâneo, ela explica que geralmente os elementos paratextuais constituem boa parte da narrativa, seja comunicando informações essenciais para sua compreensão, ou contradizendo a narrativa principal, produzindo novas combinações. A estudiosa exalta a totalidade estética dos livros ilustrados premiados e os recursos que compõem essas produções, os quais interferem

[...] na relação do leitor com a obra. Com base nos pressupostos da multimodalidade, compreendendo que diferentes recursos, tais como tipografia, uso da cor, formatos, diagramação, bem como palavras e imagens, são passíveis de propor sentidos e intencionalidades, mais ou menos explícitas, participando da estrutura narrativa e modificando os modos de apreensão da obra pelo leitor, buscou-se apreender, nessa etapa, quando e como a materialidade do livro infantil passou a ter força e estatuto de linguagem. (Almeida, 2016, p.45)

A dissertação *Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados*, de Maria Beatriz de Almeida Serra, apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2015, buscou conhecer e analisar escritores, ilustradores e editores brasileiros premiados, que produzem livros destinados a crianças de zero a três anos de idade. Através de uma pesquisa qualitativa, com os seguintes questionamentos: Quais os critérios que definem as escolhas dos escritores, ilustradores e editores no que concerne à linguagem-verbal e visual, ao conteúdo, à forma dos livros infantis para a faixa etária de crianças que frequenta creches? Quais as concepções de infância, livro e literatura que orientam a produção destinada às crianças pequenas? A autora conclui que, embora arte literária seja contrária a delimitações em faixa etária, os livros de qualidade, que são voltados para a infância, apresentam simplicidade poética na forma e no conteúdo, que se traduz pela beleza explorada na plasticidade da cor, da palavra, do traço e da sonoridade. E por se tratar de livros que são lidos pelo adulto com a criança, cabe ao adulto estar sensível à perspectiva da criança e aos seus níveis de compreensão.

Danilo Fernandes Sampaio de Souza segue a mesma vertente das dissertações/teses citadas até o momento, com seu texto *Literatura Juvenil Premiadas: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores* apresentada em 2019, ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, o qual apresenta confluência entre pesquisas acadêmicas, crítica literária e escola, analisando as obras premiadas pelo “Prêmio Jabuti” e FNLIJ, voltadas ao público Juvenil. Em consonância com outros autores, Souza destaca a importância das categorias voltadas ao público infantil e juvenil, e suas

particularidades. Alerta que também se deve levar em conta o valor estético das obras que chegam até esse grupo específico:

[...] estudiosos, editoras, autores e instituições literárias, como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e a Câmara Brasileira do Livro (CBL), passaram a voltar seus olhares para esse público, concedendo prêmios específicos. Obras que anteriormente eram denominadas genericamente pelo termo “infantojuvenil” passam a ser consideradas especificamente infantis, de um lado, e juvenis, de outro, conforme apresentam características, temáticas, projeto gráficoeditorial e linguagem se diferenciando umas das outras, tendo em vista as diferenças entre os sujeitos crianças e adolescentes, vislumbrados como alvo de potencial recepção leitora. (Souza, 2019, p. 21)

Souza (2019), reconhecendo a alta qualidade do acervo, discute temas importantes para o jovem contemporâneo, além da separação de conteúdos e/ou temáticas apropriados para a faixa etária, evidencia que a literatura voltada para a criança e adolescente, deve ser levada em conta as suas particularidades e necessidades, em prol da formação desse leitor.

De modo geral, as pesquisas mencionadas nesse subtópico foram de extrema importância ao abordarem o reconhecimento social e a qualidade estética de obras premiadas voltadas à literatura para crianças e jovens em diferentes âmbitos. Mesmo não tratando da mesma instituição premiadora que a estudada nesta dissertação, essas pesquisas contribuíram para o enriquecimento das reflexões apresentadas neste texto sobre o estudo de livros galardoados, já que não foram encontradas pesquisas direcionadas exclusivamente ao Prêmio Barco a Vapor.

1.4 Escritoras premiadas: vida, produção e fortuna crítica

As produções literárias de Glaucia Lewicki, Mariângela Haddad e Isabela Noronha, foram selecionadas como objeto de estudo, pelo rico valor estético e teor de suas obras, em especial, as premiadas pela Editora SM - Barco a Vapor, estudadas nesta dissertação. As autoras abordam temas significativos para a formação crítica da criança leitora, que contribuem para seu processo criativo e compreensão textual.

A escritora Glaucia Lewicki nasceu em 1970 na cidade de Niterói, estado do Rio de Janeiro. A autora relata em seu site que cresceu em uma família de educadores e aprendeu desde cedo o valor do conhecimento e do domínio da palavra, acrescenta também que sempre gostou de criar histórias. Lewicki é formada em Comunicação Social pela PUC-RJ, fez pós-graduação em Comunicação e Imagem (PUC-RJ); Administração Escolar (UCAM-RJ) e História do Brasil (UCAM-RJ). Atualmente trabalha em uma direção escolar. Sua carreira como escritora começou em 2003, com a publicação do livro *Coelhos na Cartola*, dedicada ao público infantil.

No ano de 2006, recebeu a premiação Barco a Vapor com o livro *Era mais uma vez outra vez*, que foi lançado no ano seguinte. Essa obra também foi considerada Altamente Recomendável pela FNLIJ, e adaptada mais de uma vez para o teatro, conquistou muitos leitores. Em 2017, Lewicki passou novamente para a fase final do Prêmio Barco a Vapor, ficando entre os dez finalistas com sua obra *Clara Jones e a Pérola Perdida*.¹⁴

Seus livros já foram publicados por diversas editoras, entre eles: *O Mistério da Conspiração Esquecida*, o qual foi finalista do João-de-Barro em 2001; *Encantos e Encrencas com a Branca de Neve*; e *Paloma*, com uma edição em Braille, que encerrou o Jornal Nacional do Dia Nacional do Livro, em 2005. Recentemente, foi publicada *A Liga dos Dragões Extraordinários*, um dos livros escolhidos para fazer parte do Kit Literário da Prefeitura de Belo Horizonte e do PNLD de 2018. Alguns de seus livros também foram selecionados para compor acervos de escolas da rede municipal de São Paulo (Dados disponíveis do site da autora, citado anteriormente). A autora possui 26 livros publicados, voltados para os respectivos públicos: infantil, infantojuvenil e juvenil, como pode ser observado na tabela abaixo:

Título	Público	Ano	Editora
<i>Paloma</i>	Infantil	2005	Franco Editora
<i>O pião do João</i>	Infantil	2006	Franco Editora
<i>A Boneca da Teca</i>	Infantil	2008	Franco Editora
<i>Era mais uma vez outra vez</i>	Infantojuvenil	2007	Editora SM - Coleção Barco a Vapor
<i>Encantos e Encrencas com Branca de Neve</i>	Infantojuvenil	2011	Editora Gryphus
<i>Encantos e Encrencas com a Cinderela</i>	Infantojuvenil	2012	Editora Gryphus
<i>A Família Gênio e a Máquina Voadora</i>	Infantojuvenil	2012	Franco Editora
<i>Coelhos na Cartola</i>	Infantojuvenil	2016	Franco Editora
<i>A liga dos Dragões Extraordinários</i>	Infantojuvenil	2017	Editora Dimensão
<i>Meu Brasil Brasileiro Juiz de Fora</i>	Infantojuvenil	2020	Franco Editora
<i>Uma luz na escuridão</i>	Infantojuvenil / Juvenil	2012	Editora Mundo Mirim
<i>O Senhor dos Dragões</i>	Infantojuvenil / Juvenil	2011	Franco Editora
<i>O enigma do Museu Mariano Procópio</i>	Infantojuvenil / Juvenil	2007	Franco Editora e Funalfa Edições

¹⁴ Dados sobre a vida de Glaucia Lewicki, disponível em: <<http://www.glaucialewicki.com.br/index.php/sobre-a-autora/>> Acesso em: 15 março de 2023.

<i>Uma aventura no Museu Histórico Nacional</i>	Infantojuvenil / Juvenil	2008	Franco Editora
<i>A Fonte dos Desejos</i>	Infantojuvenil / Juvenil	2009	Editora Salesiana
<i>Clara Jones e a Pérola Perdida</i>	Infantojuvenil / Juvenil	2019	Editora Edebê
<i>Pedro e o Portal</i>	Infantojuvenil / Juvenil	2021	Escarlate Brinquebook
<i>O Mistério da Conspiração Esquecida</i>	Juvenil	2006	Franco Editora
<i>O Segredo da Sala da Rosa</i>	Juvenil	2008	Franco Editora
<i>O Mistério dos Sete de Ouros</i>	Juvenil	2009	Franco Editora
<i>Era uma vez no Brasil holandês</i>	Juvenil	2010	Editora Salesiana
<i>O Livro do Amor de Júlia e Tomás</i>	Juvenil	2007	Editora Salesiana
<i>O segredo do Catetinho</i>	Juvenil	2010	Franco Editora
<i>O desafio do Museu da Língua Portuguesa</i>	Juvenil	2014	Franco Editora
<i>A Guarda Secreta do Imperador</i>	Juvenil	2021	Editora Edebê
<i>Nos Olhos de Quem Vê</i>	Juvenil	2022	Saberes e Letras / Paulinas

Tabela 2- Livros publicados por Glaucia Lewicki (dados disponíveis no site: <http://www.glaucialewicki.com.br/index.php/sobre-a-autora/>)

Por se tratar de uma escritora jovem e nova no mercado editorial, mesmo contando com premiações importantes e uma quantidade generosa de livros publicados, não foram encontradas muitas pesquisas sobre suas obras. Buscando realizar um levantamento de dados acerca da fortuna crítica da autora, foram consultadas as plataformas: Google acadêmico, Capes, Scielo, Lattes e repositórios das universidades mais conceituadas do país. Através dessa busca, encontramos quatro artigos que citam o nome da autora, destacando seus livros premiados voltados ao público infantil e juvenil, entre eles: “A literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea”, de Alice Áurea Penteado Martha (2008); “Literatura literária no ensino e o componente curricular de história”, de Juliana Gomes e Heloisa Pereira (2022); “O leitor e a discussão da cadeia editorial: representações em obras de ficção voltadas ao público infanto-juvenil”, de Mariana Lourenço e Nilma Lacerda (2009); e “O narrador metaficcional em *Era mais uma vez outra vez*, de Glaucia Lewicki”, de Edilson Souza e Flávio Camargo (2019). De modo geral, o livro mais analisado, pelos estudiosos, como se pôde notar,

é *Era mais uma vez outra vez*. Sobre ele, aborda-se o valor estético e os diferentes elementos utilizados pela autora, principalmente na figura do narrador. Contudo, nenhum dos artigos utiliza o aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito (Jauss, 1979; 1994; Iser, 1979; 1999).

Em levantamento realizado com monografias, pôde-se encontrar: *A imagem do profissional bibliotecário na literatura de ficção*, de Priscila Saraiva Jacobsen, defendida em 2010, e *As representações do bibliotecário na literatura infantil*, de Mirella Matos, em 2014. Ambas abordam a mesma temática, buscando evidenciar a representação do bibliotecário em obras literárias, destacando novamente a obra *Era mais uma vez outra vez*, por conter essa perspectiva desse profissional responsável por ser o mediador entre a obra e leitora ficcional da história.

Em dissertações, observou-se que a autora foi mencionada duas vezes de maneira bastante superficial, apenas citando uma de suas obras como exemplo, junto a outras. Entre essas menções, encontram-se: *A constituição de sujeitos leitores no ensino fundamental: práticas virtuais e escolares*, de Cintia Milene Favaro (2009), a qual cita a experiência de leitura com “A leitora”, de Glaucia Lewicki; e o texto de Mara Paulete Herbst Kahan, intitulado *Jogos entre Imagem e Palavra: processos de criação de escritores visuais* (2019), no qual é referido o livro *Era mais uma vez no Brasil Holandês*.

A escritora e ilustradora Mariângela Haddad é mineira de Ponte Nova. Teve sua formação em Arquitetura pela *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris*, e em Artes Plásticas, pela Escola Guignard (UEMG) de Belo Horizonte. Haddad produziu e publicou livros de sua autoria, além de ilustrar aproximadamente 180 obras de diversos escritores desde 1982. Haddad diz em entrevista para Puricom – comunicação integrada, que exerce o ofício de ilustradora há mais de 25 anos, ou seja, um trabalho que vem possibilitando o exercício diário de contação de histórias, através de imagens, proporcionando uma releitura do texto escrito. Esta prática fez com que se tornasse uma leitora atenta, apreciadora e crítica de textos, de modo geral, escritos para o público infantil, afirmando que ler favorece a imaginação e a criação¹⁵. Entre livros de sua autoria, encontram-se:

¹⁵ Entrevista disponível em: <<http://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-sm/noticias/2009/11/entrevista-mariangela-haddad>> Acesso em: 14 de março 2023.

Título	Público	Ano	Editora
<i>O Sumiço da Pantufa</i>	Infantojuvenil	2010	Editora SM - Barco a Vapor
<i>Ei, vamos tirar uma foto?</i>	Infantojuvenil	2013	Autêntica
<i>O Mar De Fiote</i>	Infantojuvenil/ Juvenil	2012	Cepe
<i>Minha vó sem meu vô</i>	Infantojuvenil/ Juvenil	2015	Editora Miguilim
<i>Dó de peito, rodopio</i>	Infantojuvenil	2016	Autêntica
<i>Atrás do tapume</i>	Infantojuvenil/ Juvenil	2020	Editora do Brasil

Tabela 3 – Livros publicados por Mariângela Haddad¹⁶

A autora foi galardoada em 2009, com o prêmio Barco a Vapor por sua obra *O sumiço da pantufa* e, posteriormente, em 2011, recebeu o prêmio CEPE de Literatura Infantil com o livro *O mar de Fiote*. Também contabiliza premiações como ilustradora, recebeu o NOMA Picture Book Illustration - Encouragement Prize, por *Cantos de encantamento*, de Elias José (1996), e o Jabuti de Ilustração de Livro Infantil, no ano de 2016, com a obra *Minha vó sem meu vô*. Mais recentemente, no ano de 2020, obteve o Prêmio João-de-Barro, com o livro *Toda 6ª*, pela Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte, na categoria Livro Ilustrado.¹⁷

Por meio de pesquisa com o nome de Mariângela Haddad, notou-se que não existem muitos dados sobre suas obras, mesmo já estando no mercado editorial há um bom tempo, grande parte de suas produções foram voltadas à ilustração. Para realizar este levantamento, foram consultadas novamente as seguintes plataformas: Google acadêmico, Capes, Scielo, Lattes e repositórios das universidades conceituadas do país. Somente três artigos que citam seu nome foram encontrados. Dois deles – “A leitura das narrativas por imagens na escolaridade inicial: caminho ao incremento do letramento literário” (2017), de Wanessa Silva e Fabíola Vasconcelos e “Sônia Junqueira: A recepção nos livros de imagens” (2011), de Ana C. Silva, citam Mariângela Haddad enquanto ilustradora do livro *A velhinha na janela* (2008). O terceiro artigo “A subjetividade feminina nas obras *A Gaiola*, de Adriana Falcão e *Minha vó sem meu vô*, de Mariângela Haddad” (2022), de Poliana Guevara, focaliza somente a obra de Haddad mencionada no título. Em suas análises, Haddad considera a representação da figura feminina nas narrativas eleitas para seu corpus.

¹⁶ Livros publicados por Mariângela Haddad, disponíveis: *O Sumiço da Pantufa* (2010) - <https://www.smeducacao.com.br/livros/o-sumico-da-pantufa/>; *Ei, vamos tirar uma foto?* (2013) e *Dó de peito, rodopio* (2016) - <https://grupoautentica.com.br/yellowfante/livros/ei-vamos-tirar-uma-foto/655>; *O Mar De Fiote* (2012) - <https://www.cepe.com.br/lojacepe/o-mar-de-fiote>; *Minha vó sem meu vô* (2015) - <https://www.editoramiguilim.com.br/produtos/minha-vo-sem-meu-vo/>; *Atrás do tapume* (2020) - <https://www.editoradobrasil.net.br/atras-do-tapume/> > Acesso em: 22 março 2023.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.editoradobrasil.net.br/mariangela-haddad-2/>>. Acesso em: 20 março 2023.

Tatiana Bernardes, em sua dissertação, intitulada *A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do programa nacional biblioteca na escola (PNBE) para educação infantil*, evidencia obras infantis em que Haddad foi a ilustradora e que abordam a cultura africana e afro-brasileira. Em teses não foram encontradas qualquer referência à autora.

A autora Isabela Noronha, nasceu em 1980, em Belo Horizonte, é jornalista e escritora, possui mestrado em Criação Literária pela *Brunel University*, realizado em Londres. A jovem escritora possui duas obras publicadas e reconhecidas, recebeu o prêmio Barco a Vapor em 2013, com seu livro *Adeus é para super-heróis*, voltado ao público infantil; também foi premiada com *Curtis Brown Prize* e finalista do Prêmio São Paulo de Literatura, na categoria *melhor livro do ano*, com seu primeiro romance *Resta um* (2015). No ano de 2016, foi finalista do *Rolex Mentor and Protégé Arts Initiative*.¹⁸

Em entrevista para a revista *O Tempo*, Noronha afirma ter iniciado sua carreira como jornalista no site “Estadão”, posteriormente, enquanto era editora da revista *Capricho*, realizou um curso de ficção com a escritora Noemi Jaffe, que a ajudou muito em suas reflexões sobre o texto. A autora explica como se deu a influência para a escrita literária de seu primeiro romance:

Foi trabalhando no site do “Estadão” que fiz a reportagem que foi a fonte para fazer o “Resta Um”, meu livro de estreia no romance. Estava passando uma novela da Rede Globo, “Explode Coração”, da Glória Perez, que trazia pessoas que tinham perdido seus filhos e davam declarações sobre esses desaparecimentos. Eu fui fazer a pauta sobre o assunto e conversar com essas mães. Na minha vida de jornalista, eu também trabalhei no G1, na época da cratera do metrô, da queda do avião da TAM, de muitas histórias impactantes, mas essa das mães me desmontou. Eu chegava em casa e tinha crises de choro. E essa matéria que fiz ficou pouco tempo no ar, o que foi uma frustração para mim porque eu achava que esse tema precisava de muita visibilidade. Eu queria que as pessoas encontrassem os desaparecidos. Quando fui escrever uma ficção, essa foi a história que me voltou. A reportagem foi feita em 2004 e ainda em 2011 ela me tocava. E vai tocar para sempre. (dados da entrevista disponíveis no site¹⁹)

Enquanto jornalista, nota-se que Noronha trabalha com temas contemporâneos e de grande impacto social, baseados em suas leituras e vivências. Ela transpassa essa experiência para suas produções. Mesmo em sua obra voltada ao público infantil, ganhadora do prêmio Barco a Vapor, a autora explora uma temática sensível, a da perda e do afastamento de um ente querido, e nas soluções que o jovem pode buscar para poder lidar com seus problemas, seja escrevendo ou conversando com alguém sobre o que está acontecendo. Demonstrando preocupação e empatia com os sentimentos das personagens, mesmo contando com poucas publicações, a escritora explora muito bem seus repertórios e sua capacidade de escrita.

¹⁸ Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/vc_docente/isabela-noronha/>. Acesso em: 20 março 2023.

¹⁹ Entrevista com Isabela Noronha, disponível em: <<https://www.otempo.com.br/entretenimento/magazine/a-crueldade-da-esperanca-1.1355073>>. Acesso em: 03 abril 2023.

Pela pesquisa com o nome de Isabela Noronha, não foi possível encontrar muitos dados sobre seus livros, por ser uma escritora muito jovem e com poucas publicações, a autora dedicou grande parte de seus esforços para o jornalismo. Para realizar este levantamento de dados da fortuna crítica de Noronha, consultou-se reiteradamente as seguintes plataformas: Capes, Scielo, Google acadêmico, Lattes e repositórios das universidades prestigiadas do país.

Em trabalho em conclusão de curso, encontrou-se *O papel do professor na seleção de obras literárias nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (2021), de Ana Magally Freitas, no qual é abordada a preocupação com a formação de jovens leitores no ensino fundamental, e faz uma seleção de obras que podem contribuir nessas aprendizagens, entre elas, a autora destaca *Adeus é para super-heróis*, de Isabela Noronha, além de analisar também algumas das imagens que compõem o livro. Ademais, não foi possível encontrar dissertações, teses ou artigos que mencionassem os livros da jovem escritora. A seguir, apresentamos os ilustradores das obras premiadas.

1.4.1 Ilustradores das obras galardoadas

Entre os ilustradores das obras premiadas que compõem o *corpus*, encontra-se Gonzalo Cárcamo, Mariângela Haddad e Bruna Assis Brasil. De acordo com seu site oficial (<https://www.gonzalocarcamo.com/about>), o artista Gonzalo Ivar Cárcamo Luna, conhecido pelo seu sobrenome Cárcamo, nasceu em 8 de fevereiro de 1954, em Los Angeles, em uma pequena cidade ao Sul do Chile. Antes de focar seus trabalhos nas artes plásticas, dispondo da aquarela como sua melhor técnica de expressão, passou por uma longa trajetória como ilustrador, atuando com publicidade, jornalismo, desenho animado e literatura. Em 1976, Cárcamo estudava arquitetura, no Chile, mas decidiu transferir-se para o Brasil, onde passou a residir desde então. O ilustrador trabalhou em São Paulo, em agências de publicidade e produtoras de desenho animado. No ano de 1986, começou a publicar caricaturas no histórico jornal *Pasquim*, incentivado pelo cartunista Jaguar e pelo caricaturista Luis Trimano.

A partir do ano 2000, aliou a escrita à paixão de pintar aquarela, começou a ilustrar livros infantis e publicou obras como: *Modelo Vivo*, *Natureza Morta* (Paulus, Berlendis & Vertechia), *Lorotas da Cobra Gabi*, *A Fantasia do Urubu Beleza* (Melhoramentos), *Thapa Kunturi* e *Gelo nos trópicos* (Companhia das Letrinhas). Ele também ilustrou e adaptou contos de Oscar Wilde e Liev Tolstói, incluindo *O Amigo Fiel* e *De Quanta Terra Precisa o Homem*, além de ter participado na organização das *Fábulas de Liev Tolstói*, que foram traduzidas pela

primeira vez para o português por Ana Sofia e Tatiana Mariz.²⁰ Em 2006, Gonzalo Cárcamo ilustrou a obra premiada *Era mais uma vez outra vez* de Glaucia Lewicki, reconhecido por recontar uma história de contos de fadas, o livro apresenta ilustrações caricaturais de efeito cômico, com elementos tradicionais do gênero, dispondo de cores marcantes e detalhes que encantam o leitor.

A ilustradora mineira Mariângela Haddad tem sua bibliografia comentada no tópico anterior enquanto autora, mas, destaca-se novamente por ser ilustradora de seu próprio livro premiado: *O sumiço da pantufa* (2010), o qual dedicou-se inteiramente a sua produção e foi reconhecida pelo trabalho impecável. Além disso, conta com premiações significativas no campo artístico, como, NOMA de incentivo (Japão, 1996), *Altamente recomendável* da FNLIJ (Rio de Janeiro) e Prêmio Jabuti pela CBL (2016). Posteriormente a sua premiação pelo Barco a Vapor, no ano de 2011, a artista foi convidada a frequentar o ateliê de xilogravura da Escola Guignard, durante sete meses. Nesse local, sob a supervisão da professora Maria Emília Campos, desenvolveu cerca de 25 xilogravuras para ilustrar o livro *Que Vida Eu Quero Ter?*, de Susana Fernandes. Após ter sido instigada por outras formas de arte, Haddad retornou à Escola Guignard em 2012, desta vez como aluna, para estudar Artes Plásticas com habilitação em Fotografia, pintura, cerâmica, e gravura em metal.²¹

Bruna Assis Brasil nasceu em 1986 na cidade de Curitiba, é formada em jornalismo e design. A jovem ilustradora conta com um portfólio de aproximadamente 30 livros ilustrados, sendo seu primeiro trabalho ilustrando o livro *Dez bons Conselhos do Meu Pai*, de João Ubaldo Ribeiro. Desde então, trabalhou com obras de diversos autores, como Ana Maria Machado, Cristiana Porto e Nye Ribeiro, Míriam Leitão, com produções literárias e didáticas. Além disso, também é coautora do livro *Enquanto o almoço não fica pronto...*, de Sonia Rosa, e ilustrou *Malala, a Menina Que Queria Ir Para a Escola*, livro-reportagem para crianças escrito pela jornalista Adriana Carranca. (Dados disponíveis na entrevista do Itaú social)²². Em entrevista ao Itaú social, a ilustradora revela de onde surgiu a vontade de ilustrar livros voltados ao público infantil:

Ilustrar para crianças não tem limites. É muito diferente de ilustrar para adultos. O universo infantil sempre me chamou a atenção porque eu poderia criar o que a minha

²⁰ Dados sobre a vida do ilustrador, disponível em: <<https://www.gonzalocarcamo.com/about>> Acesso 27 de Abril de 2023.

²¹ Dados da artista Mariângela Haddad, disponíveis em: <<https://www.casafiatdecultura.com.br/evento/exposicao-por-tras-do-tapume-mariangela-haddad-na-piccola-galleria/a-artista-mariangela-haddad/>> Acesso em: 28 de abril de 2023.

²² Dados sobre a vida de Bruna Brasil, disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/a-imaginacao-nao-tem-limites/>> Acesso em: 01 de maio de 2023.

imaginação permitisse, sem necessariamente ficar presa a determinada realidade. Minha pós-graduação foi em ilustração geral, não infantil. Lembro que eu tentava fazer algo mais adulto e acabava com carinha de criança. Tentava fugir do infantil, mas não tinha jeito — era isso que me chamava. Depois que comecei minha carreira, esse direcionamento para o público infantil acabou surgindo naturalmente. (Entrevista disponível no site do Itaú Social)

Em 2013, Bruna Assis Brasil foi ilustradora do livro *Adeus é para super-heróis* de Isabela Noronha, premiado pelo Barco a Vapor. A obra conta com desenhos divertidos, traços e cores marcantes, a ilustradora possui originalidade em seus desenhos, que ultrapassam os limites do lápis e da tinta, dispõe de mistura de técnicas, como: texturas, colagens e estampas, que são muito bem exploradas na obra selecionada.

No capítulo seguinte, serão abordados os conceitos teóricos que fundamentam a presente pesquisa, com o objetivo de compreender a interação entre o texto literário e o texto imagético, bem como suas contribuições para a formação de um leitor crítico. Será explorado também o estudo da Estética da Recepção (Jauss, 1979; 1994; Iser, 1979; 1999), que estabelece parâmetros para a identificação dos recursos interativos e comunicativos presentes em uma obra, visando à criação de uma experiência satisfatória de leitura e à emancipação do leitor.

O LEITOR CONTEMPORÂNEO E A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

CAPÍTULO II

2. O texto literário para o leitor em formação e o acesso ao livro

Historicamente, a literatura infantil passou por diversas mudanças e teve seu valor estético contestado no decorrer dos anos, além da dependência ao meio escolar, dotado pelo discurso pedagógico moralizador, como pontua Regina Zilberman:

E até hoje a literatura infantil permanece uma colônia de pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos; não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (2003, p. 15).

Em decorrência dessa visão, nota-se uma tensão nas produções voltadas à infância. Na mesma medida em que se encontram obras que estimulam a capacidade criativa do leitor em formação, também existem obras que subestimam seu potencial, deixando de lado o aspecto estético, consentindo que a criança não entenderia um texto e/ou uma ilustração mais elaborados, mesmo diante de uma leitura mediada.

Conforme apontado pela 5ª edição da *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil* (2020)²³, realizada pelo Instituto Pró-Livro, crianças que não leem, estritamente falando, não são consideradas leitoras. Essa definição estabelecida pela pesquisa distingue entre leitores e não leitores da seguinte maneira: “Leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. Não leitor é aquele que não leu nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses” (Failla, 2020, p. 19). Com base nessa definição, as crianças que ainda não são alfabetizadas não são classificadas como leitoras, demonstrando uma desvalorização bastante equivocada.

De acordo com Patrícia Corsino (2014), as obras destinadas às crianças são marcadas por diversas contradições. Na atualidade, existem muitos livros que instigam e levam o leitor a viajar através de narrativas, que surpreendem e emocionam. Muitos autores, ilustradores e editores vem apostando na capacidade desses leitores, reconhecendo sua forma única de atribuir sentido ao texto. Esses profissionais demonstram-se atentos à qualidade estética do texto verbal, das ilustrações e da abordagem dialógica dos temas sociais apresentados, transcendendo a ideia de um suposto universo infantil, afirmando que:

²³ Dados sobre a pesquisa, disponíveis em: <<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>> Acesso em: 02 jun. 2023.

[...] conseguem colocar no mercado obras que são frutos de uma visão crítica de infância e de luta a contrapelo de um empobrecimento da linguagem, mas há os que insistem em manter a tutela e não fazem da tradição algo produtivo e transformador e há, ainda, os que se rendem às facilidades da cultura de massa, ao empobrecimento da experiência humana e à alienação de uma linguagem rasa e abordagens banais. (Corsino, 2014, p. 8).

Somente com a expansão da educação infantil e o aumento significativo de crianças matriculadas em creches e pré-escolas, é que houve ampliação dessa produção editorial. Entretanto, o número de obras ainda é significativamente menor do que os livros produzidos para crianças que já são alfabetizadas. A partir da década de 1970, passou-se a desempenhar um papel significativo no cenário brasileiro, e a cada ano soma um número crescente de obras dedicadas a esse público, e não apenas em quantidade, mas também em qualidade, atestadas pelas premiações, como destacado no capítulo anterior.

Sophie Linden (2018) aponta que, do mesmo modo em que a literatura destinada aos jovens leitores foi questionada a princípio, a ilustração também passou por rotulação e questionamentos acerca de sua qualidade estética, principalmente devido à sua associação com a literatura infantil e juvenil. A imagem era frequentemente desvalorizada em comparação ao texto, todavia, com a expansão dos estudos nessa área, e a compreensão dos parâmetros de análise específicos para o texto visual, é que a ilustração passou a ganhar reconhecimento no cenário acadêmico como um elemento de valor estético.

Na modernidade, existem diversas obras voltadas a esses respectivos públicos, que se preocupam com o processo de leitura, além de apresentarem qualidade gráfica, pensando na experiência lúdica, ao ofertar possibilidades de dialogar com o texto em diferentes níveis de leitura. Nessas obras, pode-se notar a presença de comunicabilidade, pois há lacunas que solicitam produtividade do leitor em seu preenchimento, visando à significação (Iser, 1979; 1999). Essas obras suscitam leitura crítica e permitem a identificação, pelo leitor, das particularidades de cada escrita, através da participação ativa.

De acordo com Bartolomeu Campos de Queirós (1999), a iniciação à leitura vai além de simplesmente apresentar as letras escritas ao sujeito. Trata-se de um processo que transcende a preparação do leitor para decifrar as artimanhas de uma sociedade que busca consumi-lo, colaborando para a aquisição de conhecimentos, cuidadosamente construídos. O cerne do ensino da leitura, de acordo com o autor, é convocar o homem a se apropriar de sua própria palavra.

Maria Rosa Duarte de Oliveira em seu artigo “Ensinar-Aprender literatura” (2009), presente no livro *Territórios das artes: ensinar-aprender*, explica como se dá o ato de

conhecimento da criança ao perceber o mundo exterior, para a autora, o texto é o lugar da linguagem, enquanto campo de experiências que serão apreendidas e é também um “[...] meio e modo de oferecer à criança, lições de “como experienciar” a significação pela via perceptiva. Seus sentimentos humanos são os únicos órgãos capazes de apreender e receber a informação do mundo pela porta da percepção.” (p.44).

Mesmo diante de um crescimento significativo no mercado editorial, ainda assim, o acesso aos materiais culturais não atingiu um nível satisfatório de democratização, isto é, nem todas as crianças possuem acesso a livros em seus lares. Além disso, a aquisição e a apreciação da literatura não são práticas comuns entre as famílias brasileiras, os que possuem livros em suas residências, demonstrando condições financeiras de comprá-los, muitas vezes, desconhecem as especificidades literárias necessárias para selecionar obras que sejam esteticamente valiosas ou para mediar a leitura de possíveis leitores. Por essa razão, a instituição educacional se torna a principal conexão entre a criança e a literatura.

A Educação Básica, gratuita e de qualidade, é um direito garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), que busca assegurar o acesso das crianças ao ambiente escolar e materiais culturais, dispostos no meio educacional. O acesso à literatura literária é essencial para formação inicial, assim como aponta a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que desde cedo a criança demonstra curiosidade em relação à cultura escrita, isto é, “[...] ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores” (Brasil, 2018, p.42).

Logo, a criança passa a reconhecer os diferentes usos da linguagem. Essas experiências iniciais são fundamentais para o desenvolvimento da consciência linguística e o estabelecimento de uma base sólida no percurso da alfabetização e letramento:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (Brasil, 2018, p.42)

Em continuidade, no Ensino Fundamental, o objetivo é formar o leitor literário, incentivando a apreciação pela arte de forma autônoma e colaborativa. O foco está nas particularidades do texto, seus múltiplos significados e na construção narrativa, relacionando-

os com experiências leitoras anteriores. O documento destaca a importância da participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística. Alguns gêneros mencionados são fábulas, lendas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, entre outros. No segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o currículo prevê a formação de um leitor autônomo. Nessa etapa, o objetivo é que os alunos desenvolvam gradualmente a capacidade crítica e de fruição da literatura, eles são incentivados a relacionar a literatura ao contexto histórico e à realidade em que estão inseridos. (Brasil, 2018).

Ainda de acordo com o documento, os educadores e mediadores da leitura devem adotar uma postura e metodologia específicas. Eles devem ser leitores críticos e conhecer os critérios para selecionar obras com valor estilístico e estético para os leitores em formação. Além disso, devem saber mediar e conduzir os alunos para uma experiência leitora transformadora, ofertando um amplo repertório de obras literárias, podendo ser através de visitas à biblioteca da escola que lhes permitam transportar o livro eleito até sua residência para ler com seus familiares. Destaca-se que a sala de aula precisa dispor de um acervo literário, principalmente nos anos iniciais, de forma visível e acessível para que possa ser manuseado a qualquer momento pelas crianças. Também, que a figura do professor enquanto leitor ativo é fundamental como influência para seus alunos, no compartilhar da importância da leitura. A literatura deve ser integrada ao planejamento diário dos professores, ganhando destaque e relevância, assim como outras disciplinas. Acrescenta-se que o mediador de leitura deve saber quando intervir no processo de leitura, com sensibilidade para que não atrapalhe ou interrompa o raciocínio de leitor com pesquisas que visem apenas a avaliar de maneira sistemática.

Os leitores devem ter liberdade de escolher seu material de leitura fora do ambiente escolar, sem imposições. É essencial promover a leitura livre, podendo incluí-la no planejamento diário, compartilhando das escolhas do material com os alunos, de forma com que os chamem a atenção, e que tenham uma interação positiva. Reitera-se ainda a relevância do mediador para os leitores na infância; este momento deve ser permeado de elementos, os quais também estão presentes no universo da criança: a imaginação, memória, afeto e a linguagem:

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. Possibilitar acesso ao texto literário aos mais jovens é garantir a presença de tais elementos- que inauguram a vida- como essenciais para o seu crescimento. (Queiros, 2012, p. 42)

De acordo com Maria R. Oliveira (2009), o educador primeiro age como agente-leitor e depois interage com o texto literário, seja em prosa ou em verso. Por meio das percepções, do ver, ouvir e do ler em silêncio, ele absorve a linguagem nos diversos domínios do mundo, transpassando isso para seu aluno posteriormente:

Em segundo lugar, situa-se a criança, que, uma vez estimulada pelo professor, passa a responder por meio dos próprios sentidos, vias de sugestões do texto, mediação e lugar de ação, sejam elas efetivas, sensoriais ou cognitivas. Esses estímulos, sobretudo, motivam o imaginário da criança por meio de imagens analógicas àquelas imagens dadas pelo mundo real, resultando na criação de seu próprio repertório, imagens recriadas, antes desconhecidas por que não ainda nomeadas pela linguagem. (Oliveira, 2009, p.44)

Em resumo, mesmo que os documentos educacionais apresentem a importância da literatura, enquanto formadora crítica e humanizadora, dispondo de programas de incentivo à leitura, ainda existe uma grande defasagem nas escolas e no trabalho dos professores em relação aos materiais trabalhados, já que, muitas vezes, não há espaços para que ocorra essa formação. Ressalta-se, assim, a necessidade de ampliação de estudos e discussões voltados à literatura infantil e juvenil, enquanto produção literatura capaz de auxiliar na formação de leitores.

Desse modo, é fundamental que o livro seja considerado como um elemento essencial para o acesso à arte e cultura, disponibilizado desde os primeiros anos de vida. Existem duas razões principais que sustentam a defesa do encontro precoce da criança com o livro. O primeiro ponto é que, ao contar com bons livros, pode-se observar as crianças em ação, reconhecendo seus gostos e interesses, e promover uma constante revisão da intervenção cultural que se busca disseminar no contexto da cultura escrita. E em segunda instância, a leitura proporciona recursos para encontros e conversas por meio dos livros, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. O acesso a bons livros também permite que a criança aprenda a ser empática, a se colocar no lugar de outras pessoas e a descobrir o significado de se envolver emocionalmente e se afastar do egocentrismo, habilidades cruciais desde os primeiros estágios da infância.

No tópico seguinte, abordam-se algumas tendências modernas que aparecem efetivamente em obras voltadas à infância, evidenciando a importância de trabalhar com obras esteticamente e estilisticamente pensadas para esses leitores em processo de formação, principalmente na atualidade.

2.1 Tendências na literatura contemporânea voltada à infância

Segundo Edgar Kirchof e Iara Bonin (2016), os autores modernos têm demonstrado preocupação quanto à qualidade literária e ao aspecto lúdico em detrimento de informações utilitárias, como os conhecimentos escolares e valores morais explícitos. Essa valorização se expressa não apenas nas temáticas abordadas, mas também na liberdade para experimentações com a linguagem, os autores explicam que têm “[...] se tornado cada vez mais comuns projetos intersemióticos ousados, ligando ilustração/imagens e texto linguístico de modo tão integrado que se chega frequentemente a uma linguagem híbrida.” (p.25). Além disso, questões densas e existenciais, como a morte e a velhice, são abordadas sob a perspectiva infantil, evitando respostas fáceis e enredos previsíveis. Essa abordagem desafia as convenções tradicionais, ampliando as possibilidades de comunicação e expressão artística, proporcionando aos leitores uma experiência enriquecedora.

Os livros contemporâneos para leitores, que estão começando a se aventurar no universo da leitura, encontram-se em diferentes categorias. Como por exemplo, os livros informativos, que estimulam a curiosidade natural das crianças, oferecendo mais perguntas do que respostas. Esses materiais abordam temáticas como a natureza, o corpo, os números, as formas, as palavras, os objetos e seu funcionamento. Aliado aos livros informativos, encontram-se também narrativas que são construídas através da ilustração, como comentadas no primeiro capítulo, Diana Navas (2017) compartilha um exemplo desse tipo de produção:

Essa tendência, que tem florescido nos últimos anos, conta, em território brasileiro, com ótimas obras a serem exploradas, exigindo do leitor – seja ele o adulto ou a criança – a capacidade de observar, refletir e criar narrativas a partir das imagens. Exemplo desse tipo de produção é *Apipa* (2011), de Roger Mello, na qual o ilustrador, por meio de uma história que é, essencialmente, um poema imagem, confronta coisas pouco semelhantes – guerra e sonho, poder e leveza –, convidando o pequeno leitor a criar diferentes narrativas a partir das imagens propostas pelo autor/ilustrador. (p.57)

Ainda explorando a relação entre palavra e imagem, a autora também comenta sobre o livro-álbum ou ilustrado que é uma forma de produção muito apreciada pelas crianças, destacando sua composição: capa, tipografia, guardas e imagens que se interligam. A compreensão desse tipo de livro depende das relações internas entre todas essas partes e as relações entre as palavras e as ilustrações, podendo ser desde relações óbvias de congruência, em que as palavras e as imagens estão em sintonia, até relações mais irônicas, em que as

palavras e as imagens parecem transmitir mensagens contraditórias. Essa diversidade de relações torna o livro-álbum um formato interessante e estimulante para os pequenos leitores.

Escrever uma história infantil é uma tarefa desafiadora, pois as crianças são leitoras exigentes que precisam ser cativadas pelo livro. Desse modo, o livro de literatura infantil precisa ser dinâmico ao promover o diálogo entre texto verbal e ilustração, e possuir aspectos gráficos inovadores. Entre os livros destinados aos leitores iniciantes, existem traços recorrentes, assim como destaca Navas (2017), em concordância com Maria Serra (2015), como: sonoridade, ludicidade e repetição; ilustrações; relação entre texto e imagem; materialidade do livro e tipologia de letra empregada. A sonoridade, a ludicidade e a repetição desempenham um papel fundamental na produção infantil e aparecem com recorrência. A brincadeira sonora, presente nas cantigas e na literatura oral, é frequentemente explorada por meio de repetições, rimas e aliteraões, tais elementos contribuem para a criação de um ambiente lúdico e envolvente, estimulando a participação e o interesse das crianças.

As ilustrações também são elementos frequentes e comunicativos na literatura para crianças, muitas vezes, expressando suas histórias, por meio de imagens, traços e cores. No entanto, ainda não há consenso sobre o tipo de ilustração que mais atrai os pequenos leitores, alguns livros destinados a eles apresentam ilustrações com traços simplificados, contornos nítidos, falta de perspectiva e poucos elementos nas páginas. Essas características têm sido consideradas adequadas à leitura infantil na área do design gráfico, entretanto, é importante destacar que algumas crianças preferem observar fotografias, enquanto outras se interessam por livros com ilustrações mais detalhadas, assim como Navas explica:

Entretanto, há crianças que observam as fotografias e nelas identificam pessoas, animais, e há, ainda, muitas que se interessam por livros com detalhes de traços e cores, de modo que não podemos generalizar a preferência ou adequação de um determinado tipo de ilustração. (2017, p.58)

Dessa forma, é importante evitar generalizações ao discutir preferências ou apropriar-se de um tipo específico de ilustração. O ponto crucial a enfatizar é que a simplicidade mencionada não deve ser confundida com simplificação, pois a relação do texto com a imagem resulta em um terceiro texto, muitas vezes, simbólico que requer capacidade interpretativa elaborada. Cabe destacar que a materialidade também possui função na obra para os pequenos leitores, pois, eles possuem necessidade de interagir fisicamente com objeto livro, envolvendo o desenvolvimento de suas habilidades motoras, o interesse pelo movimento e a curiosidade sobre como as coisas são feitas. Para os produtores de livros infantis, isso significa enfrentar o

desafio de criar um livro que possa ser explorado de diversas maneiras pelas crianças, permitindo com que elas o levem para onde quiserem, sentem-se em cima dele, entrem nele e criem um mundo de possibilidades.

Navas, ainda, destaca que o tipo de letra utilizado nessas produções é relevante, quanto aos efeitos de sentido promovidos pela forma em relação ao conteúdo. Isso ocorre porque a letra faz parte do significado e da expressão do livro, e não apenas para facilitar a aprendizagem da leitura, como alguns professores e pesquisadores sugerem. Existem diversos tipos de letras que desempenham diferentes funções no contexto da obra, além disso, também há regras para o uso de letras maiúsculas e minúsculas, sinais de pontuação, espaçamento e partes em branco. Todos esses elementos dialogam entre si e estão intrinsecamente relacionados ao conteúdo do livro:

A letra em si precisa ser legível, pois as crianças vão penetrando no fluxo da comunicação verbal, alimentando-se dos significados que aqueles sinais são capazes de fazer emergir. Mais do que a letra, importa o que está por trás de seu conjunto. (Navas, 2017, p.58).

Diante de todas essas atribuições, a literatura contemporânea demonstra desempenhar um papel fundamental na formação do leitor. Dispondo de histórias inovadoras, com personagens cativantes e abordagens relevantes, conectando-se com as experiências e perspectivas das novas gerações. Além disso, também contribui para o entendimento básico das funções textuais, como os sinais de pontuação, espaçamentos, início de frases e nomes com letras maiúsculas, entre tantas outras coisas.

Entre as produções para crianças nos últimos anos, Alice Áurea Martha (2008) destaca: *João por um fio* (Cia. das Letrinhas, 2005), escrito por Roger Mello; *Desertos* (Objetiva, 2006), escrito por Roseana Murray; *Álbum de família* (Edições SM, 2005), escrito por Lino de Albergaria; *Cacoete* (Ática, 2005) e *Felpe Filva* (Moderna, 2006), ambas produções de Eva Furnari; *Murucutu, a coruja grande* (Ática, 2005), escrito por Marcos Bagno; *Um garoto chamado Roberto* (Cosacnaify, 2005), de Gabriel o Pensador; *O menino, o cachorro* (Manati, 2006), escrito por Simone Bibian; *O livro dos pontos de vista* (Ática, 2006), de Ricardo Azevedo; *Lampião & Lancelote* (Cosacnaify, 2006), de Fernando Vilela; *Era uma vez outra vez* (Edições SM, 2007), de autoria de Glaucia Lewicki; *O jogo de amarelinha* (Manati, 2007), escrito por Graziela Bozano Hetzel; *Sei por ouvir dizer* (EDELBRA, 2007), de Bartolomeu Campos Queirós; e *História de Ôe* (Dimensão, 2007), escrito por Luiz Raul Machado.

A literatura, bem como os autores modernos demonstram a valorização com a interação entre o texto e leitor, levando em consideração os demais elementos visuais que colaboram para

seu entendimento, tais como a ilustração e os recursos gráficos. Além disso, ao tratar de temas sensíveis, como questões sociais, ambientais e emocionais, oferta ao estudante, a chance de explorar diferentes perspectivas, contribuindo para sua consciência crítica e compreensão de mundo. No subtópico a seguir aprofunda-se um pouco mais a questão sobre a materialidade do livro contemporâneo, como forma complementar a estas tendências dos livros modernos, buscando entender o funcionamento dos elementos gráficos em uma narrativa.

2.1.2 A materialidade do livro contemporâneo

A representação do livro, durante muito tempo, esteve atrelada ao texto escrito em diferentes formatos impressos sobre páginas. Pouca ou nenhuma importância era dada aos aspectos relacionados à sua materialidade, como o tipo de papel, a cor da tinta, os caracteres gráficos e a encadernação. Tais componentes eram vistos apenas em segundo plano e não eram considerados capazes de contribuir para a ampliação dos sentidos suscitados pelo texto literário. Entretanto, no contexto atual, além da relevância dos diferentes tipos de linguagem presentes em um livro, também é levado em conta o design utilizado em sua confecção. O livro precisa ser compreendido como um objeto híbrido e multimodal, que inclui múltiplos modos ou gêneros de representação, composto por elementos combinados de impressão, imagens e design (Navas, 2020).

O renomado teórico literário Gérald Genette (2018) desvela em suas obras a importância fundamental do paratexto na compreensão e contextualização das obras contemporâneas. Ao explorar o surgimento deste conceito, o autor revela que elementos periféricos, como prefácios, títulos e capas, não apenas acompanham o texto principal, mas também o moldam e orientam a interpretação do leitor:

A obra literária consiste, exaustivamente ou essencialmente, em um texto, isto é (definição mínima), em uma sequência mais ou menos longa de enunciados verbais mais ou menos plenos de significação. Contudo esse texto raramente se apresenta em estado nu, sem o reforço e o acompanhamento de certo número de produções, verbais ou não, como um nome de autor, um título, um prefácio, ilustrações, que nunca sabemos se devemos ou não considerar parte dele, mas que, em todo caso, o cercam e o prolongam [...] para garantir sua “recepção” e seu consumo, sob a forma, pelo menos hoje, de um livro. Esse acompanhamento, de extensão e aparências variáveis, constitui o que em outro lugar batizei de paratexto da obra (Genette, 2018, p. 9).

Nessa perspectiva, o paratexto transcende sua função meramente acessória, tornando-se um componente intrínseco da obra, que molda expectativas, influencia percepções e, por vezes,

desafia as fronteiras entre autoridade autoral e recepção crítica. Em um mundo literário cada vez mais complexo e interconectado, compreender o papel do paratexto é essencial para uma apreciação plena das obras contemporâneas, revelando não apenas o que está escrito, mas também as camadas de significado que cercam a própria escrita.

Segundo Dawnene Hassett e Jen Curwood (2009), os textos contemporâneos descentralizam a palavra escrita, nos quais a impressão já não é o modo central de comunicação. Eles requerem dos leitores e dos mediadores o reconhecimento da justaposição de variadas formas de comunicação, uma vez que gráficos, imagens, e outros modos, expandem e podem substituir a palavra impressa enquanto portadora principal de significado:

Em muitos livros infantis hoje em dia, a linguagem escrita já não é de fato central. A impressão representa apenas um modo de comunicação, e nem sempre é o foco mais importante. Ao ler esses livros na sala de aula, tanto os alunos quanto os professores precisam se concentrar em todos os vários elementos textuais (por exemplo, impressão, imagens, gráficos) e em outros modos de comunicação que podem ocorrer no contexto social da sala de aula, como as conversas interativas e lúdicas que podem acontecer em torno do texto enquanto o significado está sendo construído. Teoricamente, então, vemos a instrução de alfabetização multimodal como a combinação dos modos disponíveis em um texto com os modos disponíveis por meio de processos de leitura sociocognitivos [...] (Hassett; Curwood, 2009, p. 271, tradução nossa).²⁴

Embora o visual seja uma das principais formas de percepção, despertando o imaginário, essas produções abordam múltiplas linguagens, exigindo que o leitor realize uma leitura que envolva diferentes sentidos. Nessas obras, o texto é de natureza polissêmica e prevalece o hibridismo de gêneros textuais. As obras contemporâneas são compostas pela simultaneidade da narrativa literária, imagética, sensorial e até mesmo por uma dimensão tátil, chegando a ser considerados “escultóricos”. Eles evidenciam a importância do projeto gráfico em seu processo de construção de significados, uma linguagem que por muito tempo foi negligenciada em razão das fronteiras tênues que estabelece com a linguagem da ilustração. Isso permite perceber o papel de grande importância desempenhado pelo *designer* na criação do livro como um artefato (Navas, 2020).

Nos estudos críticos sobre o livro como objeto, o design gráfico, ainda um campo relativamente recente, pode ser definido como o termo genérico utilizado para descrever a

²⁴ In many children's books today, written language is indeed no longer central. Print represents only one mode of communication, and it is not always the most important focus. When reading these books in the classroom, students and teachers alike need to focus on all of the various textual elements (e.g., print, images, graphics) as well as other modes of communication that can occur within the social context of the classroom, such as the interactive and playful conversations that can happen around the text as meaning is being made. Theoretically, then, we see multimodal literacy instruction as combining the modes available in a text with the modes available through sociocognitive reading processes [...] (Hassett; Curwood, 2009, p. 271).

atividade de planejamento e projeto relacionados à linguagem visual. Essa atividade envolve a articulação de texto e imagem, podendo ser aplicada em diversos suportes e situações, além de abranger noções de projeto gráfico, identidade visual, sinalização, design editorial, entre outros. O termo também pode ser utilizado como substantivo, definindo assim um projeto em si (ABC da ADG, 2012).

Segundo Navas (2020), quando se trata do livro, o papel do *designer* gráfico não se limita apenas à articulação entre a linguagem verbal e a ilustração, uma vez que essa linguagem nem sempre está presente. O *designer* é responsável pela elaboração dos aspectos relacionados à materialidade do livro, por meio dos quais desenvolve projetos que visam à forma e à função, tornando o livro adequado ao seu público preferencial. A autora esclarece ainda que, o livro, além de ser construído pelo escritor e, em alguns casos, pelo ilustrador, tem sua autoria compartilhada com o *designer*. Este é responsável pela aparência geral do livro e pela atenção dedicada à harmonia entre história, imagem e tratamento tipográfico. Ao contrário de críticos que consideram os elementos do projeto gráfico como informações secundárias e contextuais, nesta dissertação se compreende o projeto gráfico como um elemento indispensável na composição do livro. Conforme Chartier (2002), cada forma, suporte e estrutura de transmissão e recepção do texto afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações.

Marta Pinheiro e Jéssica Tolentino também comentam sobre a junção dessas linguagens e a importância do profissional responsável por alinhar essas diferentes formas artísticas nas obras contemporâneas voltadas à infância:

Contudo, essas produções só se realizam, antes mesmo de se tornarem livros, com o trabalho de um profissional que costura as duas linguagens, a escrita e a visual, sendo que sua linha, seus pontos, seu traçado também constroem significação para as obras. Esse profissional é o *designer*, que, em muitas obras contemporâneas, é o próprio ilustrador e/ou escritor. Esse acúmulo de funções vem de certa forma contribuindo para o êxito das produções literárias, já que o diálogo entre as três artes citadas é fundamental para seu sucesso. Sendo assim, podemos considerar o trabalho do *designer* como uma terceira linguagem que integra muitos livros infantis contemporâneos, o que os torna caracterizados por um tripé formado por texto escrito, texto visual e projeto gráfico, como vem sendo destacado por pesquisadores desse campo de estudo. (2019, p. 40).

Neste sentido, elementos relacionados à materialidade, como aspecto gráfico, formato, tipo e gramatura do papel, tipografia, distribuição do texto na página, cores, acabamento, recorte e texturas desempenham um papel significativo na construção de significados e na tentativa de ampliar os limites tradicionais do suporte do livro. Essas características permitem que o projeto gráfico integre o processo de significação verbal, visual e sensorial no objeto livro.

De acordo com Odilon Moraes (2008), assim como um projeto arquitetônico transcende a mera concepção de uma casa e abarca a ideia de uma experiência habitacional dentro de uma disposição única de espaços e ambientes, de maneira análoga, o design gráfico de um livro estabelece seus próprios espaços compostos por textos e imagens, criando um ambiente a ser explorado e percorrido pelos leitores. Moraes completa que:

No passar das páginas, o projeto gráfico nos indica uma ideia de ler, isto é, uma ideia de um tempo para se olhar cada página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um balanço entre o texto escrito e a imagem, para que juntos componham e conduzam a narrativa. A escolha do papel, formato, dimensão, letra, tipo de impressão, encadernação, quantidade de texto em cada página –itens que muitas vezes fogem à percepção da maioria dos leitores (e não ser particularmente notado é um mérito do projeto) são de grande importância por interferirem no modo de construir um todo, essa proposta de leitura chamada livro. (2008, p.49-50)

De acordo com o autor, fica evidente que o investimento artístico no livro como um objeto e revela-se como um passo crucial no processo criativo, uma vez que todos os elementos que compõem esse artefato interagem de maneira decisiva para ampliar suas possibilidades de leitura. Nessa perspectiva, o livro pode ser considerado uma forma de produção, na qual o tema tem um impacto visível nas propriedades físicas que carrega, e todos os componentes do livro, como texto, ilustrações e design gráfico, encontram-se a serviço de uma história, estabelecendo com ela uma relação intrínseca. O objeto livro apresenta na contemporaneidade, novas formas de leitura, contribuindo para a construção de novos tipos de leitores:

Inovador, o objeto livro põe à prova, desta forma, na contemporaneidade, não meramente os formatos mais tradicionais, mas a própria forma de leitura, contribuindo para a construção de um novo tipo de leitor do qual se demanda não apenas o virar das páginas, mas a efetiva manipulação do livro; de quem se espera não meramente a leitura com os olhos, mas com os diferentes sentidos, ou seja, um papel mais ativo, participativo. Isso porque, junto do prazer intelectual, o leitor tem a possibilidade de experimentar o prazer tátil e visual, haja vista que a leitura deixa de ser apenas um ato cognitivo para tornar-se um ato performático, que envolve o leitor, inclusive, fisicamente, ao demandar, muitas vezes, a manipulação distinta das páginas, o movimento do livro, a mudança na orientação de leitura. (Navas, 2020, p.69)

Dessa forma, diante dessa nova geração de produções literárias, as noções de leitura de um livro passaram da mera compreensão do texto verbal, para um entendimento amplo, o qual demanda uma leitura em diferentes níveis de sentidos. A partir da materialidade da narrativa, compreende-se sua importância, ao elevar seu entendimento do conteúdo literário, pois as fronteiras entre as linguagens estão se tornando cada vez mais tênues no contexto da literatura moderna voltada principalmente para crianças e jovens leitores.

No tópico seguinte serão exploradas as noções de formação leitora a partir da teoria da Estética da Recepção e do Efeito, para além das tendências contemporâneas e da materialidade da narrativa, busca-se contemplar-se os efeitos de sentido que uma obra promove durante o processo de leitura.

2.2 Estética da Recepção e do Efeito

Segundo Roberto Figurelli (1988), a teoria da Estética da Recepção foi apresentada pela primeira vez em uma aula inaugural por Hans Robert Jauss em 1967, na Universidade de Constança, Alemanha. Esse viés teórico, rompe com o estruturalismo e formalismo, partindo do pressuposto de que a existência da literatura necessita do processo de leitura que deve ser estabelecido anteriormente com o leitor, obra e autor. Aliada à estética da recepção, Wolfgang Iser (1996) trata do efeito estético, no ato da recepção, considerando a leitura enquanto resultado do diálogo entre o texto e a vivência cultural do leitor. Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser são considerados os principais teóricos nos estudos acerca da recepção, os estudiosos defendem a ideia de que uma obra é capaz de provocar efeitos de sentido durante a leitura, considerando o leitor como centro desse processo. Ambos se pautam na receptividade do texto, variando de acordo com o tempo e o espaço em que o receptor está inserido, assim como o efeito estético que o texto provoca em quem o lê.

Para Jauss, as histórias da literatura frequentemente limitam o aspecto histórico ao se restringirem à cronologia, esclarecendo que a qualidade e o valor de uma obra literária não podem ser medidos ou apreciados apenas com base nas condições históricas ou biográficas, nem pelo seu lugar na construção de um gênero. A qualidade e a categoria estética de um texto derivam dos critérios de recepção, do efeito que a obra produz nos leitores e de sua reputação ao longo do tempo (1994, p. 7). Assim, além de avaliar o mérito artístico de uma escrita com base nos efeitos que ela provoca nos leitores, o teórico propõe uma nova abordagem para a historiografia literária, também fundamentada no aspecto recepcional. Essa proposta envolve a observação dos aspectos sincrônicos e diacrônicos do texto, bem como a relação da literatura com o processo de construção da experiência de vida do leitor.

A obra literária deixa de ser um produto finalizado e ganha o poder de ser reproduzida/reconstruída várias vezes, de acordo com o desejo do leitor e respeitando seu tempo e espaço. Nesse processo, a leitura concebida pelo autor nem sempre será correspondida, pois depende do posicionamento do leitor, ainda segundo o autor, entende-se que a obra literária se

transforma e adquire novos rumos ao longo do tempo, adaptando-se às diferentes leituras de cada época. Assim como acontece com os clássicos da literatura, que transcendem o tempo e continuam vivos na sociedade.

De acordo com Zilberman (1999), a perspectiva de Jauss propõe um olhar sobre a historicidade do texto, sem diminuir o valor da experiência estética, observa a atualização do livro ao passar do tempo, notando que as potencialidades de leitura sempre se atualizam. Portanto, diversas comunicações entre a crítica e o ensino são estabelecidas, de acordo com o contexto histórico e os diferentes tipos de leitores. Sendo assim, Jauss (1994) emprega a “recepção” enquanto elemento fundamental em sua teoria, definindo-a como a fusão entre o que se apresenta na estrutura do texto e o que posteriormente é recebido pelo leitor, ocasionando no surgimento do horizonte de expectativas. O processo de recepção implica em avaliar o contexto de criação da produção e o ato de leitura da obra, provocando o processo de interação entre o leitor e a obra. O teórico expõe sua proposta por meio da formulação de sete teses, que servem de base para fundamentar seu novo método.

Na primeira tese, o autor defende que o propósito do texto só se realiza quando há interação com o leitor. Além disso, ressalta que o leitor não faz uma leitura do passado, mas renova a interpretação a cada novo encontro. Na segunda tese, destaca a incompletude do texto e a necessidade de preencher as lacunas em busca de significado, levando o leitor a uma experiência estética, ao indicar o leitor e a recepção enquanto principal foco a ser analisado:

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 ante cipa 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. (Jauss, 1994, p. 28).

A terceira tese, trata do rompimento do horizonte de expectativas durante a leitura, levando o leitor a reflexões e a um novo ponto de vista sobre a realidade, capaz de provocar a satisfação ou estranhamento durante a leitura, gerando o rompimento desse horizonte. Na quarta tese, o estudioso se propõe a analisar as relações atuais do texto e seu contexto de publicação, explorando as necessidades do leitor de cada momento, defendendo a importância de reconstruir o horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado, sobre essa tese, Clóvis Oliveira (2020) destaca:

Verificamos, então, que o modelo proposto por Jauss “liberta” a literatura do confinamento das obras de um determinado período. O que não nega a concepção de que a produção literária guarda um diálogo com a sociedade, proporcionando uma reflexão sobre o contexto em que estão inseridas (2021, p.39)

Na quinta tese, é abordado o aspecto diacrônico da recepção ao longo do tempo, destaca-se que essa análise não é restringida apenas ao momento de leitura do texto literários, mas, também leva em consideração o diálogo que foi estabelecido com outras leituras. Isso ressalta a atemporalidade da obra literária, demonstrando como ela continua a ser interpretada e apreciada ao decorrer do tempo.

Na sexta tese, expressa discordância em relação à homogeneização do historiador. De acordo com o estudioso, a história da literatura, não deve levar em consideração apenas as semelhanças com outros textos, mas também suas divergências, inter-relações e coexistências, que faziam parte de determinado período, ou que pertencem a um mesmo corte sincrônico, evidenciando a importância de reconhecer a complexidade e a diversidade das manifestações literárias em cada contexto histórico.

Mirian Zappone (2004) explica que, para Jauss, a historicidade da literatura se apresenta nos pontos de intersecção entre a sincronia e diacronia. Para uma abordagem verdadeiramente histórica da literatura, é necessário considerar as sucessivas recepções de um texto ao longo do tempo (aspecto diacrônico), mas também relacionar essas recepções com a recepção inicial da obra em um determinado momento, o que significa “[...] reconstruir o horizonte de expectativa no qual a obra é recebida como atual ou desatualizada, em sintonia com a moda, ultrapassada ou perene” (2004, p. 161). A autora destaca que a sincronia desempenha um papel significativo na historiografia da literatura, pois, ao analisar obras do mesmo período histórico, é possível observar a “evolução literária” que dá preferência a um determinado gênero em relação aos seus contemporâneos.

Na sétima e última tese, é tratada da relação entre literatura e vida, o autor reflete sobre impacto que a literatura pode causar nos leitores e na sociedade, pensando em seu caráter emancipatório e na possibilidade de desdobrar no cotidiano as reflexões causadas pela leitura. A possibilidade de o leitor visualizar os aspectos de sua prática cotidiana através da leitura, é diferenciada justamente por provocar a experiência estética, exercendo sua função social. Antonio Candido (2000) evidencia a mesma ideia, afirmando que a arte, enquanto sistema simbólico de comunicação entre seres humanos, envolve constantemente o jogo de relações entre obra, autor e público, constituindo assim uma tríade inseparável.

Destaca-se novamente que, para Jauss (1979), a interpretação da obra literária é um exercício que envolve a conexão entre a obra e o leitor. Portanto, a narrativa construída pelo autor, ao ser lida, dialoga com o repertório literário e as experiências de vida do leitor, enriquecendo-o e permitindo que faça inferências cada vez mais críticas. O horizonte interno, referente ao repertório literário, e o horizonte social, relacionado ao contexto do leitor, influenciam na interpretação da obra, que a cada leitura ou experiência proporciona uma nova interpretação, uma vez que obra e leitor estão em contextos diferentes.

O horizonte de expectativa, conceito formulado pelo leitor a partir do que sabe, pode ser frustrado, superado ou rompendo, gerando a experiência estética. Jauss (1979) afirma que a experiência estética não se limita ao entendimento da obra, mas também ao efeito que ela causa no leitor, envolvendo a compreensão fruidora e a fruição compreensiva. A *poíesis*, *aisthesis* e *katharsis* são movimentos que ocorrem durante a leitura e compõem a experiência estética. A *poíesis* refere-se ao prazer de coautoria e significação do leitor ao preencher as lacunas da obra diretamente ligada à criação literária e ficcional, criação de um mundo próprio, através da arte, Oliveira (2020) explica que:

Todavia, essa sensação de prazer da *poíesis* não se restringe ao autor, pois, ao ler, interpretar, mesmo na posição de receptor, como não lê passivamente, o leitor atribui sentidos, participa da atividade criadora (deixa de ser receptor e torna-se interlocutor). A obra de arte só se realiza na atividade de leitura, pois quem atribui sentido à obra é o leitor; este não se limita a decodificar o texto de literatura, envolve-se de maneira criativa, imagina os fatos, preenche lacunas, dá a sua própria versão (interpretação) à obra; em alguma medida, ajuda a criá-la a cada instante da leitura. É o prazer ante a criação. (2021, p. 39)

A *aisthesis* diz respeito ao poder de entender o contexto da obra e expandir o conhecimento de mundo proporcionado pela arte, se tratando do prazer estético advindo de uma nova percepção da realidade, por meio da criação literária. E a *katharsis* é o chamado à ação do leitor sobre o texto, levando-o a refletir e trabalhar as emoções, transpondo a experiência literária para a realidade do leitor. A experiência estética pode transformar o leitor, ampliando e modificando seu conhecimento, permite novas reflexões e posicionamentos frente ao que lê, ao ser emancipado pela leitura, o leitor pode agir sobre sua realidade com a intenção de modificá-la (Jauss, 1979). Ainda segundo Jauss (1979), a hermenêutica literária tem a responsabilidade de interpretar a tensão existente entre o texto e a atualidade como um processo em que o diálogo entre o autor, leitor e novo autor refaz a distância temporal em um constante movimento de pergunta e resposta. A cada nova solução, o sentido é concretizado de forma diferente, tornando-se cada vez mais rico.

Os estudos de Wolfgang Iser complementam e, em alguns pontos, discordam daqueles de Hans Robert Jauss, mas ambos mantêm o foco no leitor. Com a *Estética do Efeito*, Iser (1996) busca entender como se configuram as narrativas nas obras sem perder a identidade no exercício da leitura, na ação do leitor de inferir sobre o texto, destaca que a narrativa deve contar com lacunas de informação e de sentido que convidem o leitor a coautorar a obra, reorganizando e revitalizando-a no ato da leitura. Os vazios, chamados de lacunas ou pontos de indeterminação, são a porta de entrada do leitor na obra, levando-o a inferências que tornam o texto estético emancipatório. Esses pontos de indeterminação, podem levar o leitor a um desconforto, impelindo-o a buscar sentido para retomar a fluidez da leitura, lançando mão de sua imaginação e conhecimentos prévios. Iser (1996) via o processo de leitura e comunicação como uma atividade comandada pelo texto, por seus vazios, uma assimetria entre leitor e obra que chamou de interação.

No entanto, os vazios não se caracterizam apenas como pontos de indeterminação, mas também podem ser compostos por pontos de negação, onde o texto acena para o leitor na intenção de enviar uma mensagem contrária àquela que, na prática, apresenta. Dessa interação, poderiam surgir deficiências de diferentes níveis, por isso assimétricas, que exigiriam contingências para acertar os códigos reguladores da interação, que seriam a fonte da comunicação entre texto e leitor. Conforme Iser argumenta, “[...] estas deficiências são produtivas, porque podem provocar tanto uma reorganização das estratégias de comportamento, quanto uma modificação dos “planos de conduta”.” (2001, p. 85).

O autor comenta que a construção do significado do texto e o preenchimento das lacunas dão vida ao “leitor implícito” que, assim como o “autor implícito”, é uma entidade criada a partir do autor real e do narrador da história. Por sua vez, o leitor implícito é criado a partir do leitor real, que decodifica o código e confere significado influenciado pelo que lê; e o leitor empírico emerge a partir da estrutura textual, incentivando a inferência sobre a obra. A estrutura textual chama o leitor implícito para inferir sobre a obra, tornando-o um questionador de significados e permitindo construir hipóteses de acordo com seu repertório, imaginação e criatividade. Portanto, ao desconstruir e reconstruir o texto em relação à sua própria realidade, o leitor pode ter uma nova visão a partir da leitura (Iser, 1996).

Umberto Eco (2012) reforça essa ideia, ao explicar que um objeto criado por um autor é estruturado de maneira a gerar uma série de efeitos comunicativos, permitindo que cada possível receptor possa (re)compreender a obra através do jogo de respostas à configuração de efeitos que são percebidos como estímulos pela sensibilidade e inteligência. Assim, o fruidor tem a oportunidade de resgatar a forma originária imaginada pelo autor ao interagir com a obra

e, a partir do conceito de “obra aberta” de Eco (2012), pode-se entender que Iser (1996) situa o leitor como protagonista central do processo de leitura e da estrutura comunicativa.

Dessa forma, a perspectiva do leitor é fundamental para o objetivo e existência real da obra literária, e é crucial destacar que essas lacunas não podem ser preenchidas pelo próprio sistema, mas sim por seu leitor. Elas representam um dispositivo de grande importância ao promover a interação entre o texto, e o leitor se torna um participante com voz ativa na construção dos significados do texto:

[...] o texto é um sistema de combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor. (Iser, 1996, p. 91).

Ao colocar o leitor como entidade construtora de sentidos em um texto, a narrativa passa a ser vista como estrutura lacunar, repleta de vazios. Conforme explicado por Iser (1996), os vazios servem como estruturas de comunicação, visto que o leitor tem a possibilidade de escolher qual caminho irá trilhar, a fim de conceber seu próprio entendimento sobre a leitura. Assim como Ferreira (2009) evidencia, “[...] graças à sua habilidade em narrar, uma obra pode ser aberta à operação de leitura e deciframento, possibilitando interpretações diversas, correspondentes à polifonia de Bakhtin, ou ser fechada a essas operações.” (p.224).

Os estudos de Iser e Jauss se complementam ao abordarem o papel do leitor na construção de significado da obra. Em consonância com Zilberman (1999), a Estética da Recepção e a do Efeito resultam de uma variedade de abordagens e propostas para a análise literária. No entanto, a contribuição significativa desses estudiosos difundiu a compreensão de que as obras literárias não devem ser analisadas apenas em sua estrutura linguística e recursos estilísticos, mas sim considerando o encontro do leitor com o texto e suas diferentes interpretações.

Ainda segundo Zilberman (1999), essa teoria foi adotada por muitos pesquisadores, por seu caráter intrinsecamente questionador e investigativo, ao proporcionar suporte de análise às obras, desmistificando o conceito idealista do literário. Por meio dela, aproximam-se obra e leitor. Este último é encorajado a dialogar com o texto, de forma a obter sentido para o seu contexto e a refletir sobre o contexto original de produção da obra. Além disso, apresenta uma abordagem que se move fluidamente entre o meio teórico e o prático, fornecendo uma base conceitual e metodológica acessível a qualquer pessoa que opte por utilizá-la. Seja para professores em sala de aula, estudantes do ensino básico ou pesquisadores acadêmicos, esse aporte teórico se mostra viável e aplicável tanto na análise imanente do texto, quanto em sua

recepção em âmbito escolar. Dessa forma, esse aporte teórico foi escolhido, para fins de análise das obras premiadas pelo Prêmio Barco a Vapor, procurou-se, por meio delas, investigar se essas obras são dialógicas, possuem valor estético, narrador com discurso emancipatório, se utilizam recursos estilísticos, estabelecem comunicabilidade com o leitor implícito, além de explorarem a interação entre o texto verbal e o elemento imagético.

Para tanto, nas análises, buscou-se identificar se as obras de Lewicki (2015), Haddad (2010) e Noronha (2016) estabelecem diálogo com outras produções e se conseguem se comunicar com o leitor implícito, por meio da presença de lacunas (Iser, 1996), elementos de negação e outros recursos que contribuam para a experiência estética (Jauss, 1979) que assegura a formação do leitor crítico. Além disso, também foi objeto de reflexão o papel dos narradores e a vitalidade presente em seus textos. No tópico a seguir, explora-se brevemente o conceito de *crossover*, compreendendo sua importância para as obras contemporâneas.

2.3 O fenômeno *Crossover*

Ressalta-se a importância do tema *crossover* nesta dissertação como elemento essencial para análise dos livros selecionados, premiados pelo Prêmio Barco a Vapor, os quais se destacam por irem além das fronteiras tradicionais de seu público-alvo. Essas obras não apenas revelam elementos contemporâneos em sua composição, como também desempenham um papel fundamental na formação literária das crianças. Os textos *crossover*, ao proporcionarem uma experiência de leitura que transcende as categorias etárias, desafiam as expectativas convencionais e promovem uma apreciação mais ampla da narrativa. Além de agregarem valor estético, essas obras contribuem significativamente para o desenvolvimento do leitor crítico, estimulando a reflexão sobre temas diversos e incentivando a construção de habilidades analíticas desde a infância.

O conceito de *crossover*, embora tenha sido introduzido recentemente pela crítica literária, é um fenômeno que tem se manifestado ao longo do tempo. Este termo se refere a obras que conseguem atrair um público diversificado, independentemente de seu gênero, idade ou interesses pessoais que, de alguma forma, acaba se interessando por livros com temáticas diversas. O fenômeno é mais comum em livros que ultrapassam as fronteiras de seu público, atraindo leitores de diferentes idades. Entre as pesquisas que exploram esse fenômeno, destacam-se Rachel Falconer (2007, 2009) e Sandra Beckett (2009; 2010).

Assim como Rachel Falconer (2007) explica, “*Crossover*”, neste contexto, refere-se à literatura escrita para crianças que atrai um número significativo de leitores adultos” (p.36,

tradução nossa).²⁵ Em sua perspectiva, o aumento dessas publicações pode ser compreendido através da evolução da sociedade moderna, que tem visto as fronteiras entre diferentes faixas etárias se tornarem mais difusas. Observa-se, ainda, o crescente interesse por esse tipo de ficção, especialmente, por aquela que explora universos distópicos e aborda questões divisoras, principalmente as relacionadas à identidade. A autora explica que as tendências na ficção crossover, ao analisar um romance específico, ganham relevo na complexa hibridização de gêneros narrativos e visões de mundo. Enfatiza ainda que a questão da audiência dual está principalmente relacionada à exploração das fronteiras da identidade psicológica tanto na adolescência, quanto na fase adulta. Alguns exemplos de obras literárias que transcendem as audiências para os quais inicialmente foram criadas são: *Alice no País das Maravilhas*, escrita por Lewis Carroll; *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry; *As Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, e até mesmo o mais contemporâneo *Harry Potter*, de J. K. Rowling.

Por outro lado, Sandra Beckett (2009) investiga o fenômeno da literatura *crossover*, para além do seu impacto comercial, observando uma certa adultização da infância ou infantilização da cultura, confundindo a fronteira de separação entre esses dois grupos: "[...] tanto adultos, quanto crianças são capazes de compartilhar, de forma mais ou menos igual, embora de maneiras diferentes, a experiência de leitura. A ficção de *crossover* borra a fronteira entre dois públicos leitores tradicionalmente separados: crianças e adultos" (Beckett, 2009, p. 3, tradução nossa)²⁶. Entretanto, diante desse questionamento sobre a separação dos grupos, a autora reconhece que a literatura *crossover* desenvolve um papel importante ao atender um público diversificado, capaz de incluir leitores de todas as idades, com temas que estimulam seu desenvolvimento.

Assim como Falconer comenta sobre a hibridização de gêneros textuais, Beckett reforça essa ideia, ao dizer que a oferta de obras *crossovers* na atualidade está caracterizada pela "[...] a hibridização de gêneros tradicionais caracteriza grande parte da ficção *crossover* contemporânea." (Beckett, 2010, p. 67, tradução nossa)²⁷. Portanto, a disponibilidade de livros complexos, que oferecem múltiplas interpretações e não se baseiam apenas nas tradicionais dicotomias entre bem e mal, com finais frequentemente abertos e ambíguos, demonstra sua capacidade de atrair leitores que possuem experiências de vida e de leitura, variadas e até

²⁵ "'Crossover' in this context refers to literature written for children which crossover to substantial numbers of adult readers" (p.36).

²⁶ "[...] Both adults and children are able to share more or less equally, albeit in different ways, in the Reading experience. Crossover fiction blurs the borderline between two traditionally separate readerships: children and adults" (Beckett, 2009, p. 3).

²⁷ "[...] hybridization of traditional genres characterizes much contemporary crossover fiction." (Beckett, 2010, p. 67).

mesmo sofisticadas. O mesmo fenômeno ocorre em relação ao estilo e à linguagem, que estão cada vez mais elaborados e cativantes, pelo ponto de vista literário.

Essa demanda imposta aos leitores se revela em múltiplos aspectos, incluindo a dimensão temática, a estrutura narrativa e a expressão linguística. Assim, os tópicos explorados podem abranger uma ampla gama de áreas, que vão desde as esferas religiosas, metafísicas e até os que abordam questões políticas e científicas. Da mesma forma, isso se estende à falta de finais felizes, bem como à abordagem de realidades fragmentadas, ocasionalmente incorporando temas considerados tabus, como a sexualidade, a violência e a morte, entre outros exemplos. Sobre os temas tabus ou fraturantes (Beckett, 2009), Anne Delbrassine (2006), destaca que esses possuem três finalidades essenciais, ligados ao tema da formação do leitor, em consonância com Larissa Cruvinel (2009):

O primeiro objetivo é, segundo Delbrassine, o de “abrir os olhos sobre o mundo”, para levar o leitor a refletir sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre os outros (p. 367); o segundo é o de “partilhar uma experiência” (p. 367) e o terceiro é o da “transmissão de valores” – mesmo que, segundo Delbrassine, não haja nas obras analisadas um moralismo evidente. O pesquisador recorre à expressão “aprendizagem exemplar”, de Susan Suleiman, para se referir à presença das estratégias de aproximação entre o leitor e a personagem. Para Delbrassine, é pela trajetória da personagem, vivendo sua experiência, que o leitor alcança a formação (p. 368). (2009, p.27)

Na mesma perspectiva, Maíra Zibordi (2022) reitera que os temas fraturantes se distanciam das narrativas positivistas e utópicas, nas quais tudo é representado como bom e belo e, em vez disso, retratam experiências e vivências que, muitas vezes, envolvem sofrimento. Através da perspectiva das crianças, essas narrativas exploram o difícil processo de amadurecimento e lidam com sentimentos complexos, como frustração, luto, raiva, medo e tristeza. Entretanto, apesar do aumento das publicações e da disponibilidade de livros com esses temas, as instituições ainda enfrentam desafios ao adotar obras que abordam essas temáticas. Zibordi destaca que é no ambiente escolar, que estes temas deveriam ser abordados, com a supervisão cuidadosa e a orientação sensível de um mediador competente, a fim de promover discussões enriquecedoras e emancipatórias, pois “[...] quando se reflete sobre a função da escola em relação ao conhecimento das relações humanas, é possível perceber que se trata do ambiente ideal para fomentar discussões que levem à reflexão” (2022, p. 65).

Dessa forma, ao compor narrativas que colocam em evidência textos que, além de ultrapassarem os limites etários, temáticos, estruturais etc., também recorrem ao hibridismo de gêneros textuais, à polifonia, metaficção, fragmentação, ausência de linearidade, entre tantos outros recursos que fazem parte da criação dessas obras modernas, os livros *crossover* se

revelam desafiadores e exigem uma certa atenção dos leitores. Por meio dessas mudanças que superam o senso comum, esses livros podem ampliar o repertório literário do jovem leitor. Assim, a partir dessa nova perspectiva, das variadas composições de uma narrativa, capaz de atingir leitores diversificados, independentemente do público-alvo original, analisamos os livros premiados pelo Prêmio Barco a Vapor, os quais se destacam como exemplos de obras *crossover*, revelando os elementos contemporâneos em sua composição, que acrescentam valor estético e contribuem para o desenvolvimento do leitor crítico.

NARRATIVAS GALARDOADAS: ESTÉTICO EM ANÁLISE

CAPÍTULO III

3.1 Síntese das obras escolhidas para análise

O primeiro livro premiado que compõe o *corpus* é *Era mais uma vez outra vez* (2015), de Gláucia Lewicki, com ilustrações de Gonzalo Cárcamo. Essa obra recorre à metaficção de forma cômica e inovadora, pois os próprios personagens e o leitor desempenham papéis essenciais na narrativa. A autora brinca de maneira criativa com os tipos existentes de narrador, proporcionando uma experiência de leitura cativante e envolvente para todas as idades. A trama se desenrola em torno de um livro empoeirado que não era alugado na antiga biblioteca havia anos, no entanto, uma criança curiosa e autêntica decide emprestá-lo, desencadeando uma série de eventos inusitados. O narrador do antigo conto, que havia permanecido nas páginas do livro, se apressa para avisar as personagens que a história está prestes a começar, mas, para sua surpresa, se depara com uma reviravolta no enredo: o rei está na praia, o dragão mora no castelo, a princesa se encontra em um lago escuro, agora habitado por borboletas, e o príncipe não estava nem um pouco preocupado em salvar sua amada.

O narrador, intrigado, embarca em uma jornada através das páginas do livro, descobrindo que o dragão de sete asas havia contratado um ilustrador para redesenhar o antigo Reino de Caliburnia, tornando-o um lugar completamente diferente, entre tantas outras descobertas que são feitas durante a leitura. A grande reviravolta ocorre no final da história, que difere dos tradicionais contos de fadas, pois a princesa não termina ao lado de um príncipe encantado que matou o dragão para salvá-la. Ao invés disso, o dragão se transforma em um príncipe, e é o próprio leitor que tem o poder de moldar o destino da história. Como se pode notar, trata-se de uma obra que desafia as convenções literárias e convida os leitores a participarem ativamente da narrativa, proporcionando uma experiência única, estimulando sua imaginação e a criatividade. A seguir, pode-se visualizar a capa:

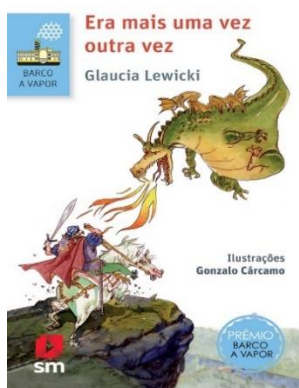


Figura 1: Capa *Era mais uma vez outra vez* (2015), de Gláucia Lewicki, com ilustrações de Gonzalo Cárcamo

O segundo livro galardoado escolhido, *O Sumiço da Pantufa* (2010), de Mariângela Haddad, com ilustrações da própria autora, trata de uma história que narra um enigma envolvendo o desaparecimento de uma pantufa. A narrativa utiliza a perspectiva de diferentes personagens para conduzir o leitor até a resolução desse mistério, explorando temas como curiosidade, perda e movimento. A trama se desenrola em um novo apartamento para onde mudou-se uma família composta por um casal e sua filha única. Logo, eles percebem que a pantufa favorita da mãe desapareceu misteriosamente, essa pantufa, que costumava estar presente em diferentes cômodos da casa, como o quarto, a cozinha, a sala e o banheiro, desenvolve o desejo de explorar o mundo exterior. Por coincidência, ela é acidentalmente lançada para fora do apartamento, dando início a uma aventura inesperada a este objeto que, coincidentemente, é encontrado pelo filho da empregada da família, fazendo com que a pantufa retorne ao seu lugar de origem.

Apesar de sua simplicidade, a história oferece uma perspectiva diferente sobre a busca por algo que se perdeu e a exploração de novos horizontes. A alternância de pontos de vista dos personagens enriquece a narrativa, permitindo que os leitores compreendam os sentimentos e motivações de cada um deles na busca pelo objeto perdido. Desse modo, a obra de Haddad desperta a imaginação das crianças e convida à reflexão sobre a curiosidade, a perda e a necessidade de aventura, ao mesmo tempo em que estimula o público mais jovem com uma história cativante e envolvente. Na sequência, pode-se vislumbrar a capa:

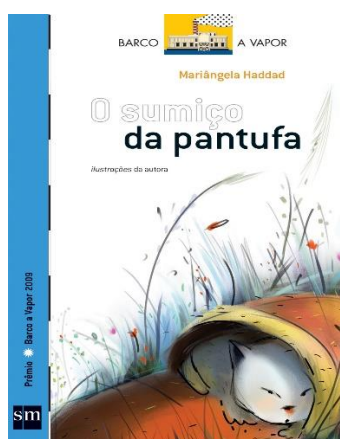


Figura 2: Capa *O Sumiço da Pantufa* (2010), de Mariângela Haddad, com ilustrações da própria autora

A última obra escolhida para análise, *Adeus é para Super-Heróis* (2016), de Isabela Noronha, com ilustrações de Bruna Assis Brasil, apresenta uma história comovente que gira em torno da vida de Tomás Tertúlio Timério Júnior, mas todos o chamam de Tom. O personagem

principal é um menino solitário que mora com sua avó e enfrenta uma série de situações de perda em sua vida. Essas perdas incluem a mudança de seu melhor amigo para outra cidade, algo comum a muitas crianças, mas também envolve a perda de sua mãe e o afastamento de seu pai, que viaja para os Estados Unidos. O cerne da história se concentra na dificuldade de Tom em dizer “adeus”. Sempre que tenta expressar essa palavra, tudo o que sai de sua boca é vento, e ele sente como se as palavras ficassem entaladas em sua garganta. O menino até tenta cuspir o “adeus”, mas as palavras acabam indo parar em seu estômago, como se ficassem presas lá. Esse bloqueio emocional impede que ele expresse seus sentimentos e lide com suas perdas de maneira saudável.

A obra aborda as complexas emoções e desafios que Tom enfrenta enquanto navega por essas circunstâncias difíceis. Por meio de uma narrativa sensível, direcionada ao público infantil, destaca-se a importância do apoio e da resiliência diante de despedidas e adversidades. A história tematiza o luto, sugerindo reflexões sobre seu enfrentamento, sem perder a esperança e a capacidade de se adaptar às mudanças existenciais. Trata-se de uma obra que pode emocionar o jovem leitor e convidá-lo a refletir sobre as complexidades das emoções e a força da amizade e do amor em tempos difíceis. Cabe destacar que Noronha não subestima seu leitor, tratando de forma autêntica temas fraturantes e contemporâneos. A capa pode ser vista a seguir:

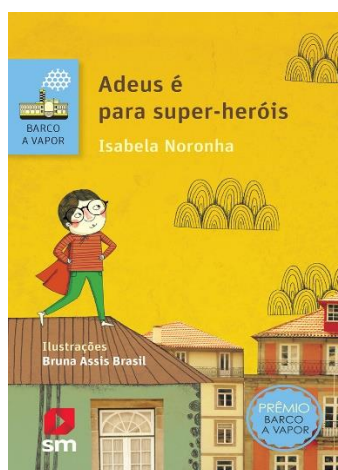


Figura 3: Capa *Adeus é para Super-Heróis* (2016), de Isabela Noronha, com ilustrações de Bruna Assis Brasil

No tópico seguinte, apresentam-se alguns pontos em que as três obras selecionadas se aproximam e se distanciam, buscando evidenciar o motivo de suas respectivas premiações e posteriormente uma análise detalhada de cada uma das obras será apresentada. Para a análise dessas obras, optou-se por uma abordagem em dois níveis distintos: o primeiro nível diz respeito ao seu projeto gráfico e editorial, considerando seus efeitos de sentido; e o segundo

concentra-se nas funções desempenhadas pelas ilustrações na narrativa, conforme categorizações de Luís Camargo (1995): narrativa, estética, expressiva, metalinguística, entre outras.

3.1.2 Relação entre as narrativas

A premiação de livros promovida pelo grupo SM, com o Prêmio Barco a Vapor, suscita uma série de questionamentos sobre os critérios de avaliação e o motivo pelo qual determinadas obras recebem esse reconhecimento. Esses parâmetros podem variar de acordo com a organização responsável pelo prêmio, mas geralmente incluem elementos como originalidade, qualidade literária, adequação à faixa etária a que se destina a obra, relevância temática, e a capacidade de estimular o interesse pela leitura entre crianças e jovens. No entanto, muitos se perguntam se esses critérios são consistentes e se refletem verdadeiramente a qualidade literária das obras premiadas. Além disso, vale ressaltar a questão da subjetividade na avaliação de obras literárias, já que, o que pode ser considerado um excelente livro por um júri pode não ser visto da mesma forma por outros leitores.

Desse modo, a premiação estudada nesta dissertação, levanta importantes questionamentos sobre o papel dos prêmios na promoção da literatura infantil e juvenil, e a necessidade de critérios de avaliação justos. Na procura por entendê-los, na tabela a seguir, procurou-se avaliar em quais aspectos as obras selecionadas se aproximam e se distanciam, e o que promoveu seu reconhecimento que resultou em premiação:

O que os livros premiados têm em comum?	<i>Era mais uma vez outra vez</i> , de Glaucia Lewicki (2015)	<i>O sumiço da pantufa</i> , de Mariângela Haddad (2010)	<i>Adeus é para super-heróis</i> , de Isabela Noronha (2016)
Qual é o público-alvo?	Infantil e Infantojuvenil	Infantil e Infantojuvenil	Infantil e Infantojuvenil
Indicado para qual ano escolar?	3º e 4º anos (8-9 anos) / Leitor em processo	3º e 4º anos (8-9 anos) / Leitor em processo	3º e 4º anos (8-9 anos) / Leitor em processo
Qual é o tipo de narrador utilizado na obra?	Narrador-personagem, autodiegético, com focalização em primeira pessoa	Narrador-personagem, autodiegético, com focalização em primeira pessoa. A própria pantufa narra e relativiza seu papel no relato, permitindo a alternância de pontos de	Narrador observador, heterodiegético, com focalização em terceira pessoa.

		vista com outros personagens.	
Qual a temática abordada?	Revisão dos clássicos contos de fadas, por meio do viés metaficcional	Mistério em torno do desaparecimento de uma pantufa	Perda, o personagem passa pelo processo de perda e superação
A idade dos personagens é apresentada?	Não, mas a leitora fictícia que aparece na obra é criança, pelas dicas durante a leitura.	Não, mas têm personagens infantis, que podem ser notados pela ilustração.	Não diretamente, mas o personagem principal é uma criança e, no começo da história, ele é comparado com um animal de 8 anos, sugerindo sua idade.
Os personagens principais são femininos ou masculinos?	Personagem-narrador, principal é masculino.	Objeto personagem (pantufa).	Personagem principal (Tom), é masculino.
A linguagem é acessível ao público destinado?	Sim, linguagem simples, e envolve o diálogo entre o livro e o leitor.	Sim, linguagem simples, e suscita a curiosidade do leitor pelo mistério do sumiço da pantufa.	Sim, linguagem simples, com muitas descrições.
As ilustrações complementam a história ou são independentes?	As ilustrações complementam o texto verbal e em alguns momentos trazem mais informações sobre a história e expressão dos personagens.	As ilustrações aparecem em totalidade, em todas as páginas do livro, em diálogo com o texto verbal completando-o, em relação de colaboração.	As imagens ilustram algumas cenas que são descritas no plano verbal e não aparecem em todas as páginas.

Tabela 4 – Comparação entre as obras

Iniciaremos destacando que as três obras premiadas escolhidas compartilham características importantes que as tornam adequadas para o público infantil. Cabe destacar a categorização infantojuvenil, por questões mercadológicas, pois anseia-se atingir a criança, o pré-adolescente e o adolescente. De acordo com a editora SM²⁸, responsável pelas premiações, esses livros são direcionados a leitores em processo, tipicamente no 3º ou 4º ano do ensino fundamental, com uma faixa etária média de 8 a 9 anos. Essas diretrizes garantem que o conteúdo, a linguagem e a complexidade das histórias sejam adaptadas às necessidades e aos interesses específicos desse grupo de leitores em desenvolvimento, assegurando que as obras selecionadas sejam apropriadas para sua faixa etária e nível de maturidade.

²⁸ Dados sobre o público-alvo dos livros selecionados, disponíveis: *Adeus é para super-heróis* de Isabela Noronha (2013) - <https://www.smeducacao.com.br/livros/adeus-e-para-super-herois-2a-edicao/>; *Era mais uma vez outra vez* 2007) - <https://www.smeducacao.com.br/livros/era-mais-uma-vez-outra-vez-2a-edicao/>; *O sumiço da pantufa* (2010) - <https://www.smeducacao.com.br/livros/o-sumico-da-pantufa/>. Acesso em: 23 de out 2023.

Podemos notar também que as obras apresentam uma diversidade de tipos de narradores, essa escolha criteriosa de diferentes abordagens narrativas em cada uma dessas histórias contribui significativamente para suas respectivas tramas. *Era mais uma vez outra vez* (Lewicki, 2015) destaca-se pela utilização do narrador-personagem, com focalização em primeira pessoa, permitindo que os leitores se identifiquem profundamente com a perspectiva do protagonista. Em *O sumiço da pantufa* (Haddad, 2010) também acarreta um narrador personagem, em primeira pessoa, mas que habilmente se move entre os pontos de vista dos personagens, proporcionando uma visão abrangente dos acontecimentos. Em contraste, *Adeus é para super-heróis* (Noronha, 2016) adota um narrador heterodiegético, com focalização em terceira pessoa, oferecendo uma perspectiva mais objetiva da história. Embora não compartilhem o mesmo tipo de narrador, todas demonstram uma maestria notável na exploração de seus operadores narrativos, contribuindo para sua riqueza e singularidade.

Quanto aos temas, nota-se que também são distintos, Glaucia Lewicki explora a temática de recontar contos de fadas, proporcionando uma nova perspectiva sobre o gênero, a autora reinventa histórias que já são conhecidas, envolvendo o leitor em uma narrativa que mescla o familiar e o inesperado. Enquanto Mariângela Haddad tece um mistério em torno do desaparecimento de um objeto aparentemente trivial, instigando o interesse do jovem leitor, por meio de um enigma cativante. Por fim, Isabela Noronha aborda o tema da perda, acompanhando o protagonista em sua jornada de enfrentamento e superação das despedidas e adversidades. Cada livro, com sua temática única, oferece uma experiência literária envolvente e contribui para a riqueza do imaginário do jovem leitor, proporcionando reflexões e emoções diversas, que contribuem para sua experiência estética. As obras revelam-se capazes de romper com os horizontes de expectativas dos jovens leitores sobre a realização de uma história e a configuração dos operadores da narrativa (Jauss, 1979). Além disso, rompem com o conceito prévio de que as ilustrações são meros artefatos que amparam o texto verbal.

Interessante ressaltar que há uma predominância de personagens masculinos como protagonistas, mas, evidencia-se também que, em todos os casos, há personagens femininas que desempenham papéis igualmente importantes, mesmo que sejam secundárias. Em *Era mais uma vez outra vez* (Lewicki, 2015), a leitora, uma personagem secundária, desempenha um papel crucial na história, interagindo com o narrador-personagem e afetando o desenrolar da narrativa. Em *O sumiço da pantufa* (Haddad, 2010), embora o objeto seja o personagem principal, pois a história gira em torno de seu desaparecimento, o menino que encontra a pantufa na rua e sua mãe que nota o objeto em sua casa e o devolve para o verdadeiro dono, são elementos centrais, e suas ações desencadeiam o mistério da história. Finalmente, em *Adeus é*

para *super-heróis* (Noronha, 2016), a avó de Tom é uma personagem secundária, mas desempenha um papel significativo, oferecendo apoio e auxílio ao protagonista durante sua jornada de superação. Embora os protagonistas sejam em sua maioria personagens masculinos, as personagens femininas nas obras têm influência substancial no enredo e colaboram para a complexidade e riqueza das narrativas.

Além disso, a linguagem utilizada nas obras é acessível ao seu público-alvo, permitindo que os jovens leitores compreendam e se envolvam nas histórias de forma eficaz, sem encontrar grandes dificuldades no plano da linguagem verbal. O uso frequente de diálogos contribui para uma comunicação direta e interativa entre o texto e o leitor, o que é especialmente eficaz para manter o interesse e o envolvimento do público jovem. A presença de elementos como mistério e descrições detalhadas também enriquecem essa experiência, estimulando a imaginação e a curiosidade dos leitores mais jovens, com abordagens que facilitam a compreensão dos enredos.

Em relação às ilustrações, em *Era mais uma vez outra vez* (2015), de Lewicki, as imagens complementam o texto verbal, potencializando a narrativa com informações adicionais sobre a história e expressões dos personagens, atuando como elemento que aprofunda a compreensão da trama e dos personagens, proporcionando uma dimensão visual ainda mais ampla. Em *O sumiço da pantufa* (2010), de Haddad, as ilustrações desempenham um papel fundamental, pois aparecem em todas as páginas do livro, acompanhando o texto verbal de forma integral. Essa abordagem reforça a conexão entre o texto e as imagens, tornando a história uma experiência visual completa e integrada, em que as ilustrações complementam e expandem o significado do texto. E, em *Adeus é para super-heróis* (2016), de Noronha, as imagens ilustram cenas específicas que são descritas no texto verbal, nesse caso, as ilustrações servem como um suporte visual para as partes da história que exigem uma representação visual, que colaboram para a compreensão do leitor e o auxilia na criação da imagem mental mais vívida das situações descritas.

Dessa forma, pode-se notar que as três obras, galardoadas pelo Barco a Vapor, oferecem uma variedade de abordagens narrativas, temas e uso de ilustrações. Cada livro é projetado para cativar e envolver o público infantil de maneira única, proporcionando uma rica experiência de leitura. Embora os livros tenham características distintas, todos compartilham do objetivo de estimular a imaginação, promover o gosto pela leitura e oferecer histórias que ressoem com os jovens leitores, abordando temas relevantes para suas vidas e experiências. Cada obra, à sua maneira, contribui para a diversidade e riqueza da literatura infantil, demonstrando a versatilidade e criatividade de autores e ilustradores no mundo da literatura voltada a esse

público, justificando suas respectivas premiações. Em seguida, será feita uma análise minuciosa de cada uma delas.

3.2 *Era mais uma vez outra vez* – Glaucia Lewicki

O livro *Era mais uma vez outra vez* (2015), da autora Glaucia Lewicki, com ilustrações de Gonzalo Cárcamo, como apresentado na síntese anterior, narra uma história instigante e inovadora, por meio de uma mistura literária, onde os próprios personagens e o leitor fazem a história acontecer, de maneira interativa. O título sugere o recontar de um conto de encantamento, a autora brinca com a alternância de narradores, fazendo com que o leitor aprecie a leitura. A obra foi galardoada com o prêmio Barco a vapor no ano de 2006, também reconhecida no ano seguinte com o prêmio de Altamente Recomendável pela FNLIJ em 2007, e fez parte da seleção FNLIJ Catálogo da Feira de Bolonha em 2008. Nesta dissertação, analisa-se a edição de 2015. As dicas sobre o enredo lúdico de Lewicki estão entrelaçadas no próprio título, ao nos depararmos com a expressão em viés paródico “Era mais uma vez outra vez”, automaticamente, somos transportados aos contos de fadas que, em sua maioria, iniciam com a icônica fórmula: “Era uma vez...”. Apesar disso, ao sugerir este título, a autora comunica o leitor de que a narrativa será revisitada, porém com uma abordagem distinta e singular, no caso, pelo viés da subversão. Nessa obra, a escritora e o ilustrador trabalham em conjunto na apresentação e desconstrução de personagens de contos de fadas, além da abordagem dos recursos estilísticos, das figuras de linguagens, entre tantos outros elementos que agregam valor estético à obra.

O livro conta com 104 páginas, separadas em oito capítulos, nas quais o texto e as ilustrações interagem, integrando sentido para a narrativa. Essas duas formas artísticas se alternam durante a história, mudando sua posição entre o lado direito e esquerdo, e em alguns momentos, a ilustração perpassa entre a folha dupla. O formatado do livro é retangular, com as seguintes dimensões: 19cm de altura x 12cm de largura, feito em uma encadernação simples, com cadernos costurados, resistentes ao manuseio do jovem leitor, conforme padrão apresentado pela editora SM.

Junto do título mencionado, a ilustração da capa também remete aos ideais de contos de fadas, ao inserir um príncipe/cavaleiro com uma espada na mão, montado em seu cavalo branco, lutando em pleno despenhadeiro contra um dragão que solta fogo pela boca, um enredo clichê, muito conhecido, composto por cores e traços marcantes. Enquanto a quarta capa, com

fundo azul (novamente, uma marca da editora que também aparece nos outros livros analisados), traz algumas informações sobre a história:

Depois de passar anos empoeirando na estante da biblioteca, um livro de contos de fada é escolhido por uma leitora. O narrador imediatamente se assusta quando percebe que a história está bagunçada: o reino da Calibúrnia não existe mais; o rei vive em uma praia; o Dragão das Sete Asas tem apenas duas... Era preciso colocar a casa em ordem! Mas agora não tem mais jeito; tudo, todos estão diferentes. E outro enredo, criado pelos próprios personagens, começa a ser encenado. (Texto quarta capa)

Na descrição da contracapa, temos uma previa de tudo que acontecerá na história, seguindo a ordem cronológica dos fatos que serão descritos no livro, orientando e instigando o leitor a iniciar a leitura, para desvendar o que há de novo/diferente nesse enredo.

A seguir, pode-se visualizar a capa e a quarta capa:



Figura 4: Capa e contracapa – Era mais uma vez outra vez, da autora Glaucia Lewicki, ilustrado por Gonzalo Cárcamo

Ao abrirmos o livro (2015), notamos a presença de um sumário que orienta o leitor e/ou o mediador sobre o que será abordado na narrativa, pela titulação de seus capítulos: “A leitora” (p.7); “O rei” (p.12); “O dragão” (p.21); “O príncipe” (p.35); “A princesa” (p.43); “Era mais uma vez outra vez” (p.55); “O enigma do dragão” (p.70); “O convite” (p.83) e “O final feliz” (p.91).

A história se inicia com o capítulo “A leitora” (p.7), por meio do depoimento do narrador sobre o momento em que o livro é retirado da estante. Tratava-se de um exemplar todo empoeirado, o qual não era emprestado há um bom tempo na biblioteca, mas que foi notado por uma criança curiosa e autêntica, um momento tão esperado pelo personagem, também muito bem detalhado:

Senti quando os dedinhos da menina passaram pelo livro. Percebi quando chegaram até o final da prateleira. Pararam por um momento, pensativos. Tamborilaram sobre um dicionário. Então voltaram, alegres, até chegarem novamente ao livro em que eu morava. Com um puxão decidido, eu e meus companheiros fomos retirados da prateleira. (Lewicki, 2015, p. 7).

Pelo recurso do diminutivo, pode-se notar a relação afetiva que o narrador estabelece com essa menina leitora, conhecida, de forma metonímica, inicialmente, pelos seus “dedinhos” (Lewicki, 2015, p.7). A narrativa é contada, com focalização em primeira pessoa, por um narrador homodiegético, o qual participa da história e curiosamente também aparece nas ilustrações. Essa estratégia da autora pode surpreender o leitor acostumado com os moldes tradicionais de narração, em que o narrador dificilmente se mostra ou intervém nos rumos da história, tampouco aparece sua ilustração. Essa configuração do narrador funciona como um recurso metaficcional, pois o texto imagético o revela como mais uma das personagens que se situam em um construto; o da história que se apresenta. Esse recurso produz efeito de humor na história, pois sua ilustração se assemelha, pelo recurso ao caricatural, com a de um mágico, com chapéu, capa e uma varinha na mão, percebe-se também a movimentação do personagem, demonstrando a **função narrativa** (Camargo, 1998) presente na obra:



Figura 5: Narrador (Lewicki, 2015, p.9)

De fato, o leitor pode deduzir que todo narrador tem poderes mágicos, pois com seu relato é capaz de transportar quem lê a história para outro universo. Quando o livro é retirado da estante pela menina leitora, situação metaficcional, a bibliotecária questiona se é mesmo aquela obra que ela deseja, e a garota afirma que, sim, pois achou a capa bonita. Nesse ponto da narrativa, a voz do narrador volta a se fazer presente, proferindo: “Sim, menina, nossa capa é realmente linda! Está um pouco desbotada, mas, ainda assim, é bonita.” (Lewicki, 2015, p. 8), como se estivesse de fato conversando com essa leitora. A bibliotecária tenta dissuadi-la de emprestar o livro, mencionando o seu estado desgastado, contudo, a jovem demonstra total

indiferença e reitera sua vontade de explorá-lo. Diante da determinação da leitora, o narrador experimenta uma sensação de satisfação por poder contar, “mais uma vez” a história que habita as páginas do livro:

Que felicidade! Mais uma vez, depois de muito tempo, alguém vai conhecer as peripécias do príncipe Saprsto para conseguir a mão da princesa Priliana. Como, por exemplo, a luta com o dragão. Ah, essa era a minha passagem favorita no livro! Eu adorava narrá-la! Como era mesmo?

“Então o príncipe Saprsto ergueu a poderosa espada Escabilurnia contra o terrível Dragão das Sete Asas...” (Lewicki, 2015, p. 8-9)

De acordo com Philip Pullman (2014), em sua obra *Contos de Grimm para todas as idades*, o autor argumenta sobre a natureza fluida e mutável dos contos de fadas, explicando que eles não são estáticos, pois, estão em constante evolução, à medida em que são contados e recontados por diferentes culturas e pessoas. Notamos isso, quando o narrador enfatiza que a história será novamente contada, abordando a temática da tradição escrita e oral. A tradição oral, que se origina das narrativas mágicas passadas de geração em geração, de pais para filhos e de avós para netos, a qual evolui gradualmente para as versões contemporâneas que conhecemos hoje.

Com a retirada do livro, o narrador já se prepara para recontar a história e começa a convocar os personagens que fariam parte do enredo, sendo eles: Rei; Princesa Priliana, Príncipe Saprsto e o dragão Anascar. Personagens típicos dos contos de fadas, que iriam reproduzir só mais uma história, onde um príncipe salva sua princesa do dragão, para que possam viver felizes para sempre. No entanto, não é isso que acontece, pois os personagens já não queriam mais fazer parte dessa história clichê, e para o desespero do narrador, cada um apresentava uma condição diferente para manter seu papel no conto. Com a impossibilidade de manter a organização da história antiga, o enredo toma um rumo diferente e passa a compor uma ordem totalmente nova, os papéis dos personagens, os lugares, suas falas são improvisadas, entre outras coisas. Propondo uma desconstrução dos contos tradicionais e da função dos sujeitos presente (considerados pelo senso comum) neste gênero literário.

A busca se inicia pelo Rei de Calibúrnica, que já não se encontrava mais no castelo, a única informação era a de um passarinho que estava por ali, dizendo que o monarca fora para a página seguinte. “Agradei pela informação e pulei para o local indicado”, anuncia o narrador (Lewicki, 2015, p. 11). Durante essa busca dos personagens, o leitor tem a sensação de estar lendo um objeto que se constrói diante de seus olhos, pelas intervenções/dicas que o narrador dá durante suas descrições, como se estivesse em um palco, preparando-se para entrar em cena:

“Há muito o que fazer antes de um leitor abrir um livro!” (p. 9). Desse modo, o narrador continua sua busca, caminhando livremente de uma página para outra, dialogando com os personagens e negociando o desenrolar da história. Desse modo, ele instaura o surpreendente no plano do relato, pois sua enunciação foge de qualquer ordem esperada.

No desenvolvimento da trama, algumas descobertas são feitas por quem o lê, como por exemplo, que o livro emprestado ganhou o “prêmio de melhor capa” (Lewicki, 2015, p.8) e a ilustração de praia comprada pelo Rei da Calibúrnica recebeu “prêmio de melhor ilustração” (p. 16), mensagens transmitidas pelos próprios personagens, de forma descontraída. Nota-se que a menção descontraída dos prêmios subverte a seriedade geralmente atribuída a tais reconhecimentos, surgindo uma potência de negação (Iser, 1999), enquanto a falta de contexto sobre os prêmios exige que o leitor preencha lacunas interpretativas. Para Linda Hutcheon (1991), a produção literária pós-moderna tematiza seus próprios processos de commodificação, como ocorre nas vozes desses personagens atentos a premiações que se instauram no campo de disputas literárias. Com essa estratégia, demonstra-se no relato que a leitura pode ser divertida e reflexiva ao mesmo tempo, reconhecendo que uma obra tem uma identidade visual, sua forma de narrar e suas ilustrações que complementam o texto verbal, entre outros elementos, exigem um trabalho árduo de construção, antes dela chegar às mãos do leitor ou da leitora.

No capítulo “O Rei” (Lewicki, 2015, p. 12), a ilustração emerge novamente como um ponto de referência, quando o Rei de Calibúrnica, ao tomar conhecimento de que a leitora retirou o livro que abriga sua história na biblioteca, manifesta apreensão quanto à ilustração do ambiente presente, uma vez que não corresponde àquela que deveria representá-lo na história: “E esta ilustração? Temos que escondê-la. Não tem nada a ver com o resto do livro” (p. 13). A observação do monarca lança luz sobre o fato de que, em uma obra, as ilustrações devem harmonizar-se com o enredo, portanto, não podem ser inseridas de forma arbitrária, desvinculadas da história. Diante dessa perspectiva, o tradicional papel da ilustração meramente ornamental é submetido a questionamentos. Neste trecho, há um ponto de indeterminação (Iser, 1999) na discrepância não especificada entre a ilustração e a história, deixando ao leitor a tarefa de imaginar essa diferença. Além disso, também temos um ponto de negação (Iser, 1999) na fala do Rei que questiona a harmonia tradicional entre ilustração e texto, desafiando a expectativa de que ilustrações são apenas ornamentais.

Nesta mesma página, através do diálogo entre o narrador e o rei, emerge uma das facetas da tradição escrita: o papel do leitor. Como resultado, uma exploração do sistema de comunicação literária se desenrola, destacando a tríade essencial composta pelo autor, a obra e

o público, quando o narrador questiona o Rei, ao explicar que uma leitora havia emprestado o livro:

- Uma leitora, Majestade!
- Quem?
- Por favor, Majestade! Vossa Alteza já esqueceu o que é um leitor.
- Claro que não! Os leitores são a razão da nossa existência. Se não fossem eles, não existiriam os personagens!
- Sim, e claro, Majestade! Tampouco existiriam os narradores. O que eu quis dizer é que uma leitora pegou nosso livro na biblioteca! (Lewicki, 2015, p. 13).

Na visão de Antonio Candido (1993), a verdadeira essência da literatura, emerge da convergência entre alguns elementos fundamentais, ele articula que a literatura é intrinsecamente moldada através de produtores literários, cuja consciência de seu papel pode variar; um conjunto abrangente de receptores, que dão forma aos diferentes estratos de público, fundamentais para a vitalidade da obra; e um mecanismo de transmissão, geralmente manifesto como linguagem expressa, por meio de variados estilos, que atua como a ligação unificadora entre esses componentes.

Alguns elementos do conto de encantamento aparecem na história, como comentados anteriormente, mas não da maneira habitual, proporcionando uma quebra de expectativas. Um bom exemplo é a imagem do Rei de Calibúrnia, que foge da representação usual de um monarca bem-vestido, com trajes elegantes que demonstram seu *status* social. No entanto, não é isso que acontece na história, pois essa figura aparece de “férias” em uma praia, já que o livro não estava sendo lido há um bom tempo, não precisava manter seu posto no castelo:



Figura 6: Rei de Calibúrnia em sua praia (2015, p. 14-15)

Pode-se observar que as ilustrações em folha dupla possuem dimensão superior à do texto verbal, indicando que seu valor no relato é o mais significativo para o entendimento da história. Há entre texto verbal e imagético, em toda a obra, o predomínio da **função de colaboração** (Linden, 2018), pois o sentido emerge da relação entre ambos, tendo em vista que um preenche as lacunas do outro, construindo o sentido de forma indissociável. Pelas nuances de cores e texturas das ilustrações que compõem a obra e do recurso à caricatura, nota-se o emprego da **função estética**, conforme Camargo (1998), permitindo, pelo efeito cômico e surpreendente, revelar um rei de calção na praia. Desse modo, desautomatiza-se o olhar da criança leitora habituada ao estereótipo sobre ilustrações de monarcas em situações nobres. As ilustrações trazem elementos que não aparecem no texto verbal, assim, recorrem à **função de ampliação**, conforme Linden (2018), a qual oferece novas possibilidades de interpretação dos rumos da própria história, pois agregam novos sentidos. Pela **função narrativa** (Camargo, 1998), nota-se que os personagens estão em movimento no plano imagético. Essa função permeia todas as ilustrações da obra. Inclusive, as ilustrações permitem ao leitor discordar da opinião do narrador sobre a praia ser “mixuruca” (p.15). A **função metalinguística e lúdica** (Camargo, 1998) avulta na reflexão metapictórica, pela afirmação de que “Um caranguejo desenhado perto de uma estrela-do-mar reagiu” (p.15), pois não concordou também com a opinião do narrador sobre a praia ser insignificante, em nada equivalente ao reino da Calibúrnica. Desse modo, a própria representação é narrada, pondo em relevo, pela **função de seleção** e de **revelação** (Linden, 2018), o caranguejo que poderia passar despercebido. Pela ilustração das personagens dialogando, nota-se o recurso à **função expressiva** (Camargo, 1998), pois prevalece na postura corporal de ambos, em especial na face do rei, que estão surpresos com os rumos que a história tomou.

No capítulo seguinte: “O dragão”, o narrador sai em busca do vilão da história e se surpreende com a mudança de cenário: “Caminhei por muito tempo pelo bosque Tenebroso e, finalmente, cheguei às portas do castelo, agora todo enfeitado com escamas. Pelo visto, o Dragão de Sete Asas havia contratado um ilustrador para redesenhar o antigo castelo do antigo castelo...” (Lewicki, 2015, p.21), este que na verdade só tinha duas asas e dizia ter sete para ficar mais assustador, descobrimos também que seu nome é Anascar. A reflexão metapictórica permeia o relato na dedução do narrador de que o dragão havia contratado um ilustrador para “redesenhar” o antigo castelo. Assim, seu relato se mostra como pertencente a um livro, construto que se configura também por meio da ilustração. Novamente temos um ponto de indeterminação (Iser, 1999) na falta de explicação sobre as motivações do dragão em querer redesenhar o castelo, cabe ao leitor preencher essa lacuna, criando suposições.

Mesmo habituado a um espaço que não lhe pertencia, o dragão também questiona o seu papel na história, demonstrando-se cansado de ter que escutar as frases ridículas do príncipe Saprismo, ditas repetidamente. Assim, o dragão afirma que se aposentou, revelando o motivo: “Estava farto de ser chamado de lagarto por aquele príncipe estúpido e ter que morrer com uma espada atravessada na barriga toda vez que alguém chegava à página 21.” (Lewicki, 2015, p. 29). Além de sua fala indignada e metaficcional, também temos a reprodução dramática e cômica do caricatural dragão na ilustração, usando sua cauda de espada para demonstração da cena. Desse modo, a **função metalinguística e lúdica** (Camargo, 1998) aparece na cena, com acréscimo da **função expressiva** estampada na fisionomia do personagem:

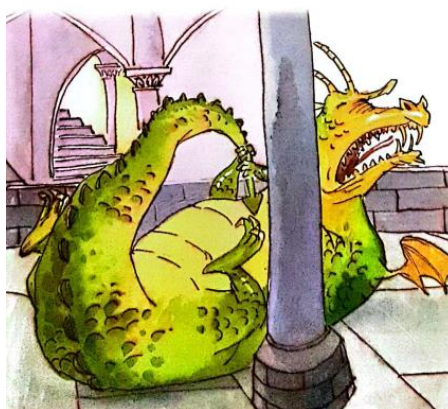


Figura 7: dramatização do dragão (p.29)

Como condição para voltar a fazer parte da história, Anascar propõe ao narrador um caminho diferente, no qual ele também poderia ser beneficiado e assim, devolveria o reino: “Estou pensando em uma disputa justa! Se você me permitir propor um enigma ao príncipe, eu devolverei o Reino de Calibúrnia!” (Lewicki, 2015, p. 33). E caso ninguém conseguisse desvendar esse enigma proposto pelo dragão, o próprio ficaria com a princesa, pois parecia um acordo justo em sua perspectiva, deixando ao leitor a busca por esse enigma indeterminado (Iser, 1999).

No livro prevalece o efeito de humor como traço marcante, representado pelas falas inesperadas dos personagens, do narrador e da configuração das ilustrações, como no exemplo anterior. Também, pode-se observar o recurso à metaficção no capítulo “O príncipe” (p.35), na cena em que o narrador tenta convencer o príncipe a não matar o dragão desta vez, pois toda a ordem da história já estava sendo modificada e o dragão não queria mais ser o vilão da história. Para tanto, ele argumenta: “São outros tempos, Saprismo. Hoje, essa passagem é considerada

violenta. E antiecológica” (Lewicki, 2015, p. 35), mostrando uma perspectiva contemporânea na obra.

Após a explicação do narrador, Sapristo o indaga: “Mas, se eu não matar o dragão, como conseguirei a mão da princesa Priliana?” (Lewicki, 2015, p.36). O narrador lhe responde que o dragão “propôs uma disputa diferente” (p.36) e exige que ele decifre um enigma, caso contrário, não devolverá o Reino de Calibúrnia e, conseqüentemente, a história não poderá começar. Diante dessa situação, o príncipe declara que não se importa, dizendo não ter afinidade com aquele reino e que não se dava bem com a princesa, apenas seguia um “roteiro”. Percebe-se que as personagens se comportam como atores em diálogo com o teatro, o cinema, a televisão, o que agrada a criança leitora, pois torna o relato cômico, pela quebra de suas expectativas. O príncipe ainda afirma que a princesa era apaixonada por outro. Surpreso com essa revelação, o narrador é novamente questionado por Sapristo: “Você se lembra de como a história começava?” (p. 37). O narrador começa a contar a história, mas é abruptamente interrompido por Sapristo:

- “Era uma vez, há muito tempo, no distante Reino de Calibúrnia...”
- Depois disso.
- “...uma linda princesa. Seu nome era Priliana. Ela tinha tudo que alguém poderia desejar: beleza, saúde, inteligência e riquezas. Mas Priliana era muito infeliz...”
- Profundamente infeliz – corrigiu o príncipe.
- Não tinha nada de “profundamente infeliz”! rebati.
- Eu podia jurar que havia um “profundamente” – disse o príncipe.
- Quem narrava a história? Você ou eu? Ela era apenas infeliz e ponto.
- Está bem, me desculpe! Continue.
- Onde eu estava mesmo? Ah! “Mas Priliana era muito infeliz, pois seu pretendente, o belo e inteligente príncipe *Nascara*, com a promessa de fisgar um belo peixe para o banquete de casamento, saiu e nunca mais voltou. O Reino da Calibúrnia não tinha rios ou mares. Havia um grande lago, com uma gruta bem no centro dele. Nas profundezas da gruta, morava um terrível dragão, que surgiu logo depois do desaparecimento do príncipe *Nascara*. Alguns diziam que o barco do príncipe havia afundado. Outros diziam que o dragão devorara o príncipe. O caso é que a princesa passava os dias a suspirar... (Lewicki, 2015, p. 37-39).

A conversa metaficcional entre o narrador e o príncipe Sapristo revela a autoconsciência deles em relação à narrativa e aos papéis que desempenham em seu interior, expondo ao leitor os componentes das narrativas feéricas clássicas, contudo, revisitadas e com efeito cômico, proporcionado pelo recurso à hipérbole manifesta no emprego da locução adverbial “profundamente infeliz”. Isso demonstra que o leitor está lendo uma obra fictícia em processo de criação, destacando a natureza metaficcional da narrativa de Lewicki (2015). Além disso, esse diálogo entre as personagens oferece algumas dicas valiosas sobre o desenrolar da história para o leitor que serão descobertas ao longo da narrativa, instigando e fazendo-o refletir sobre

os acontecimentos. Esse reconhecimento dos personagens e o uso de hipérbole cômica subvertem a ilusão de realidade, surgindo uma potência de negação (Iser, 1999), enquanto a natureza metaficcional e a ambiguidade no tom criam os vazios.

Assim como Edilson Souza e Flávio Camargo (2019) explicam, uma das pistas mais importantes que aparece na história é a da ligação do dragão com o príncipe desaparecido, que é essencial para o desfecho da narrativa: “Quando o narrador conta que o príncipe desaparecido se chamava Nascara, o leitor atento, ou o leitor metaficcional, percebe a ligação entre o nome do Dragão, Anascar, com o do príncipe desaparecido, Nascara, pois eles constituem anagramas.” (p.254), orientando e deixando o leitor atento para as próximas descobertas.

No capítulo seguinte, “A princesa” (p.43), o narrador busca a jovem donzela para atualizá-la das alterações e explicar que a história começaria novamente. Segundo ele, ela deveria estar em sua cena favorita: a do lago. Ele descrevendo detalhadamente a cena: “Era uma imagem que ficava bem no meio do livro. Ocupava duas páginas. Tinha muitas árvores e pedras. Não havia passarinhos ou borboletas porque todos temiam o Dragão das Sete...” (Lewicki, 2015, p. 43), contudo, a descrição é interrompida quando nota que toda a ilustração havia mudado e: “O antigo Lago sombrio estava ensolarado. Pássaros e borboletas voavam livres pela página. Uma plaquinha indicava: Lago da Luz (antigo Lago Sombrio). E, nas profundezas da gruta do meio das águas, havia agora um pequeno castelo.” (p. 43-44). Pelo recurso metapictórico, o jovem leitor pode observar que as descrições são fiéis à ilustração apresentada:



Figura 8: Lago da luz (p.44)

Essa estratégia permite-lhe notar que as ilustrações na obra alternam suas funções. Ora dialogam fielmente com o texto verbal, ora avançam em significados em relação a ele, construindo um terceiro sentido. Assim, notamos a **função de seleção** e de **revelação** (Linden, 2018) pelo recorte da cena, e ampliação dos sentidos presentes nos elementos visuais. O narrador completa sua descrição do lugar, ao visualizar que a princesa estava em uma das

pequenas janelas, aflita “a princesa Priliana suspirava e penteava seus longos cabelos.” (Lewicki, 2015, p. 44). Novamente trazendo a referências de contos de fadas, relacionando Priliana ao conto clássico da *Rapunzel* (1812), dos Irmãos *Grimm*²⁹, mesmo que a princesa de Lewicki não tivesse os cabelos tão compridos. Em sequência, a princesa é atualizada dos acontecimentos, e questiona: “Isso quer dizer que serei salva de novo por Sapristo? Viverei feliz para sempre etecetera e tal? (p. 46), e o narrador afirma que sim, afinal é para isso que servem as princesas, descontente, ela rebate:

[...] Ai, ai... – suspirou ela uma vez mais.
- Está bem. Pode chamar o Dragão para me capturar. Mas, já vou logo avisando: não aceito demolir meu pequeno castelo! Daria o maior trabalho. Além disso, vai que, depois dessa leitora, só apareça outro leitor daqui a séculos! (Lewicki, 2015, p. 46).

As conversas entre a princesa e o narrador destacam a apatia da princesa em relação ao desfecho de sua história e levantam questões sobre o papel da princesa/mulher nas narrativas de contos de fadas. Além disso, semelhante às demais personagens, ela deseja que a história antiga não seja narrada da mesma maneira, pois anseia por mudanças.

Novamente, notando divergências no cenário apresentado, o narrador a questiona sobre o lago Sombrio que era um ponto importante para a história, e ela sugere que ele crie algo diferente, supondo que ele teria esse “poder”: “Ah, invente outra coisa! Diga que o Dragão de Sete asas tomou o pequeno castelo do Lago da Luz. Ah, sei lá, se vire! Você não é unha e carne com o autor?” (Lewicki, 2015, p. 46.). A sugestão do personagem de inventar novos elementos subverte a expectativa de uma narrativa fixa, propõe uma potência de negação (Iser, 1999) ao leitor. O narrador então compartilha com a princesa a notícia de que, segundo as personagens do livro ao lado, o autor já não escreve mais. Essa revelação enche a princesa de felicidade, pois ela nutria uma aversão pelo autor, responsável por retirar dela, nas primeiras páginas do livro, o príncipe Nascara, seu grande amor.

Os comentários assertivos da personagem chamam atenção, pois desconstrói a figura passiva da princesa nos contos de fadas, assim como evidenciam Khéde (1990), em consonância com Souza e Camargo (2019):

[...] princesa Priliana desconstrói a figura passiva das personagens femininas nos contos de fadas. Segundo Khede (1990, p. 22), as “princesas são caracterizadas pelos atributos femininos que marcam a passividade e a sua função social como objeto do

²⁹ *Rapunzel*, de Jacob e Wilhelm Grimm, disponível em: <<https://www.editorawish.com.br/blogs/contos-de-fadas-originais-completos-e-gratuitos/rapunzel-jacob-e-wilhelm-grimm-1812>> Acesso em: 22 set. 2023.

prazer e da organização familiar. Belas virtuosas, honestas e piedosas, elas merecerão como prêmio o seu príncipe encantado” (KHEDE, 1990, p. 22). Priliana, ao ir em busca do seu amor, rompe com o estereótipo da princesa passiva a espera de um príncipe para salvá-la. (2019, p.256).

Podemos notar essa perseverança em outra passagem, quando a princesa comenta que ficou procurando seu antigo amor pelo Lago Sombrio, e nessa busca pôde observar o que as outras princesas estavam fazendo, enquanto não eram “resgatadas” por seus amores: “Todas as princesas costumam ficar bordando nos jardins do palácio, esperando serem capturadas por dragões ou enfeitiçadas por bruxas!” (Lewicki, 2015 p.51), de maneira muito sutil, é desconstruída a imagem de uma princesa passiva, para uma determinada, que corre atrás de seu amor.

Depois de algumas desavenças, o narrador precisa se apressar para começar a contar a história, pois começam a sentir a presença da leitora: “Tomei meu lugar de narrador e esperei que a menina abrisse a primeira página. Assim que seu dedinho correu pela primeira linha, comecei a narrar, dentro da cabeça dela, uma nova história. Desta vez, escrita não pelo autor, mas pelos personagens.” (Lewicki, 2015, p.54). Assim, no meio do livro, inicia-se uma história totalmente nova, criada pelos personagens. Por causa desse processo construtivo, o capítulo de abertura passa a ser “Era mais uma vez outra vez”, o que justifica o título da obra de Lewicki:

Era mais uma vez outra vez, em uma terra distante, um dragão chamado Anascar. Diferente de todos os animais de sua espécie, tinha duas asas e morava em um enorme castelo. Mas não era feliz. Vivia a suspirar. Cada vez que Anascar suspirava, queimava um pedaço das cortinas. Ou do tapete. Ou do que estivesse na frente. Como era um dragão muito aspirante, mais da metade do castelo já estava chamuscada... (2015, p. 55).

E a narrativa prossegue nos capítulos “O enigma do dragão” (p.70) e “O final feliz” (p.91), contando essa nova história. Quanto à edição gráfica do livro, desses capítulos especificamente, pode-se notar que nessas passagens em que a história está sendo de fato recontada pelos personagens para a leitora fictícia, a fonte utilizada sofre alteração, como se observa no exemplo a seguir, sem a presença de ilustrações:

Nesse ponto, parei de narrar e reclamei:
 — Ei, essa história não tem nada a ver com a verdadeira!
 Anascar soltou uma baforada de fogo em minha direção.
 — Shshsh! Continue! Não deixe a leitora esperando, assim, logo no início!
 — Está bem, está bem...

Anascar era um dragão que tinha de tudo. Mas vivia a suspirar porque não tinha o que mais desejava: uma princesa. Desejava ao seu lado uma bela e nobre princesa, com quem pudesse dividir o reino. Então, um dia, depois de incendiar a última cortina do castelo, Anascar saiu em busca de seu maior desejo.

Não queria qualquer uma. Sua princesa deveria ser a mais bela. A mais inteligente. A mais graciosa. A mais tudo. E o mais importante: deveria ter os olhos mais adoráveis de todos os contos de fada.

Suas asas o levaram até uma praia distante, onde vivia o rei da Calibúrnia.

56

Figura 9: Mudança de fonte (p.56)

Observa-se ainda, que as intervenções dos personagens, mesmo do narrador, que também é personagem, mantêm a tipografia utilizada anteriormente na história “verdadeira”, o que significa que elas formam uma extensão da narrativa original. Assim, explicita-se para o leitor o que realmente está acontecendo nessa nova versão. Todavia, o reconto dessa narrativa não estava saindo como o esperando, e o narrador não esconde sua insatisfação: “Parei. O rei era um péssimo ator. O caranguejo, idem. E agora que podiam inventar suas próprias falas, eram ainda piores. Que surpresas terríveis me aguardariam até o final dessa nova história?” (Lewicki, 2015, p.59). Pode-se observar também uma intervenção da princesa Priliana na ilustração metaficcional, virando a página, como se pudesse analisar o “avesso” da história:



59

Figura 10: Intervenção da personagem (p.59)

A cena da princesa Priliana virando a página, ao lado da insatisfação expressa pelo narrador, pode ser analisada tanto pelas perspectivas de Sophie Van der Linden (2018) quanto de Luís Camargo (1998). Notamos na performance dela a **função de revelação** (Linden, 2018) dos bastidores da história, além da **função de amplificação** (Linden, 2018) dos sentidos, pois a experiência de leitura torna-se mais interativa. O efeito cômico advém da intromissão da princesa na performance do narrador, dizendo-lhe o que deve fazer. Ademais, pela **função expressiva** (Camargo, 1998), percebe-se o sobressalto do narrador motivado pela interação da princesa com a materialidade do livro e com seu discurso impositivo. A dimensão **metalinguística** avulta no próprio ato de contar histórias dentro de um contexto, no caso, o da narrativa.

Além das falas cômicas das personagens, a autora aproxima o leitor ao inserir provérbios comuns do dia a dia e expressões idiomáticas, como por exemplo, enquanto o narrador conversa com a princesa Priliana e o rei, diante de uma história toda bagunçada, e diz que a “[...] narrativa está sem pé nem cabeça” (Lewicki, 2015, p.59), um pouco depois, na mesma página completa com um provérbio bastante popular: “Manda quem pode, obedece quem tem juízo” (p.59), também utilizado em outros contos. Evidencia-se, então, a dialogia com os contos clássicos de fadas, mas também com a cultura popular, revelando o hibridismo entre gêneros textuais e níveis de linguagem.

De acordo com Claudia Xatara e Thais Succi (2008), “Em contos infantis, e sobretudo em fábulas, os provérbios figuram muitas vezes com o intuito de educar ou advertir, pois carregam mensagens que procuram orientar as atitudes do leitor.” (p.44). Portanto, na narrativa analisada, nota-se que esses elementos estão presentes, mesmo se tratando de uma versão contemporânea que questiona os aspectos clichês dos contos de fadas, ainda mantêm um diálogo com suas referências, conservando o gênero literário com suas adaptações. Contudo, cabe destacar que a intenção não é a de transmitir uma moral ou de educar, mas de divertir, de promover a reflexão, em especial, sobre a construção de uma história que, por sua vez, dialoga com os contos de fadas em viés parodístico, promovendo o efeito de humor.

Outra intromissão é feita pelo Rei, o ilustrador novamente evidencia momentos em que os personagens adentram outras páginas. O narrador reclama da história e afirma que a narrativa não parece interessante, entretanto, o monarca replica, alegando que a leitora está gostando da nova narrativa. Nesse momento, esse personagem se revela ao erguer a folha do livro, como se estivesse oculto nos meandros da história, e aponta com seu dedo erguido, mandando-o continuar a narração, demonstrando sua autoridade:

Era só o que me faltava! Um dragão romântico querendo imitar Romeu!

Alguém jogou um punhado de areia em cima de mim. Era o rei.

— Ei, narrador! Continue a história!

— É! — concordou o caranguejo. — Agora é que está ficando bom!

— Com todo o respeito, está uma porcaria — respondi.

— Não está, não! — protestou o rei. — Não vê que a leitora está devorando as páginas? Olhe, ela acaba de mastigar uma florzinha que estava no canto da ilustração!

Era verdade. A leitora estava devorando as páginas! Ela estava gostando!!

— Retome logo a narrativa! — ordenou o rei. — O quanto antes essa menina mergulhar na história, melhor para nós! Ou você quer ser devorado pela ansiedade da leitora?

— Claro que não! — protestei.

— Então, volte a narrar. AGORA!



Figura 11: Rei adentrando a página (p.63)

Observa-se, assim, pela linguagem manifesto verbal e imagética, que a voz do narrador se relativiza para que a voz de cada personagem ganhe relevo. Nesse processo, essas vozes excedem o plano do conteúdo e ocupam o da estrutura de modo performativo (Zumthor, 2007). Nesta cena, notamos os bastidores da história, pelo recurso à **função de revelação** (Linden, 2018) e **de amplificação** (Linden, 2018), ofertando ao leitor novas possibilidades de interpretações, já que a narrativa está em constante movimentação. Percebe-se também a **função metalinguística e lúdica** (Camargo, 1998) na reflexão metapictórica do personagem expressa quando intervém na ilustração e no texto verbal, ao mandar o narrador-personagem continuar a trama: “- Então volte a narrar. AGORA!” (Lewicki, 2015, p.63).

Conforme Laurent Lepaludier (2002), uma imagem ou um objeto têm a capacidade de representar a escritura, a leitura estética ou outros aspectos da comunicação literária. Nesse contexto, a ilustração de Gonzalo Cárcamo se configura como formas metatextuais/metapictóricas icônicas da criação literária e do que essa reprodução pode representar, as quais, de maneira lúdica, convidam o leitor a explorar seu imaginário e compreender o livro enquanto objeto construído, como construto.

Além disso, nota-se que a obra é repleta de intertextos, de acordo com Bakhtin (2016), esses diálogos, presentes para a resposta do outro, e para sua própria compreensão discursiva, podem assumir diferentes formas. O que pode ser uma influência positiva para os leitores, colaborando para seu desenvolvimento crítico, pois “A obra é um elo na cadeia de comunicação discursiva; como réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais responde, e com aquelas que lhes respondem.” (Bakhtin, 2016, p. 34-35). Pode-se observar isso em uma das referências que a autora insere na obra, como por exemplo quando

cita *Shakespeare*, dizendo que o dragão estava querendo imitar o Romeu (personagem de *Romeu e Julieta*³⁰):

Parei de narrar mais uma vez. Eu sabia que o tempo que nosso livro passara ao lado daquele volume de Shakespeare acabaria trazendo alguma consequência! O dragão estava tentando copiar o dramaturgo inglês.
Era só o que me faltava! Um dragão romântico imitar o Romeu! (Lewicki, 2015, p.62-63)

A ilustração se destaca ao representar o dragão realizando gestos teatrais, como se estivesse atuando em uma peça, enquanto faz uma declaração à princesa em sua torre. Desse modo, a narrativa revela-se como performática. O narrador, por outro lado, está visivelmente desanimado e incrédulo diante da reprodução dessa cena considerada “romântica”:



Figura 12: Dragão dramaturgo (p.62)

Neste fragmento, a ilustração do dragão realizando gestos teatrais e fazendo uma declaração à princesa em sua torre destaca-se ao revelar a natureza performática, pela **função narrativa** (Camargo, 1998), também pela movimentação de seus gestos. A **função de revelação** (Camargo, 1998) da teatralidade do dragão é amplificada pelo contraste com o narrador desanimado, evidenciando uma camada de ironia e crítica, além disso, a ilustração complementa a narrativa visual, carregando conotações expressivas e lúdicas, ao mesmo tempo que introduz uma dimensão **metalinguística e expressiva** (Camargo, 1998), pela postura corporal e facial do dragão ao refletir sobre a cena “romântica” de forma cínica.

Como parte da reviravolta da história, Anascar se aproxima da princesa e faz um convite para que ela resida em seu reino, cena atípica, pois, por se tratar de um “monstro” nos contos tradicionais, ele não deveria ser gentil. Embora Priliana elogie: “Você é o dragão mais adorável

³⁰ *Romeu e Julieta*, de Shakespeare. Disponível em: <<https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/romeuejulieta.pdf>> Acesso em: 21 set. 2023.

que já conheci.” (Lewicki, 2015, p.65), ela recusa a oferta, argumentando que não pode nutrir sentimentos românticos por um dragão. No entanto, contra sua vontade, após a recusa do convite, Anascar a sequestra, decidido a provar que é possível uma princesa se apaixonar por um dragão.

Ao saber do ocorrido, o rei envia um caranguejo para inquirir o dragão sobre as condições para a libertação da princesa. E o dragão responde que ela será libertada apenas se alguém conseguir decifrar o enigma que ele propôs. Desse modo, a narrativa passa a dialogar com as histórias míticas, permeadas de esfinges enigmáticas, cuja função é testar a capacidade dos heróis. No capítulo seguinte, “O enigma do dragão” (p.70), a história volta a ser contada, e o desafio é lançado. Vários príncipes se apresentam para tentar decifrar o enigma, que consiste em descobrir o verdadeiro nome do dragão, mas ninguém obteve sucesso, nem mesmo o príncipe Saprsto.

Ao propor um enigma em formato de poema, são exploradas as noções de hibridismo de gêneros textuais na história, em que diferentes formas textuais e funções são combinadas. De acordo com Luiz Marcuschi (2002), o termo “hibridismo do gênero discursivo” surge da habilidade discursiva do autor durante a produção do texto, ao vincular um gênero específico a outros. O autor utiliza a expressão “intertextualidade inter-gêneros” para descrever a mistura de funções e formas textuais diversas na composição de cada gênero, permitindo a combinação de diferentes textos. Assim como é possível observar no enigma em formato de poema que é exposto na narrativa:

Para ter a mão da princesa
Um enigma será decifrado.
Para obter sua beleza
Um feitiço será quebrado

Ouçam vocês então
Sem olhar para os lados
Com muita atenção
A verdade dos fatos.

Um príncipe foi à pescaria
Mas o peixe, feiticeira era.
Fisgada, usou feitiçaria
Fazendo dele uma fera.

Um nome não é nada
Uma letra muda tudo
No lugar a letra acertada
Trará o amor mais puro.

E o fogo virará mel
Quando a lua surgir
Se na cauda um anel

E o nome certo repetir.
(Lewicki, 2015, p. 79-80)

O poema apresenta intertextualidade com o conto de fadas clássico *A Bela e a Fera*³¹ (1740), ao compartilhar elementos semelhantes, como a busca por um amor verdadeiro que se efetiva ao quebrar um feitiço. No conto popular, a Fera é uma figura amaldiçoada que só pode ser libertada por um amor verdadeiro, assim como aparece no poema de Lewicki, o príncipe é transformado em uma fera por uma feiticeira após ser fisgado por um peixe feiticeiro.

O uso de enigmas e elementos mágicos, como feitiços, também é característico de muitos contos de fadas. Além disso, a ideia de transformar algo ruim (a fera, o fogo) em algo bom (o amor verdadeiro, o mel) através de um processo específico, o de decifrar um enigma, ao repetir o nome certo do personagem, é uma temática que lembra as histórias de resgate e superação presentes em contos clássicos. No entanto, a poesia apresenta uma variação do tema, com elementos próprios e uma estrutura única, portanto, enquanto ele dialoga com os contos de fadas tradicionais, também tem sua própria identidade literária.

Em relação à métrica do poema, a autora utiliza rimas cruzadas, que são combinadas alternadamente, por meio do esquema de ABAB, como por exemplo na primeira estrofe, temos as seguintes rimas: princesa – beleza; decifrado – quebrado (Lewicki, 2015, p.79), o mesmo acontece nas demais estrofes, que se tornam um divertimento para a criança leitora, além da descoberta do enigma, a sonoridade do poema é satisfatória e cativante.

No capítulo seguinte “O convite” (p.83), sem sucesso dos príncipes na tentativa de desvendar o enigma, os personagens discutem sobre quem poderia esclarecê-lo, ocasionando em um vazio provocado pela potência de negação (Iser, 1999), deixando ao leitor perspicaz a tarefa de deduzir e compreender a situação, em quem poderia desvendar esse mistério junto com os personagens. Nesse momento, a leitora fictícia desvenda o mistério, escrevendo na página do livro:

³¹ A primeira edição da fábula, conforme se tem registro, foi redigida por *Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve*, uma autora francesa também reconhecida como *Madame de Villeneuve*, e publicada como um romance destinado a um público adulto em 1740.

Dados sobre a origem da história, disponível em: <<https://complemento.veja.abril.com.br/entretenimento/a-bela-e-a-fera/literatura>> Acesso em: 02 de out. 2023.



Figura 13: Intervenção da leitora (p.84)

A leitora demonstra autonomia na história e consegue determinar o rumo que esse novo enredo irá tomar ao resolver o enigma proposto, e os personagens notam essa intervenção: “Foi a leitora que solucionou o caso!” (Lewicki, 2015, p.87). Solucionando os mistérios que os próprios personagens não conseguiam. Com essa descoberta, ela é convidada a fazer parte da história “– Quero convidá-la para ser um personagem da nossa história” (Lewicki, 2015, p.88). De forma muito incomum, uma pessoa “fora” da história, ao escrever a resposta na página do livro, consegue solucionar o problema e revela a verdadeira identidade do dragão Anascar, contribuindo para a resolução da trama:

- Precisamos de alguém para dar um final a essa história.
- E eu posso fazer isso?
- Você é tão poderosa quanto o autor. Um leitor pode fazer o que quiser. Nós não somos nada sem você...
- Não, não posso fazer o que eu quiser. Tenho que ler o que está escrito!
- Mas quem lê pode imaginar o que quiser. Pode reescrever a história. Pode até mesmo inventar sua própria história! (p.88-90)

Além das palavras que proporcionam uma conversa íntima com a leitora, a ilustração desempenha um papel igualmente crucial ao transmitir essa mesma ideia. Ela consegue capturar a materialidade do livro, apresentando-o como um objeto animado que parece direcionar seu olhar para a leitora. Nesse instante, os personagens suspendem sua “atuação” por um breve momento, como se estivessem pausando a narrativa, e convidam a leitura, de maneira calorosa e intrigante, a adentrar nesse mundo literário encantador:



Figura 14: Pausa dos personagens para fazer o convite a leitora (p.89)

Nesse recorte, notamos a **função de revelação** (Camargo, 1998) de um momento em que os personagens pausam sua “atuação” e se voltam para o leitor, amplificando a experiência de leitura. A ilustração recorre à **função narrativa** (Camargo, 1998), pois expressa seus movimentos e adiciona uma camada expressiva e lúdica, percebida nas expressões, além de introduzir uma dimensão metalinguística, onde os personagens parecem convidar o leitor a entrar no mundo literário, como num fechamento teatral.

Pode-se observar o jogo literário que se efetiva no romance, pois simula-se uma leitora que, de fato, atua como mais um personagem na trama. Esse recurso lúdico não só cativa a criança leitora empírica que se projeta na personagem-leitora da obra, como eleva sua autoestima ao se sentir considerada no relato.

No desfecho da história, nomeado de “O final feliz” (p.91), vale lembrar que “os contos de fadas, em geral, são compostos por um ideal: o príncipe deverá superar alguns obstáculos até conquistar a princesa e haver o casamento. Notamos que isso se configura como uma construção comum e simples de qualquer conto de fadas” (Bezerra; Fernandes, Fernandes, 2021, p.40). Nesse caso, apesar do final feliz que condiz com o gênero, o enredo toma um rumo inesperado que surpreende.

Ao decifrar o enigma, a leitora desvenda todo o mistério que existia por trás do nome do dragão, e a princesa Priliana consegue quebrar o feitiço do príncipe Nascara, que ficam juntos e vão “[...] morar no gracioso pequeno castelo, bem no meio do Lago da Luz, onde tiveram muitos filhos” (Lewicki, 2015, p. 96). Portanto, não há um típico final feliz de contos de fadas, pois, a ordem toda é subvertida, quando o dragão que, supostamente seria o “monstro”

da história, se transforma em um príncipe, além disso, houve a importante intervenção da leitora que contribuiu para que a narrativa terminasse dessa forma.

Através desse desfecho inesperado há o rompimento do horizonte de expectativas do jovem leitor (Jauss, 1994), pois os rumos da narrativa desafiam suas previsões, incentivando uma reflexão sobre a realidade por meio de uma nova perspectiva, neste caso, uma versão alternativa de contos de fadas. Revelando ao leitor que um final diferente nem sempre é negativo; neste contexto, demonstrou-se algo genuinamente original e inovador. O narrador minuciosamente detalha o desfecho de cada personagem na trama, proporcionando aos leitores uma visão completa e satisfatória das vidas de todos os envolvidos na história, incluindo o Rei de Calibúrnia, o caranguejo e o príncipe Sapristo, que já não se assemelham às figuras retratadas nos contos tradicionais. Além disso, faz observações sobre os novos personagens:

A leitora, que agora também era personagem, recomendou nosso livro para todos os amigos. Vivíamos em casas diferentes, conhecendo um monte de pessoas interessantes.

Quanto a mim, também me tornei para sempre, personagem. Sou conhecido agora como Sir narrador. Ao menos, até ser mais uma vez outra vez... (Lewicki, 2015, p. 96).

A ilustração enfatiza ainda mais essa comovente despedida, retratando uma cena na qual o príncipe, a princesa e seus filhos estão posicionados ao fundo, enquanto o narrador, com um gesto solene, acena para eles, demonstrando que ele completou com êxito sua missão e prepara sua despedida:



Figura 15: O final feliz – despedida do narrador (p.97)

Nesse fechamento prevalece a função narrativa (Camargo, 1998), manifesta pelos movimentos e gestos das personagens que aparecem em movimento de despedida, acenando e brincando com um suposto leitor. Também a **função de ampliação**, conforme Linden (2018), pois cabe ao leitor desvendar o que pode ter acontecido depois do “final feliz”. Quanto à

metaficcionalidade explorada na obra, Navas (2015) ressalta a relevância do papel desempenhado pelo leitor no estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico em relação à ficcionalidade, especialmente quando provocado por uma obra metafictional:

A incorporação desses elementos na estrutura narrativa contribui, decisivamente, para o redimensionamento do papel de participação do leitor na (re)construção do texto literário, o qual é convidado a participar, a reescrever, a revisitar outros textos. Rompendo com o pressuposto de uma leitura inocente, o leitor é convidado a resolver as ambiguidades criadas pelo texto, a conectar as diferentes partes da história, a integrar as vozes distintas que se fazem ouvir, a reconhecer as referências intertextuais que a ele se apresentam, a sair da narrativa e colocar-se em uma posição distanciada. Em outras palavras, trata-se de uma produção que conduz o leitor a adquirir uma postura mais ativa face ao texto, haja vista ter que cooperar explicitamente com ele. (2015, p.85)

As pesquisadoras Julyana F. Santos Bezerra, Michele S. Fernandes e Rosa Maria V. Fernandes, em seu texto *Once upon a time: análise no processo de desconstrução da personagem branca de neve* (2021), destacam a importância do conto como um dos gêneros narrativos mais comuns da literatura, evidenciando a influência significativa do conto de fadas tanto na infância, quanto na vida adulta, devido à sua estrutura, a qual consiste em narrativas curtas com um único conflito central, permitindo uma abordagem concisa e impactante das histórias. Elas afirmam, ainda, que uma das principais características do conto de fadas, é de uma “[...] narrativa que tem poucos personagens, cenário limitado e um recorte temporal reduzido” (2021, p.39), esses elementos contribuem para a economia de recursos narrativos, focando na essência da história. Os personagens podem assumir diferentes formas, incluindo seres humanos, animais ou objetos humanizados, o que amplia as possibilidades criativas desse gênero literário, destacando a inspiração de Lewicki na criação de sua obra, mesmo que seja para sua desconstrução, a escritora manteve os principais elementos do gênero.

Além disso, evidencia-se também o tipo de narrador utilizado na obra premiada, apesar da predominância de narradores em terceira pessoa nesse gênero literário, também temos os demais focos narrativos que podem fazer parte dessas narrativas:

2. Foco Narrativo: Trata-se do narrador do conto; pode ser narrador na 1ª pessoa que é aquele que participa do conto, intitulado como narrador personagem; o narrador onisciente que não participa do enredo, mas conhece o passado, o presente, o futuro, e os pensamentos dos personagens. E por fim o narrador observador, que conhece toda a trama da narrativa, mas não é um participante da história. (Bezerra; Fernandes, Fernandes, 2021, p.39).

Lewicki (2015), destacando o narrador-personagem, oferece uma perspectiva inteiramente contemporânea ao integrá-lo à trama como um elemento crucial para o

desenvolvimento da história. Isso se deve, em grande parte, ao cuidadoso trabalho do ilustrador Gonzalo Cárcamo, que tornou esse personagem visualmente atraente para que todos os leitores pudessem apreciá-lo e desfrutassem da experiência de leitura, através do humor.

Vale destacar que todos os personagens (Rei, Princesa, Príncipe, Dragão) se revelam como personagens redondos, pois cada um deles demonstra uma perspectiva única e complexa, bem como conflitos internos que moldam suas ações e decisões. No entanto, é o narrador-personagem que se destaca, assumindo a responsabilidade de dar sentido a uma narrativa notoriamente caótica e desorganizada. Sua tarefa árdua é como a de um maestro habilidoso que rege uma orquestra dissonante, buscando harmonia em meio ao caos literário, e é através de sua visão e profundidade psicológica que a trama toma forma e ganha vida.

Os espaços desempenham um papel significativo na narrativa, apesar da história transcorrer em um ambiente micro, no Reino de Calibúrnica, subverte o conceito de local controlável, situado em enredo pré-determinado, próprio de um conto de fadas. Pode-se observar, então, uma perspectiva de um ambiente macro, à medida que a história começa a desviar-se, indo até certo ponto fora de controle, na busca dos personagens que já não queriam mais fazer parte do enredo e estavam em diferentes lugares dentro do reino, com exceção da praia que o Rei vai passar as férias. Há, ainda, o espaço externo ao livro, na biblioteca e na casa da menina leitora. Uma grande mistura de ambientação que, na fatura narrativa, encontra uma resolução satisfatória e tudo se encaixa.

Quanto à temporalidade da narrativa, é evidente que não segue uma progressão linear. Pode ser associada ao tempo psicológico no personagem-narrador, visto que os acontecimentos variam de acordo com as situações/emoções dos demais personagens. Estes que navegam de forma fluída entre o presente e o futuro da história que está sendo apresentada à leitora que pegou o livro. É notável como, durante a leitura, conseguimos discernir todos esses acontecimentos, embora possa parecer um tanto confuso; essa complexidade temporal, na verdade, enriquece e confere significado ao texto.

A narrativa não segue uma estrutura linear, mas evidencia a presença de lacunas (Iser, 1999) que permeiam tanto o texto verbal quanto o imagético. Os vazios deixados pela autora, têm o poder de conduzir o leitor à *poíesis*, à medida que ele preenche esses espaços e assume um papel de coautor permitido pelo texto, tornando-se um divertimento ao descobrir que além dele, existe também uma leitora fictícia presente na narrativa. Ademais, conduzem à *aisthesis*, ao compreender o contexto da narrativa e à exposição de diferentes tipos de narradores e perspectivas, expandindo assim seu conhecimento do mundo. Enfim, à *katharsis*, ao acessar

suas emoções por meio da literatura, notando que é possível transcender a experiência literária e estética para sua vida (Jauss, 1979).

Em consonância com a Estética da Recepção e do Efeito (jauss, 1994; Iser, 1996, 1999), torna-se evidente que os vazios presentes na narrativa desempenham um papel crucial na interação entre o texto e seu leitor. Ao criar espaços a serem preenchidos pela mente do leitor, o autor instiga uma participação ativa, uma busca constante por significados que transcende a mera absorção passiva de informações. A estrutura textual e visual pressupõe um leitor perspicaz, dotado de inteligência para estabelecer conexões entre o que é apresentado e suas próprias experiências e conhecimentos preexistentes. Essa interação dinâmica entre o texto e o leitor não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também possibilita uma reflexão mais profunda sobre o contexto social que permeia a obra. Portanto, nesta análise, ressalta-se a importância de reconhecer os vazios como convites à coautoria, onde o leitor, ao preenchê-los, torna-se parte ativa na construção de significados e na ampliação de sua compreensão estética e social.

Dessa forma, por meio da mistura divertida e estimulante entre o universo dos contos de fadas e os mundos da leitura e da edição (diferentes formas de enxergar uma história), em uma completa metalinguagem que explora o livro também enquanto produto, a autora propõe aos pequenos leitores termos relacionados à teoria da literatura, tais como: narrador, personagem, leitor e autor. Além de apresentar itens relacionados à produção do livro que, muitas vezes, passam despercebidos, como: ilustrações, revisão de texto, capa/contracapa, introduzindo o leitor à atividade editorial de maneira lúdica e leve.

3.3 O *sumiço da pantufa* - Mariângela Haddad

A obra *O sumiço da pantufa* foi escrita por Mariângela Haddad e publicada em 2010 (mesma edição utilizada para análise), com ilustrações da própria autora. Este livro foi vencedor do 5º Prêmio Barco a Vapor em 2009 na categoria infantojuvenil, destinada a leitores iniciantes a partir dos seis anos. O título da obra sugere um elemento central na narrativa; a perda de um objeto cotidiano, no caso, de uma pantufa. Essa escolha de título imediatamente intriga o leitor ao apresentar um problema ou mistério a ser resolvido ao longo da história. A palavra “sumiço” evoca um senso de mistério e suspense, enquanto “pantufa” indica um objeto familiar e confortável, criando um contraste interessante. Assim, o título não apenas estabelece o ponto

de partida da trama, mas também convida o leitor a mergulhar na história para descobrir o que aconteceu com a pantufa e como essa situação será resolvida.

A narrativa, muito alinhada ao título, apresenta um intrigante mistério ao alternar os pontos de vista dos personagens, levando o leitor a desvendar o enigma do desaparecimento da pantufa. Haddad cativa a imaginação dos jovens leitores ao mesclar seres vivos e objetos inanimados, provocando reflexões sobre sentimentos como curiosidade, perda e o desejo de explorar. Com uma trama simples ambientada em um apartamento, recém-ocupado por uma nova família (um casal com uma filha única), a história ganha vida quando a mãe percebe que sua pantufa querida desapareceu misteriosamente. O objeto, que sempre esteve presente nos ambientes do apartamento, entre o quarto, cozinha, sala e banheiro, nutre uma vontade secreta de descobrir o mundo exterior. Por coincidência, ela é lançada para fora de seu lar, embarcando assim em uma emocionante aventura para satisfazer sua curiosidade e experimentar novas sensações.

Na obra é utilizada a narração, com focalização em primeira pessoa, é realizada pelo narrador-personagem, uma vez que a alternância de pontos de vista, habilmente proposta pela autora, esclarece gradualmente o mistério do desaparecimento da pantufa. A cada parágrafo que se inicia com o marcante “foi assim”, ocorre uma mudança no foco narrativo, concedendo voz a personagens humanos, objetos inanimados e até mesmo animais, permitindo que o leitor tenha uma visão completa e multifacetada dos acontecimentos da história. Nota-se, então, o hibridismo de gêneros textuais, pois o romance estabelece diálogo com as fábulas, em que animais e objetos realizam performances e dialogam.

Essa técnica de narrativa oferece uma perspectiva rica e dinâmica, tornando a busca pela pantufa uma experiência envolvente e intrigante, a qual pode ser vista pelo ponto de vista do sapato do pai, do filhote de gato, da pantufa, da empregada e de seu filho, da mãe que perde a pantufa e de sua filha, cada personagem narra sua versão dos acontecimentos. Essa mudança de perspectivas, também é uma característica da contemporaneidade presente na obra, assim como Rodrigo da Costa Araujo (2023) explica, que pode ser compreendido como uma atividade metalinguística:

O jogo metalinguístico, também explorado em conjunto nesse processo, está no entendimento de separar e unir texto--imagem-projeto gráfico, em trânsito que metaforiza a mudança de pontos de vista na narrativa e na beleza estética. A atividade metalinguística, por meio da intertextualidade ativa a rica operação de associar narrativas feitas por palavras já antes “ocupadas” e “habitadas”, que, por sua vez, compõem uma rede textual (ou visual) disponibilizada para o leitor, o qual pode, dependendo do seu grau de experiências com esses outros “textos” desvendar essa rede de forma mais ou menos autônoma. (Araujo, 2023 p. 68)

O livro conta com 47 páginas e está repleto de ilustrações ao longo de toda sua extensão, as quais se distribuem tanto nas páginas da esquerda, quanto da direita, de acordo com a disposição do texto verbal, complementando-o. Algumas páginas são numeradas durante a narrativa, entretanto na maior parte do livro a ilustração a cobre, fazendo com que eles fiquem ausentes em alguns momentos. Apresenta um formato retangular, similar ao livro anteriormente analisado, com dimensões de 19cm de altura por 12cm de largura, e possui uma encadernação simples, com costura, a qual o torna resistente ao manuseio.

A brevidade do texto, aliada à presença dominante das imagens, como pode ser observada na obra de Haddad (2010), não apenas é uma característica comum, mas também desempenha um papel significativo no processo criativo do leitor. A organização em página dupla e a concisão textual incentivam uma experiência de leitura peculiar, na qual o entendimento da história se desenvolve através de uma interação constante entre a mensagem verbal e a visual. Essa abordagem não apenas estimula a imaginação do leitor, mas também permite uma interpretação mais dinâmica e personalizada da narrativa. Assim como afirmam as autoras Nikolajeva e Scott em relação a essa peculiaridade da leitura:

O leitor se volta do verbal para o visual e vice-versa, em uma concatenação sempre expansiva do entendimento. Cada nova releitura, tanto de palavras como de imagens, cria pré-requisitos melhores para uma interpretação adequada do todo. (...) É muito comum os adultos perderem a capacidade de ler os livros ilustrados dessa maneira, porque ignoram o todo e encaram as ilustrações como meramente decorativas. (2011, p. 14).

Assim, podemos inferir que o livro ilustrado de Haddad (2010), pelo recurso à **função de colaboração** (Linden, 2018), apresenta uma estrutura que implica interação constante entre texto verbal e imagético, permitindo que o leitor mergulhe nessa dinâmica tantas vezes quantas forem necessárias para compreender plenamente a história. A alternância entre essas linguagens revela e enriquece detalhes que gradualmente tornam a mensagem mais clara a cada releitura.

Na capa deste livro premiado, a imagem da pantufa perdida é proeminente, situada aparentemente em um jardim, onde um gato pequeno se abriga do frio. A composição visual apresenta uma mescla de cores quentes e frias, criando um contraste que atrai o olhar e sugere uma atmosfera envolvente:

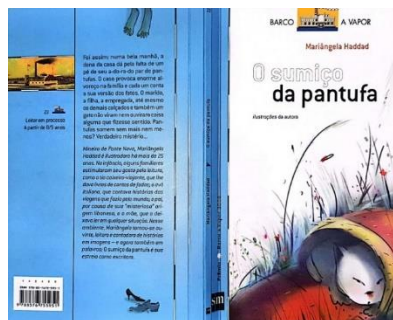


Figura 16: O sumiço da pantufa de Mariângela Haddad (2010)

Enquanto isso, na contracapa, encontramos informações adicionais sobre a história e a autora, fornecendo ao leitor um contexto e despertando seu interesse antes mesmo de abrir o livro. Esses elementos visuais e informativos colaboram para criar uma primeira impressão marcante e convidativa da obra:

Foi assim: numa bela manhã, a dona da casa dá pela falta de um pé de seu a-do-ra-do par de pantufas. O caso provoca enorme alvoroço na família e cada um conta a sua versão dos fatos. O marido, a filha, a empregada, até mesmo os demais calçados e também um gato não viram nem ouviram coisa alguma que fizesse sentido. Pantufas somem sem mais nem menos? Verdadeiro mistério...

Mineira de Ponte Nova, Mariângela Haddad é ilustradora há mais de 25 anos. Na infância, alguns familiares estimularam seu gosto pela leitura, como o tio caixeiro-viajante, que lhe dava livros de contos de fadas; a avó italiana, que contava histórias das viagens que fazia pelo mundo; o pai, por causa de sua “misteriosa” origem libanesa, e a mãe, que a deixava ler em qualquer situação. Nesse ambiente, Mariângela tornou-se ouvinte, leitora e contadora de histórias em imagens – e agora também em palavras: O sumiço da pantufa é sua estreia como escritora. (texto contracapa)

Nota-se que, na contracapa, há um breve resumo dos acontecimentos da história, destacando a variação dos pontos de vistas, em torno do mistério do desaparecimento da pantufa, desencadeando uma busca por respostas dentro da família. Além disso, o texto ressalta que este livro marca a estreia da autora, Mariângela Haddad, como escritora, enfatizando sua transição para o mundo da escrita e destacando suas influências pessoais, além disso, também há indicação do livro para leitores em processo, a partir dos 8/9 anos, o qual aparece no lado esquerdo da sinopse:

A história se inicia a partir da perspectiva de um dos personagens do livro, o “sapato do pai”, que começa a explicando como tudo aconteceu: “Foi assim: a mão agarrou a pantufa e jogou pela janela. Eu tinha ido ao cinema com meu dono e tinha ouvido o filme todo.” (Haddad, 2010, p. 4). Seu objetivo é o de explicar que, após chegarem do cinema, o sapato fora largado embaixo da cama e sua amiga pantufa estava lá, ansiosa para saber de tudo que ele havia experienciado: “já que ela quase não sai de casa” (Haddad, 2010, p. 4). Isto se alterna quando

a pantufa sai voando pela janela. E como se estivesse de fato sendo investigado, o personagem responde a perguntas, alegando que outro sapato, o vermelho, também fora testemunha, pois presenciara a cena:

O sapato vermelho é testemunha do que afirmo. Pode perguntar para ele, estávamos todos juntos quando aquela mãozona agarrou nossa pobre amiga. Não pudemos fazer nada, não tivemos tempo para nenhuma reação. Sim, vi um pedaço da roupa, uma manga comprida de um tecido escuro, acetinado, com bolinhas brancas. Não, não ouvi nada diferente, não, os mesmos sons de sempre. (Haddad, 2010, p. 7).

No trecho citado, percebe-se o hibridismo de gêneros textuais, pois a narrativa dialoga com a detetivesca e com as fábulas. A história começa sendo construída a partir da perspectiva de um objeto inanimado, o que gera indeterminação (Iser, 1999) sobre sua natureza e convida o leitor a participar ativamente na construção do significado. Nesse momento, em que o sapato do pai dá detalhes sobre os acontecimentos que presenciou, a ilustração também os apresenta, mostrando uma mão masculina, de pijama escuro, acetinado, com bolinhas brancas, assim como na descrição, arremessando a pantufa para longe, o texto é apresentado meio a este cenário, já nos dando algumas pistas de quem pode ter sido o responsável:



Figura 17: Arremesso da pantufa (p.7)

Pelas nuances de cores e texturas, percebe-se a **função estética** (Camargo, 1998) nas ilustrações que permanecerá em toda obra. O mesmo ocorre com os movimentos capturados nas ilustrações, pelo recurso à **função narrativa** (Camargo, 1988). As cenas, com suas cores e detalhes únicos, não apenas criam um efeito cômico e surpreendente, mas também permitem a revelação de elementos distintos no plano visual, como a dinâmica dos personagens. No exemplo mencionado, a imagem apresenta semelhanças com as ilustrações de histórias em

quadrinhos, usando linhas para representar o movimento do lançamento da pantufa. Desse modo, o hibridismo também aparece no plano imagético.

Cabe destacar a indeterminação que ocorre ao iniciarmos a história, pois não sabemos quem a está contando, mesmo que durante a leitura, sejam apresentadas algumas pistas para que possamos compreender o que de fato está acontecendo, essas dicas aparecem tanto no plano verbal, quanto imagético. Como por exemplo, quando o personagem diz que a filha do casal entrou “choramingando” e se deitou com os pais, e “o pai, meu dono, roncava baixinho e um gato miava lá fora.” (Haddad, 2010, p. 8). Neste relato, descobrimos quem estava de fato contando essa parte da história, podemos observar na imagem a menina indo até a cama dos pais, buscando aconchego, a ilustração que perpassa as duas páginas tem tanta importância quando o texto verbal, pois ambos dividem espaços na mesma proporção:



Figura 18: Menina indo até a cama dos pais (p. 8 e 9)

A colaboração entre texto e imagem é fundamental para a **função da revelação** (Linden, 2018) detalhada da cena familiar, enquanto sob a ótica de Luís Camargo (1998), a ilustração acrescenta uma camada **expressiva** e visualmente **lúdica**, enriquecendo a experiência do leitor ao oferecer uma vasta representação visual.

A narrativa em diálogo com a detetivesca recorre a pistas para tentar desvendar o mistério instaurado com o sumiço, o que pode cativar o jovem leitor e manter sua atenção na trama, movido pela diversão e pela curiosidade. De acordo com Fernanda Massi (2011), “A narrativa policial é um gênero de sucesso incontestável que privilegia a fase da sanção, ou seja, o núcleo do enredo é a busca da identidade de um assassino pelo detetive, que, ao realizar sua *performance*, sanciona o criminoso” (p.112 – destaque gráfico da autora). Neste caso não temos

um assassinato como parte do enredo, mas são incorporadas outras características a partir da investigação.

Vale ressaltar que a temporalidade da narrativa se desenvolve através da mudança de perspectivas dos personagens, como mencionado anteriormente, e sem a estrutura convencional de capítulos. Cada personagem oferece sua própria visão dos eventos, criando uma narração entrelaçada, em que diferentes linhas temporais ocorrem simultaneamente. Essa abordagem desafia o leitor a reconstruir a sequência de eventos e a entender suas interconexões, resultando em uma experiência de leitura dinâmica e envolvente, já que “para uma narrativa, o tempo, embora seja a matéria-prima mais preciosa, é também o desafio supremo e a limitação suprema. E em sua formação como ser de cultura, e ao mesmo tempo, participação do artista.” (Prado, 2012, p. 200). O desafio nesse tipo de texto, não é somente para o leitor, mas também para o autor, pois a técnica narrativa utilizada cria uma sensação de investigação colaborativa, semelhante à dinâmica encontrada nos romances policiais, em que cada pista e testemunho são peças importantes para a resolução do mistério.

Em seguida, passamos para outra perspectiva da narrativa, sendo contada pelo “filhote gato”: “Foi assim: eu me perdi da minha mãe e fiquei muito aflito. Não sei o que aconteceu, fazia um pouco de frio e nós todos nos escondíamos debaixo da barriga dela, em cima dos jornais.” (Haddad, 2010, p. 10). O filhote conta que alguns cachorros apareceram e começaram a brigar, logo sua mãe, muito valente, tenta protegê-lo, assim como seus irmãos, mas não consegue encarar todos aqueles cachorros e cada um corre para um lugar: “Mas chegou uma hora que foi cada um por si. Sabe como é, né? Instinto de sobrevivência. Cada um de nós tomou um rumo diferente” (Haddad, 2010, p. 12). Desse modo, na tentativa de se salvar, o filhote acaba se perdendo da mãe. Triste e com medo, sente algo passando rente a sua orelha:

Comecei a sentir medo, não estou acostumado a ficar sozinho, ainda mais à noite. Foi nessa hora, na hora do medo, que senti uma coisa peluda passando rente à minha orelha e caindo perto do muro. Juro que achei que fosse a minha mãe, mas não era, era uma... coisa peluda, sabe, uma espécie de bolso peludo voador. Eu me encaixei dentro dele e me senti muito bem [...] (Haddad, 2010, p. 14)

Durante a leitura do livro, constata-se que a autora utiliza diversas figuras de linguagem para enriquecer o texto e criar uma atmosfera de suspense e estranheza. Como pode ser notado no trecho citado acima, a princípio, evidencia-se a personificação (figura de linguagem presente em todos os outros objetos que ganham vida na história), a qual ocorre, pela descrição do filhote de gato com características humanas. Essas características evidenciam-se quando julga a pantufa parecida com sua mãe: “Juro que achei que fosse a minha mãe, mas não era” (Haddad,

2010, p. 14). O animal expressa suas percepções de forma antropomórfica. Nessa mesma citação, temos uma comparação na descrição da “coisa peluda”, como “uma espécie de bolso peludo voador”, instigando a imaginação do leitor, ao sugerir algo fora do comum. Essas figuras de linguagem não apenas tornam a narrativa mais vívida e envolvente, mas também contribuem para a construção de uma atmosfera de mistério e suspense, mantendo o leitor intrigado e curioso sobre os eventos que se desenrolam no texto.

Em relação à linguagem trabalhada na obra, de acordo com Ceccantini (2000), uma das metas formativas destacadas em um texto voltado ao público infantil e juvenil é a preocupação com o leitor, nesses textos, existe uma fuga da linha moralista, priorizando o aspecto estético sobre o pedagógico. Isso se reflete na escolha de uma linguagem mais próxima da oralidade, como se observa na obra de Haddad (2010), em que a linguagem coloquial se torna mais acessível e alinhada à realidade do leitor. A fragmentação da narrativa também é evidente na obra, pela alternância de discursos das personagens. Assim, a estrutura textual demanda uma participação mais ativa do leitor que preenche as lacunas do texto, atribui-lhe significados, antecipa ações e cria expectativas sobre a trama que se desenrola.

Em continuidade, é apresentada a perspectiva da “pantufa”: “Foi assim: em certo momento, eu estava num quarto escuro escutando a história de um filme e, no momento seguinte, estava no ar, flutuando...” (Haddad, 2010, p.16). Faz-se necessário observar que, apesar de estar sendo jogada para fora da casa, a pantufa não demonstra sentimento de tristeza com essa situação, pois sempre ficou ali andando pelos cômodos, como se estivesse “presa”, e surge a esperança de desfrutar um pouco da liberdade que seus outros amigos sapatos tinham:

Ai, meu Deus, isso era tudo o que eu queria, porque, confesso, meu universo é bem restrito: quarto, banheiro, banheiro, quarto, sala, cozinha, quarto, quarto. Cansa, sabia? No máximo, chego até o hall do elevador! Do elevador pra lá, é só sapato vermelho [...]
Mas tenho um amigo que sai muito, praticamente todo dia, e sempre traz uma novidade. Hoje mesmo foi ao cinema com o dono e voltou todo animado[...] (Haddad, 2010, p. 16 e 17).

Ao apresentar a visão do objeto, por meio da hipérbole “Ai, meu Deus”, a narrativa promove o efeito de humor e convida o leitor a interpretar as emoções da personagem, assegurando envolvimento ativo na construção do significado da história. O objeto personificado conta que até sonhava em como seria o mundo lá fora, e quando percebe que foi lançado para fora, fica feliz. A pantufa também afirma não ter visto quem a arremessou e, quando se deu conta da situação, já tinha um filhote de gato dentro dela, “ronronando, feliz da vida” (Haddad, 2010, p.18), e ele era peludinho como ela. Nesse momento da história, temos a

ilustração enternecedora do gato abrigado dentro da pantufa. Esse efeito de sentido é obtido, pelo recurso à **função expressiva** (Camargo, 1998), pois o animalzinho manifesta que, por medo, buscou o abrigo do calçado. Para o leitor atento, há o reconhecimento de que se trata da mesma cena que compõe a capa do livro. Pode-se notar que a cena ilustrada novamente ocupa a folha dupla:



Figura 19: Filhote de gato dentro da pantufa (p. 18 e 19)

Pelas descrições feitas pelos personagens, quando apontam sua versão dos fatos, eles recebem o estatuto de narrador de segundo nível, posicionando sua voz, a qual se entrelaça habilmente ao enredo, permitindo ao jovem leitor perspectivas diversas sobre a trama. Cada detalhe cuidadosamente articulado por aqueles que habitam esse universo fictício não é apenas uma representação superficial, mas um fio condutor que tece a trama de modo verossímil e convoca o leitor à busca de significação, como destaca Aline Barbosa Almeida:

Nesse sentido, pontuamos que nenhum texto literário é ingênuo na sua construção, já que a estética das narrativas de qualidade tem algo a dizer, então, é um labirinto de significados que convida o leitor a penetrar no imaginário, suscitando imagens e efeitos por meio das palavras, criando, desse modo, um elo entre texto e receptor. (2021, p. 101).

Em seguida, temos a perspectiva de alguém que encontra a pantufa na rua (com o filhote de gato dentro dela), o “menino”, o primeiro personagem humano a fazer uma descrição dos fatos, seu nome não é apresentado, mas posteriormente descobrimos que é filho da empregada que trabalha com a família que perdera a pantufa. Novamente, reforça-se no enredo a ligação entre os acontecimentos apresentados: “Foi assim: eu estava ajudando meu pai e achei uma pantufa novinha no meio do mato, perto do muro. Alguém a perdeu, alguém jogou fora, sei lá!” (Haddad, 2010, p.20). O menino conta que acabou se surpreendendo com o que encontrou

dentro da pantufa: o filhote de gato, que não soltava a pantufa de jeito algum, através da **função expressiva** (Camargo, 1998), percebe-se o olhar de curiosidade do garoto. Pela **metalinguística**, nota-se o gatinho olhando diretamente para o leitor, o que também ativa a **função lúdica**:



Figura 20: Menino encontra a pantufa (p. 20 e 21)

A ilustração de uma criança coletando materiais recicláveis com seu pai em uma rua em um livro infantil é relevante por diversos motivos. Primeiramente, ela promove a conscientização ambiental desde a infância, ensinando a importância da reciclagem e do cuidado com o meio ambiente de forma simples e lúdica, nesse caso, mostra também o encontro de um objeto tão querido por outra pessoa, que pode voltar ao seu lugar de origem. Todavia, essa imagem pode ser alvo de críticas, especialmente ao retratar a realidade de famílias em situação de vulnerabilidade, expondo a criança a trabalhos/situações que não pertencem à infância. Contudo, sabe-se que o pai pede ajuda ao menino somente no período de férias, pois o considera bastante perceptivo, já que encontra latinhas em lugares que ninguém notaria.

O menino, proveniente de uma família muito humilde, aparenta ser muito jovem nas ilustrações, embora sua idade não seja especificada. Enquanto auxilia seu pai, um catador de material reciclável, ele descobre um é de uma pantufa. Apesar das condições precárias, o garoto sente um profundo orgulho pelo trabalho do pai:

Meu pai é catador de material reciclável e já levou pra casa cada coisa que, contando, ninguém acredita. Monitor de computador, daqueles grandes, sabe qual? Estava estragado, mas nosso vizinho deu um jeito... Bem, nas férias, meu pai me chama para ajudá-lo, porque, como ele mesmo diz, eu tenho “olhos de águia”. Descubro latinha vazia onde ninguém nem imagina procurar (Haddad, 2010, p. 23)

Através de sua descrição, compreendemos que o menino estava de férias da escola, por esse motivo o pai o levou junto para catar materiais recicláveis, como a mãe também trabalha fora, provavelmente não teria outra pessoa para ficar responsável por ele durante o dia. Assim, a melhor solução é levá-lo junto, o que parece ser um divertimento para o garoto, pois pode explorar e encontrar coisas com seus “olhos de águia”. O trecho apresenta pontos de indeterminação (Iser, 1999) ao sugerir suposições sobre a falta de cuidadores e a percepção do garoto sobre a atividade, além de uma negação implícita ao insinuar uma crítica social subjacente. Essas lacunas incentivam o leitor a interpretar e preencher o sentido do texto. Apesar da simplicidade da cena, há uma crítica social subjacente evidenciada pelas roupas simples que o personagem está vestindo, apresentando-se de shorts, camiseta e chinelos, sentado no chão com uma sacola de recicláveis ao seu lado:



Figura 21: Vestimentas do menino (p. 22 e 23)

A movimentação do menino no plano imagético, tentando tirar o gato da pantufa, é apresentada por meio da **função narrativa** (Camargo, 1998), além da resistência do animal em se segurar no objeto, nota-se também o recurso da **função expressiva** (Camargo, 1998) de surpresa do personagem manifesta em sua face. O menino continua sua descrição e conta que, algumas das coisas encontradas por ele e pelo seu pai, acabam não sendo vendidas. Antes, são guardadas, como um livro (destaca-se a importância da educação mesmo diante da precariedade) ou objetos que, eventualmente, podem encontrar o par, como é o caso da pantufa. Quanto ao gato, ele fica com dúvida se levaria ou não, pois já tinha um cachorro em casa, mas acaba decidindo por levá-lo, e seu pai também gosta da ideia, pois aprecia animais.

A narrativa aborda sutilmente o tema fraturante (Beckett, 2009) da desigualdade socioeconômica, a qual é vividamente retratada através dos contrastantes espaços onde ocorre

a busca pela pantufa perdida. No primeiro cenário, a casa onde a pantufa desaparece é descrita como um ambiente bem apresentável, com sua limpeza impecável e habitantes que desfrutam de um estilo de vida elevado, refletindo uma realidade de conforto e abundância. Em nítido contraste, o segundo plano revela um cenário sombrio e desolador: um menino e seu pai vasculham as ruas em busca de materiais recicláveis, onde a pantufa é encontrada. Nesse ambiente insalubre e perigoso, a pobreza e a precariedade são palpáveis, destacando a disparidade gritante entre as classes sociais. Essa dicotomia entre opulência e penúria sublinha de forma impactante as injustiças sociais que permeiam a narrativa, evidenciando as realidades divergentes enfrentadas por diferentes estratos da sociedade. O viés de denúncia social na obra, pela sutileza, pode passar despercebido, pois algumas pessoas podem ver a busca pela pantufa perdida, como uma simples aventura infantil. Outras podem enxergar nessa história uma metáfora para questões sociais mais amplas, como a exclusão social.

A representação das desigualdades sociais que geram a exclusão social retratada na pobreza nas ruas pode ser entendida como um tema subjacente ao enredo do livro, especialmente se considerarmos como os personagens interagem entre si e com o ambiente ao redor. Nessa perspectiva, a análise permite uma discussão mais ampla sobre questões sociais, levando-nos a refletir sobre a maneira como diferentes grupos sociais percebem e respondem a essas desigualdades. Isso nos conduz a um caminho de discussão que envolve não apenas a narrativa em si, mas também a cognição social, ou seja, como as pessoas interpretam e processam informações sobre a sociedade em que vivem (Silva, 2008).

Em seguida, temos o ponto de vista da dona da pantufa perdida, “a mãe”: “Foi assim, minha pantufa sumiu e pronto. É isso, sumiu, ninguém acha, ninguém viu... Agora, me fala, pantufa anda sozinha?” (Haddad, 2010, p.27). A mãe fica totalmente indignada com o sumiço misterioso da pantufa, neste momento, a ilustração chama atenção para o humor, com cores marcantes e quentes, destacando o vermelho ao demonstrar a mãe estressada com a situação, notamos alguns fantasmas coloridos, com apenas um par da pantufa:



Figura 22: O mistério do sumiço da pantufa (p.26 e 27)

Esses “fantasmas”, pelo recurso à **função expressiva** (Camargo, 1998), por meio de seus risos irônicos, retratam o absurdo da afirmação da mãe sobre pantufas andarem sozinhas, ampliando o efeito de humor. Também, estabelecem efeito paradoxal em oposição ao semblante aborrecido dessa mãe.

A personagem então, começa a narrar sua parte da história, contando que chegou à noite do cinema, tirou os sapatos vermelhos e os deixou perto da cama, e diz ter provas: “estão lá até agora, pode ir ver se estou mentindo” (Haddad, 2010, p.28). Após tirar os sapatos, logo colocou as pantufas que havia ganhado de sua mãe (objeto com valor sentimental), destacando seu carinho “eu a a-do-ro. A-do-ro!” (Haddad, 2010, p.28). Na frase citada, Haddad utiliza a figura de linguagem epífora ao repetir a expressão “a-do-ro” duas vezes seguidas. Essa repetição enfatiza o sentimento intenso e contínuo de amor que a personagem tem pela pantufa, destacando a importância emocional do objeto para a dona e seu vínculo afetivo. Essa técnica reforça a ideia de que a pantufa não é apenas um objeto comum, mas sim algo valorizado e amado de forma genuína pela personagem.

Em continuidade, a “mãe” conta que fez suas necessidades, vestiu o pijama e deu boa noite para todos na casa, sempre com as pantufas em seu pé e depois foi dormir, mesmo com muito barulho na rua, pois havia um gato miando a noite toda. Só pela manhã, notou o sumiço do objeto: “Em resumo, hoje de manhã, ao acordar, achei só um pé da pantufa! Agora estou aqui, igual a uma boba, com uma pantufa no pé e procurando a outra, que alguém escondeu...” (Haddad, 2010, p. 30).

Muito intrigada com o desaparecimento desse objeto tão querido, ela exige que alguém o encontre, deduzindo que ainda deveria estar na casa. Em seguida, temos a perspectiva do “pai”: “Foi assim, acordei em cima da hora para o trabalho e com minha mulher reclamando

que a pantufa dela tinha sumido. Pra falar a verdade, nem sei que pantufa é essa.” (Haddad, 2010, p.32). O personagem conta que não se lembra da pantufa e que, provavelmente, deveria estar entre as caixas da mudança, já que eles haviam se mudado recentemente para este apartamento. Explica também que a filha estava muito agarrada ao casal, pois tiveram que deixar seu cachorrinho de estimação para trás e as aulas ainda não haviam começado, portanto, não tinha nenhum amigo devido à mudança: “Até na nossa cama ela quer dormir! Parece um bichinho perdido” (Haddad, 2010, p.32).

O pai retoma a cena da chegada do cinema que todos já comentaram e a briga de gatos do lado de fora, que pareceu incomodá-los durante o sono. Na tentativa de consertar a situação, sugere comprar novas pantufas para sua esposa, mas ela recusa. O trecho apresenta uma potência de indeterminação (Iser, 1999) ao sugerir suposições sobre o paradeiro da pantufa e a incerteza do pai sobre sua existência, enquanto a negação aparece na falta de familiaridade do pai com o objeto e na recusa da esposa em aceitar novas pantufas. Esses elementos deixam questões em aberto para o leitor interpretar.

Na perspectiva seguinte, temos a empregada da família, cujo nome não é apresentado: “Foi assim: cheguei exausta em casa lá pelas sete horas da noite e dei de cara com a pantufa da patroa em cima do meu sofá! Não entendi nada, é claro!” (Haddad, 2010, p.37). Se surpreende ainda mais quando percebe que dentro da pantufa tinha um gato, depois de um dia exaustivo procurando aquele objeto pela casa toda, ela se questiona: “Gente, o que a pantufa da minha patroa estressada está fazendo aqui em casa?” (Haddad, 2010, p.38). A incerteza sobre como a pantufa chegou à casa da empregada gera indeterminação (Iser, 1999), enquanto a reação da empregada desafia as expectativas convencionais. Cansada, mas surpresa com toda a coincidência que acabou de vivenciar, a personagem reflete as possibilidades e parece encontrar uma solução:

O fato é que meu marido de coração bom e meu filho de olhos de águia tinham achado a pantufa. O fato é que a pantufa era importante para aquele filhote de gato abandonado. O fato é que a pantufa era importante para minha patroa, porque tinha sido presente dado pela mãe dela com muito amor. O fato é que de amor eu entendo. O fato é que, de repente, eu tinha tido uma ideia. (Haddad, 2010, p. 40).

Após essa reflexão da personagem, pelo recurso à **função narrativa** (Camargo, 1998), identificamos que ela dirige a algum lugar, convidando o filho a segui-la. Observamos um ambiente urbano em cenário noturno, indicado pela coloração do céu. O menino segue a mãe, levando consigo um pé de pantufa, o qual possui o filhote de gato dentro. Pelo recurso à função

expressiva (Camargo, 1998), nota-se que a mãe está focada no percurso e o menino desatento, sente-se triste, talvez, por precisar levar o animalzinho embora:



Figura 23: Transporte da pantufa (p. 40 e 41)

Finalmente, temos a perspectiva da filha do casal, cujo nome não se conhece. A menina narra o final do dia seguinte em que a pantufa havia sumido, ela provavelmente não notou o sumiço da noite passada, pois estava dormindo: “Foi assim: minha mãe e eu tínhamos acabado de falar com minha avó e com meu cachorro por telefone. Eu estava encolhida no colo dela, meio contente por ter ouvido meu cachorro latir meio triste de tanta saudade.” (Haddad, 2010, p.42). A menina conta que a mãe ainda estava triste com a perda do objeto, mas que, de repente, escutaram a campainha tocar, mas a mãe se recusou a atendê-la, pois “estava usando só uma pantufa, fazendo birra, acho...” (Haddad, 2010, p.43). A menina, ao abrir a porta, notou um garoto com aproximadamente a sua idade. Junto dele estava a moça que ajudava sua mãe a organizar a casa nova. E a pantufa finalmente voltou ao seu lugar de origem:

O menino carregava a pantufa desaparecida da mamãe e, coisa esquisita, dentro da pantufa, um gatinho. O menino sorriu para mim e quis me dar esse estranho presente. Pego, não pego, pego, não pego...acabei pegando. Primeiro, porque o gato estava dentro da querida e a-do-ra-da pantufa da minha mãe e eu ia ter que ter muito carinho para tirá-lo de lá. (Haddad, 2010, p. 44).

Com um fundo em tom claro, a devolução da pantufa perdida marca o desfecho da história, proporcionando um final feliz para os envolvidos. Este momento não só resolve o dilema central da narrativa, mas também simboliza a restauração da ordem e da harmonia na vida da família. Além disso, sugere a possibilidade de um novo começo, já que o retorno da pantufa coincide com a chegada do filhote de gato perdido, abrindo o caminho para uma nova dinâmica familiar, potencialmente marcada por uma nova amizade entre as crianças e o novo

membro peludo da família, por meio da **função expressiva** (Camargo, 1998) é visível a felicidade no rosto dos personagens na resolução dos conflitos e novos laços de amizade:



Figura 24: Devolução da pantufa com o gato (p.44 e 45).

A história acerca do sumiço é esclarecida quando descobrimos que o pai e a mãe foram ao cinema e voltaram tarde da noite, cansados eles se preparam para dormir. Na madrugada, o sono fora interrompido devido a uma briga de gatos. O pai sonolento atirou, pela janela e em direção ao barulho, o primeiro objeto que encontrou. No dia seguinte, não se recordou de nada do que havia acontecido, mas a esposa notou o sumiço de uma de suas pantufas. A coerência é assegurada pela entrega desse pé da pantufa com o filhote de gato dentro. Sabe-se que o objeto fora encontrado pelo marido e pelo filho da empregada quando ambos buscavam por materiais reciclados. Cabe destacar a boa disposição da empregada que reconhece a pantufa e a devolve para seu lugar de origem.

Nota-se que a trama é circular e descontínua, abordando diferentes reflexões da vida, através de um enredo simples, explora a desestabilização emocional (pela perda de um objeto querido) e as diferenças sociais. O mistério se resolve aos poucos, de maneira muito inteligente e clara, instiga a curiosidade para a resolução dos problemas, contribui para que o leitor consiga colocar as questões em ordem, também realizar suposições do que poderia ter acontecido com essa pantufa aventureira, semelhante a um brinquedo que exige atenção para ser montado.

Os personagens desta história incluem o sapato do pai, o filhote de gato, a pantufa, um menino, a empregada da casa, a mãe, o pai e a filha (nenhum dos nomes é apresentado). Por meio de uma mistura de personagens humanos e objetos inanimados, cada um deles desempenha um papel único na trama, oferecendo diferentes perspectivas e simbolismos. No entanto, nenhum deles passa por um desenvolvimento claro ao longo da narrativa,

permanecendo principalmente como figuras estáticas. Assim, todos podem ser considerados personagens planos, já que sua função principal é relatar sua perspectiva na história, sem uma evolução significativa ao longo do enredo.

Na narrativa, os espaços desempenham papéis cruciais, não apenas como cenários, mas também como impulsionadores da trama e reveladores de significado. A casa da família protagonista, onde a pantufa é perdida, é o ponto de partida da história, e seu ambiente familiar estabelece o tom e os desafios iniciais enfrentados pelos personagens. Esse espaço micro é central, não apenas como o local onde o enredo se desdobra, mas também como um reflexo do mundo interno da família e das tensões que a permeiam. Por outro lado, a casa da família da empregada representa um contraponto significativo, fornecendo o desfecho necessário para o conflito principal. É lá que a pantufa é encontrada, trazendo a resolução esperada e encerrando a jornada do objeto perdido. Este segundo espaço micro, embora talvez menos explorado, é essencial para fechar o ciclo narrativo, oferecendo uma conclusão satisfatória para os personagens e para a história como um todo.

Além desses espaços mais íntimos, há também o espaço macro da rua, onde a pantufa é lançada para fora e inicia sua jornada peculiar. Meio a um ambiente mais amplo, este serve como um ponto de partida simbólico, representando a liberdade e a aventura que aguardam além dos limites da casa. É neste espaço que o objeto ganha vida própria e embarca em sua própria narrativa, conectando-se ao mundo exterior e explorando novas possibilidades. Assim, os espaços na narrativa não são apenas pano de fundo, mas sim elementos dinâmicos que moldam o curso dos eventos, revelam aspectos dos personagens e proporcionam uma estrutura significativa para a história como um todo.

Em entrevista ao Pluricom³², Mariângela Haddad descreveu a abordagem do gênero “policial” em seu livro. De acordo com a autora, a construção desse gênero envolve depoimentos dos suspeitos e deduções feitas por um detetive, como comentado anteriormente. No entanto, em sua obra, a autora coloca o leitor no papel de detetive, responsável por ouvir os depoimentos, filtrar as informações, deduzir e concluir. Essa abordagem justifica a uniformidade das diferentes vozes presentes no livro, pois todas passam pelo filtro do detetive-leitor.

Explica ainda que, mesmo que os depoimentos geralmente sejam longos e minuciosos, o bloco-livro do detetive-leitor contém apenas anotações concisas e relevantes sobre as pistas. E a história apresentada, de modo geral é bastante simples, sem personagens mais importantes

³² Entrevista disponível: <http://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-sm/noticias/2009/11/entrevista-mariangela-haddad> < Acesso 20 de mar. 2024.

que outros, e os depoimentos têm o mesmo tamanho. Além disso, o enigma já é parcialmente desvendado na primeira frase, logo, fica a critério do leitor montar o quebra-cabeça formado por oito peças (perspectiva dos oito personagens) que compõem a estrutura do texto e descobrir o desfecho da narrativa:

A história em si é muito simples, nenhum personagem é mais importante do que o outro, os depoimentos têm o mesmo tamanho e logo na primeira frase o “mistério” já está parcialmente resolvido. Cabe ao leitor montar esse quebra-cabeça de oito peças que estrutura o texto e ver no que vai dar. Graficamente, é um livro em que as ilustrações podem facilitar muito a leitura, mas não deveriam, é bom manter o detetive confuso no início da investigação! (Fala da autora na entrevista com Pluricom³³).

O gênero policial, intrinsecamente ligado ao mistério e à investigação, cativa os jovens leitores na literatura contemporânea devido à sua habilidade em oferecer uma combinação envolvente de suspense, reviravoltas e desafios intelectuais. A trama intrincada e os personagens complexos presentes nesse tipo de narrativa instigam a curiosidade incentivando a desvendar enigmas e a acompanhar a evolução dos protagonistas ao longo da história, rompendo com os conceitos prévios e ampliando seu horizonte de expectativas (Jauss, 1994). Segundo Massi (2011), a diluição da investigação, instiga o leitor nesse gênero, assim como ocorre na obra analisada:

Outra característica dessas narrativas é a diluição da investigação, representada tanto por seus meios quanto por seus objetivos. Em relação aos meios, o detetive pode ser representado por mais de um sujeito, ou seja, ele tem um auxiliar com quem divide o passo a passo da investigação. (Massi, 2011, p.115).

Em *O Ato da Leitura* (1999), Iser argumenta que a experiência estética ocorre por meio da interação entre o texto e o leitor, resultando em uma série de efeitos, incluindo a *katharsis*, a *asthesis* e a *poíesis*, como comentado no capítulo II dessa dissertação. No livro premiado *O sumiço da Pantufa* (2010), a *katharsis* pode ser identificada quando o leitor percebe as diferenças sociais entre as famílias envolvidas. A família mais humilde, representada pelo menino e sua mãe, age com generosidade e integridade ao devolver a pantufa para sua verdadeira dona, mesmo sem hesitar. Entretanto, não temos um contraste muito claro, em relação às atitudes da outra família, que parece ser muito solícita, notamos apenas essa diferenciação das classes sociais.

A resolução do conflito proposta pela *asthesis* ao leitor está presente quando o leitor reflete sobre as consequências das ações dos personagens e as lições morais implícitas na

narrativa. A história oferece uma reflexão sobre valores como honestidade, compaixão e justiça, levando o leitor a uma compreensão mais profunda das complexidades das relações sociais e dos impactos de nossas escolhas.

Além disso, a alternância de pontos de vista na narrativa proporciona a *poíesis*, conforme sugerido por Iser (1999). Ao apresentar diferentes perspectivas dos personagens, a história desafia o leitor a pensar criticamente sobre a situação apresentada e a considerar diferentes interpretações e possibilidades. Isso estimula a participação ativa do leitor na construção do significado da obra, tornando-a mais envolvente e provocando uma resposta emocional e intelectual mais profunda.

Portanto, o discurso sobre o papel da literatura em satisfazer a fantasia do leitor, auxiliar em seu desenvolvimento pessoal, e expandir seu conhecimento do mundo. Essa repetição é fundamental, pois serve como uma âncora na defesa da importância da leitura. No entanto, tais aspectos só se tornam plenamente significativos quando a obra literária é um mundo autônomo e complexo, conforme argumentado por Candido (1995). A partir da análise da obra premiada, acreditamos que as experiências adquiridas por meio da leitura não apenas ajudam o leitor a se posicionar de forma especial na sociedade, usufruindo dos bens culturais escritos, mas também o impulsionam em direção a descobertas, reflexões e compartilhamento de conhecimento, bem como domínio dos gêneros textuais. A leitura é uma atividade essencial em todas as esferas da cultura e essencial para a própria existência humana, pois pode ampliar a criticidade, originalidade e criatividade de um indivíduo.

3.4 *Adeus é para super-heróis* – Isabela Noronha

O terceiro livro escolhido para análise, *Adeus é para super-heróis* (2016), de Isabela Noronha, com ilustrações de Bruna Assis Brasil, foi vencedor do prêmio Barco a Vapor no ano de 2013, voltado tanto para o público infantil e infantojuvenil. Nesta dissertação, analisamos a edição de 2016, que possui o mesmo texto e as mesmas ilustrações da primeira edição. O título sugere uma reflexão, pois aparentemente paradoxal, traz a ideia de despedida e separação de “super-heróis”, os quais, geralmente, associamos a seres imortais e/ou indestrutíveis, que estão por perto de quem precisa, sem jamais “partirem” ou demonstrarem vulnerabilidade.

A obra narra a história de Tomás, carinhosamente chamado de Tom, um menino que enfrenta a solidão de viver com sua avó. A narrativa o leva a passar por despedidas e perdas, algumas comuns na vida de muitos jovens, como a mudança de seu melhor amigo para outra cidade, deixando-o confrontado com o vazio da ausência e a dificuldade de se adaptar à

mudança. No entanto, o destino lhe reserva despedidas ainda mais dolorosas e profundas, como a perda de sua mãe, que desencadeia uma torrente de emoções, deixando o menino com muitas de incertezas (apresentado de maneira implícita na obra), assim como o afastamento de seu pai, que parte para os Estados Unidos, fazendo-o questionar sua própria identidade e lugar no mundo. Essas experiências moldam a jornada de Tom, forçando-o a confrontar a dor e a solidão enquanto busca entender o significado do adeus e encontrar sua própria força interior para seguir em frente.

A obra foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD/Literário) em 2018 e foi direcionada para os alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. De acordo com Freitas (2021), na pesquisa intitulada “Da seleção à leitura: os livros do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD/Literário) de 2018”, essa obra foi uma das mais escolhidas pelas turmas do 5º ano nas escolas da rede municipal de João Pessoa.

O livro conta com 57 páginas, composto por ilustrações de cenas descritas no plano verbal, complementando-as e recorrendo à **função de ampliação** (Linden, 2018) no que concerne à percepção, devido à riqueza de detalhes. Esses recortes apresentam uma visão imagética do enredo e orientam o leitor na relação de novos sentidos. As ilustrações alternam-se entre as páginas, por vezes aparecem do lado direito, outras do lado esquerdo, e em alguns momentos ocupam totalmente ambos os lados, destacando a imagem. As páginas são numeradas com exceção das que possuem ilustração em sua totalidade. O formato do livro, novamente se apresenta dentro do padrão da editora, com dimensões de 19cm de altura por 12cm de largura, cadernos costurados e folhas com boa gramatura, o que assegura resistência no manuseio.

O narrador da obra, pela focalização terceira pessoa, é heterodiegético e onisciente. Nessa configuração narrativa, ele não participa dos eventos que se desenrolam, apenas observa os acontecimentos e descreve os sentimentos dos personagens de uma perspectiva externa e de maneira imparcial. Essa escolha narrativa permite ao leitor obter uma visão abrangente e objetiva dos eventos que afetam os personagens, contribuindo para a compreensão da história e das emoções dos protagonistas.

Na capa do livro, em meio a um cenário com cores quentes e vivas, encontramos o personagem principal Tom usando uma capa vermelha que mimetiza a de um super-herói. Ele está em cima de uma casa que se configura pelo recurso à técnica de bricolagem, pois são utilizados recortes e colagens de fotos na composição da cena ilustrada (técnica utilizada em

toda a obra). Essa cena atribui sentido ao título e promove a formação de hipóteses pelo jovem leitor que serão desautorizadas durante o desenrolar da trama:

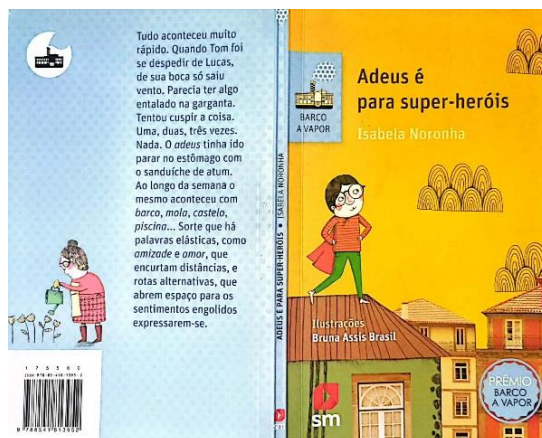


Figura 25: Capa e contracapa

Na contracapa, temos algumas informações sobre o que será abordado na história:

Tudo aconteceu muito rápido. Quando Tom foi se despedir de Lucas, de sua boca só saiu vento. Parecia ter algo entalado na garganta. Tentou cuspir a coisa. Uma, duas, três vezes. Nada. O adeus tinha ido parar no estômago com o sanduíche de atum. Ao longo da semana o mesmo aconteceu com barco, mola, castelo, piscina... Sorte que há palavras elásticas, como amizade e amor, que encurtam distâncias, e rotas alternativas, que abrem espaço para os sentimentos engolidos expressarem-se. (Texto da contracapa).

O trecho da contracapa também sugere a presença do tema da perda, implicitamente retratado através das despedidas não expressas. A dificuldade de Tom em se despedir adequadamente de pessoas e objetos ao longo da semana insinua um sentimento de perda ou separação, mesmo que não seja explicitamente mencionado. Essa ausência de despedidas adequadas pode refletir um conflito interno do personagem em lidar com a ideia de perda e separação. Assim, a partir dessa breve apresentação, nota-se que a narrativa parece abordar não apenas as dificuldades de comunicação, mas também os desafios emocionais relacionados à perda e despedida, enriquecendo ainda mais a profundidade emocional da história. Na imagem na capa/contracapa, podemos notar ao lado esquerdo, a imagem de sua avó regando algumas plantas, imagem simbólica, sugerindo o crescimento emocional do personagem.

Em toda a obra prevalece a **função de colaboração** entre o texto verbal e o imagético (Linden, 2018), pois o sentido emerge da interação entre ambos, complementando-se mutuamente para construir o significado de maneira conjunta. As ilustrações, com suas nuances de cores, texturas, junção de elementos reais e fictícios, exemplificam a **função estética**,

conforme descrita por Camargo (1998), visto que, esses elementos promovem efeito cômico e surpreendente, enquanto o texto apresenta mais seriedade em sua realização pela prosa poética.

O início da história destaca o personagem principal ao apresentar seu nome completo: “Tomás Tertúlio Timério Junior” (Noronha, 2016, p.9), evidenciando desde o princípio a relevância do garoto na trama. A ilustração que precede a página retrata Tomás envolto em um cobertor azul, sugerindo que ele está despertando e direcionando seu olhar para o texto que narrará sua história. Essa escolha de revelar o nome completo do personagem desde o início não apenas confere uma identidade distinta, mas também destaca a importância da figura de Tomás na trama que se desdobrará:



Figura 26: Tom despertando (p.8 e 9)

Pode-se notar a **função de seleção** (Linden, 2018) da imagem, ao mostrar o personagem despertando. Sugere-se um momento de transição e preparação para a história que se desenrolará, revelando sua importância na trama. Esta escolha também funciona como **revelação** (Linden, 2018), pois introduz o personagem de maneira distinta no plano imagético. A cena recorre à **função expressiva** (Camargo, 1998) para evocar o estado emocional de Tomás e, assim, cria uma conexão imediata com o leitor. Além disso, também desempenha uma função **lúdica e metalinguística** (Camargo, 1998), pois direciona o olhar de menino para o texto, criando uma interação visual envolvente na narrativa. O efeito cômico advém da constatação, pelo jovem leitor, de que o personagem sabe que o narrador discursa sobre ele, ou seja, descreve-o.

Compreende-se que o menino não queria levantar-se da cama, pois teria que ir à escola. O narrador nos apresenta os motivos pelo qual o garoto preferia ficar em casa:

1. Sua garganta doía tanto, mas tanto, que chegou a imaginar o pescoço inchado até a largura dos ombros, quando então se transformaria num sapo – um sapo gigante de oito anos e, ainda por cima de óculos.
2. Tom não queria ir à escola naquele dia mesmo. (Noronha, 2016, p.9)

Em momento algum, sua idade é apresentada, cabendo à ilustração revelá-la. Por meio dela, a criança provavelmente tem oito anos de idade (Noronha, 2016, p.8). No livro, há o amplo uso da página dupla, bem como o direcionamento das ilustrações para o leitor. Tal utilização, conforme Linden (2018), amplia a liberdade criadora de autores e ilustradores. Esse espírito de liberdade é verificável na obra, pois algumas páginas apresentam grande riqueza de espaços, cores e detalhes. A imagem apresentada do protagonista olhando para o texto chama atenção, pois intensifica essa experiência imersiva:

O livro ilustrado, a diagramação é trabalhada no intuito de articular formalmente o texto com as imagens. Assim, os textos dependem do suporte, do tamanho das imagens, e em geral devem acompanhá-las tanto quanto possível. Trata-se de obrigações formais que coíbem a maior extensão do texto. [...] o livro ilustrado apresenta forte coerência em relação à página dupla. (Linden, 2018, p. 47)

A autora ressalta que, se uma frase se estender de uma página dupla para a seguinte, os sentidos contidos devem ser preservados e respeitados, pois a leitura é realizada com idas e vindas entre a mensagem da imagem e o texto: “[...] um texto curto permite manter um ritmo de leitura relativamente equilibrado entre as duas expressões.” (Linden, 2018, p. 47). Assim, como observamos o equilíbrio dessas duas artes na narrativa analisada.

Nesse início da narrativa, já temos algumas dicas sobre a perda da mãe e o afastamento do pai de Tom. O garoto tinha um despertador Batmóvel de que gostava muito, não apenas por ser um objeto interessante, mas por ter sido o último presente deixado por seu pai, ele se lembrava da despedida: “- Para você se lembrar de mim – disse ele pouco antes de partir para Nova York” (Noronha, 2016, p. 10). Tom não era o único a escutar o despertador pela manhã, já que morava com sua avó chamada Fina, e ela é quem cuidava dele em tempo integral, devido à falta dos pais. A avó, por vezes, recordava o menino de sua mãe, dizendo que eles tinham a risada muito parecida, o narrador completa que o menino nunca a conhecera: “a mãe tinha a risada de um garoto com sono e, de algum lugar longe demais para ver, mas perto o suficiente para sentir, ela o amava” (Noronha, 2016, p.10). De maneira muito sutil, compreende-se que houve uma perda muito repentina dessa figura materna, provavelmente no parto, já que o protagonista não se recorda dela. Instaura-se um vazio logo no início da narrativa provocado

pela potência de negação (Iser, 1999), fica a critério do leitor desvendar esse mistério que não é abordado explicitamente na narrativa.

Alice Áurea Penteado Martha (2010), em seu texto “Narrativas de língua portuguesa: temas de fronteira para crianças e jovens”, esclarece o entendimento de temas que envolvem questões, as quais permeiam as relações sociais e humanas, mas que podem enfatizar mais especificamente os limites ou margens entre diferentes conceitos, culturas ou perspectivas. Esses temas exploram as interações entre o familiar e o desconhecido, o confortável e o desafiador, incentivando os leitores a refletirem sobre a diversidade e a complexidade do mundo, a autora os nomeia como “temas de fronteira”:

[...] Os temas de fronteira em obras para crianças e jovens – compreendidos como situações-limite que configurem, no plano ficcional, etapas da evolução vividas pelo ser humano – ganharam força e podem ser aliados importantes para que esses leitores reconheçam suas angústias, faces diversas do medo que enfrentam cotidianamente – morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, afetividades – a partir da leitura de narrativas contemporâneas. (Martha, 2010, p.3)

A autora ressalta a importância dos temas de fronteira presentes na literatura infantil ao afirmar que “os livros lidos por crianças e jovens, como toda literatura, são espelhos nos quais os leitores recebem, pela percepção estética, situações e sentimentos direta ou indiretamente ligados a questões prementes para o ser humano” (Martha, 2010, p. 3). Nesse sentido, é fundamental que as obras destinadas ao público infantil tenham qualidade estética, ao refletir temas sobre as relações sociais, proporcionando às crianças a oportunidade de pensar, compreender e dialogar sobre questões relevantes, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua sensibilidade, empatia e capacidade crítica, assim como é abordado na obra analisada.

Meio a essa descrição crucial para a compreensão dos sentimentos de perda do menino e sua posterior jornada de superação, reforça-se que as ilustrações desempenham um papel complementar ao plano verbal. Estas capturam visualmente cenas essenciais que são detalhadas no texto, como o momento inicial em que o menino é acordado pelo despertador e a entrada da avó no quarto. Essas representações não apenas enriquecem a narrativa ao proporcionar uma dimensão visual dos acontecimentos, mas também agem como um suporte vívido para a empatia do leitor, ao acompanhar as experiências do protagonista, ao preencher o texto, desempenhando as funções de seleção, amplificação e complementação da mensagem (Linden, 2018).

A ilustradora Bruna Assis Brasil habilmente emprega diversas técnicas em suas criações, integrando elementos tangíveis aos desenhos. No cenário em questão, percebemos a

maestria com que ela incorpora detalhes autênticos, como o Batmóvel, a porta e o abajur. Essa abordagem de mesclar elementos reais com o mundo ilustrado confere uma camada de autenticidade e dinamismo à obra, proporcionando uma experiência visual envolvente. A presença destes elementos reconhecíveis contribui para a composição estética, e estabelece uma conexão intrigante entre o imaginário e o tangível, revelando a maestria da artista em transcender fronteiras entre o real e o fictício, como podemos observar na imagem abaixo, ocupando uma página inteira:



Figura 27: Quarto do Tom (p.11)

São notáveis o detalhamento e a riqueza visual na obra analisada. Algumas páginas, pelo recurso à **função estética** (Camargo, 1998), apresentam uma profusão de detalhes, texturas, sobreposições e elementos específicos de cena, como características das personagens, variações nos tons e a ocupação dos espaços, incluindo até mesmo pinturas nas paredes. Essa abundância de elementos, associada à caricatura, contribui para uma visão lúdica das ilustrações, como aponta Camargo (1995), de acordo com o autor, essa função se manifesta quando o leitor tem a oportunidade de interagir, brincar e explorar a ilustração, pois a ludicidade está intrínseca à forma como ela foi concebida. Dessa maneira, o leitor pode se divertir ao buscar detalhes e perceber como algumas páginas retomam elementos mostrados anteriormente. A ilustradora Bruna Brasil emprega uma técnica de bricolagem meticulosa em suas ilustrações. Ela utiliza não apenas fotogramas recortados, mas também outros materiais encontrados, como tecidos e papéis texturizados, que são sobrepostos e colados nas composições. Essa abordagem adiciona camadas visuais e texturais às suas ilustrações e cria uma interação única entre o mundo ficcional representado e o real. No caso do recorte da cena acima, notamos os seguintes objetos

bricolados: o abajur, o batmóvel, e a porta. Além do jogo de detalhamento que instiga à interação pelo jovem leitor, chamado a identificar o que é criação ilustrada e o que é recorte retirado de outras formas visuais de representação por imagem. Prevalece, então, em sua criação a **função metalinguística** (Camargo, 1998), em que a ilustração reflete sobre o próprio ato de representar na imagem.

Apesar de apreciar a perspectiva de ter um traço semelhante ao de sua mãe, Tom ressalta que não está se sentindo bem, enfrentando uma dor de garganta persistente. No entanto, sua avó interpreta isso como uma tentativa de inventar qualquer desculpa para evitar ir à escola e insiste que ele está bem. Determinada a ajudar, ela prontamente prepara um reconfortante café da manhã para Tom, composto por suco de laranja refrescante e deliciosos ovos mexidos com pão. O gesto carinhoso da avó destaca sua preocupação e dedicação em proporcionar cuidado e conforto ao neto, mesmo diante da resistência inicial dele, na cena a seguir notamos os seguintes objetos bricolados: o copo de suco, e a toalha de mesa:



Figura 28: Na mesa para o café da manhã (p.13)

Nessa cena, o personagem aparenta ser tão pequeno que, quando está sentado, não consegue encostar os pés no chão. Ele possui um semblante triste, pensativo, direcionado para o leitor. Acerca desse momento, a narrativa verbal descreve que sua manhã fora difícil após a partida do amigo. A **função expressiva** (Camargo, 1996) é evidente na descrição do semblante de Tom, que transmite suas emoções de tristeza e reflexão. A narrativa é enriquecida pela ilustração que complementa o texto, mostrando visualmente a cena descrita, pelo recurso às funções **lúdica e metalinguística** (Camargo, 1996), que podem ser observadas na interação visual de Tom com o leitor, visando à produção de empatia com quem lê a história.

Assim, embora a ilustração funcione como um complemento do texto verbal, oferecendo uma representação visual do momento narrado, ela também apresenta características visuais únicas que são percebidas no plano imagético, como o olhar direcionado. A narrativa é então, conduzida por meio de características particulares, assim como afirma Teresa Colomer (2017):

Os elementos materiais de alguns livros infantis apresentam características particulares. Pode ser que estes aspectos obedeçam simplesmente a critérios de publicação editoriais. Mas pode ocorrer que tenham sido escolhidos para contribuir à interpretação da obra em estreita interdependência uns com os outros. (Colomer, 2017, p. 272).

O narrador esclarece que a dor do menino havia começado no dia anterior, enquanto ele esperava sua avó Fina chegar para buscá-lo na escola. O garoto estava com seu amigo Lucas, dividindo um sanduíche de atum, quando o amigo anuncia que, no próximo ano, não estaria mais na cidade: “A gente vai se mudar para o Chile – disparou Lucas de repente, olhando para o chão” (Noronha, 2016, p. 14). Tom se assusta e pergunta o motivo da mudança, mas acaba ficando sem resposta, já que a mãe do colega chega para buscá-lo.

Nesse momento, seu amigo grita “Adeus”, pois segundo ele, “é assim que super-heróis falam. Tchau é para humanos”. (Noronha, 2016, p. 14). Ao tentar dizer “adeus”, da boca de Tom só sai vento, e ele tem a impressão de que a palavra ficou entalada na garganta, tenta até cuspir o “adeus”, mas as letras acabam indo parar no seu estômago, deixando um gosto amargo e frio como sorvete de fumaça preta. No decorrer da semana, acaba acontecendo o mesmo com outros vocábulos que ele tenta reproduzir. Novamente como uma representação da cena, desta vez em folha dupla, com cores quentes e a mistura de elementos reais, utilizando a técnica de bricolagem em elementos como a árvore, a casa e a metade do corpo de uma mulher que aparece em frente à residência. A ilustração se destaca ao aparecer em folha dupla, se sobrepondo ao texto verbal, mostrando o amigo indo embora, enquanto Tom aparece entalado:



Figura 29: Tom fica entalado com o “Adeus” (p.16 e 17)

A imagem do menino com os olhos esbugalhados, como se estivesse sufocando após ter visto seu amigo no banco de trás de um carro acenando e se despedindo, cumpre várias funções. A **função narrativa** (Camargo, 1996) é posta com a movimentação do carro, sugerindo que a despedida entre os amigos aconteceu de maneira muito repentina, causando um grande desconforto. A **função expressiva** (Camargo, 1996) manifesta-se no rosto do garoto que aparece com as bochechas rosadas, sugerindo fortes emoções como surpresa, choque e vergonha, enquanto o cenário em tons de laranja e amarelo pode conotar tensão. Ademais, a situação possui um elemento lúdico, com a expressão exagerada de Tom e o aceno do amigo adicionando um toque humorístico. Por fim, a interação dos personagens com o leitor, pode ser vista como uma dimensão **metalinguística** (Camargo, 1996), criando uma conexão direta e consciente com o observador.

A temporalidade da obra se desenrola de maneira meticulosa, ancorada nos dias da semana como fios condutores da narrativa. O ponto de partida parece ser uma segunda-feira, aparentemente comum, mas que logo se transforma em um marco significativo para o protagonista. É nesse dia que ele recebe a notícia impactante da mudança de cidade de seu melhor amigo, evento que desencadeia uma série de reflexões e emoções confusas. Ao longo da semana, os dias se desdobram como capítulos intrínsecos à trama, revelando as complexidades do processo de despedida, mesmo sem compreender plenamente a razão de seu desconforto, o garoto encontra-se imerso em um estado de melancolia que permeia todos os momentos, revelando a habilidade da autora em explorar não apenas os eventos, mas também as nuances temporais que moldam a experiência do personagem principal. Cada dia, meticulosamente delineado, contribui para a construção gradual do enredo, mergulhando o

leitor em uma jornada marcada pelo fluxo temporal e pelas ressonâncias emocionais que se desdobram ao longo da semana.

O menino não entende o que de fato estava acontecendo, mas o narrador esclarece seus pensamentos, que percebe que havia engolido o “Adeus”, e não sabia o motivo de não conseguir dizer aquela palavra. Nesse momento, enquanto leitores, retornamos ao início na história, com a perda da mãe e afastamento do pai, e é totalmente compreensível que ele não consiga se despedir “mais uma vez” de alguém tão querido, nesse caso do amigo. Tom passa a engolir as palavras, como se de fato fossem comidas:

Adeus tinha ido parar em seu estômago, com o sanduíche de atum, a merenda da escola, o suco de laranja e o pão com ovos mexidos do café da manhã. Pelo visto, aquela palavra ocupava um espaço. Naquele dia Tom só conseguiu comer feijão no almoço. Nada de arroz, bife ou salada. (Noronha, 2016, p. 18)

A figura de linguagem hipérbole é usada para enfatizar a intensidade da angústia experimentada pelo personagem. Ao descrever o tempo decorrido desde o evento, o autor exagera deliberadamente ao mencionar números grandes: “Quase 24 horas ou 1.440 minutos ou 86.400 segundos depois desse acontecimento, sua garganta continuava doendo e ele ainda sentia algo esquisito na barriga.” (Noronha, 2016, p. 18), para transmitir a sensação de que o tempo está se arrastando infinitamente para ele. Esse exagero intensifica a angústia do personagem, sugerindo que cada segundo parece uma eternidade, e ele ainda está atormentado pelas emoções do acontecimento anterior, destacando nesse contexto, a persistência e o peso emocional.

O garoto fica preocupado e tenta solucionar seu problema diversas vezes, mas nada parece funcionar, e prefere se isolar e calar-se a passar vergonha na frente de outras pessoas que não compreendem o seu problema. Tom pensa em contar para sua avó o que estava acontecendo, mas logo desiste, pois pensa que ela não acreditaria dele. O narrador especifica que, naquela terça-feira, ele engole muitas outras palavras:

Barco foi a primeira. Aconteceu durante o recreio, quando ele brincava com Lucas de “resgate da selva” e estava prestes a cruzar o rio selvagem, feito de casacos azuis do uniforme estendido no chão. (p. 20)

Em seguida veio a aula de História. **Rei** caiu na barriga de Tom espetando um pouco. Espetando por causa da coroa, um pouco porque é uma palavra bem pequena. (p.20)

Castelo foi mais devagar e causou soluço. Deixou Tom com dificuldade de se levantar da cadeira. Aquela palavra era pesada, feita de pedra antiga. (p.22)

Fogo, desceu queimando e continuou ardendo de levinho dentro do estômago. (p.22)

A última palavra naquela terça-feira foi **Português**, quando suas colegas Beatriz e Joana perguntaram qual era a matéria de que ele menos gostava. O “s” do final da palavra se mexia muito feito rabo de gato e fez a garganta dele coçar de cima a baixo. (Noronha, 2016, p.22)

No desenrolar da narrativa, a figura de linguagem sinestesia é habilmente explorada, revelando-se de forma marcante quando o protagonista se encontra imerso na intensidade das palavras. Ao “engolir” as expressões escritas, ele não apenas absorve seu significado, mas também experimenta sensações únicas, pois essas palavras ganham vida, transformando-se em uma sinfonia sensorial em que cada termo possui não apenas um significado, mas um sabor distintivo, um formato peculiar e até mesmo texturas que transcenderam as páginas do papel.

Nesse universo literário, as palavras transcendem sua função meramente comunicativa, transformando-se em entidades que podem ser degustadas e apreciadas em sua complexidade sensorial. A autora, ao empregar a sinestesia, proporciona uma experiência única ao leitor, convidando-o a saborear as nuances linguísticas que permeiam a narrativa. E na ilustração, podemos visualizar o momento em que Tom, de fato, “engole” essas palavras:



Figura 30: Tom engolindo a palavra (p.23)

Nesta cena em que o menino tem palavras saindo de sua boca, notamos a **função expressiva** (Camargo, 1996), ao expor emoções ou pensamentos através das palavras, potencial elemento lúdico na representação visual das palavras, e possibilidade de reflexão **metalinguística** (Camargo, 1996) sobre o discurso e a narrativa dentro da história. Esses aspectos combinados enriquecem a experiência do leitor ao oferecer uma representação dinâmica e significativa da comunicação e do pensamento do personagem.

No dia seguinte, Tom acorda antes do despertador tocar e vai até o quarto de sua avó para dizer que não queria ir à escola, devido a uma dor de barriga que estava tendo. A avó pensa

ser mais uma desculpa do neto para faltar à aula, mas resolve fazer um remedinho para melhorar sua barriga. O menino fica pensativo, pois não gostava do gosto desse remédio que sua avó fazia que, na verdade, era um chá com “um gosto amargo e pegajoso de borracha usada que fazia quem os provasse querer melhorar na hora só pra nunca mais precisar tomar um daqueles” (Noronha, 2016, p.28). Assim que a avó começa a preparar o remedinho, Tom desiste e diz que já está melhor.

Na escola, o problema ainda persistia, apesar de se divertir com o amigo na aula, o menino ainda estava engolindo as palavras. Tenta bolar alguns planos para tirar as palavras do seu estômago, a primeira ideia foi de pegar dinheiro na carteira da avó Fina e comprar três garrafas de refrigerante, esperando “arrotar” as palavras, mas só ficou com a barriga mais inchada e com uma avó muito zangada. O segundo plano foi de parar de comer, pois pensou que, assim, as palavras ficariam tão fracas, que iria conseguir cuspi-las, mas logo desistiu da ideia, já que teria que ficar sem comer e não resistia ao macarrão à bolonhesa que sua avó fazia na quinta à noite. E o terceiro plano era o de encher a barriga com litros e litros de água, colocando a boca na torneira durante o banho, mas também não funcionou.

Tom está passando por um conflito interno ao não se sentir bem e ao mesmo tempo tentar proteger sua avó de suas preocupações. Nota-se aqui um ponto de indeterminação (Iser, 1999), que reside no fato de que não sabemos como essa situação se desdobrará no futuro. O menino pode continuar guardando suas emoções para si mesmo, o que pode levar a um aumento de sua angústia e eventualmente afetar sua saúde mental, ou ele pode decidir compartilhar suas preocupações com sua avó, buscando apoio emocional e talvez encontrando soluções para seus problemas. Entretanto, na aula de matemática, algo surpreendente acontece, bem no meio da explicação da professora, a palavra moeda sai de repente da boca de Tom, em um grito potente, e a classe toda começa a dar risada da situação:



Figura 31: Grito do Tom (p.37)

No trecho mencionado, a palavra “moeda” que sai da boca de Tom durante a aula de matemática desempenha várias funções importantes. A **função narrativa** (Camargo, 1996), aparece quando o menino interrompe a explicação da professora, adicionando um elemento de surpresa à história, aliada à **função expressiva** (Camargo, 1996), revela a falta de controle do personagem sobre suas palavras, transmitindo sua emoção e gerando risos nos outros alunos da classe, o que também contribui para uma atmosfera lúdica na cena, adicionando um toque humorístico. Vale destacar que, nesta cena, também aparecem alguns elementos, por meio da técnica de bricolagem, neste caso, temos a mesa, a professora e o quadro negro.

Apesar de uma das palavras que estavam presas terem saído, o personagem não se sente melhor, pelo contrário, fica envergonhado e decide que é melhor calar-se para que isso não aconteça novamente. No caminho de volta para a casa, a avó pergunta sobre seu dia e ele só responde com a cabeça, sem interação, deixando-a cada vez mais preocupada em ver seu neto nessa situação, como se pode notar na cena ilustrada:



Figura 32: Preocupação da avó com Tom (p.21)

Nota-se outro ponto de indeterminação (Iser, 1999), pois, mesmo após expressar uma palavra que estava presa, o protagonista não experimenta melhora, pelo contrário, ele se sente envergonhado e decide se calar para evitar repetir a situação constrangedora. A imagem da cena (p.21) demonstra que as potencialidades de interação entre palavras e imagens são vastas, pois tanto o texto verbal, quanto o visual oferecem espaço para que os leitores os preencham com base em suas próprias percepções. Além disso, por meio da **função expressiva** (Camargo, 1996), percebemos o semblante preocupado da avó, ao olhar o semblante triste do menino que passa a observar a rua, já que a cena se passa em um ônibus em movimento, com uma roda configurada pelo efeito da bricolagem.

De acordo com 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.” (p. 15). Na ilustração de Bruna Assis é possível notar, pelo recurso à **função expressiva** (Camargo, 1998), a preocupação da avó com o menino, que aparece triste, olhando pela janela, sem interação, isso nos leva a imaginar que, ao observar o garoto, a avó começa a considerar maneiras de ajudá-lo. É então que ela tem a ideia de convidar seu melhor amigo, Lucas, na esperança de iniciar uma conversa que possa ser útil.

A presença do amigo deixa Tom um pouco ansioso, visto que ainda não compreendia seus sentimentos, ele se sente recluso e não queria sair do quarto: “A solidão era seu destino, pensou” (Noronha, 2016, p. 40). Por meio de analogias, começamos a compreender como o personagem se sente em relação às palavras engolidas e a situação pela qual passou, chegando a um ponto que não estava esperando, e estava prestes a fazer algo que não estava acostumado, como a chorar:

Ali, em meio ao escuro, sentiu no estômago as pontadas do *rei*, o peso do *castelo*, o encolher da *mola*, o correr barulhento do *trem*. A mistura de palavras engolidas deixava um gosto ruim na boca. Estava prestes a fazer algo que quase nunca fazia: chorar. Quem sabe isso aliviasse a inundação da *piscina*? (Noronha, 2016, p. 42)

Nesta passagem, a riqueza sensorial é habilmente explorada para imergir o leitor nas experiências físicas e emocionais do personagem. Através de metáforas, como as “pontadas do rei” e o “peso do castelo”, a autora transmite de forma poética as sensações internas do personagem, enquanto a sinestesia, ao descrever “um gosto ruim na boca”, intensifica a experiência sensorial. Ao sugerir que o personagem está prestes a chorar, é enfatizada a profundidade de suas emoções, aumentando a empatia do leitor. Esses recursos estilísticos contribuem para criar uma cena envolvente e emocionante, na qual o leitor é transportado para a mente do personagem e compartilha de suas angústias.

Ao chegar na casa do amigo, Lucas tenta conversar com Tom, mas nenhuma palavra sai de sua boca, o garoto vai até sua escrivaninha e pega uma folha de seu caderno favorito, encontrando uma forma de comunicação entre ele e o amigo. No plano visual, temos a representação dessa cena, com uma ocupação de folhas duplas, presenciando dois cenários: a sala, com Lucas encostado na porta do quarto do amigo, em uma tentativa de comunicação; e o segundo cenário na mesma ilustração, o quarto de Tom, que, graças à **função expressiva** (Camargo, 1996), aparece pensativo olhando para a porta, refletindo sobre seu próximo passo:

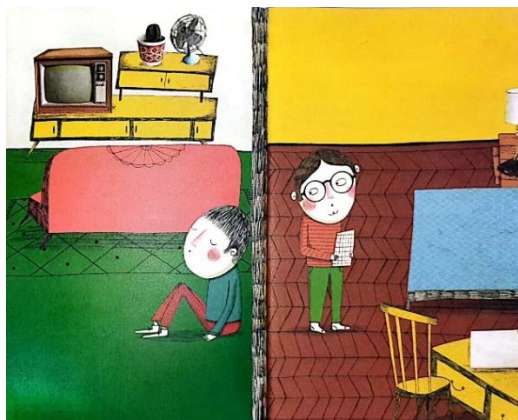


Figura 33: Cenário duplo (p.44 e 45)

Nessa cena, notamos novamente o recurso à bricolagem em objetos como a televisão, o vaso de flor, o ventilador, o abajur e o batmóvel. Por se tratar de uma ilustração que divide dois ambientes distintos, os detalhes se destacam ainda mais. Cabe notar o emprego expressivo da dobradura do livro, pelo recurso à função metalinguística (Camargo, 1988), que atua como parede, a qual separa os dois personagens. Fica evidente a indeterminação (Iser, 1999) tanto na

ilustração quanto no plano verbal. Isso é perceptível na descrição visual dos dois cenários, na razão pela qual Lucas não consegue falar, dando espaço para que o amigo se expresse, e na forma específica de comunicação entre os amigos, deixando lacunas para o leitor preencher por meio da **função de ampliação** (Linden, 2018), pois o leitor pode criar suas próprias hipóteses. Por não conseguir se comunicar, Tom tem a ideia de tentar escrever o que estava querendo dizer, começando com a seguinte frase: “Desculpe, não posso falar agora.” (Noronha, 2016, p.46) e passa por debaixo da porta para que seu amigo consiga ler. Nessa introdução, o garoto começa a explicar através dos bilhetes tudo que estava acontecendo e o motivo de não conseguir falar, por medo das palavras que estavam presas saírem de repente.

Através da escrita, encontra uma maneira de colocar para fora tudo que estava “preso” dentro de si, criando frases loucas, totalmente sem sentido, mas que acabam o ajudando. A última palavra a ser dita é “adeus”, a mesma que não foi dita na partida do amigo no início da história. Após a descoberta incrível de colocar tudo no papel, escrevendo e posteriormente lendo tudo que estava preso, o garoto finalmente se sente melhor, e entende:

Era isso: para as palavras saírem, tinham de ir antes para o papel. A folha era um trampolim para elas mergulharem no azul do quarto, no bege da escola, no cinza da rua. Tom estava livre. Levantou-se do chão, saiu correndo, pulou sobre a cama e dançou abraçado ao edredom. (Noronha, 2016, p. 50)

Por fim, meio a uma brincadeira com seu amigo, Tom ainda tinha uma palavra para dizer, ele sentia que tinha uma bolha na barriga, que deveria sair para fora, compreendeu a importância das palavras e que algumas são mais fortes do que outras, mas é libertador poder se expressar por meio delas, já que “palavras, moram dentro da gente, mesmo sem terem sido engolidas, e são capazes de se esticar, infinitamente.” (Noronha, 2016, p.55).

A despedida que estava presa dentro de si não adivinha apenas da partida de seu amigo querido, mas também de seus entes queridos que já não estavam mais por perto. Notamos essa referência, quando ele diz que as palavras podem se esticar até o Chile, que seria o lugar para onde seu amigo se mudara e “até a “verdadeira Gotham City”, onde estava seu pai” (Noronha, 2016, p.55); ou até para perto de sua mãe que já não estava mais entre eles. Meio a essa reflexão, o garoto finalmente consegue se despedir do amigo, de maneira descontraída: “Meu amigo foguete segura o cordão do para sempre adeus!” (Noronha, 2016, p.55). Na ilustração é evidenciada essa despedida, do amigo, segurando em um foguete de verdade, configurado pelo efeito de bricolagem, enquanto Tom, com uma folha na mão e uma pasta ao seu lado, acena:



Figura 34: O “adeus” (p.56 e 57)

No trecho que faz o fechamento do texto, a autora destaca que: “Os dois gargalharam por mais ou menos 3 minutos e 180 segundos, ou quanto duram as risadas que só os melhores amigos, daqueles que nenhuma distância separa, podem dar juntos.” (Noronha, 2016, p 57). Essa hiperbólica contagem de tempo ressalta a intensidade e a eternidade da conexão entre Tom e seu amigo, sublinhando a importância dos mínimos detalhes na expressão da superação do protagonista. Nessa cena, temos a **função narrativa** (Camargo, 1996) com a ação do amigo ao segurar em um foguete em movimento, simbolizando sua partida, assim como a **função expressiva** (Camargo, 1996), notada pelos rostos felizes dos amigos, com a resolução de um conflito, sabendo que nenhuma distância irá interferir em sua amizade, Tom finalmente parece transmitir tranquilidade.

No desfecho desta história comovente, a despedida ganha uma dimensão mais profunda do que simplesmente a partida de um amigo querido. Ela evoca a ausência de entes queridos. Essa reflexão sobre a distância física e emocional se manifesta nas palavras do protagonista, que imaginativamente estendem a despedida até os lugares onde essas figuras significativas estão ausentes, podemos notar, tanto no texto verbal quanto no imagético, a existência de lacunas (Iser, 1999), que devem ser preenchidas pelo leitor. No entanto, é através de um gesto simples e descontraído, representado pela imagem do amigo segurando um foguete enquanto Tom acena com uma folha na mão, que a despedida se concretiza. É um momento de aceitação e liberação emocional, no qual o protagonista finalmente se permite dizer adeus ao seu amigo de forma simbólica, abrindo espaço para novos capítulos e experiências em sua jornada de vida.

O final da história é aberto, deixando ao leitor a tarefa de determinar o desfecho após a despedida. Esse tipo de conclusão pode tanto confortar quanto desestabilizar, pois permite que seja inferido se as relações se resolveram de maneira harmoniosa ou não. Isso desautomatiza e

rompe com os horizontes de expectativa (Jauss, 1979) dos leitores em formação, acostumados a finais fechados que não estimulam a reflexão.

No livro analisado, os elementos materiais desempenham um papel importante na narrativa, indo além de simples critérios editoriais. A escolha desses elementos contribui para a interpretação da obra, estabelecendo uma interdependência entre eles, pois, “[...] pode ser que estes aspectos obedeçam simplesmente a critérios de publicação editoriais. Mas pode ocorrer que tenham sido escolhidos para contribuir à interpretação da obra em estreita interdependência uns com os outros.” (Colomer, 2017, p. 272). Estes aspectos podem ser usados estrategicamente para enriquecer a experiência do leitor e a compreensão da história. No contexto geral do livro, onde temas de despedida e superação são centrais, a maneira como os elementos materiais são utilizados pode ajudar a transmitir nuances emocionais e aprofundar a conexão do leitor com os personagens.

Na obra de Noronha (2016), os personagens principais, Tom, Lucas e a avó Fina, desempenham papéis fundamentais na trajetória emocional e no desenvolvimento da história. Tom, o protagonista, é um personagem redondo, pois ao longo da narrativa passa por uma jornada de autoconhecimento e crescimento. Ele evolui significativamente, aprendendo a reconhecer e expressar os sentimentos que estavam reprimidos dentro de si, principalmente por meio das palavras. A presença da avó Fina é crucial, pois oferece o apoio familiar necessário para que Tom supere suas questões emocionais. Seu carinho e compreensão ajudam a guiar o protagonista durante os momentos mais difíceis. Lucas, amigo de Tom, também desempenha um papel importante, oferecendo um suporte emocional de forma descontraída e divertida. Sua amizade e humor auxiliam Tom nesse processo doloroso de crescimento e descoberta pessoal, proporcionando momentos de leveza e conforto em meio às adversidades. Juntos, esses personagens formam um vínculo emocional que enriquece a narrativa e contribui para a profundidade e complexidade da história.

Em relação ao espaço na obra, há uma clara distinção entre o micro e o macroambiente, cada um desempenhando um papel significativo na narrativa. O espaço micro é representado pela casa de Tom, onde ele se sente seguro e recluso. É dentro dessas paredes que ele enfrenta seus desafios mais íntimos. A escola também é um espaço micro importante, onde começa a se sentir isolado após a partida de seu amigo e começa a engolir as palavras, sendo incapaz de expressar suas emoções.

Por outro lado, o espaço macro da rua representa um ambiente mais amplo e aberto, onde o personagem é confrontado com despedidas mais dolorosas e desafiadoras. É lá que ele vê seu amigo partir de carro, incapaz de dizer adeus, simbolizando a dificuldade de enfrentar

as despedidas e as mudanças que ocorrem fora de seu refúgio seguro. Essas diferentes configurações espaciais contribuem para a complexidade da narrativa, refletindo o estado emocional e as lutas internas do protagonista ao longo da história.

No desenrolar da narrativa, o menino encontra um momento de transformação quando, finalmente, consegue se abrir e expressar todas as emoções que estavam aprisionadas dentro de si. Ao verbalizar seus sentimentos, o personagem experimenta uma *katharsis* emocional, liberando-se do peso que carregava e permitindo que suas emoções fluíssem livremente. Esse processo de *katharsis*, como discutido por Jauss (1979), não apenas representa uma purificação emocional para o personagem, mas também marca um ponto de virada na trama, pois ele pode começar a enfrentar seus desafios de forma mais autêntica e consciente. Assim, através das palavras que estavam há muito tempo presas, ele encontra a libertação emocional e a possibilidade de um novo começo.

À medida que o personagem principal alcança um entendimento mais profundo de suas próprias emoções, abre-se uma oportunidade singular para o leitor preencher as lacunas deixadas no tecido narrativo. Como um espelho das despedidas nunca concluídas, a jornada emocional do protagonista não apenas revela a complexidade das relações humanas, mas também proporciona uma experiência de *asthesis* para o leitor. Nesse diálogo entre texto e leitor, manifesta-se como uma ponte que conecta as experiências do personagem às experiências do leitor, transformando a leitura em uma jornada compartilhada de descoberta e significado. Essa interação dinâmica, em que o leitor é ativamente envolvido na construção de significados, é central para a *poíesis* da obra, pois o estético é alcançado através da participação criativa tanto do autor quanto do público na geração de novos *insights* e experiências estéticas. Dessa forma, é possível transferir a experiência literária e estética para a vida cotidiana (Jauss, 1979).

Considerações finais

Nesta dissertação, foram analisadas as obras galardoadas pelo Prêmio Barco a Vapor, com o objetivo de investigar seu valor estético. Além disso, buscou-se contribuir para enriquecer o debate sobre a formação de leitores e a seleção de obras para leitura em contextos escolares, especialmente na mediação com jovens leitores. Durante o desenvolvimento deste estudo, foi empreendido um levantamento do percurso histórico da literatura infantil, bem como da ilustração, para destacar os processos gradativos de distanciamento da literatura de seu compromisso pedagógico e doutrinário, que foram características de seu surgimento. Para

embasar a defesa da necessidade de internalizar tais conhecimentos, foi abordada a função social da literatura e seu potencial para influenciar a sociedade, destacando como a formação de leitores críticos pode capacitá-los a analisar sua realidade. A partir disso, eles podem utilizar sua vivência literária como repertório de leitura e ação sobre a sociedade em que estão inseridos.

Além disso, foram consideradas as premiações em âmbito nacional ao refletir sobre as características do texto literário que lhe conferem potencialidades para dialogar com o leitor. Realizou-se um levantamento dos documentos oficiais norteadores da Educação, que orientam professores e mediadores no trabalho com a literatura, elucidando as exigências para enriquecer a mediação, como espaços, recursos materiais e humanos, além da formação adequada para aqueles que exercerão essa função de apresentar a literatura aos jovens.

Em continuidade, refletiu-se sobre a Estética da Recepção e do Efeito (Jauss, 1994; Iser, 1996 e 1999), destacando as características que possibilitam que o leitor estabeleça comunicação com a obra e se envolva no preenchimento de lacunas de significação, exercício fundamental para a emancipação, expansão dos horizontes de expectativas e desenvolvimento do leitor crítico. A partir desse movimento, baseado na experiência estética, o leitor poderá construir um repertório que o motive a agir na sociedade em busca de realidades mais humanas, justas e igualitárias.

Este estudo, teve como hipótese, confirmar e evidenciar a potencialidade das obras premiadas pelo Barco a Vapor, visando a formação do leitor crítico. Para tanto, foram selecionadas três obras para análise: *Era uma vez outra vez* (2015), de Glaucia Lewicki, ilustrado por Gonzalo Cárcamo; *O sumiço da pantufa* (2010), de Mariângela Haddad, com ilustrações da autora; e *Adeus é para super-heróis* (2016), de Isabela Noronha, ilustrado por Bruna Assis Brasil. Esses livros foram escolhidos também por seu trabalho significativo com a linguagem, que se aproxima das crianças sem infantilizá-las ou subestimá-las na narrativa. Além disso, destacam-se que as autoras abordam temas importantes para a formação crítica das crianças leitoras, contribuindo para seu processo criativo e reflexivo.

Cabe ressaltar a importância de estudar livros contemporâneos premiados, como os contemplados pelo Prêmio Barco a Vapor. A escolha dessa premiação como base para delimitar o corpus desta pesquisa se justifica pela sua relevância como uma instituição recente em âmbito nacional, que tem se dedicado a discutir e definir, em certa medida, as concepções de qualidade literária das obras infantis nacionais contemporâneas. Essas obras, muitas vezes pouco estudadas, têm seu valor estético reconhecido pelas premiações, tornando-se objetos de análise imprescindíveis para compreender e apreciar a produção literária contemporânea que se insere no subsistema infantil.

Para respaldar e justificar a escolha dessas obras, realizou-se uma pesquisa abrangente sobre a biografia das autoras selecionadas. Essa investigação reuniu informações sobre suas publicações anteriores, as características distintivas de sua produção literária e os estudos acadêmicos que envolvem seus nomes. Considerando que muitas delas são jovens no cenário literário, a pesquisa revelou que há uma escassez de informações disponíveis sobre elas, destacando a importância de expor e estudar essas novas autoras. Essa lacuna ressalta a necessidade de ampliar o conhecimento e o reconhecimento desses talentos emergentes, contribuindo para uma apreciação mais abrangente e crítica da literatura contemporânea.

Sophie Van der Linden (2018) destaca a importância da inter-relação entre texto verbal e visual como a essência do livro ilustrado. Segundo a autora, o bom funcionamento de um livro ilustrado reside na interação dinâmica entre esses dois elementos. A autora ressalta que essa interação não precisa necessariamente ser narrativa ou semântica, mas também pode ser estética. Essa perspectiva enfatiza a capacidade dos livros ilustrados de transcenderem os limites tradicionais da narrativa, proporcionando uma experiência rica e multifacetada para os leitores, em que palavras e imagens se complementam e se influenciam mutuamente, contribuindo para a construção de significados e interpretações diversas.

Ademais, incluiu-se uma breve apresentação do trabalho dos ilustradores que colaboraram para enriquecer as obras com sua coautoria. A seleção dos livros teve como critério a abordagem de temas fraturantes (Beckett, 2009), buscando refletir, com base nos estudos de Linden (2018), Scott e Nikolajeva (2011) e Salisbury e Styles (2013), sobre a maneira como o diálogo entre o texto verbal e o imagético se configura nas narrativas dessas obras.

O primeiro livro analisado, *Era mais uma vez outra vez* (2015), revelou-se metaficcional, pois desafia as expectativas literárias convencionais, colocando ao centro da narrativa o próprio processo de criação. Com ilustrações de Gonzalo Cárcamo que complementam a narrativa interativa, o livro mergulha os leitores em um universo onde as fronteiras entre ficção e realidade se dissolvem. Glaucia Lewicki conduz a história de forma magistral, brincando com os papéis dos personagens e do próprio leitor, proporcionando uma experiência de leitura envolvente e estimulante. Ao romper com os estereótipos dos contos de fadas tradicionais, a obra convida os leitores a explorarem sua imaginação e criatividade, empoderando-os para moldarem o destino da história. Com sua abordagem inovadora e humorística, este livro encanta leitores de todas as idades, destacando-se como uma obra singular e memorável no cenário da literatura contemporânea. Pelo recurso à metaficção, a obra convida o leitor a fazer parte de seu enredo, preenchendo as lacunas deixadas na narrativa.

O segundo livro analisado, *O Sumiço da Pantufa* (2010), de Mariângela Haddad, mergulha os leitores em um intrigante enigma policial, onde uma simples pantufa desaparecida desencadeia uma série de eventos surpreendentes. Com a habilidade da autora em alternar as perspectivas dos personagens, o leitor é levado a desvendar o mistério por meio das opiniões e visões individuais de cada um, até alcançar a verdadeira versão dos acontecimentos. A narrativa, embora aparentemente simples, oferece uma reflexão sobre a busca por objetos perdidos e a descoberta de novos horizontes. Ao explorar temas como curiosidade, perda e movimento, a obra cativa não apenas o público infantil, mas também desperta a imaginação dos leitores de todas as idades. Com ilustrações envolventes da própria autora, a obra se destaca como uma narrativa híbrida, que dialoga com as fábulas e o romance policial, e que instiga o leitor a embarcar em uma jornada emocionante rumo a solução do mistério.

E por fim, a última obra analisada *Adeus é para Super-Heróis* (2016), de Isabela Noronha, com ilustrações de Bruna Assis Brasil, oferece uma narrativa comovente que aborda temas de perda e despedida de forma sensível e acessível ao público infantil. Tom, o protagonista solitário, enfrenta uma série de desafios emocionais ao lidar com as perdas em sua vida, desde a mudança de seu melhor amigo até a ausência de seus pais. A obra destaca a importância de trabalhar esses temas na infância, fornecendo uma oportunidade valiosa para as crianças compreenderem e lidarem com suas próprias emoções. Ao explorar a perda, a resiliência e a importância do apoio emocional, o livro não apenas emociona os jovens leitores, mas também os convida a refletir sobre a complexidade das emoções humanas e a força dos laços de amizade e amor. É uma obra que reconhece a capacidade das crianças de enfrentar desafios emocionais e oferece um espaço seguro para explorar essas questões de maneira autêntica e significativa. Essa questão também é retratada no plano visual, quando são registrados momentos descritos na narrativa, com ilustrações que, apresentando elementos tangíveis, comunica-se com o leitor.

Em relação às ilustrações dos livros analisados, ao envolver-se na busca lúdica por referências e detalhes, o leitor é conduzido à construção do que Luís Camargo (1995) denomina como função estética da ilustração. Nesse processo, a atenção é direcionada não apenas para os elementos retratados, mas também para a maneira como a própria ilustração foi concebida e executada, enriquecendo ainda mais a experiência estética, assim como sua funcionalidade, nota-se que, além de ser alvo de interesse dos leitores em formação, cumpre seu papel enquanto ferramenta de encantamento para a leitura. A imagem se consolida como ferramenta paratextual de construção da narrativa e dialoga com o leitor implícito.

Ademais, as obras selecionadas e analisadas nessa dissertação, pelo hidrismo, pelo recurso ao humor, pelo viés de denúncia social, pela exploração de temas fraturantes revelam-se cativantes e inovadoras, sendo capazes de capturar a atenção do jovem leitor. Ao adotarem uma abordagem que dialoga diretamente com o leitor implícito (Jauss, 1979, 1994; Iser 1996, 1979), combinando elementos verbais e visuais de forma harmoniosa, conclui-se que elas podem romper com o horizonte de expectativas do leitor empírico, o jovem leitor, sobre ilustração, enquanto mero apoio para o texto verbal, e gênero textual, como fixo e definitivo. Além disso, essas obras contemporâneas transcendem as barreiras da idade e do público-alvo inicial, configurando-se pela universalidade dos temas como literatura *crossover* (Beckett, 2009), demonstrando uma versatilidade estética que as torna apreciadas por diversos públicos, não se limitando apenas às crianças. Assim, seja pela sua capacidade de criar mundos imaginativos, pela sua profundidade emocional ou pela sua inovação narrativa, essas obras não apenas recebem prêmios, mas também conquistam os corações e as mentes de leitores de todas as idades.

Ressalta-se a importância de considerar o livro como um elemento fundamental para o acesso à arte e cultura desde os primeiros anos de vida. Há duas razões principais que sustentam a importância de expor a criança ao livro desde cedo. Primeiramente, ao oferecer bons livros, é possível observar as crianças em ação, compreendendo seus gostos e interesses, e promovendo uma constante adaptação da intervenção cultural na cultura escrita. Em segundo lugar, a leitura proporciona recursos para encontros e conversas através dos livros, estimulando o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Além disso, o acesso a livros de qualidade ajuda a criança a desenvolver empatia, colocando-se no lugar de outras pessoas e explorando o significado de envolvimento emocional, essencial para o crescimento desde os primeiros anos de vida.

As obras de Lewicki (2015), Noronha (2016) e Haddad (2010) são reconhecidas não apenas pelo seu valor estético, mas também pela forma como estabelecem uma comunicação profunda e envolvente com o leitor implícito (Jauss, 1979, 1994; Iser 1996, 1979). Estas obras exploram temas delicados e fraturantes (Beckett, 2009) sob uma perspectiva crítica e sensível, proporcionando aos leitores uma oportunidade de reflexão e identificação. Ademais, o tratamento estético desses temas contribui para a construção de narrativas que não só cativam, mas também possibilitam uma experiência de leitura que pode incentivar os leitores a enfrentarem suas próprias emoções e desafios de maneira mais consciente e resiliente, ampliando também seu repertório enquanto leitores em formação. Portanto, nesta dissertação, assume-se que a leitura de livros dotados de valor estético promove a humanização (Candido,

1995) e a emancipação intelectual, funcionando como uma ferramenta de empoderamento social, proporcionando aos leitores uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor.

Dessa forma, ao investigar essas obras, notamos que estabelecem comunicação eficaz com seu leitor implícito, seus temas são capazes de captar o interesse da criança leitora, sua abordagem amplia sua percepção sobre o texto literário, facilita a descoberta de novos significados, desautomatiza concepções linguísticas e desenvolve o senso crítico. Desse modo, essas obras enriquecem o universo literário infantil e promovem a interação e a reflexão tão necessárias para o crescimento intelectual e emocional das crianças, e para ampliação de seu horizonte de expectativas (Jauss, 1979; 1994; Iser, 1979; 1999). Além disso, ao considerar sua natureza ilustrada, com base no aporte teórico dos estudos desenvolvidos por Linden (2018), Scott e Nikolajeva (2012), e Salisbury e Styles (2013), sobre a forma como se configura em suas narrativas, notamos que o diálogo entre o texto imagético e o verbal é basilar para a ampliação de sentidos, a contenção de dramas, manifesto em performances dos protagonistas, e a reflexão sobre o próprio processo de criação em uma obra ficcional.

REFERÊNCIAS

- ABREU, JULIANA VALÉRIA. **Literatura infantil no brasil: a voz da fnliij nas premiações de 2012 e 2013.** Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOSB4QNWJ/1/tese_ju_val_ria_montagem_final2__p_s_defesa.pdf>. Acesso em 06 de março de 2024.
- ADG (Associação dos *Designers* Gráficos). ABC da ADG. São Paulo: Blucher, 2012.
- ALMEIDA, Aline Barbosa. **O romance juvenil DECIFRANDO ÂNGELO, de luís dill: um olhar, múltiplas vozes.** In: Modos e Meios de ler a Literatura Infantil e Juvenil Contemporânea. Editora da Universidade Federal de Campina Grande – EDUFCG, p. 99 – 116, 2021.
- ALMEIDA, TATYANE DE ANDRADE. **LEITURAS DO LIVRO INFANTIL ILUSTRADO A mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança'** 08/07/2016 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.
- ANDRADE, Julia. Parreira Z. **O PAPEL DA ILUSTRAÇÃO NO LIVRO-ILUSTRADO: UMA DISCUSSÃO SOBRE AUTONOMIA DA IMAGEM.** Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- ARAUJO, Rodrigo Costa. **Interfaces entre texto e ilustração no livro o personagem encalhado, de Angela Lago.** In *Leitura em educação*. Vol. 11. 2023. DOI: <https://doi.org/10.56372/desleiturav11i11.166>.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BECKETT, Sandra. **Crossover Fiction: creating readers with stories that address the big questions.** In *Formar Leitores para Ler o Mundo* (pp. 65-76). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- BECKETT, Sandra. **Crossover fiction: global and historical perspectives.** New York: Routledge, 2009.
- BERNARDES, Tatiana. **A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do programa nacional biblioteca na escola (PNBE) para educação infantil.** Dissertação de mestrado submetida ao programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- BEZERRA, Julyana F. Santos; FERNANDES, Michele S.; FERNANDES, Rosa M. Valente. **Once Upon a Time: Análise no Processo de Desconstrução da Personagem Branca de Neve.** In: *Leopoldianum - Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos*, ano 47, nº 132, 2021.
- BOTTON, Andressa. **“E o prêmio vai para...”: os estereótipos de gênero nos livros infantis premiados na última década.** Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da instituição Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Acesso: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/751>.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 3. ed. São Paulo, S.P.: Editora Brasiliense S.A., 1987.

CAMARGO, Luis. **Ilustração do livro infantil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAMARGO, Luís H. de. **Poesia infantil e ilustração**: estudo sobre *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CANDIDO, A. **O escritor e público/Crítica e sociologia**. In: CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1995.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: _____. *Textos de intervenção*. Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34. p.77-92. 2004

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. 7. ed. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Itatiaia, 1993. v. 1.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, Ltda., 2000.

CECCANTINI, J. L. C. T. **Uma estética da formação**: vinte anos de Literatura Juvenil Brasileira Premiada (1978-1997). Tese (Doutorado em Literatura de Língua Portuguesa)– Faculdade de Ciências e Letras de Assis. UNESP, 462p. 2000.

CECCANTINI, João; VALENTE, Thiago. **Atestado de maioridade**: prêmios para a Literatura Infantil e Juvenil brasileira. *Premios Literarios e da Ilustración na lix, Edicións Xerais de Galicia*, S.A, 2013.

CHARTIER, Roger. **O desafio da escrita**. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. 1ªed. São Paulo: Editora Global, 2017.

CORSINO, Patrícia. **Travessias da Literatura na Escola**. Rio de Janeiro: 7. Letras, 2014.

CRUVINEL, Larissa W. F. **Narrativas juvenis brasileiras**: em busca da especificidade do gênero. Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2009.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil** 5ª edição, Itaú Cultural, Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL), disponível no site: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso: 02 de jun. 2023.

FALCONER, Rachel. **Crossover Literature and Abjection**: Geraldine McCaughrean's *The White Darkness*. *Children's Literature in Education*, 38: 35-44, 2007.

FALCONER, Rachel. **The Crossover Novel**: contemporary children's fiction and its readership. New York: Routledge, 2009.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 4. ed. São Paulo, S.P.: Contexto, 2008.

FAVARO, Cintia. **A constituição de sujeitos leitores no ensino fundamental**: práticas virtuais e escolares. Dissertação apresentada à Banca Examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, 2009.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **A leitura dialógica e a formação do leitor**. Assis, 2003. 420p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura**: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. Assis, 2008. 300p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Ilustração, Humor e Enigma em Charadas Macabras, de Angela Lago**: Representações do Leitor. In: ROCHA FILHO, Ulysses; SILVA, Alexandre Meireles da (Orgs.). Travessias Literárias: Olhares sobre Cultura e Identidade. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2013, p. 181-202.

FIGURELLI, Roberto. Hans Robert Jauss e a estética da recepção. In: Revista Letras – Curitiba (37). 1988. UFPR.

FREITAS, Ana Magally. **O papel do professor na seleção de obras literárias nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Projeto de Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Letras Clássicas e vernáculas, João pessoa, 2021.

FURTADO, JOAO CARLOS DIAS. **Poesia premiada**: a produção contemporânea para crianças e jovens no brasil (2000 a 2009)' 01/03/2011 132 f. Mestrado em LETRAS. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEM. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. Tradução Álvaro Faleros. 2.ed. Cotia: Ateliê editorial, 2018.

GOMES, Juliana Paula O; PEREIRA, Heloisa Marina. **Literatura literária no ensino e o componente curricular de história**. linha mestra, n.48, p.59-65, <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n48p59-65>, set.dez. 2022.

GUEVARA, Poliana. **A subjetividade feminina nas obras A Gaiola, de Adriana Falcão e Minha vó sem meu vô, de Mariângela Haddad**. A evolução das pesquisas na Área Educacional, vol.01, Ed. Reflexão Acadêmica, Curitiba, 2022, p-36-55.

HADDAD, Mariângela. **O sumiço da pantufa**. [Ilustrações da autora]. Edições SM, São Paulo, 2010. (Coleção Barco a Vapor, Série Azul).

HASSETT, Dawnene D.; CURWOOD, Jen Scott. **Theories and Practices of Multimodal Education**: The Instructional Dynamics of Picture Books and Primary Classrooms. In: The Reading Teacher, 63(4), pp. 270–282.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, v.2, 1999.

ISER, Wolfgang. **A interação do texto com o leitor**. In: Lima, Luiz Costa. (Org.). A literatura e o leitor: textos de Estética de Recepção. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 83-132, 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. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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.

KAHAN, Mara. **Jogos entre imagem e palavra: processos de criação de escritores visuais**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, São Paulo, 2019.

KIRCHOF, Edgar; BONIN, Iara. **Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea**. DOSSIÊ “Literatura, infância e espaços escolares”, V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016.

LACERDA, Nilma; LOURENÇO, Mariana. **O leitor e a discussão da cadeia editorial: representações em obras de ficção voltadas ao público infanto-juvenil**. II Seminário Brasileiro Livro e História Editorial, 2016.

LAJOLO, M., ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LEPALUDIER, Laurent. **Fonctionnement de la metatextualité: procedes metatextuels et processus cognitifs**. In: MÉTATEXTUALITÉ ET MÉTAFICTION. Theorie et analyses. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2002, p. 25-38.

LEWICKI, Glaucia. **Era uma vez outra vez**. Ilustrações Gonzalo Cárcamo – Editora SM. 2ªed. São Paulo, 2015. (Coleção Barco a Vapor, Série Azul).

LIMA, Graça. **A ilustração no Brasil: A Ilustração de livros para crianças e jovens no Brasil**. A arte de ilustrar livros para crianças e jovens, ano XIX, nº7 – junho/ 2009.

LIMA, Graça. Lendo imagens. In: **Fundação nacional do livro infantil e juvenil; instituto c&a. Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008, p.36-45.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2018.

LOURENÇO, Mariana; LACERDA, Nilma. **O leitor e a discussão da cadeia editorial: representações em obras de ficção voltadas ao público infanto-juvenil**. II Seminário Brasileiro Livro e História Editorial, 2009.

LUIZ, Fernando T. A Produção de Monteiro Lobato: **Contribuições para a Formação de professores a partir de uma Leitura Semiótica da Ilustração de “O Saci”**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) Gêneros textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTHA, Alice Áurea P. **A literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 9-16, abr./jun. 2008.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. Narrativas de língua portuguesa: temas de fronteira para crianças e jovens. In: Simpósio mundial de estudos da língua portuguesa. Disponível em: <https://arquivo.pt/wayback/20170222132841/http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slt59/02.pdf> Acesso 14 de março, 2024.

MASSI, Fernanda. Em nome da fé. **A narrativa policial contemporânea**. In: Linguística Vol. 25, junho 2011. Disponível em: https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/25_linguistica_111_131.pdf Acesso 20 de março 2024.

MORAES, Odilon. **O projeto gráfico do livro infantil e juvenil**. In: OLIVEIRA, I. de (org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

NAVAS, Diana. **A expansão dos sentidos a partir da materialidade do livro**: leituras de aos 7 e aos 40, de João Anzanello Carrascoza. Miscelânea, Assis, v. 27, p. 65-76, jan.-jun. 2020.

NAVAS, Diana. **Metaficção e a formação do jovem leitor na literatura infantil e juvenil contemporânea**. Linguagem – Estudos e Pesquisas, Catalão, v. 19, n. 1, 2015, p. 83-95.

NAVAS, Diana. **Novos caminhos para novos leitores: breve panorama da literatura contemporânea brasileira para crianças pequenas**. Dialogia, São Paulo, n. 26, p. 51-68, maio/ago. 2017.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NORONHA, Isabela. **Adeus é para super-heróis**. Ilustrações Bruna Assis Brasil. 2ªed. Edições SM, São Paulo, 2016. (Coleção Barco a Vapor, Série Azul).

OLIVEIRA, Clóvis Maurício de. **Literatura no Ensino Médio: a recepção da obra Minha Vida de Menina, de Helena Morley**. Assis, 92p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras. 2020.

OLIVEIRA, Maria Rosa D; MRAZ, Sandra de Camargo R; ACHATKIN; Vera Cecília. et. al. **Território das artes: ensinar-aprender**, São Paulo: Artgraph, 2009.

PEREIRA, Israel N.; FREITAS, Ana M.; SAGABINAZI, Daniela M. A promoção do livro na leitura em escolas do município de João Pessoa: O PNLD Literário 2018. Inter-Ação, Goiânia, v.46, n.3, p. 1548-1563, set./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46i3.65038>

PINHEIRO, Marta P. TOLENTINO, Jéssica, M. Andrade. **O papel do projeto gráfico na construção de livros de literatura infantil contemporâneas.** In: Revista de crítica genética, Manuscrita n.37, 2019.

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. 175f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

PRADO, Márcio Roberto. **Na fábrica da eternidade formação e tempo.** In: Narrativas juvenis Geração 2000. Núcleo Editorial Proleitura, editora Cultura Acadêmica. 2012.

PULLMAN, Philip. **Contos de Grimm para todas as idades.** Tradução de José Ruben Siqueira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **A formação do leitor:** pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

QUEIRÓS, Bartolomeu. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RAMOS, Margarida; NAVAS, Diana. **Narrativas juvenis: o fenômeno crossover nas literaturas portuguesa e brasileira.** Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil, 2, “Artigos”, 233-256. 2015.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado:** a arte da narrativa visual. São Paulo: Rosari, 2013.

SERRA, MARIA BEATRIZ DE ALMEIDA. **Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados.** 25/09/2015 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH.

SILVA, Ana C. **Sônia Junqueira: A recepção nos livros de imagens.** Revista Eletrônica, Mestrado em Letras: Linguagem, Discurso e Cultura / UNINCOR, ANO 8 - N.º 2, ISSN 1807-8591. 2011.

SILVA, Denize Elena G. **A Pobreza no Contexto Brasileiro Da Exclusão Econômica e Social à Ruptura Familiar.** Discurso & Sociedad, 2(2), páginas 265-296. 2008.

SILVA, Wanessa M.; VASCONCELOS, Fernanda. C. **A leitura das narrativas por imagens na escolaridade inicial:** caminho ao incremento do letramento literário. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. (2017).

SIMÕES, Maria Regina; COSTA, Ana Maria. **Psicologia da Aprendizagem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio. **Literatura juvenil premiada: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores.** 19/08/2019. Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

SOUZA, Edilson; CAMARGO, Flávio. **O narrador metaficcional em Era mais uma vez outra vez de Glaucia Lewicki**. Pesquisas em Linguística e Literatura. Universidade Federal de Goiás, Gráfica UFG, 2019, p. 244-264.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (organizadoras). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2011.

XATARA, Claudia; SUCCI, Thais. **Revisitando o conceito de provérbio**. In: Veredas Online – Atemática 1. p. 33-44, Juiz de fora, 2008

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Estética da Recepção**. In: BONNICI Thomas; ZOLIN Lucia Osana (orgs). Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2004.

ZIBORDI, Maíra Isabel. **A produção literária de Graziela Bozano Hetzel**: reflexões sobre suas potencialidades na formação do leitor. Assis, 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

ZILBERMAN, Regina. **A estética da recepção e o acolhimento brasileiro**. MOARA - Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Letras UFPA, Belém, n. 12, p. 7-17, jul./dez. 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 11.ed.rev., atual e ampl. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro, R.S.: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.