MAÍRA ISABEL ZIBORDI

A produção literária de Graziela Bozano Hetzel: reflexões sobre suas potencialidades na formação do leitor

ASSIS

2022

MAÍRA ISABEL ZIBORDI

A produção literária de Graziela Bozano Hetzel: reflexões sobre suas potencialidades na formação do leitor

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

Orientadora: Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

ASSIS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Maria Luiza Carpi Semeghini - CRB 8/8301

Z64p

Zibordi, Maíra Isabel
A produção literária de Graziela Bozano Hetzel: reflexões sobre suas potencialidades na formação do leitor / Maíra Isabel Zibordi. Assis, 2022.
142 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

1. Literatura infantojuvenil. 2. Formação do leitor literário. 3. Estética da Recepção e do Efeito. 4. Hetzel, Graziela Bozano, 1945-. I. Título.

CDD 028.9

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MAÍRA ISABEL ZIBORDI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 04 dias do mês de fevereiro do ano de 2022, às 15:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MAÍRA ISABEL ZIBORDI, intitulada **A produção literária de Graziela Bozano Hetzel: reflexões sobre suas potencialidades na formação do leitor**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis, Prof. Dr. FRANCISCO CLAUDIO ALVES MARQUES (Participação Virtual) do(a) Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL-Assis, Profa. Dra. ROSANA RODRIGUES DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Letras / UNEMAT/Sinop. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de minha avó, Eudócia, o ser humano mais cheio de amor, resiliência e dedicação que conheci, a primeira pessoa neste mundo a dizer que não seria fácil, mas que nada seria capaz de me impedir de realizar todos os meus sonhos.

Você estava certa, vó.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Renan, pela paciência e amor, por me amparar e por acreditar no meu potencial mesmo quando duvidei.

À minha mãe, Zuleica, que com sua força inabalável fez deste mundo um lugar seguro para que eu pudesse caminhar, a quem devo e agradeço cada uma das minhas conquistas.

Ao meu pai, Mario, que a seu modo me ensinou a enfrentar com alegria as adversidades da vida.

Ao meu irmão, Marinho, meu parceiro, amigo e companheiro, e minha cunhada Vânia, pelo carinho e força.

Aos meus sobrinhos e afilhados; Arthur, Maria Laura, Murilo, Enzo e Antônio, na ordem em que chegaram a este mundo, por tudo que me ensinam continuamente. É sempre por vocês.

Aos meus amigos, os melhores que alguém poderia ter, que enchem minha vida de alegria, cumplicidade e amor. Eu me sinto privilegiada por tê-los.

À minha madrinha, Isabel, por primeiro me apresentar a Unesp com seus 3044 livros e incentivar meu amor pela literatura.

Aos meus avós, Eudócia, Benedita e Izidoro, que já estão na presença de Deus, mas continuam iluminando minhas escolhas com o que me ensinaram em vida.

Aos membros das famílias Zibordi, Silva, Cota e Furlan, por todo amor e pelo amparo de uma vida toda.

À minha orientadora, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, pelo carinho e cuidado com a minha formação enquanto pesquisadora. Agradeço por me orientar com tamanha ética e competência, mas sobretudo, por tanta humanidade e amor.

À amiga de pós-graduação e da vida, Cecília, que fez desta jornada mais leve.

Aos amigos do Grupo de Jovens Religare da Paróquia Santa Cecília/Assis, e da Turma 54 de Letras da Unesp/Assis que muito contribuíram na minha formação pessoal.

Ao corpo gestor e docente da EMEIF Nísia Mercadante do Canto Andrade/Assis de 2014 e 2015, e da EMEI Sambalelê/Marília pelas inúmeras contribuições em meu crescimento profissional, pessoal e acadêmico.

Aos doutores que gentilmente aceitaram compor a banca de defesa desta dissertação.

Poeminho do Contra

Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

Mario Quintana

“Deixa estar, minha filha, não tem nada como um dia após o outro.”

Eudócia Urbano da Silva

ZIBORDI, Maíra Isabel. A produção literária de Graziela Bozano Hetzel: reflexões sobre suas potencialidades na formação do leitor. Assis, 2022. 142p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

RESUMO

No presente trabalho foram analisadas três obras de Graziela Bozano Hetzel; *O colar de pérolas* (2002), ilustrado por Andréia Resende; *Estrelas de São João* (2012), ilustrado por Elisabeth Teixeira; e *A rede florida* (2019), ilustrado por Anna Cunha. Para tanto, foram selecionados como aporte teórico os estudos sobre a Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999), visando a refletir sobre a forma como se configura em suas narrativas o diálogo entre texto verbal e imagético, se são obras que possuem vitalidade, se são cativantes, se estabelecem comunicabilidade com o jovem leitor e se, pelo tratamento de temática fraturante (BECKETT, 2009), ampliam seu horizonte de expectativa. Para a análise das ilustrações optou-se pelos estudos desenvolvidos por Linden (2011), Scott e Nikolajeva (2012) e Salisbury e Styles (2013). Optou-se por este aporte teórico devido às possibilidades de inferências criadas pela produção literária de Hetzel e imagética das ilustradoras, a partir da interação dialógica que a obra estabelece com o leitor. As obras foram eleitas, ainda, por apresentarem um trabalho significativo com a linguagem que as aproxima das crianças e do jovem leitor sem para isso, infantilizá-los. Constrói-se e confirma-se a hipótese de que a narrativa disposta nas obras selecionadas tem potencialidades que podem cativar o jovem à leitura, promovendo, assim, sua reflexão crítica, a humanização e emancipação intelectual, atuando como ferramenta de empoderamento social.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantojuvenil; Formação do leitor literário; Estética da Recepção e do Efeito. Graziela Bozano Hetzel.

ZIBORDI, Maira Isabel. The literary production of Graziela Bozano Hetzel: reflections on its potential in the formation of the reader. Assis, 2022. 142p. Dissertation (Academic Masters in Letras) – Universidade Estadual de São Paulo "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras

ABSTRACT

The research presented here aimed to analyze three literary works by Graziela Bozano Hetzel: O colar de pérolas (2002), illustrated by Andréia Resende; Estrelas de São João (2012), illustrated by Elisabeth Teixeira; and A rede florida (2019), illustrated by Anna Cunha. This study was based on the theoretical contributions of the Reception Theories (JAUSS, 1994; ISER, 1996, and 1999) by reflecting on how the dialogue among verbal text and images was constructed. Furthermore, the purpose of this research was to observe whether these works have vitality, are appealing and establish communication with the young reader and whether – by presenting a fractured theme (BECKETT, 2009) – they expand the reader's horizon of expectations. The basis for the illustration analyses was provided by Linden (2011), Scott and Nikolajeva (2012), and Salisbury and Styles (2013). These theoretical postulations were chosen due to the possibilities of inferences created by Hetzel's literary production, and the illustrators' imagery, which considers the dialogic interaction between work and reader. In addition, the choice of this topic was due to the significant work with the language, which brings the books close to children and young readers without infantilizing them. This research revealed that these literary works have the potential to captivate young people to read, promoting their critical reflection, humanization, and intellectual emancipation, and performing a social function.

Keywords: Children and young-adult's literature; Aesthetics of Reception and Effect; Formation of the literary reader; Graziela Bozano Hetzel.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: CAPA - O Colar de Pérolas, de Graziela B. Hetzel, ilustrado por Andréia Resende (2011) 71
Figura 2 - Folha de Guarda: Azul Escuro (p. 1). 71
Figura 3 - Falsa folha de rosto: Ondas (p. 2 e 3). 72
Figura 4 - Folha de rosto: Esquerda: ficha catalográfica. Direita: o colar de pérolas aberto. (p. 4 e 5). 72
Figura 5 - O colar de pérolas sobre o veludo (p. 6). 74
Figura 6 - A menina e o gato (p. 9). 76
Figura 7 - O colar rompido (p.11) 77
Figura 8 - A criança e o balde de areia. (p.13) 78
Figura 9 - Alice e sua boneca (p.15) 79
Figura 10 - Alice, o copo e o bolo (p. 17) 80
Figura 11 - O bolo e o copo (p.18) 81
Figura 12 - A menina e a porta (p.20) 81
Figura 13 - A cama de Alice (p.12) 82
Figura 14 - Alice e seus brinquedos (p.25) 84
Figura 15 - A gata (p.27) 84
Figura 16 - Borboletas (p.28) 85
Figura 17 - Conchas. (p.31) 87
Figura 18 - Janela (p.33) 87
Figura 19 - Castelo (p.34) 88
Figura 20 - O colar de Pérolas (p.37) 88
Figura 21 - CAPA: Estrelas de São João, de Graziela B. Hetzel, ilustrado por Elizabeth Teixeira (2012). 91
Figura 22 - Folha de guarda (p.1) 92
Figura 23 - A menina e os fósforos (p.4 e p.5) 93
Figura 24 - A madrinha e a cama (p.6 e p.7) 94
Figura 25 - A menina e os dedais (p.8 e p.9) 95
Figura 26 - A menina e a vassoura (p.12 e p.13) 96
Figura 27 - O prato quebrado (p.15) 97
Figura 28 - O prato quebrado (p.21) 100
Figura 29 - O canto (p.22 e p.23) 101
Figura 30 – A madrinha na janela (p.24 e p.25) 101
Figura 31 - O acidente (p.26 e p.27) 102
Figura 32 - O lixo (p.28 e p.29) 103
Figura 33 - A menina e a carta (p.31) 104
Figura 34 - **O rompimento (p.33)** 104
Figura 35 - CAPA: A rede florida, de Graziela B. Hetzel, ilustrado por Anna Cunha (2019). 106
Figura 36 - Folha de Guarda (p.1). 107
Figura 37 - Dedicatória (p.4 e 5). 108
Figura 38 - A rede (p.6 e 7). 108
Figura 39 - A tristeza da mãe (p.8 e 9). 110
Figura 40 - As mãos e a rosa (p.10 e 11). 111
Figura 41 - Deserto (p.10 e 11). 112
Figura 42 - A chuva (p.14). 112
Figura 43 - A cama dos pais (p.17). 113

Figura 44 - O nascer do sol (p.18). 114
Figura 45 - O abraço (p.21). 115
Figura 46 - O vestido sujo de manga (p.22). 115
Figura 47 - Pescaria (p.24 e 25). 116
Figura 48 - O muro de pedra (p.26 e 27). 116
Figura 49 - A criança e as canções (p.28 e 29). 117
Figura 50 - O livro (p.30 e 31). 118
Figura 51 - O portal (p.33). 119
Figura 52 - A faixa (p.34). 119
Figura 53 - A raiz e a rosa (p.36 e 37). 120
Figura 54 - Lágrimas de espinhos (p.39). 121
Figura 55 - A gaiola (p.40). 121
Figura 56 - Buquê de rosas (p.43). 122
Figura 57 - Cafuné (p.45). 122
Figura 58 - Nathália e a irmã (p.46). 123
Figura 59 - O cabo e os espinhos (p.49). 124
Figura 60 - O rosto da menina (p.50). 125
Figura 61 - A conexão (p.52 e 53). 125
Figura 62 - Andorinhas (p.54). 126
Figura 63 - O encontro (p.57). 126
Figura 64 - A rede (p.58). 127
Figura 65 - As raízes (p.60 e 61). 127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO I – LITERATURA INFANTIL E SOCIEDADE
1. Caminhos da literatura infantil: breve panorama histórico 18
1.1 Ilustração: percurso histórico e conceitos 31
1.2 O papel social da literatura e da ilustração 36
1.3 Graziela Bozano Hetzel: vida, produção e fortuna crítica 40
1.4 As ilustradoras das obras que compõem o *corpus* 48

CAPÍTULO II – ENTRE LINHAS, TRAÇOS, CORES E SIGNIFICADOS
2. O texto literário e a formação do leitor 52
2.1 Estética da Recepção e do Efeito 56
2.2 Temas fraturantes, a literatura *crossover* e o jovem leitor 63

CAPÍTULO III – TEMAS FRATURANTES E O LEITOR: DIÁLOGOS
3. O Colar de pérolas (2002) 70
3.1 *Estrelas de São João* (2012) 90
3.2 A rede florida (2019) 106

CONSIDERAÇÕES FINAIS 129

REFERÊNCIAS 132

Introdução

Grande parte dos textos literários voltados para a infância caracterizaram-se por muito tempo por exercer um papel doutrinador e pedagógico, atuando na leitura em função de manter a ideologia da classe dominante, enaltecer o amor ao lar e à pátria, o respeito aos mais velhos e produzir o conceito de infância feliz. Com os avanços advindos da industrialização, as produções literárias publicadas no período pós-industrial mostraram grande evolução em relação ao compromisso com a emancipação. Além do enriquecimento estilístico e estético dos escritos e das ilustrações, observou-se a maior circulação de obras infantis que tratam de temas complexos que, até a década de 1970, no Brasil, eram vistos como tabus, tais como a morte, a degradação do ambiente, os abusos, a violência, entre outros (ZILBERMAN, 1998). Também os estudos voltados para a literatura infantil aumentaram muito nas últimas décadas, pois se constatou que, por meio da formação do leitor crítico, capaz de lançar-se sobre a experiência estética, dialogando com as obras e refletindo sobre a realidade na qual está inserido, podem-se alterar também as estruturas sociais, formando um cidadão mais crítico e a partir daí uma sociedade mais justa.

Nestes estudos observou-se que este movimento cognitivo do leitor está diretamente ligado à qualidade das obras e da mediação a qual ele tem acesso, que o valor estético e a recepção do livro são capazes de romper com os horizontes de expectativa (JAUSS, 1979), ampliando o conhecimento de mundo do leitor. Observou-se também a potencialidade de se trabalhar com obras cuja abordagem realista contemple temas fraturantes (BECKETT, 2009; RAMOS, 2009), oportunizando ao leitor mirim a possibilidade de preparar-se para lidar com os diversos sentimentos que permeiam o processo de viver.

Buscando ampliar as discussões e saberes sobre obras de alto valor estético que abrem margem para o diálogo com o leitor a partir de temas fraturantes, elegeu-se como foco deste estudo a autora de literatura infantil e juvenil Graziela Bozano Hetzel, que conta com diversas premiações destinadas as suas obras que abordam esta temática e discutem com o universo infantil assuntos, como alcoolismo, abandono, divórcio, morte entre outros. Seu reconhecimento no campo literário (BOURDIEU, 1996) adveio do prêmio Jabuti por *A Cristaleira* (1995), maior condecoração entre os escritores infantis e juvenis (JABUTI, 1996), Melhor livro infantil do ano e melhor ilustração pela FNLIJ, com a mesma obra (FNLIJ, 1996) Prêmio Alejandro José Cabassa na Categoria Infantil (UBE, 2001) por *Tem um leão na minha casa* (2000), O Melhor para a Criança da FNLIJ (FNLIJ, 2008 e 2010) por *Jogo da Amarelinha* (2007) e *O lobo* (2009), além de seu mais recente livro publicado no Brasil *A*

rede florida (2019) ter recebido o Selo Altamente Recomendável e Melhor ilustração da FNLIJ (FNLIJ, 2020), estando entre os finalistas do Prêmio Flipoços (FLIPOÇOS, 2020) e do Prêmio Jabuti 2020 (JABUTI, 2020).

Apesar dos muitos prêmios e da relevante produção literária no campo infantil e juvenil, existem poucos estudos acadêmicos voltados para as produções de Hetzel. Nas citações encontradas, suas obras aparecem em listas de autores premiados ou como suportes para trabalhos didáticos, sem explorar seu valor estético e a potencialidade literária de seu trabalho na formação do leitor. Apenas as obras *O lobo* (2009) e o *Jogo de amarelinha* (2007) possuem análises publicadas que abordam seu valor estético. No tópico 1.3 do primeiro capítulo desta pesquisa detalha-se cada um dos textos críticos encontrados, cujo corpus é composto por obras de Hetzel.

Nesta dissertação, após levantamentos sobre a produção da autora e sua fortuna crítica, apresentam-se análises de suas obras ilustradas que abordam temas fraturantes (BECKETT, 2009; RAMOS, 2009), utilizando-se para tanto do aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999). Busca-se, nessas análises, revelar o valor estético, o grau de comunicabilidade com o leitor implícito, a abordagem dos temas fraturantes, enquanto ferramenta de emancipação em suas narrativas e detectar como se estabelece a relação entre texto verbal e imagético (LINDEN, 2011, SCOTT; NIKOLAJEVA, 2011).

Para a consecução dos objetivos, elegeram-se três obras da autora: *O colar de pérolas* (2002), ilustrado por Andréia Resende; *Estrelas de São João* (2012), ilustrado por Elisabeth Teixeira; e *A rede florida* (2019), ilustrado por Anna Cunha. Segundo descrição das editoras, as três obras são direcionadas para o público infantojuvenil e se aproximam por tratar de temas delicados de maneira leve, levando seus leitores à reflexão a partir de assuntos que são tidos como inadequados para as crianças e os jovens, o que Sandra Beckett (2009, p.258) chama de “Grandes questões”, e Ana Margarida Ramos (2009), de “temas fraturantes”, como o luto, a dor e a realidade social, a partir de “dolorosas histórias de crescimento” (BECKETT, 2009, p. 258), utilizando de ferramentas estilísticas e ilustrações ricas em significado para a sensibilização do leitor.

O capítulo inicial divide-se em cinco partes com um mesmo objetivo; contextualizar a pesquisa que embasa esta dissertação. Para tanto, parte-se do pressuposto de que não existe arte desvinculada de seu contexto histórico (CANDIDO, 1980) e, diante da necessidade de conhecer as particularidades culturais, sociais e políticas que compõem a história da literatura propõe-se um breve panorama histórico – na primeira parte –, por meio do qual se busca entender o caminho que a literatura infantil percorreu até a atualidade, seu surgimento no

Brasil, sua relação com o mercado e o Estado, enquanto provedor de obras para leitura nas escolas públicas, e como ela se configura nos dias de hoje. Pretende-se, ainda, pontuar dentro deste percurso histórico o contexto em que se inserem as produções *O colar de pérolas* (2002), *Estrelas de São João* (2012) e *A rede florida* (2019), de Graziela Bozano Hetzel, selecionadas como *corpus* deste estudo.

Na segunda parte, busca-se entender a relação que se estabelece entre texto imagético e texto verbal no livro ilustrado e evidenciar suas potencialidades na emancipação do jovem leitor. Na terceira parte, aborda-se a função social da literatura (JAUSS, 1994), indicando como as obras podem denunciar as inquietações humanas e os problemas sociais, podendo contribuir tanto para as vivências literárias, quanto para a emancipação e formação do leitor crítico (ECO, 2003). Parte-se do pressuposto que pela leitura de textos dotados de valor estético, em consonância com Antônio Candido (1995), é possível humanizar o sujeito leitor e, assim, construir uma sociedade mais justa e igualitária, com pessoas conscientes de seu papel e contrárias às injustiças sociais.

Na quarta parte, objetiva-se conhecer Graziela Bozano Hetzel e apresentar sua biografia, bem como o levantamento da fortuna crítica sobre sua produção literária. Na quinta busca-se apresentar informações dos trabalhos desenvolvidos pelas ilustradoras Andréia Resende, Elisabeth Teixeira e Anna Cunha., que atuaram na composição das obras selecionadas para este estudo.

O segundo capítulo divide-se em três partes e trará o alicerce teórico que embasa este estudo, objetivando entender como se dá o encontro entre leitor e literatura. Levando em consideração que os livros selecionados são voltados para o público infantojuvenil e que a escola é a principal ponte para que a criança desenvolva o apreço pela leitura, almeja-se no primeiro tópico explorar os documentos oficiais norteadores da Educação, que orientam os professores e mediadores no desenvolvimento deste trabalho.

No segundo tópico explora-se o aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996) no trabalho analítico, entendendo que o poder emancipatório de uma obra advém de seu valor estético. Busca-se entender como se dá o diálogo entre obra e leitor, e como isso pode ser transformador para o leitor infantil, convidando-o a uma jornada de emancipação na construção de uma leitura cada vez mais crítica e atenta. No terceiro e último tópico do segundo capítulo, pretende-se refletir sobre os temas fraturantes (BECKETT, 2009, p. 258), sobre as especificidades que o caracterizam e sobre suas potencialidades na formação do leitor.

O terceiro e último capítulo é dividido em três tópicos, cada um deles dedicado a ao desenvolvimento das análises das obras *O colar de pérolas* (2002), *Estrelas de São João* (2012), e *A rede florida* (2019) de Graziela Bozano Hetzel, respectivamente. A classificação etária das obras está definida como infantojuvenil em suas fichas catalográficas, todavia, pela idade das protagonistas, predomínio da ilustração em relação ao texto verbal e o emprego de cores, entende-se que são obras de potencial recepção infantil, mas desenvolvem diálogo com leitores de todas as idades, configurando-se como literatura crossover (BECKET, 2009). As análises buscam confirmar ou refutar a hipótese de que estas obras possuem valor estético, promovem diálogos diversos com o leitor implícito e que têm potencialidades para impactar o jovem leitor, rompendo com seus horizontes de expectativas e colaborando na sua formação como leitor crítico (ECO, 2003).

LITERATURA INFANTIL E SOCIEDADE

CAPÍTULO I

1. Caminhos da literatura infantil: breve panorama histórico

Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2003), as primeiras obras voltadas para a infância surgiram concomitantes à definição de "criança", no início do século XVIII na Europa. O mundo passava por mudanças estruturais. A burguesia consolidava-se amparada por seu poder econômico, pela maximização dos lucros advindos da exploração abusiva da mão de obra do proletariado, que se mostrava cada vez mais insatisfeito com a situação a qual era submetido.

Havia sinais de uma possível revolução e, para conter a situação de forma pacífica, um novo conceito de sociedade fazia-se necessário, instalava-se então, o modelo burguês de família unicelular que – composto por pai, mãe e filhos –, e primando pela vida doméstica fundada no casamento, deveria ensinar valores morais aos filhos, preparando-os para a vida adulta, o que mudou a forma de enxergar a infância. Esse modelo familiar colaborou na manutenção da ordem desejada pela burguesia e controlou os ímpetos dos operários, visto que os adultos precisavam ensinar aos filhos o bom comportamento para que fossem capazes de se encaixar na sociedade e que desvios de conduta eram passíveis de punição.

Para fortalecer a instituição familiar foi preciso eleger um beneficiário dos esforços conjuntos deste núcleo de pessoas, pelo qual, todos deveriam zelar. Nesse novo cenário, a criança que até então ocupava os mesmos lugares de trabalho e fazia uso dos mesmos materiais destinados aos adultos, deixou de ser vista como adulto em miniatura e passou a receber cuidados específicos, como brinquedos, educação, afeto e espaço próprio. A partir da consolidação da família e redefinição do conceito de infância, surgiu um novo campo no mercado, todo voltado para a criança que

> [...] passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) da qual ela é destinatária (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p.17).

Nesse período, além da família, promove-se o fortalecimento da instituição escolar que, antes opcional e direcionada apenas para os mais abastados, passa a ser atividade compulsória das crianças de todas as classes sociais, visando ao aumento da mão de obra letrada e especializada. Confia-se à escola a responsabilidade da formação ideológica e técnica das crianças, pois diante da "fragilidade e despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p.17). Além disso, coube à escola a função de assegurar às crianças o ensinamento de um modelo de conduta ideal, valorizado pelos adultos e pela sociedade burguesa.

Surge com a obrigatoriedade da escola um novo público para a literatura e a necessidade de maior produção de obras voltadas para a infância. Os contos de fadas, a Bíblia e os livros religiosos que contavam as vidas de santos católicos foram amplamente explorados nesse período. Descrevia-se a honra, a obediência e o amor aos estudos como ideais a serem alcançados. A leitura era apenas uma forma de aprender as normas sociais.

Segundo Lajolo e Zilberman (2003), no Brasil, na segunda metade do século XIX, com o fim gradativo da escravidão, urgia preparar um novo grupo de pessoas para suprir a mão de obra escrava. Fez-se necessária a escolarização das crianças em situação de rua e dos filhos das escravas nascidos do ventre livre, a quem devia ser dado o mínimo de instrução letrada e maior foco no trabalho braçal, para incentivar e garantir que continuassem atuando nas lavouras. O intuito era civilizar e catequizar estes jovens, da recém-formada nação brasileira, ensinando-lhes a moral e os bons costumes, evitando que apresentassem insubordinação aos senhores e ao trabalho que deveriam realizar.

A literatura infantil apresenta-se nesse momento com as traduções e adaptações de clássicos europeus para o público brasileiro, como os contos de fada de Hans C. Andersen, irmãos Grimm e Charles Perrault. Essas obras traziam consigo um viés ideológico de fortalecimento das normas de conduta, uma moralidade pré-estabelecida e imposta pela burguesia que dominava a sociedade, tratava-se de uma reprodução do projeto ideológico já estabelecido na Europa (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p.20).

Para Lajolo (2005), junto da necessidade de uma literatura direcionada para a infância, veio a de uma literatura infantil nacional, visto que as crianças encontravam dificuldades em trabalhar com as traduções que, muitas vezes, utilizavam uma linguagem elaborada e desconhecida para a idade. Os autores que optaram por atender a esse chamado buscaram redirecionar as histórias feitas para adultos, adaptando a linguagem, facilitando a aproximação das crianças. Além das adaptações, têm-se os registros das tradições orais populares que eram contadas pelos avós, amas-de-leite, pelos escravos e ex-escravos, na intenção de que o leitor mirim, devido ao conhecimento prévio dos temas da cultura, se identificasse com a obra, criando um laço afetivo.

Nesse cenário, Carl Jansen, percebendo a escassez de obras destinadas à infância, começou a traduzir clássicos estrangeiros como *Robinson Crusoé* (1885), de Daniel Defoe; e A*s viagens de Gulliver* (1891), de Jonathan Swift. Já Figueiredo Pimentel lançou os *Contos da Carochinha* com narrativas europeias permeadas da oralidade dos descendentes que residiam no Brasil. Olavo Bilac escreveu obras destinadas à escola, com características cívicas e patrióticas que objetivavam instruir as crianças a ter amor à pátria, em suas obras,

encontra-se também os primeiros poemas brasileiros voltados para o público infantil, todos com o mesmo cunho moralista e doutrinador.

Em decorrência desta escassez de obras e da demanda que a escola apresentava, campanhas de alfabetização e valorização da leitura foram feitas, convidando os intelectuais e jornalistas para a produção literária voltada para a infância. Os autores que aceitaram essa tarefa escreviam com fins didáticos e viés catequizador, buscando atingir o conselho que selecionava as obras que seriam utilizadas nas escolas. Ganha forma um seguimento editorial feito para o universo escolar; o livro didático. Sobre essa produção, Ana Maria Monteiro afirma que:

> Os autores, ao produzir livros didáticos, interpretam as orientações oficiais, ou seja, as reelaboram segundo suas ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo, incorporam expectativas dos professores, buscando atraí-los para o seu consumo. (2009, p. 176).

Essas obras, assim como as europeias, tinham uma grande limitação, pois buscavam amparar os ensinamentos de sala de aula, como forma de manutenção da ordem e do poder.

Zilberman (2005) afirma que a literatura tem em seus objetivos promover o conhecimento da língua de um determinado povo, mas, no fim do século XIX e começo do século XX, o texto literário tinha também como objetivo fortalecer e perpetuar a unidade linguística brasileira para criar a identidade nacional. Tentava-se divulgar amplamente os costumes, a língua culta e o patriotismo, nem sempre mostrando a realidade, mas sim, uma visão utópica de um Brasil que o Estado tentava construir. Essa visão contava com a definição das paisagens, do território e uma descrição da geografia, que explanava a beleza exuberante do jovem Brasil, trazendo orgulho e a sensação de pertencimento a seus leitores, era a materialidade da identidade brasileira.

Nessa produção prevalecia a ideia da cordialidade, nobreza e generosidade, como características naturais dos brasileiros, além de falar de um passado comum a todos, trazendo a ideia de força e coragem a partir da unificação das origens. Busca-se, ainda, construir a imagem de uma nação que caminhava em harmonia, de mãos dadas para um futuro próspero, civilizado, progressista e moderno. A intenção, ao apresentar essa identidade nacional aos pequenos leitores, era clara: contribuir para a formação de um sentimento nacionalista, um patriotismo e uma nação uniformizada, a partir da moldagem da personalidade das crianças em idade escolar. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p.34).

Na segunda década do século XX, há aperfeiçoamento nas artes, decorrente dos diálogos mais elaborados entre elas, graças ao rádio, ao cinema, ás comunicações e aos investimentos no mercado literário. Têm-se os primeiros traços de um movimento que

problematiza a realidade cultural e social que o país enfrentava na época. Alguns autores afastam-se do caráter moralista e da identidade utópica que era tecida nos textos escritos até então. Conforme Alfredo Bosi, o escritor que assume esse posicionamento rompe:

> [...] de algum modo, com essa cultura brasileira oficial, alienada e verbalista, e abre caminho para as sondagens sociais e estéticas retomadas a partir de 22 [...]. Critica o Brasil arcaico, negação de todo academicismo e ruptura com a Velha República, desenvolve a problemática daqueles, como o fará, ainda mais exemplarmente, a literatura dos anos de 30 (1994, p. 307).

Em contrapartida, a literatura infantil segue subordinada às necessidades do Estado e da classe dominante. Os livros infantis continuam sendo usados apenas como instrumento pedagógico, com pouco ou nenhum valor estético e reproduzem as vontades da classe dominante. Para José Nicolau Gregorin Filho, o livro nesse período era:

> Responsável por veicular valores como o individualismo a obediência absoluta aos pais e ás autoridades, a hierarquia tradicional de classes, a moral dogmática ligada a concepções de cunho religioso, vários tipos de preconceito, como o racismo e uma linguagem literária que visa a imitar padrões europeus [...] elaborada para uma criança como um adulto em miniatura. (2009, p.31).

Em 1920 Lobato lança o livro *A menina do nariz arrebitado* e, no ano seguinte, *Narizinho arrebitado*, pela editora Lobato & Cia, onde incluía também a sua obra anterior. O autor, neste momento, inaugurava a "fase literária de produção brasileira destinada a crianças" (SANDRONI, 2011, p.48), e como estratégia de divulgação fazia uma doação de 500 livros para as escolas públicas e, com o sucesso destes, o governo fez uma compra de mais 30.000 cópias. Somente com o sucesso das obras de Lobato e de Tales de Andrade é que as editoras começam a perceber que a literatura infantil é rentável e passam a investir nela, não como produto destinado apenas às escolas, mas como material de consumo.

A proposta de escrita do autor destoa da visão adultocêntrica que privilegiava o ponto de vista e as necessidades do adulto, ao invés das de seu público mirim. Lobato confere voz à criança e propõe uma visão irreverente sobre a realidade social, além de incluir em suas obras elementos da cultura popular, dos clássicos contos de fadas, de outros universos literários como "País das maravilhas", que faz referência ao cenário de "Alice no País das maravilhas" de Lewis Carroll (1865); sem perder o tom regionalista. Lobato abre portas para uma nova dinâmica literária infantil, tocando em temas jamais pensados para crianças. O escritor, segundo Gregorin Filho (2009, p.29).

> [...] apresenta características nunca exploradas no universo literário para crianças: apelo a teorias evolucionistas para explicar o destino da sociedade; onipresença da realidade brasileira; olhar empresarial; preocupação com os problemas sociais; soluções idealistas e liberais para os problemas sociais; tentativa de despertar no leitor uma flexibilidade em face do modo habitual de ver o mundo; relativismo de valores; questionamento do etnocentrismo e a religião como resultado da miséria e da ignorância

Na década de 1930 tem-se um crescimento nas produções literárias voltadas para a infância, porém, a maioria das obras ainda segue atendendo a valores pré-estabelecidos, de acordo com as necessidades da escola e do Estado, trazendo informações imediatistas, utilitárias e priorizando a formação cívica, com o estímulo ao amor à pátria.

Nesse período, Getúlio Vargas está na presidência do país e as regulamentações para escolhas dos materiais culturais são bastante limitantes, devido aos ideais impostos por ele. Contrariando este cenário, Lobato continua inovando ao construir as narrativas do Sítio do Pica-Pau Amarelo que, governado por Dona Benta, mulher, viúva, idosa e culta, descontrói os conceitos de inferioridade e incapacidade atribuídos à mulher, além de retratar o cenário do campo, antes marginalizado e tido como desprovido culturalmente, como um espaço democrático, em que as crianças têm voz e todos os visitantes são bem-vindos e tratados de forma igualitária, levantando uma crítica ao regime estabelecido.

A obra de Lobato retrata um ambiente de aprendizagem ideal, diferente do oferecido pelas escolas. No Sítio há uma educação democrática que toma forma a partir do diálogo e do ponto de vista infantil. Como apontam Lajolo e Zilberman sobre esse espaço, pautado pelo fantástico:

> O sítio metamorfoseia-se numa escola paralela, reforçando a aversão do escritor pela instituição tradicional de ensino, cujas disposições físicas e psicológicas o desagradavam [...]. No sítio, temos um sistema de ensino que evolui através do diálogo, sem soluções pré-fabricadas ou conclusões previstas por antecipado. Além disso, não supõe um espaço pré-determinado, fixo de antemão e classificado como sala de aula. (2003, p.76).

Em 1940, o Brasil ainda não tinha um mercado consolidado, por isso, a expansão da literatura infantil ainda estava diretamente ligada aos desejos do Estado e da escola, único setor em que os escritores tinham certeza de que seu material seria vendido, passando, é claro, pelo crivo da Comissão Nacional do Livro Didático, que elencava quais seriam as obras aprovadas para uso das crianças matriculadas nas escolas brasileiras e, desta lista, os diretores e professores selecionavam as que iriam utilizar:

> Criada para fiscalizar os materiais didáticos do período, tanto no aspecto ideológico como pedagógico, e posta numa alta hierarquia da organização administrativa do Estado, a CNLD teria a função de filtro, autorizando ou não, a utilização dos livros escolares em toda rede educacional do país de ensino primário e secundário (FERREIRA, 2008, p. 14)

A partir da expansão dos núcleos populacionais e do aumento do trabalho agrícola e agropecuário no país, uma temática de aventura ganha espaço nos escritos da infância. Essas

obras retratam os homens brancos, como heróis colonizadores, que vieram trazer cultura e salvar o povo indígena da falta de Deus, enquanto os índios, figuras brasileiras, são descritos como vilões, que só podem encontrar sua redenção ao se converterem ao catolicismo, "passar pelo filtro da catequese, o que lhes confere atestado de civilidade e, aos brancos, de humanitarismo e generosidade" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p.107), e ajudarem os colonizadores a alcançarem seus objetivos e desbravarem o território brasileiro.

Em 1942, o Brasil entra na Segunda Guerra Mundial, aliando-se aos Estados Unidos. Dessa forma, os produtos americanos, como automóveis e eletrodomésticos passam a circular no mercado nacional. No campo da cultura, na literatura infantil, a fusão entre a ciência e o fantástico vigora, ganhando espaço com as histórias em quadrinhos, importadas e traduzidas para o português. Em 1945, com o fim da Guerra, nasce uma nova geração de poetas, que negavam a modernidade e davam visibilidade para a cultura erudita, priorizando a palavra e a forma, fazendo experimentações estéticas, desligando-se de questões sociais e políticas. Ocorre, então, de acordo com Lajolo e Zilberman (2003, p.91),

> O aparecimento de poetas e ficcionistas na década de 40, mais especificamente a partir de 1945, contrariou o modernismo em alguns aspectos: foi discreto, sem manifestos e nem festivais; e explorou caminhos literários que se opunham, em alguns casos, às conquistas da vanguarda de 22

Com estas duas vertentes do mercado livreiro, por um lado a elitização da cultura, que colocava a literatura infantil como de menor valor; e de outro, a cultura de massa, que se valia de meios de divulgação mais poderosos e internacionais, a literatura infantil acabou por se prender aos interesses e temas dos editores, usando dos recursos literários e estilísticos que pudesse dispor, para conferir algum valor estético às obras, sem romper com as exigências mercadológicas.

Em 1950, com a ampliação dos meios de comunicação de massa e a chegada da televisão, tem-se uma queda na qualidade estética dos livros, pois, apesar de os autores seguirem os moldes de Lobato, eles estavam totalmente imersos na necessidade de produzir em massa, atendendo as demandas das escolas, sempre com a temática pedagógica que doutrinasse em favor do Estado, ensinasse valores e obediência. Com isso, vê-se uma infantilização do leitor mirim. O humor, a irreverência e a ousadia, tão características das crianças somem, por não combinarem com os valores de infância pré-estabelecidos e ir na contramão dos cerceamentos e limitações que o Estado quer impor, através das obras.

As personagens tomam formas de animais, como na sequência de livros de Maria José Dupré, como *O cachorrinho samba* (1949). Nessa obra, a criança realiza seu desejo de fuga da casa ou do espaço seguro desenhado pelo adulto, mas os problemas encontrados com a

desobediência mostram-lhe que precisa de um adulto para salvá-la e protegê-la, por isto seu retorno ao lar conduz à explicitação de seu arrependimento.

A criança e o jovem na narrativa resultam de uma projeção da necessidade do adulto, como afirma Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (2003. p. 156):

> O jovem é reduzido à condição pueril e à indigência afetiva e intelectual, o que reforça a dependência aos mais velhos. A literatura infantil e juvenil é seguidamente policiada pela ética adulta, o que tem como consequência uma minoria de produção de obras renovadoras nesse período.

As obras fazem culto à autoridade e ao passado; o espaço rural começa a ser visto e registrado pelos escritores como paraíso, em vista da pobreza que atingiu os centros urbanos com a superlotação. As pessoas provenientes do campo e, também, aquelas que no campo permaneceram, são vistas como atrasadas, já os que ocupam um lugar abastado na sociedade ou conseguiram se adaptar são vistos como modernos e cultos.

Em 1960, segundo Lajolo e Zilberman, com o golpe militar de 64, a inauguração de Brasília e a euforia desenvolvimentista, tem-se uma aceleração dos incentivos à produção dos bens culturais nacionais e o "aumento das instituições e programas voltados para o fomento da leitura e a discussão da literatura infantil" (2003, p. 123), como por exemplo, em 1966, a Fundação do Livro Escolar e a Constituição Federal; em 1988, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil; e, em 1968, a Associação dos Professores de Língua e Literatura.

O golpe militar, com suas constantes ameaças e determinações que resultaram em repressão, censura, prisões e exílios, trouxe outro fator para chamar a atenção e incentivar a migração dos autores renomados da literatura adulta para a escrita de literatura direcionada para crianças: a menor fiscalização. Os militares viam a literatura infantil como inocente e inofensiva, o que facilitava o registro de mensagens e ideias que os autores queriam propagar, denunciar e mostrar, e eles o faziam se utilizando de recursos estilísticos que ajudavam a esconder suas reais intenções.

O mercado literário aumentou com o crescimento de infraestrutura mais modernizada de produção e circulação que se consolidou confiando suas obras a novas formas de chegar ao leitor. Com a renovação do mercado editorial, retomam-se os ensinamentos lobatianos, investe-se em propaganda e inova-se na distribuição, como as bancas de jornal e as farmácias.

O interesse do Estado pelo desenvolvimento da cultura não é gratuito e nem inocente, ele justifica-se à medida que foi percebido o poder que os materiais culturais têm sobre a sociedade de modo que, para o Estado, cultura envolve uma relação de "poder que pode ser maléfica quando nas mãos de dissidentes, pois gera inconformismo, mas benéfica quando

circunscrita ao poder autoritário, pois permite o aprimoramento da Expressão Política" (FERREIRA, 2008, p. 101).

O público leitor se consolida, apesar disso, as instituições e professores perceberam que era muito baixo o número de leitores infantis e juvenis, e para mudar estas estatísticas, houve um grande investimento do Estado e do setor privado em obras para a infância e juventude, o que acelerou a produção, mas não garantiu a qualidade das obras. Este fato gerou um aumento do ritmo de lançamento e um novo mercado voltado para este produto, com livrarias específicas para o setor da infância e juventude nos grandes centros, o que atraiu autores consagrados, como Clarice Lispector e Mario Quintana, a produzirem para a infância. Nas escolas, os livros didáticos traziam sugestões de leitura, fichas descritivas das obras e era bastante comum a visita de autores a estes espaços, para conversarem com as crianças sobre as obras sugeridas.

Na produção da década de 1970, destinada ao público infantil e também juvenil, pode-se ver o resgate das características lobatianas, como a irreverência e a ousadia, além de uma evolução na forma de escrever, pelo viés crítico e de contestação dos padrões sociais impostos e de denúncia das injustiças sociais. O cenário das obras é mais urbano, cotidiano, seu enredo traz o imaginário, a verossimilhança e a escrita de forma mais subjetiva, percebe-se o recurso ao *nonsense*, às figuras de linguagem, à metalinguagem e ao surrealismo na ficção que apresenta temas contemporâneos e antes impossíveis de direcionar para a infância e juventude, como, "separação conjugal, extermínio dos índios, amadurecimento sexual, repressão social, emancipação da mulher-mãe, relações entre infância e velhice, degradação da natureza, desestruturação familiar, preconceito racial e marginalização dos idosos". (FERREIRA, 2008, p. 102).

Desse período, pode-se destacar a produção libertária de Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, entre outros, que escrevem com ousadia e se posicionam de forma contrária à: "[...] produção nacional [...]" sujeita em muitos casos ao patrocínio de um modo de vida marcado pela dominação da criança e afirmação do poder adulto". Nessas obras "avulta igualmente a tendência contrária, seja por meio do reformismo ou do questionamento, visando antes à ênfase na emancipação do ser humano, condição para a mudança das circunstâncias que produziram tais aparelhos de dominação." (ZILBERMAN,1998, p.109).

A Lei 5.692, de 1970 e a redefinição da escola, com o novo modelo de Ensino Fundamental e Médio, amplia o tempo escolar e aumenta o número de alunos na escola, logo, aconteceu um aumento também da necessidade de livros para este público. O Ensino ultrapassa algumas características conservadoras e torna-se mais libertador e progressista.

Nasce a série *Vagalume*, famosa até os dias de hoje por ser utilizada como porta de entrada para a literatura nas escolas.

Em 1979, foi criada a Academia de Literatura Infantil e Juvenil em São Paulo, "[...] teve como um dos seus grandes ideais, dar aos escritores que se dedicavam á literatura infantil o apoio e o prestígio de que precisavam. [...] Tratava-se de um espaço voltado à discussão e problematização das publicações infantis e Juvenis". (OLIVEIRA, 2015, p. 306)

Em 1970 e 1980, têm-se duas linhas de produção de literatura infantil e juvenil distintas: a primeira, com narrativas intimistas e a exploração do fantástico, trabalha com o mundo interior do leitor, suas necessidades e as soluções que podem ser encontradas por eles. A literatura popular, a mitologia, o folclore e as tradições orais são resgatados e recontados. Na segunda linha, surge a produção em massa de leitura para entretenimento, com as paródias e nova roupagem lúdica das fábulas, conforme Ferreira (2008, p.105):

> A produção de livros infantis e juvenis cresce rapidamente, e consolida-se, em termos de quantidade e qualidade de propostas na ficção, na poesia e em livros de imagem. Desse modo, pode-se observar que, na década de 1980, há segmentação e especialização do mercado editorial.

Por um lado, vê-se a perda de qualidade e originalidade, por outro, nota-se melhoria no projeto gráfico-editorial devido aos investimentos feitos na área. O mercado editorial tem um aumento considerável em suas vendas e aumenta também o número de editoras e de lançamentos, o livro passa a ser visto como produto de consumo, o que faz com que a maioria das obras vise apenas agradar ao público e o mercado. Ganham espaço e visibilidade as obras de alto número de vendas, ao invés daquelas que a academia julga como de alta qualidade. Em contrapartida, em outras obras do mesmo período, pode-se encontrar "uma literatura inquieta e questionadora, questões cotidianas e mais realistas, apelo à curiosidade do leitor e o dialogismo presente nas obras para crianças e para jovens" (GREGORIN FILHO, 2009, p.31).

As obras continuam a ser distribuídas para as escolas, tem-se a presença de autores renomados nos livros didáticos e destinados ao uso escolar. No campo acadêmico, algumas pesquisas sobre a literatura infantil começam a ganhar corpo, com viés crítico e revelador, afirmam que a literatura pode ser libertadora para o público mirim, "[...] direcionando-o com elevadas doses de humor, de sinceridade e de esperança aos próprios jovens" (FERREIRA, 2009, p.113), conferindo a esta vertente o título de literatura.

O aumento da produção de obras infantis, em 1980, estende-se por toda a década de 1990, trazendo renomados autores para esta vertente da literatura. O maior consumidor deste produto ainda é o Estado que compra para as escolas além dos livros didáticos, os paradidáticos e obras literárias de literatura infantil e juvenil. Com a Fundação da Assistência

ao Estudante – FAE, em 1988, temos a criação das salas de leitura e bibliotecas escolares obrigatórias, determinando um novo momento para a recepção dessas obras.

A partir da década de 1990, tem-se um aumento considerável e gradativo das pesquisas desenvolvidas no campo acadêmico sobre a formação dos leitores e a literatura infantil, o que aumenta a credibilidade deste campo cultural enquanto material de qualidade. A seleção de obras feita pelas escolas fica a critério das concepções próprias dos funcionários e das instituições, agora feitas por educadores e técnicos da área, o que resulta numa melhoria dos títulos oferecidos às crianças, com autores que primam por maior esteticidade e de abordagem progressista. As próprias editoras optam por abrir portas para a consultoria de estudiosos da área, assim, algumas coleções são lançadas sob a supervisão de Ziraldo e Jaguar, Edmir Perroti, Ruth Rocha, Maria da Glória Bordini e Regina Zilberman.

Nesse cenário, Graziela Bozano Hetzel publica *O problema de Godofredo* (1991), seu primeiro livro, dando início a sua carreira de escritora depois de uma oficina literária da qual participou. A autora escrevia no intuito de expor seus sentimentos e emoções que, segundo ela (Gira Brasil, 2020), eram fortes demais para ficarem guardados. Em seu primeiro livro, já é possível observar seu trabalho com as palavras, ao contar a história de Godofredo, o tamanduá, em que ela aborda sutilmente o problema da derrubada das matas e como os homens interferem no habitat natural dos animais.

Em 1997, acontece a criação do PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar), que objetiva “democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenis, nacionais e estrangeiras, bem como o acesso a materiais de pesquisa e referência a professores e alunos de escolas públicas brasileiras” (PAIVA; SOARES, 2008, p.67).

Segundo Ezequiel Theodoro da Silva (2009, p.150), apesar de o cenário da literatura infantil ter melhorado em decorrência de seleções mais criteriosas de títulos, o cenário social é marcado pela frustração de perceber que, apesar do fim da ditadura, da conquista da democracia, das eleições e dos avanços advindos da globalização, o país estava muito longe dos reais direitos à cidadania e ao conhecimento. A distância entre as classes sociais era grande, crescia a pobreza, a criminalidade, a corrupção, o desemprego e a crise estrutural. O descaso com as minorias e a falta de compromisso com uma sociedade realmente democrática geraram um abismo cada vez maior entre a elite e as demais classes da sociedade.

Após a virada do século, o mercado de literatura direcionada para a infância e a juventude atinge sua maturidade, num cenário onde a criança já não é mais vista como um ser desprovido de capacidades, que pode receber apenas objetos simples e pobres da cultura, mas como protagonista de sua própria formação, reconhecida por lei.

> Sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. [...] Aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 86).

Os temas trabalhados pela literatura até aquele momento foram mantidos, mas acontece a expansão, pela abordagem de novos assuntos, como morte, solidão, entre outros, que antes eram vistos como inapropriados para crianças. Observa-se que o foco da escrita mudou, o leitor não é mais visto com mero receptor do que lê, mas interage com a obra, o que faz dele e da troca entre leitor e a leitura o novo foco do processo criativo de escrita.

Hetzel, que já abordava em seus escritos temas polêmicos, acompanha este processo e insere em suas obras assuntos que buscam dialogar com as crianças sobre situações delicadas do cotidiano familiar. Em 2002, publica *O colar de pérolas*, que aborda o alcoolismo vivido pela mãe da personagem, cenário encontrado em muitas casas pelo mundo todo, mas pouco discutido com as crianças, que também são atingidas pela presença deste tipo de situação. E 2012, lança *Estrelas de São João*, trazendo para o centro da discussão o trabalho infantil. Nesta obra, com muita sutileza, expõe na narrativa o trabalho infantil e as relações que se estabelecem entre patrão e empregado, revelando que famílias mais poderosas colocam crianças advindas de famílias em situação de pobreza para realizar trabalhos domésticos, dizendo que estas fazem parte da família.

Em 2019, Hetzel lança *A rede florida*, que trabalha a adoção e a relação da criança com os pais adotivos e a mãe biológica. Sua narrativa é rica em simbologias e consegue estabelecer um vínculo entre o passado e o presente das personagens, trabalhando os sentimentos de forma bastante sensível.

As produções literárias continuam avançando. Atualmente, existe um leque variado de obras dotadas de valor estético que cativam o leitor infantil e juvenil, ao passo que também há investimento do mercado em obras massivas, além dos livros didáticos e paradidáticos. A produção literária infantil e juvenil não se encontra mais totalmente atrelada e dependente das necessidades do Estado e é dever deste, ou deveria ser, garantir a liberdade de expressão, a livre circulação e seu acesso a classes sociais diversas. Uma das estratégias para assegurar o acesso às obras infantis e juvenis se dá por meio dos programas de políticas públicas de fomento à leitura, direcionados para as escolas, por concluir que este espaço oferte maior produtividade para o encontro com o leitor, sob a mediação de um professor e/ou bibliotecário preparado para este trabalho.

Nas obras contemporâneas, os personagens, os cenários e as histórias dialogam com outras mídias, como games e filmes. Prevalece a inovação no mercado literário, como os book apps, visando a atender a demanda de novos leitores. Segundo Ferreira, Machado e Rossi (2020), as histórias apresentadas neste segmento são em sua maioria adaptações de outras já veiculadas em material impresso, mas o número de obras produzidas destinadas a este fim vem crescendo rapidamente.

Essa nova forma de apresentar a literatura conta com muitos recursos, como texto escrito, ilustração, som, música, movimento e outros, sendo multimodais e multissensoriais. Para seu pleno funcionamento, o livro pede do leitor interação e sua reação é captada pelo toque no painel, pelo microfone ou pela câmera, conferindo continuidade à história, segundo a vontade do leitor e constituindo-se em uma nova forma de ler.

Os novos suportes oferecem auxílio na mediação literária e chamam a atenção dos leitores, mas não dispensam ou substituem o uso do livro, ou a forma tradicional de ler:

> Os leitores/autores contemporâneos expressam-se, comunicam-se e fruem em diversas mídias - valendo ressaltar: fruição mais do que estética. Portanto, diferentes modalidades perceptivas devem participar da produção dos sentidos em tempos de convergência midiática. Nesse contexto, os espaços de inscrição do literário vêm se diversificando. No entanto, como vimos, a materialidade dos suportes tem se tornado cada vez menos transparente, por isso explicitar alguns aspectos da literatura infantil, que é produzida e sugerida para um contexto de convergência midiática, é forte contribuição para a formação de novos leitores/escritores contemporâneos. (GUIMARÃES; RIBAS, 2016, p.10).

Para melhor compreender a literatura infantil cabe resgatar conceitos de Nelly Novaes Coelho que, em seu livro *Literatura: arte, conhecimento e vida* (2000), apresenta um panorama histórico sobre sua trajetória desde seu surgimento no Brasil. A pesquisadora relata que, até quase a metade do século XX, a literatura infantil era entendida apenas como uma forma de "divertir e educar as crianças, no sentido de lhes oferecer modelos de bom (ou mau) comportamento" (2000, p. 147), por isto só obteve valor quando mudou seu entendimento. A autora faz uma assertiva previsão de cinco características que devem se manter no fazer artístico dos autores que trabalham neste seguimento.

Primeiro, afirma que a bagagem de vida do leitor, as experiências que ele já viveu e as leituras que já fez se configuram como experiências de vida, sendo peças na composição de sua personalidade. Desse modo, esse repertório vivenciado pode oferecer-lhe "de forma subliminar ou explícita um sentido maior para a sua vida real e também [atuar como] indicador de valores emocionais, éticos, existenciais e ideológicos" (COELHO, 2000, p.151).

Outro ponto levantado é a mudança na forma de narrar, pela ideia de como narrar e para que narrar, com a "descoberta do poder da palavra" (2000, p. 151), que tem o poder não

só de nomear coisas, mas de construir imagens mentais, ordenando o pensamento e criando formas de enxergar, pensar e agir diante do mundo.

Seu terceiro apontamento é sobre a "dialética entre razão e emoção" (Coelho, 2000. p.151), assim, defende que uma literatura lúdica e metafórica foi criada para as crianças, pois se entendeu a necessidade de trabalhar com esses dois elementos humanos de forma igualitária e que eles se complementam dando equilíbrio à existência.

O quarto fator que precisa ser mantido e explorado nos escritos é a ideia do "conhecimento do eu em interação com o outro" (p.152), pois é uma construção que se dá nas experiências vividas, nas trocas que mesclam o interior com o meio, pois somos partes de uma totalidade que é coletiva e não individual.

Por fim, Coelho traz "O caos moderno: fenômeno de transformação", mas não como ideia de desordem, mas sim de pensar nos componentes históricos, sociais e culturais do contemporâneo à luz das transformações do mundo, tendo três enfoques: "a busca das origens (resgate do passado), a crítica social de um estado consumista e desumanizante e o das relações humanas em crise (carências e injustiças do sistema vigente)" (2000. p.152).

Ítalo Calvino, em seu livro *Seis propostas para o próximo milênio*: lições americanas (1998), cita ainda traços que a escrita não deve perder, tais como leveza; rapidez, promovida pela economia de argumentos e agilidade mental do escritor na efabulação; exatidão, resultante do emprego eficaz do léxico para traduzir seus pensamentos; visibilidade, advinda da utilização da palavra-imagem que produz efeitos singulares no texto; multiplicidade de perspectivas, que remetem ao conceito de intertextualidade; e consistência, que pode se associar à verossimilhança, coerência e coesão no texto, favoráveis na leitura a múltiplas inferências pelo leitor.

Desse modo, para fins de análise, cada livro deve ser considerado como um todo à luz dos acontecimentos de seu tempo, de maneira sincrônica. Para tanto, faz-se necessário interpretá-lo no contexto histórico em que se situa e como permanece atual para os leitores contemporâneos, é preciso munir-se de entendimento de como analisar a literatura, conhecer o momento em que ela foi escrita, para assim tecer uma crítica, pois a "teoria, a história e a crítica são essenciais para amarrar o estudo literário" (COMPAGNON, 2009, p. 19).

A partir deste breve panorama histórico foi possível conhecer e entender o percurso pelo qual a literatura infantil passou até os dias de hoje, sua transformação e seu amadurecimento. No próximo tópico, busca-se explorar o percurso histórico e as características pertinentes á ilustração, que corroboram para o desenvolvimento da análise das obras selecionadas para este estudo.

1.1 Ilustração: percurso histórico e conceitos

Segundo Ferreira (2013), o percurso histórico da ilustração voltada para a infância mostra que, no fim do século XIX, o Brasil ainda não contava com um catálogo muito amplo de obras em que as ilustrações apresentassem significativo valor estético. Já no século XX, nas décadas de 1920 e 1930, Lobato circulava pelo cenário nacional como protagonista das publicações voltadas para a infância, com obras que contavam com cores e formas que faziam jus à riqueza de seus escritos. Segundo Ferreira (2013), até 1939, surgem ilustradores diversos, produzindo em qualidade e quantidade, mas após esse período, a ilustração passa por um momento de estagnação sem nenhuma relevância.

Na década de 1950 e 1960, segundo Fernando Luiz (2003), a ilustração passa por um período de marginalização e tem seu valor estético contestado. As editoras passam a publicar obras infantis com pouca ou nenhuma ilustração, acreditando que as cores e os traços possam empobrecer o texto escrito e que este tem maior importância e relevância em detrimento da imagem. As obras que ainda circulavam com ilustração, foram rotuladas e concebidas de modo simplista como aquelas que, por não possuírem textos, ofereceriam uma experiência leitora de menor qualidade. Esses livros, no entanto, abriram uma nova vertente editorial, que enriqueceu a ideia de narrativa a partir da ilustração.

No final da década de 1970 e início da de 1980, depois de um longo período de marginalização, começam a surgir obras ilustradas com alto valor estético, e a ilustração ganha autonomia, “os livros têm o visual como centro e não mais como ilustração e/ou reforço de significados confiados à linguagem verbal. A ilustração assume o papel de história paralela ao texto.” (FERREIRA, 2013, p.189). Ainda segundo a autora, em 1980, as editoras firmam-se pautadas nas novas tecnologias de impressão que barateiam o custo de suas produções, não só o número de obras voltadas para a infância cresce, como também o número de editoras cada vez mais especializadas e inovadoras.

A partir deste momento o trabalho do ilustrador ganha relevância e assim, o Instituto Nacional do Livro solicita que as informações sobre a ilustração e o ilustrador sejam inseridas no livro, junto ao nome do autor e as informações referentes à editora. Também na década de 1980, a Fundação Nacional do Livro de Infantil e Juvenil (FNLIJ) cria uma premiação destinada ao livro de imagens (WERNECK, 2008).

Na atualidade, a ilustração alcança um relevante patamar dentro das instituições de pesquisa mais renomadas do País, contando com inúmeras pesquisas e trabalhos destinados a conferir-lhes valor e visibilidade. Tem-se também o aumento do trabalho com os temas

fraturantes e delicados, que refletem diretamente no trabalho da ilustração, que deve entender a sensibilidade de trabalhar tais assuntos com cada faixa etária.

Conforme Pinto (2020, p.30)

> A partir do século XXI, os escritores e ilustradores passaram a produzir livros em que se eleva a interação entre a linguagem imagética e textual. Os autores também passam a abordar, além dos temas de cunho social, outros considerados mais árduos, como a morte. O projeto gráfico-editorial modifica-se e sofistica-se.

É no início desse jovem século que se encontram as publicações de Hetzel selecionadas para este estudo. A autora sempre busca, para suas obras, ilustradores que possam dar vida a suas personagens e aos seus cenários, ampliando as possibilidades de identificação da criança com o livro. Em entrevista ao Gira Brasil (2021), ela exemplifica essa característica em suas parcerias falando sobre o livro *A cristaleira* (1995), e sobre como Roger Mello, ilustrador da obra. Opta por não dar rosto à avó da personagem e colocar todas as imagens na altura da perspectiva da criança, levando os jovens leitores a transportar-se para o lugar e para a história vivida pela personagem, além de acessar a memória afetiva da criança, já que culturalmente as relações com as avós são sempre carinhosas e doces.

Não seria possível analisar as obras de Hetzel sem considerar o trabalho feito pelas ilustradoras, Andréia Resende (1964) Elisabeth Teixeira (1961) e Anna Cunha (1985), que dão vida às personagens das três obras objeto de estudo desta dissertação. Martin Salisbury e Morag Styles (2013) afirmam que o livro com ilustrações é um material híbrido entre obra de arte e literatura, que se forma da união irrevogável entre o texto imagético e o texto escrito e que, na ausência de qualquer uma dessas ferramentas, não seria possível enxergar a obra como um todo da proposta inicial, seria como mutilar a narrativa.

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.

Quando se trata da literatura infantil, o primeiro elemento lembrado para caracterizá-la é a ilustração, com suas diversas cores, formas e formatos que permeiam as narrativas e a construção do diálogo com o leitor, a partir das enunciações e lacunas criadas pelas imagens em consonância com o texto escrito. É importante salientar a função transformadora que o

texto imagético exerce nos pequenos leitores que conseguem, a partir delas, criar narrativas e exercitar a habilidade dedutiva, bem como ampliar a imaginação.

Martin Salisbury e Morag Styles (2013) entendem que o livro ilustrado é a arte que insere a criança na cultura e que promove desafios e regras na construção das narrativas verbovisuais que levam à reflexão e tomada de posição diante da obra. A leitura do livro ilustrado pede da criança a busca constante pelo significado das cores, das metáforas, da relação que se estabelece entre a palavra e a imagem, e da linguagem escolhida para a sua composição. A relação entre texto e imagem é simbólica, ou seja, é mediada a partir de signos, para Eco (1991, p.12)

> O signo, portanto, acontece só quando uma expressão imediatamente é envolvida numa relação triádica, na qual o terceiro termo, o interpretante, gera automaticamente uma nova interpretação, e assim até o infinito. Por isso, para Peirce, o signo não é apenas uma coisa que está no lugar de alguma outra coisa, ou seja, está sempre mas sob alguma relação ou capacidade. Na realidade, o signo é aquilo que sempre nos faz conhecer algo a mais.

Sophie Van der Linden (2011) afirma que a essência do livro ilustrado é a relação entre o texto visual e escrito, que o diálogo que entre eles se estabelece, direciona-se também para o leitor implícito. Desse modo, "o cerne do bom funcionamento de um livro ilustrado encontra-se na interação entre texto e imagem. [...] [e] deve confluir em uma produção em comum, que não seja necessariamente narrativa ou semântica e que também pode ser estética." (LINDEN, 2011, p.50)

A imagem está relacionada ao campo dos sentidos trazidos por esses signos, da comunicação e do diálogo, figurando historicamente como primeiro registro humano a fim de deixar sua mensagem no mundo, antes do texto escrito, o desenho já se encarregava da responsabilidade de conversar com seu interlocutor. De acordo com Lima (2008, p.37)

> A experiência visual é fundamental para que possamos compreender o ambiente humano e a ele reagir; a informação visual é um dos mais antigos registros da história humana. 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.

Assim, os livros ilustrados conferem autonomia ao jovem leitor, divergindo da concepção de que fornecem experiência reduzida em leitura. Trata-se de um objeto complexo, que requer "competência estabelecida e diversificada de leitura" (LINDEN, 2011, p.7), que solicita reconhecer o diálogo entre plano verbal e imagético na constituição da narrativa, sem perder de vista seus detalhes. Conforme Linden, o livro ilustrado contemporâneo atribui "[...] ao jovem leitor um status privilegiado. As focalizações complementares entre texto e imagem

permitem no leitor solitário adotar diferentes pontos de vista. E quando esses entram em contradição, é mais uma vez o leitor que irá estabelecer a "verdade"." (2011, p. 134)

Isso implica observar que, uma vez que as imagens influem na construção da narrativa e se relacionam com o texto verbal, podem confirmá-lo ou não, dar pistas sobre ele ou instaurar lacunas. Cabe aos leitores apresentar dupla atenção à imagem e ao texto, e durante a leitura realizar um exercício contínuo de indagar todas as coisas, como um conjunto para a compreensão. Entende-se, então, que o texto imagético não pode ser subestimado em relação ao texto escrito, pois a interpretação do livro ilustrado requer que ambos sejam considerados em dialogia na composição literária. Para Linden

> O livro ilustrado não é apenas texto e imagem, é texto e imagem no espaço desse estranho objeto que é o livro. A disposição das mensagens no suporte, o encadeamento do texto e das imagens, sua diagramação, sua localização também fazem sentido. (2011, p. 86)

Sobre o caráter estético e a funcionalidade da ilustração pode-se afirmar que, além de ser alvo de interesse dos pequenos leitores, cumprir seu papel enquanto ferramenta de sedução para a leitura, a ilustração se consolida como ferramenta paratextual de construção da narrativa e conversa com o leitor implícito. Para Júlia Parreira Zuza Andrade (2013, p.4)

> A ilustração costuma ser aplicada como iscas para as crianças, ao atrair a atenção e atuar de forma eficiente no desenvolvimento da 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.

A experiência leitora a partir da imagem ou com o suporte dela, deve ser prazerosa e lúdica para a criança, estimulando a imaginação, a criatividade e a criticidade. A partir do encantamento com a obra, a criança passa a solicitá-la ou lê-la repetidas vezes. Para Nikolajeva e Scott (2011, p.15): "Na verdade, elas não leem o mesmo livro; elas penetram cada vez mais fundo em seu significado"

A leitura tem grande potencial formador para a criança, ofertando experiências e emoções através das páginas, repertório de vida e sensações que contribuem para a sua emancipação. Por meio dela, a criança assume o papel de um verdadeiro viajante, fazendo da narrativa do livro a sua própria jornada durante o processo de leitura.

Linden (2011, p 40) elenca diferentes categorias de livros para o público infantil com imagens: livros com ilustração, nos quais o texto é acompanhado por imagens, sendo o escrito autônomo; primeiras leituras, que se caracteriza por se situar entre o livro ilustrado e o romance, por possuir estrutura narrativa de romance, mas ainda assim, apresentar imagens; os

livros ilustrados, nos quais a imagem é preponderante em relação ao texto, permitindo a articulação entre texto e imagens; histórias em quadrinhos (HQ); livros pop-up que apresentam esconderijos; livros-brinquedo que têm limiar entre livro e objeto, já que acomoda pelúcia, figuras de diferentes texturas; e imaginativos, que são funcionais e servem a um propósito referencial.

Ainda segundo a autora, as funções do texto e da imagem são divididas em: repetição, seleção, revelação, completiva, contraponto e amplificação. A de repetição está caracterizada por repetir em ambas instâncias uma mesma mensagem; a de seleção, como o próprio nome diz, por possibilitar um recorte na mensagem; a de revelação consegue oferecer sentido a uma instância; a completiva implica que uma instância completa a outra, ou seja, para compreender ambas precisam ser levadas em consideração; a de contraponto como relação de oposição; e a de amplificação oferece novas possibilidades de interpretação.

Pode-se observar que essas obras se constituem como importante recurso para a formação de leitores, no sentido em que, como já explicitado, têm um caráter emancipador, em especial, porque destinada a um público que está se iniciando no mundo da leitura.

Para Silva, Souza e Camargo (2017, p. 21-22):

> Assim sendo, é preciso mudar esse conceito, essa orientação reguladora, e investir no *ato autônomo da leitura*. É preciso que o leitor se interesse. Com isso, não se pretende certa simpatia com a ingenuidade de pensar que o processo formativo precisa cair na malha do lúdico, abrangendo a ideia (equivocada) que tudo tem de ser divertido, acessível ou atraente. Nem todas as leituras, ou nem todas as etapas da leitura, são agradáveis ou sedutoras. Porém, é importante que seja desafiante e instigante para que o leitor não apenas seja cativado, mas consiga atribuir sentido ao lido. Ou, mesmo que a leitura não seja cativante, mas que tenha pelo menos sentido. Isso deve ocorrer sob a ação crítica do próprio leitor.

A leitura de livros ilustrados precisa ocorrer de forma autônoma, exercitando a capacidade crítica dos pequenos leitores que estão em desenvolvimento. Desse modo:

> Uma perspectiva crítica não pode ser efetuada dentro dessa sequência de ideias que, embora tenham assim sido organizadas por motivos de clareza, não devem de modo algum ser abordadas dessa maneira durante o exercício crítico. Todos esses elementos precisam ser integrados, e a análise deve partir da singularidade do livro ilustrado, de suas linhas de força e orientações próprias. O leitor tem, a princípio, que se deixar impressionar, para mobilizar posteriormente, as ferramentas adequadas. (LINDEN, 2011, p. 137)

Pode-se afirmar, então, que a leitura de um livro ilustrado está além do texto e da imagem, o leitor precisa atentar para a o enquadramento, as dimensões gráficas, a capa e contracapa e todas as ferramentas enunciativas próprias da construção do texto imagético. No próximo tópico, busca-se entender o papel social da literatura e da ilustração e de que maneira

eles podem oferecer impacto na formação dos jovens leitores e, por conseguinte, na sociedade.

1.2 O papel social da literatura e da ilustração

A leitura é uma oportunidade para que o leitor se abra a múltiplas experiências, questionamentos e reflexões. Entende-se que a literatura enquanto arte é a representação de uma sociedade e que ela é capaz de promover no seu leitor reflexões a respeito das inquietações sobre modelos sociais pré-estabelecidos, gerando um estranhamento que resultará em amadurecimento e criticidade, como afirma Zilberman (1998, p.40) "a criação artística visa uma interpretação da existência que conduza o ser humano a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo, qualquer que seja sua idade ou situação intelectual, emotiva e social". Não distante disso, a ilustração corrobora para essa compreensão mais ampla uma vez que

> [...] é um modo de o ilustrador revelar, em consonância com o texto do autor, sua visão de mundo, mas nessa construção há sempre lugar para a interação do leitor, que integra ao livro a sua própria visão de mundo. E pelo aspecto inerentemente lúdico e polissêmico da imagem, esse processo de produção de sentido acolherá sempre novas leituras do mundo do livro e do mundo do leitor (PASCOLATI, 2017, p.246).

Para Candido (1995, p.243) "a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de viver dialeticamente os problemas", configurando-se em uma experiência transformadora. Não somente de inquietações se equipa a literatura, mas para cada obra e cada leitor apresenta-se de maneira diversa, podendo ser rota de fuga, escapismo ou de abastecimento para a alma, fornecendo prazer, esperança no futuro e fomentando desejos de mudança social. Conforme o estudioso, "a literatura é o sonho acordado das civilizações, portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonhos durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura" (CANDIDO, 1995, p. 243).

Há obras que, por serem libertárias, humanizam, atuando como alimento espiritual e emocional para o leitor. Desse modo, satisfazem o que Candido chama de "Necessidade Universal" (1995, p.256), pois são capazes de auxiliar o homem na organização de seu próprio caos, libertando-o e dando forma aos seus sentimentos. Essas obras atendem a necessidades humanas básicas (CANDIDO, 1995), pois o contato com elas permite que o leitor desenvolva e afine seu conhecimento de mundo, bem como sua compaixão. Para

Antoine Compagnon ” (2009, p. 49) “o texto literário me fala de mim e dos outros, provoca minha compaixão; quando eu leio me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente meus.

A leitura de obras dotadas de valor estético estimula a criatividade e o senso crítico, permite que se perceba a língua e a escrita como vivas, e de cunho social e histórico. Para Jauss, a literatura com função social “somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (1994, p.50). Desse modo, seu papel é de formação de um espírito crítico, tamanha a sua força e de como ela é capaz de trazer ao leitor sua própria realidade. A esteticidade do texto imagético constrói e amplia as potencialidades do livro ilustrado.

Conforme Sônia Pascolati (2017, p. 252):

> Não se pode desprezar, também, a dimensão estética da ilustração e do projeto gráfico dos livros infantis. As escolhas para a construção do sentido da imagem implicam técnicas de ilustração diferenciadas e as sensações e ideias despertadas pela construção imagética fazem parte do processo de construção de sentido do texto.

Um leitor atento pode inferir nas lacunas que lhe são propostas, assimilando de forma consciente a esteticidade, os recursos estilísticos e a linguagem, podendo a partir de seu repertório, desfrutar de uma leitura crítica e, assim, transformadora. Desse modo, no ato da leitura, efetiva-se o diálogo entre obra e leitor. Surge desse processo interativo uma terceira obra que exigiu produtividade no ato interpretativo.

A leitura de obras diversas fomenta o que Ferreira denomina de *biblioteca vivida* de cada leitor, a qual é ativada no encontro com cada obra nova, pois sua interpretação, “como produção de sentidos, permite emergir a memória de leituras anteriores e de dados culturais. Dessa forma, não há jamais sentido construído pelo livro e pela leitura, é preciso construí-lo.” (2009, p.5), ampliando seu conhecimento de mundo e enriquecendo seu repertório, oferecendo vivências diversas.

Uma obra literária surge de um processo de construção, de uma tessitura de palavras e imagens, cujo “conteúdo só atua por meio da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à consciência mental que pressupõe e que sugere” (CANDIDO, 1995, p.246). Assim, a mensagem age através do código escolhido pelo autor e pelo ilustrador, e é internalizada pelo leitor. Por isso, é importante ressaltar a importância dos autores que se prestam a este nobre trabalho, ainda que pressionados pelo mercado editorial.

De acordo com Vicente Ataíde (1995, p. 14):

> O autor da literatura infantil pode ser um deflagrador de consciência crítica, mediante a armação de estórias que denunciem a desordem que é a sociedade capitalista, fundada nos privilégios de uma única classe. [...] A transformação será mais fácil e futuramente, os homens poderão com mais habilidade, modificar o mundo, criando uma sociedade justa equilibrada e perfeita.

Percebe-se a confiança do estudioso na potência social da literatura, como capaz de fomentar mudanças que favoreçam o surgimento de uma sociedade mais equânime.

Neste começo de século, vê-se uma pluralidade de infâncias (GREGORIN FILHO, 2009) vivendo em milênios diferentes e coabitando uma mesma sociedade em um mesmo momento histórico. Há as crianças que ainda dividem espaço e responsabilidade com adultos, sem acesso aos bens materiais e culturais destinados a esse faixa etária, que trabalham e vivem longe das civilizações ou invisíveis no meio delas, assim como as crianças que se encontram imersas na tecnologia, presas em suas telas, rodeadas de riquezas, mas apartadas da ludicidade tão importante à formação humana. Produzir literatura é uma atitude não só de inspiração, mas de um lapidar consciente das palavras. O fazer artístico literário é uma prática ética e social e não existe arte desvinculada de seu contexto histórico, parte do papel da literatura é atingir estes dois universos e unificá-los pela inconformidade com ambas as realidades para si e para o outro.

Compagnon (2009) elenca três forças e funções da literatura que podem mudar uma sociedade, a primeira é a capacidade de fazer com que o indivíduo reconheça a si mesmo através das experiências vividas na leitura, pois o homem aprende através da ficção que se dá em uma determinada narrativa; a segunda, fala sobre o poder de libertar o indivíduo da sujeição às autoridades, como instrumento de justiça e de tolerância, de desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade e, em terceiro, ela pode atingir a todos, com uma linguagem única e particular. O estudioso afirma que a literatura atinge a sociedade de maneira insubstituível, como um exercício de construção da ética. Candido (2002) explica que a literatura exerce um poderoso papel de mobilização social, pois utiliza a linguagem em seu potencial de comunicação e esta é uma construção social.

Para Candido (1995, p.263) “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis como um direito inalienável”, propondo a ideia de humanização enquanto uma capacidade em processo de desenvolvimento, de acordo com as relações estabelecidas e o contato com os bens culturais no decorrer da vida. Conforme esse estudioso, a literatura configura-se como um

> Processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

O pesquisador afirma que, na sociedade quando não se naturaliza, nem se divulga a insensibilidade pelo outro, já existem traços de humanização. Vale refletir sobre a contemporaneidade em que se assiste a matérias cotidianas de racismo, violência, desrespeito ao próximo, divulgação de falsas notícias que resultam em calúnia, assédio moral, entre tantos outros direitos humanos violados.

Apesar desta realidade, Lajolo e Zilberman (2017) afirmam que, entre 2011 e 2015, houve um aumento de 16 milhões de pessoas leitoras e isso se deu devido a políticas de incentivo à leitura nas escolas, a feiras dos livros, a grandes manifestações literárias e ao investimento na edição. Houve investimentos do Estado na constituição de acervos literários, distribuídos nas bibliotecas e salas de Leitura do país, sempre ampliando as ações de fomento à leitura “no momento em que existe forte tentação de desmantelar as políticas e instituições públicas, e não só no Brasil, a primeira responsabilidade do governo e da sociedade é a defesa do direito ao saber e à poesia dos mais vulneráveis e dos cidadãos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p.15).

Na atualidade, em contrapartida a essas ações, que apesar de falhas caminhavam em direção a maior acessibilidade à cultura, a barbárie está naturalizada. A luta contra o racismo e homofobia, hoje puníveis por lei, estão perdendo força e as pessoas que o praticavam de forma velada por medo de retaliação, dão volume às suas vozes e não sentem a necessidade de se esconder, pois estão amparadas pela opinião e pelas declarações de quem está no poder. Esse tipo de ideologia reforça a estrutura vigente, cabe então à literatura, promover, pela leitura, a reflexão sobre a realidade circundante, enfim, sobre a sociedade. Clarice Fortkamp Caldin afirma que “a arte, e portanto, a literatura, é social porque sofre ação do meio e exerce influência sobre ele” (2003, p.49).

Diante desse cenário, a literatura apresenta-se como um meio ainda mais poderoso em favor da humanização, no intuito de trazer à luz as discussões tão necessárias para o enfrentamento da naturalização da barbárie que se instala no país, “um dos papéis da arte na vida social, hoje [...] é a formação de um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão de mundo” (YUNES; PONDÉ, 1988, p.10).

Os estudos e as pesquisas que refletem sobre mediação e se direcionam à sala de aula podem oferecer possibilidades para emancipação dos jovens leitores. Assim, apresentam-se como uma demanda a ser sanada com urgência. É preciso conhecer a história do Brasil, para entender quais caminhos o país está tomando e qual sociedade tornar-se-á, entendendo todas as classes sociais e realidades, segundo Compagnon (2009, p.47) "a literatura deve, portanto, ser lida e estudada por que oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência do outro, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida"

Ferreira afirma que a literatura, mais do que conscientizar do presente e das questões sociais que a permeiam, prepara ainda para o futuro:

> A literatura propicia um horizonte de expectativa que, além de conservar as experiências vividas, antecipa também possibilidades não concretizadas. Dessa forma, esse horizonte de expectativas da literatura possibilita ao leitor expandir novos caminhos para a experiência futura. (2009, p.77).

A formação de uma nova sociedade e de um novo homem, de caráter mais humano, deve ter início na infância, fase em que a literatura pode se apresentar como um aliado no processo:

> O livro infantil apresenta a realidade – os problemas sociais, políticos e econômicos. Ao assim fazer, não foge do lúdico, pois continua a transmitir emoções, a despertar a curiosidade e a produzir novas experiências. Por outro lado, desempenha uma importante função social que é fazer com que a criança perceba intensamente a realidade que a cerca (CALDIN, 2003, p. 51).

As histórias contemporâneas e seus suportes, como em alguns casos: o cinema, a TV, os jogos de RPG, os games online ou não e as histórias em quadrinhos, atuam como pontes para a apresentação da literatura contemporânea que, aberta a múltiplas leituras, fomenta a experimentação do mundo. Os clássicos estimulam a imaginação e oferecem a cota de fantasia sem dispensar o raciocínio lógico, trabalham a sensibilidade e equilibram o sonho e o real. Todas as ferramentas devem ser usadas quando se trata da formação do leitor crítico, para o qual convergem todas as forças da literatura infantil e juvenil e pelo qual há de se construir uma realidade mais humana.

1.3 **Graziela Bozano Hetzel: vida, produção e fortuna crítica**

A produção literária de Graziela Bozano Hetzel foi selecionada como objeto deste estudo pelo rico valor estético e teor de suas obras que abordam temas significativos para a formação da criança leitora, pois pertencentes á sua realidade. Alguns dos livros de Hetzel

compõem os acervos de programas literários que fomentam a leitura, como o PNBE (Programa Nacional da Biblioteca na Escola), FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e PNLD Literário (Programa Nacional do Livro Didático - Literário). Várias obras da escritora foram premiadas no cenário nacional como: *A cristaleira* (1995), com O Melhor para a criança e Melhor ilustração da FNLIJ em 1996 (FNLIJ, 1996) e o Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro, pelo "Melhor livro infantil" daquele mesmo ano (JABUTI, 1996); *Tem um leão na minha casa* (2005), com o Prêmio Alejandro José Cabassa na Categoria Infantil (UBE, 2001); recentemente, *A rede florida* (2019) foi contemplado com o Selo Altamente Recomendável e Melhor ilustração da FNLIJ, além de ficar entre os finalistas do prêmio Jabuti de 2020 (JABUTI, 2021).

Hetzel nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 1945, onde viveu até 2012, quando começou a dividir-se entre o Rio e Verona, na Itália, cidade de seu atual marido. Em entrevista concedida à Arilda Costa McClive para a Brazilian Times (2021), a autora conta que se apaixonou muito cedo pelas palavras, cresceu em um lar onde sua avó materna a enchia de livros, contos de fadas e histórias. Seu pai, que era gaúcho, gostava de contar causos do Rio Grande do Sul e contos do folclore nacional, além de cantar para ela nas noites quentes do Rio de Janeiro, recitar poesias e oportunizar contato com a cultura popular.

Aos 12 anos, a autora descobriu que amava não só ler, mas escrever. Através dos seus textos, Hetzel, que fora uma criança introspectiva com dificuldades para demonstrar emoções, conseguiu explorar seus sentimentos e firmar sua individualidade, a partir de suas narrativas. Quando começou a escrever, não tinha intenção de se profissionalizar. Sua formação como de professora alfabetizadora levou-a a se dedicar ao magistério por alguns anos. Todavia, nos anos 1990, inspirada por um outdoor que dizia “não desista de seus sonhos”, resolveu dedicar-se à escrita, participando de uma Oficina Literária. A partir de então, começou a produzir textos literários. Em 1991, publicou seu primeiro livro, *O problema de Godofredo* e, desde então, vem trabalhando em obras voltadas para o público infantil e juvenil.

Também na entrevista cedida para a Brazilian Times (2021), a autora afirma que a escrita exige vasto conhecimento da língua portuguesa, pois esta é rica em diversificar significados. Para Hetzel, um bom livro deve contar uma história envolvente, possuir bom ritmo para capturar a atenção do jovem leitor, tratar de temas de interesse desse leitor e apresentar uma problematização clara, que seja desenvolvida de maneira a levá-lo a acionar seus sentimentos. Ela afirma ainda que o texto deve ter para o leitor o mesmo sentido que tem para ela, uma grande viagem, mas que quando o leitor viaja, cada interpretação é única e que, aí está também a importância de se contar com um bom ilustrador que, com a sua

individualidade, enriquecerá a narrativa, oferecendo ainda mais oportunidades de se viajar, de acordo com cada vivência.

Hetzel, em entrevista para a Editora Gira Brasil (2020), afirma que tem muitas fontes de inspiração para construir seus textos, desde uma frase que escuta de alguém ou uma situação que presencia, até fatos e personagens de sua infância, mas afirma que seus personagens principais têm um pouco dela. Escrever para ela é uma compulsão que faz de forma intuitiva, quando começa não sabe aonde a história irá levá-la ou como irá terminá-la. É como uma grande aventura, uma imersão em seus próprios sentimentos que vão se esvaindo até acabar e, quando acabam, a história termina, sem necessariamente contar com um desfecho ou uma solução.

A autora escreve sobre temas variados, nutre uma grande paixão por histórias policiais, mas também trabalha os temas fraturantes de forma recorrente em suas narrativas. Quando escreveu *A cristaleira* (1995), um de seus primeiros livros neste segmento, encontrou resistência das editoras que afirmavam que as escolas – maiores consumidoras das obras publicadas – não adotariam tal livro por entender que seus temas eram impróprios para crianças. O livro acabou sendo publicado pela Editora Ediouro, com ilustrações de Roger Melo e, justamente por seu teor, foi premiado, recebendo "O melhor para a criança" e “Melhor ilustração” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil em 1996 (FNLIJ, 1996) e o Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro, pelo "Melhor livro infantil" daquele mesmo ano, conforme já tinha sido evidenciado anteriormente (JABUTI, 1996).

A produção de Hetzel conta com 28 livros publicados no Brasil e um na Alemanha, sendo dirigidos para o público infantil e juvenil. Conforme afirma em entrevista concedida a Editora Gira Brasil (2020), a escritora não gosta de intitular seus livros como infantis ou juvenis, mas sim, como livros ilustrados, pois entende que podem abraçar a qualquer público, de qualquer faixa etária, de acordo com a sua história de vida.

A editora Gira Brasil (2021), que é responsável pelas publicações atuais das obras de Hetzel cedeu uma lista com as premiações e indicações a prêmios da autora, conforme tabela:

PÚBLICO	**ANO**	**TÍTULO**	**Acervos, Prêmios e indicações**
Infantil	1991	O problema de Godofredo	
Infantojuvenil	1993	O Estranho caso da caverna	
Infantojuvenil	1994	O último peixe boi	
Infantojuvenil	1995	A cristaleira	O Melhor para a criança e Melhor ilustração da FNLIJ em 1996, e o Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro, pelo "Melhor livro infantil" daquele mesmo ano.

			Acervo Básico (FNLIJ 2004), Edição especial PNLD Literário 2004 e selecionado para o Programa Livro Aberto 2005.
Infantil	1995	Brincadeira perigosa	
Infantil	1996	Bonifácio Xereta	
Infantojuvenil	1997	Perigosa descoberta	
Infantojuvenil	1997	Benjamin	
Infantil	1997	A festa do Luar	Menção Honrosa do Prêmio Luís Jardim (UBE, 1998)
Infantojuvenil	1998	Férias de arrepiar	Acervo Básico (FNLIJ, 2004)
Infantil	1999	Aí tem coisa...	Menção Especial do Prêmio Luís Jardim UBE, 1993 Edição especial PNLD 2001
Infantil	1999	Orelhas de abano	
Infantil	1999	Menino golfinho	
Infantil	2000	Tem um leão na minha casa	Prêmio Alejandro José Cabassa na Categoria Infantil (UBE, 2000) Acervo Básico FNLIJ, 2000) Finalista Prêmio Jabuti de Ilustração (CBL, 2001)
Infantojuvenil	2002	A cobra e o grilo	Altamente Recomendável Criança (FNLIJ, 2005) PNLD Literário, 2006
Infantojuvenil	2002	O colar de pérolas	Altamente Recomendável – Jovem (FNLIJ, 2003) Edição especial PNLD Literário 2004.
Infantojuvenil	2005	Pesadelo da neve	
Juvenil	2006	Histórias de lavar a alma	Altamente Recomendável Criança (FNLIJ, 2002) Finalista Prêmio Jabuti de Ilustração (CBL, 2003) Edição especial PNBE 2005
Infantojuvenil	2007	O Jogo de Amarelinha	Altamente Recomendável Criança (FNLIJ, 2008) Prêmio "O Melhor para criança" (FNLIJ, 2008) (Edição especial PNBE 2008) Finalista do Prêmio Jabuti "Melhor Livro Infantil" (CBL, 2008) Lista de Honra do (IBBY, 2010)
Infantojuvenil	2007	Colégio novo é fogo	
	2008	Luisa (parte integrante do livro Diferentes heróis, diferentes caminhos)	
Infantojuvenil	2009	O Lobo	Menção Honrosa do Prêmio Glória Pondé da FBN 2009) Altamente Recomendável Criança (FNLIJ, 2010) Prêmio "O Melhor para criança" (FNLIJ, 2010) Finalista do Prêmio Jabuti "Melhor Livro Infantil" (CBL, 2010)
Infantojuvenil	2010	Posso dormir com você?	
Infantojuvenil	2011	A bruxa da lagoa negra	
Infantil	2011	Pipoca, um carneirinho e um tambor	PNLD (Gira Brasil, 2021)
Infantojuvenil	2012	Estrelas de São João	Altamente Recomendável - Criança (FNLIJ, 2013)

			Finalista do Prêmio Jabuti “Melhor Livro Infantil” (CBL, 2013)
Infantil	2016	Ambrósio sumiu!	
Infantojuvenil	2019	A rede florida	A Melhor Ilustração (FNLIJ, 2020) Altamente Recomendável - Adolescente (FNLIJ, 2020) Finalista do prêmio Jabuti de Melhor livro Juvenil" (CBL, 2020)
Juvenil	2020	Himmel und hölle	

Apesar dos muitos prêmios recebidos e de alguns de seus livros comporem acervos oficiais, como o FNDE, PNBE e o PNLD, não existem muitas pesquisas sobre as obras ou sobre a vida da autora. Para o levantamento dos dados de fortuna crítica foram consultadas plataformas como Google acadêmico, Cielo, Capes, Lattes e em repositórios das universidades mais conceituadas do país.

Pôde-se encontrar a tese de doutorado intitulada *Entrelaçamento dos planos da linguagem na literatura juvenil contemporânea: alternativas de leitura*, de Anete Mariza Torres Di Gregorio (2008), que menciona Hetzel. No entanto, o trabalho não aborda especificamente sua produção, apenas lista a obra *Férias de arrepiar*, como um dos livros lidos pelos alunos no decorrer do ano em que um projeto de leitura foi desenvolvido na escola, onde a pesquisa de campo aconteceu.

Em dissertações, a autora foi citada 14 vezes, quase sempre de maneira superficial ou em textos que não tratavam especificamente de seu trabalho. Em 2009, Cristiane Dias Martins da Costa, em seu trabalho *Literatura premiada entra na escola? A presença dos livros premiados pela FNLIJ, na categoria criança, em bibliotecas escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte*, cita a obra *Cristaleira* (1995) em seu estudo sobre os livros premiados pela FNLIJ. Gabriela Luft, em 2010, faz a mesma referência em sua dissertação, intitulada *Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e Literatura Juvenil brasileira no início do século XXI.*

Em 2011, outros mestrandos citaram obras de Hetzel em suas pesquisas, Morgana Kich aponta *Jogo da amarelinha* (2007), como parte do PNBE; Claudia Mendes menciona a obra *A cristaleira* (1995), focando como um dos livros ilustrados por Roger Melo em seu trabalho *Singular e plural*: *Roger Mello e o livro ilustrado*. Somente Andressa Botton apresenta, em seu trabalho *E o prêmio vai para...: os estereótipos de gênero nos livros infantis premiados na última década*, análises das obras *O lobo* (2009) e *Jogo da amarelinha* (2007), por meio das quais busca entender o perfil dessas obras premiadas. Ela percebe que

apesar dos livros abordarem temas inovadores, podem ainda ter traços da manutenção do estereótipo feminino.

Ainda em dissertações, em 2014, Eliana Cristina Buffon, em seu trabalho *Leitura de histórias em quadrinhos do* PNBE 2012: a turma do Pererê, realiza uma análise interessante da obra *O lobo* (2009), entre outras obras premiadas, em que aponta como a autora deixa que os silêncios e a falta de diálogo com a criança sobre o sumiço do pai falem com o leitor. Ivonete Sueli Segala Pereira cita *Jogo da amarelinha* (2007) quando fala sobre as obras premiadas pelo FNLIJ em seu texto *Literatura Infantil na Perspectiva dos Estudos Culturais*: por uma infância plural. Em 2015, no texto *As contribuições da biblioteca escolar para a promoção da leitura e da cidadania,* Fernanda Balestrerri Fiorini menciona as obras *O lobo* (2009), *Jogo da amarelinha* (2007) e *Histórias de lavar a alma* (2016), como partes integrantes dos acervos do FNDE.

Tatyane de Andrade Almeida, em 2016, com a sua *dissertação Leituras do livro infantil ilustrado*: a mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança, trabalha com as obras *A Cristaleira* (1995), *O lobo* (2009) e *Jogo da amarelinha* (2007), analisando os elementos da ilustração em busca de entender sua importância para a formação do leitor crítico. Ela deduz que a presença do ilustrador altera a relação de autoria, conferindo novos sentidos para as obras. Para Almeida, nos livros, as ilustrações enriquecem as narrativas e fomentam a reflexão no leitor.

Em 2018, Raphaela Izabel Hüning, em sua dissertação *A leitura, o texto e o Programa Nacional Biblioteca na Escola:* intrincada relação para o processo de construção da compreensão em leitura, aponta o livro *Pipoca, um carneirinho e um tambor* (2011), como parte dos acervos do PNAIC. No mesmo ano, Zenaide Aparecida Negrão lista Hetzel em seu texto *A cartola mágica das palavras*: guia de atividades, como uma autora contemporânea que trabalha com gênero policial.

Hetzel ainda foi citada, em 2019, na dissertação *Literatura juvenil premiada*: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores, de Danilo Fernandes Sampaio de Souza, com *A Cristaleira* (1995), como vencedora do prêmio CBL; e por Jaqueline Moreira Ferraz de Lima, em seu texto *"Serviço De Mulher"*: a mulher e a educação para o trabalho sob mediação da literatura infantil, que aponta *Pipoca, um carneirinho e um tambor* (2011), como parte dos acervos do PNAIC. Por fim, em 2020, *A Cristaleira* (1995) é citada na dissertação *As teias narrativas de Roger Mello e suas experimentações estéticas em uma escrita para crianças no contemporâneo,* como uma das obras ilustradas por Roger Melo.

Entre os artigos já publicados pôde-se encontrar conteúdo com maior relevância em relação ao trabalho da autora, mas nada sobre os livros selecionados para esta pesquisa. Por exemplo, *Contação de Histórias, Leitura e Produção de Textos*: um estudo da unidade temática – Educação Ambiental (2002), escrito por Edvânia Braz Teixeira Rodrigues, reflete sobre a obra *A cobra e o grilo* (2002) e a utiliza como suporte para o trabalho pedagógico relacionado à cadeia alimentar em ciências; Alice Áurea Penteado Martha escreve *A literatura infantil e juvenil*: produção brasileira contemporânea (2008), citando o *Jogo da amarelinha* (2007), como parte da produção contemporânea de relevância; no artigo *Um Convite À Leitura Literária*: Encontro Marcado para a Conquista do Leitor (2009), Anete Mariza Torres Di Gregorio, analisa a obra *Férias de arrepiar* e reflete sobre sua recepção em um projeto de leitura com jovens estudantes. A obra de Hetzel volta a oferecer suporte para as aulas de ciências quando Raimundo N. Costa que, no texto *Análise da Abordagem da Fauna Nativa na Literatura Infantil* (2011), relata como se utilizou do livro *A cobra e o grilo* (2002) para trabalhar essa temática.

Em 2013, três artigos são publicados envolvendo a produção de Hetzel; *Influências Da Literatura Infantil Brasileira no Gendramento de Meninos e Meninas*, de Andressa Botton e Marlene Neves Strey que analisam *O lobo* (2009) *e Jogo da amarelinha* (2007), além de outros oito livros de autores diversos, para entender se eles reforçam ou refutam estereótipos masculinos e femininos. Angela da Rocha Rolla, em *Novas famílias*, analisa *A Cristaleira* (1995), buscando entender a configuração não formal das famílias a partir da literatura. Gino Vieira dos Santos e Francisca Chagas da Silva Barroso, em O *uso da literatura infantil no ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental*, visam, a partir da obra *Jogo da amarelinha* (2007), trabalhar conceitos matemáticos de maneira interdisciplinar.

Em 2014, dois artigos citam o trabalho de Hetzel: *Mello and His Precursors*: Invisible Threads, de Maria Garcia Pardo. Nesse texto, Pardo aponta a obra *A Cristaleira* (1995) como uma das ilustrações mais relevantes de Roger Melo. Por sua vez, Patricia Ferreira Neves Ribeiro, Gabriel Machado Rodrigues da Silva e Marcela Davino de Azevedo apenas citam a obra *Posso dormir com você?* (2010) em seu texto *Jogos de Linguagem*: Os Contos Acumulativos, como um conto rico desse subgênero que merece ser trabalhado com crianças pequenas.

Em 2018, Ana Margarida Ramos e Margareth Mattos publicam *Revestir o livro de significados*: uma análise das sobrecapas na literatura para crianças e jovens. Ambas apresentam uma análise da obra *O lobo* (2009), em que destacam a importância do peritexto. No mesmo ano, Zilma Soares Correia, cita a obra *Posso dormir com você?* (2010), como

parte dos acervos do PNAIC, em seu texto *Leitura e Identidades Étnico-Raciais*: um estudo do acervo do Programa Nacional do Livro Didático. Por fim, em 2019, Gabriela Luft menciona o trabalho de Hetzel, como uma das vencedoras do prêmio FNLIJ em seu artigo *A literatura juvenil brasileira no início do século XXI*: autores, obras e tendências.

O artigo mais recente envolvendo o trabalho de Hetzel foi escrito por Rosa Cuba Riche em 2021, intitulado *O lobo: texto, ilustração e formação do leitor*, no qual ela desenvolve uma análise da obra *O lobo* (2009), destacando a esteticidade do texto de Hetzel e, também, a importância das ilustrações na construção da narrativa, concluindo que a obra é emancipatória e colabora na formação do leitor crítico.

Entre os capítulos de livros publicados que contemplam a produção da autora, observam-se algumas análises interessantes que buscam elucidar a esteticidade de seus textos. Em *Tendências atuais da literatura infantil brasileira*, escrito por Maria Zaira Turchi em 2009, há uma citação da obra *Jogo da amarelinha* (2007), entre os livros que tratam a temática do luto. Já em 2011, Vera Teixeira de Aguiar e Thiago Alves Valente traçam uma análise da obra *O lobo* (2009), em seu texto *O lobo, de Graziela Hetzel e Elisabeth Teixeira*: a magia da leitura, elencando os elementos estéticos e estilísticos, utilizados pela autora na construção da narrativa, que permitem que a criança dialogue com o livro.

Em 2017, no texto *Violence and Death in Brazilian Children's and young adult literature*, Alice Áurea Penteado Martha analisa o luto da personagem principal da obra *Jogo da amarelinha* (2007), concluindo que os temas complexos estão cada vez mais presentes nas obras destinadas aos jovens e crianças. Em 2018, Carol Kuhlthau utiliza, em seu texto *Como usar a biblioteca na escola*: um programa de atividades para o ensino fundamental, a obra *A cobra e o grilo* (2002), para trabalhar a fauna representada na narrativa. Finalizando os capítulos de livros encontrados, em 2020, Felipe E. Camargo Pontes, Adrieli Ferreira Nogueira e Luan Paredes Almeida Alves analisam a obra *O lobo* (2009), em seu texto *Entre símbolos e representações*: um estudo sobre a obra *O lobo*, de Graziela Bozano Hetzel, no qual abordam as questões estruturais da construção da narrativa e as lacunas que ela permite para inferência do leitor, concluindo que a obra é emancipatória e contribui para a criticidade do leitor.

Puderam-se encontrar ainda alguns Trabalhos de Conclusão de Curso, painéis de eventos e algumas comunicações que envolvem os textos literários de Hetzel, mas todos de maneira superficial, pois apenas mencionam suas obras e premiações no campo da literatura infantil. Deduz-se, com base nos dados levantados, que a presente pesquisa é necessária, pois

almeja explorar as obras de Graziela Bozano Hetzel não analisadas ainda no meio acadêmico e elucidar seu valor estético, bem como suas potencialidades para a formação do jovem leitor.

1.4 As ilustradoras das obras que compõem o *corpus*

Entre as ilustradoras das obras que compõem o *corpus*, estão Andréia Resende, Elisabeth Teixeira e Anna Cunha. Segundo a editora Manati (2021), Andréia Resende nasceu no Rio de Janeiro, em 1964, estudou Comunicação Visual pela Escola de Belas Artes da UFRJ e fez mestrado em Comunicação, Imagem e Informação na UFF. Desde 1990, atua como designer gráfica e participa de projetos na área cultural, como exposições, música, teatro e cinema. Uma década depois, a escritora Lúcia Fidalgo presenteou a artista com um convite: ilustrar seu livro *Pedro, menino navegador*, publicado pela editora Manati em 2000. O convite despertou em Andréia um "namoro" antigo com a ilustração que, desde então, não parou mais. As ilustrações da artista unem projeto gráfico e ilustração. As imagens que ganham vida no papel se transformam com as ferramentas digitais de edição e produção do livro.

Além desse livro, Resende ilustrou *O colar de pérolas*, texto de Graziela Bozano Hetzel, em 2002; *Recados do Corpo e da Alma*, texto de Roseana Murray, em 2003; *Érica e seus caminhos de amor*, texto de Lucia Pimentel Goes; *Rios da Alegria* e *Duas Amigas*, ambos com texto de Roseana Murray, em 2005; *Policarpo dos céus intangíveis*, texto de Júlio Emílio Braz em 2006; *Comparsas do riso*, texto de Bernardo De Mendonça, em 2007; *Olhando para o outro lado*, texto de Júlio Emílio Braz, também em 2007; *Foi quando a família real chegou*, texto de Lucia Fidalgo; *A professora sumiu*, texto de Maria Da Gloria Castro; *A filha da vendedora de crisântemo*, texto de Stella Maris Rezende, os três em 2008; *Carta para el niño*, texto de Gloria Kirinus, em 2012; *Três Velhinhas tão Velhinhas*, texto de Roseana Murray; e *Maricota ri e chora*, texto de Mariza Lima Gonçalves, estes dois últimos em 2013.

Elisabeth Teixeira nasceu no Rio de Janeiro, em 1961. Segundo seu blog pessoal (TEIXEIRA, 2021) a ilustradora estudou Desenho Industrial pela UFRJ, gravura em metal no Museu do Ingá, em Niterói, e desde 1990 cria projetos gráficos e ilustrações para literatura infantil e colabora, também, para diversas publicações do mesmo gênero. Teixeira ilustrou mais de 120 livros com autores como Adélia Prado, Ruth Rocha, Ana Maria Machado e já teve suas ilustrações em mostras nacionais e internacionais. A artista gosta de desenhar à mão,

usa pincéis de formatos variados e escolhe cores da palheta de aquarela, o que torna os seus traços delicados e leves.

Sua forma de ilustrar já lhe rendeu muitos prêmios ao longo da carreira, tais como: *Coleção Assim é se lhe parece*, com texto de Lia Neiva, Angela Carneiro e Sylvia Orthof, o qual recebeu, em 1995, o Prêmio Melhor para Criança e o Selo Altamente Recomendável Criança, pela FNLIJ; *Atrás da Porta*, com texto de Ruth Rocha, recebeu, em 1997, o Selo Altamente Recomendável Criança, pela FNLIJ; *Rato de Teatro*, com texto de Paula Saldanha, foi premiado em 2002 com o Selo Altamente Recomendável Criança, pela FNLIJ; *Brincando Advinha*, com texto de Lenice Gomes, premiado em 2004 com o Jabuti, na categoria ilustração Infantil, e com o Selo Altamente Recomendável Criança, pela FNLIJ; *Até Passarinho Passa*, com texto de Bartolomeu Campos de Queiroz, que recebeu, em 2004, o Prêmio Melhor para Criança e o Selo Altamente Recomendável Criança, pela FNLIJ; *Abrindo Caminho*, com texto de Ana Maria Machado, recebeu em 2004 o Prêmio Melhor para Criança e o Selo Altamente Recomendável Criança, pela FNLIJ, além do Selo White Ravens, Munich International Youth Library; *Almanaque da Ruth Rocha*, com texto de Ruth Rocha, em 2005, angariou o Prêmio Melhor informativo e o Selo Altamente Recomendável Informativo Criança, pela FNLIJ; *Contos de Perrault*, com tradução de Fernanda Lopes de Almeida, recebeu em 2005 o Selo Altamente Recomendável, na categoria Tradução/Adaptação Criança, pela FNLIJ; *O Jogo de Amarelinha*, com texto de Graziela Hetzel, conquistou em 2008 o Prêmio Melhor para Criança e o Selo Altamente Recomendável Criança, pela FNLIJ; *O Lobo*, com texto de Graziela Hetzel, recebeu em 2010 o Prêmio Jabuti, na categoria Ilustração Infantil e o Melhor para Criança, além do Selo Altamente Recomendável Criança, ambos pela FNLIJ, também o Prêmio Revista Crescer, na categoria 30 Melhores Livros do Ano; *Carmela vai à Escola*, com texto de Adélia Prado, conquistou em 2012 o Prêmio Jabuti, na categoria Ilustração Infantil e o Selo Altamente Recomendável Criança, pela FNLIJ; *Estrelas de São João*, com texto de Graziela Hetzel, angariou em 2013 o Selo Altamente Recomendável Criança, pela FNLIJ; *Colo de Avó*, com texto de Roseana Murray, em 2016, recebeu o Prêmio Revista Crescer, na categoria 30 Melhores Livros do Ano e o Selo Altamente Recomendável, na categoria Poesia, pela FNLIJ; *A Alma Secreta dos Passarinhos*, com texto de Paulo Venturelli, em 2017, conquistou o Selo SELEÇÃO da Cátedra UNESCO/PUC, o Selo Altamente Recomendável Criança, pela FNLIJ e o Prêmio Conjunto de Ilustrações, pela AEILIJ.

Em entrevista ao programa ABZ do Ziraldo (2016), da Tv Brasil, Elisabeth Teixeira afirmou que, antes de ilustrar uma obra, coloca-se como leitora dela. Para ela, "cada história

tem uma temperatura, uma cor". Em 2009, lançou o seu primeiro livro, como escritora e ilustradora: *Os três cães negros*.

Anna Cunha nasceu em Belo Horizonte, em 1985 e, segundo seu blog pessoal (CUNHA, 2021) graduou-se em Artes Plásticas pela UEMG e pós-graduou-se em Ilustração, pela EINA - Universitat Autònoma de Barcelona. Ilustrou mais de 20 livros para editoras brasileiras e estrangeiras, entre esses títulos, alguns foram selecionados para o Catálogo de Bolonha e premiados pela FNLIJ (*A rede florida*, texto de Graziela Hetzel, 2019). Foi finalista do Prêmio Jabuti na categoria Ilustração (*Trem Bala*, texto de Ana Vilela, 2018) e recebeu menção honrosa no Prêmio João-de-Barro (2013), categoria Livro Ilustrado com "Cisco". Em entrevista ao programa Retratos (2016), da TV Horizonte, Cunha relembra viagens que lhe possibilitaram conhecer outros espaços culturais, como a que fez à Alemanha, onde trabalhou em agências de design, passou pela oficina tipográfica do Gutenberg Museum (um dos museus de impressão mais antigos do mundo) e pela Editora Hermann Schmidt Verlag, especializada em publicações de design.

As suas ilustrações possuem traços sensíveis e marcantes. Atua tanto em projetos de ilustração e design para peças de publicidade, quanto em livros infantis e editoriais. Também produz cartões, roupas, quadros, carimbos e porta-copos. Atualmente, está na lista de 15 ilustradores brasileiros que farão parte da Bienal de Ilustração de Bratislava, marcada para acontecer a partir de outubro de 2021.

No próximo capítulo, pretende-se trabalhar os conceitos teóricos que embasam essa pesquisa, entender o texto literário em relação de colaboração com o texto imagético, e quais as suas contribuições para a formação do leitor crítico. Pretende-se ainda explorar os estudos sobre a Estética da Recepção e do Efeito, que definem parâmetros para a detecção dos recursos interativos e comunicativos que se apresentam em uma obra no processo de solicitação de concretude, oferta de prazer na leitura e emancipação do sujeito leitor. Por último, busca-se definir os temas fraturantes e entender qual sua relevância para os jovens leitores, qual o impacto causado por sua leitura e como Hetzel os tece, em suas obras ilustradas.

ENTRE LINHAS, TRAÇOS, CORES E SIGNIFICADOS

CAPITULO II

2. O texto literário e a formação do leitor

A literatura infantil, devido à histórica dependência do meio escolar e ao seu discurso pedagogizante, com viés moralizador, acabou associada a uma produção literária de menor qualidade. Monteiro Lobato, nos anos 1970, rompe com essa imagem quando atribui valor estético a seus escritos, abrindo espaço para que o texto dialogue com a criança e que ela possa refletir e romper com seus conhecimentos prévios de mundo. Dos anos 1970 até a atualidade, o número de textos estéticos voltados para a criança e para o jovem vem crescendo gradativamente, bem como as pesquisas e os estudos sobre essa forma de arte também aumentaram e ganharam espaço no meio acadêmico.

Assim como a literatura direcionada para os jovens leitores, a ilustração também recebeu rótulos que descredibilizava sua qualidade estética, justamente por sua relação com a literatura infantil e juvenil. A imagem era desvalorizada em detrimento do texto. Segundo Linden (2011), só com a ampliação dos estudos voltados para a literatura infantil e juvenil, e o entendimento dos parâmetros de análise próprios do texto imagético, é que a ilustração começou a figurar no cenário acadêmico como material dotado de valor estético.

Na atualidade, existem muitas obras infantis dotadas de valor estético. Pelas experiências de leitura com esses livros, a criança desenvolve gradativamente a habilidade de dialogar com o texto. Nesse processo, o leitor é convidado a preencher as lacunas do texto e ler nas entrelinhas, lançar-se à leitura crítica, pela observação atenta, para perceber e compreender as especificidades da escrita, encontrando seu espaço de participação. Tal habilidade exige prática e amplo contato com diversos gêneros textuais, a fim de construir um repertório que possa subsidiar a ação leitora na construção de significados. Segundo Bartolomeu Campos de Queirós (1999, p. 24):

> A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão já escritas. É mais que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo. É mais do que a incorporação de um saber frio, astutamente construído. [...] Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar o homem para o tomar da sua palavra.

Apesar do crescimento do mercado editorial, o acesso aos materiais da cultura não alcançou ainda uma democratização satisfatória para que todas as crianças possam ter contato com os livros em casa, tampouco a aquisição e apreciação da literatura é um hábito comum entre as famílias brasileiras. Aquelas que possuem os livros em casa ou que podem comprar, não conhecem as especificidades literárias necessárias para a seleção de uma obra estética ou para a mediação da leitura, o que faz da escola a principal ponte entre a criança e a literatura.

A Educação Básica pública, gratuita e de qualidade, é um direito assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o que deveria garantir o acesso das crianças ao ambiente escolar e, portanto, aos livros e demais materiais da cultura que são disponibilizados nesse meio. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), um dos documentos norteadores dos educadores no exercício da prática pedagógica, traz a literatura como parte importante da formação infantil e mostra quais são os objetivos e o que deve ser oferecido em relação a ela, de acordo com a faixa etária em que o leitor está inserido.

O documento aponta que a literatura deve ser constantemente explorada desde a primeira infância, na Educação Infantil, período em que a criança deve ter amplo acesso a diversos gêneros textuais, criar familiaridade com a leitura e com a postura leitora, o que criará condições para que ela compreenda a escrita enquanto representação da língua e portanto, como portadora de significado:

> Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: 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 socais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. (BRASIL, 2018 p.40)

No Ensino Fundamental, o documento traz a formação do leitor literário, já pensando nas experiências estéticas e na importância de perceber as particularidades do texto e de seus múltiplos significados. Objetiva-se explorar e apreciar a arte de forma autônoma e também de forma colaborativa, levando em consideração os recursos estilísticos de escrita e imagem, e a construção da narrativa como um todo, relacionando-o com as experiências leitoras anteriores:

> [...] relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 94)

Já no segundo ciclo do Ensino Fundamental, que compreende do 6º ao 9º ano, o documento prevê a formação de um leitor autônomo que, gradativamente, poderá aguçar e aprimorar a capacidade crítica e de fruição da literatura, podendo relacioná-la ao contexto histórico e a realidade em que está inserido. Neste momento, a escola precisa oportunizar:

> [...] o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam

> compreendê-las e frui-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica. (BRASIL, 2018, p. 154)

No que compreende à postura e a metodologia adotadas no trabalho pelos educadores e mediadores da leitura, pode-se observar o descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), que contemplam o ensino da Literatura. O professor ou mediador, antes de ocupar este posto deve ser primordialmente um leitor crítico, saber o que observar para a escolha de obras com rico valor estilístico e estético, sabendo como mediar e como conduzir os alunos a uma experiência leitora realmente transformadora.

Segundo o documento (BRASIL, 1997, p.43), a escola e o educador precisam dispor de uma boa biblioteca, para que as crianças conheçam um amplo repertório de obras durante as visitas a esse espaço e para que também levem os livros para casa, onde farão a leitura com a família. Afirma-se que é necessário disponibilizar, pelo menos nos ciclos iniciais, um acervo literário em sala de aula, onde os livros possam ser manuseados e estejam de fácil acesso.

Mencionam-se momentos de leitura livre e de manuseio de livros pelas crianças entre as atividades promotoras da leitura. Alerta-se para o fato de o aluno precisar ver seu professor lendo, pois, assim, enxerga o adulto como referência e percebe que ele também aprecia a literatura. Além disso, a literatura precisa ser inclusa na grade diária de planejamento do professor, ganhando destaque e relevância, como as demais disciplinas, como cálculo e escrita. Os alunos devem poder escolher o material de leitura que será oferecido fora da escola, sem imposições feitas pelo adulto. O mediador de leitura precisa ter um termômetro do quanto e quando deve intervir no processo de leitura sem que o atrapalhe, sem interromper constantemente o fluxo de raciocínio do leitor com perguntas que visem a somente verificar o processo.

Quando a escola fizer a compra dos livros, deve observar as recomendações dos especialistas de literatura, pensando em oferecer aos seus alunos obras ricas esteticamente e também um acervo diversificado. É importante construir uma política colaborativa, por meio da qual toda comunidade possa participar da construção de uma prática leitora constante e sólida, pensando nas máximas possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

Os Parâmetros (BRASIL, 1997) indicam que a formação do leitor atende mais do que a decodificação da escrita, mas a formação da criticidade e autonomia que resulta de um processo longo e profundo de exploração da experiência leitora. Para os PCN’s:

> Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (BRASIL, 1997, p. 41)

Apesar de os documentos norteadores da educação apontarem claramente a necessidade e importância do trabalho com a literatura para a formação da criticidade e humanização, e apesar dos programas direcionados para o fomento à leitura, percebe-se nas escolas e no trabalho dos professores uma grande defasagem de materiais, espaços e formação para o desenvolvimento de uma mediação adequada e que contemple as máximas possibilidades de desenvolvimento do leitor, o que indica a importância da contínua ampliação das discussões e dos estudos na área da literatura infantil e juvenil, em especial, os voltados para a formação dos leitores.

Levando em consideração as condições para a formação do leitor, a literariedade das obras infantis não pode ser medida somente pela análise dos recursos estilísticos e textuais, das questões ideológicas e temáticas, mas da relação que estabelece com o leitor. Regina Zilberman, em *Fim do livro, fim dos leitores?,* afirma que para ser literário o texto deve dar ao leitor esse direito à significação e, a partir das "indeterminações que permite ao texto 'comunicar-se' com o leitor, induzindo-o a tomar parte na produção e compreensão da intenção da obra". (2001, p. 51). Esta relação só é possível de ser analisada no campo da pesquisa, da recepção, visto que a literatura é escrita por adultos para crianças e que é preciso colocá-la em contato com a obra para que se possa fechar seu diagnóstico de poder libertador enquanto arte. Para Cecantini, é preciso trazer as discussões sobre recepção à tona para que se possa visualizar a literatura infantil como um todo, considerando "sempre os três níveis do processo de comunicação literária – produção, texto e recepção" (1993, p.287).

Entende-se, assim, que, para definir a capacidade emancipatória e o valor estético e literário de uma obra, faz-se necessário além da análise de seus recursos estilísticos, manifestos no plano da linguagem, contemplar os efeitos de sentido que a obra promove no leitor durante seu processo de leitura, conduzindo-o ou não a uma experiência estética, ao pensamento crítico e libertador.

2.1 Estética da Recepção e do Efeito

Segundo Regina Zilberman (1999), os grandes difusores da Estética da Recepção, enquanto nova vertente teórica, e os promotores desse olhar sobre a análise literária são os estudiosos Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996). Essa vertente surgiu das movimentações políticas da juventude dos anos 1960 que trouxeram mudanças nos padrões de comportamento da sociedade e, portanto, na forma de analisar e produzir cultura.

Conforme Roberto Figurelli (1988), o marco inicial da Estética da Recepção (*Rezeptionsästhetik*) situa-se na aula inaugural proferida por Hans Robert Jauss, em 1967, na Universidade de Constança, sob o título de *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. Surge, então, a chamada "Escola de Constança", cujo precursor é Hans Robert Jauss que reúne nomes de significativos estudiosos, como Wolfgang Iser, Hans Neuschäfer, Hans U. Gumbrecht, Karlheinz Stierle e Manfred Fuhrmann.

Ainda segundo o autor, a partir da aula inaugural e das críticas e afirmações de Jauss sobre os métodos marxistas que caminham por um viés sociológico, com estudos voltados para os textos que apontam a realidade social e sobre os formalistas, que focam apenas no texto, desconsiderando qualquer outro elemento, o pesquisador colocou-se em embate com os estudiosos da literatura da época, por propor um viés diferenciado de análise literária (FIGURELLI, 1988, p.266).

Jauss (1994) avalia ambos os métodos e aponta a necessidade de mudar a forma de compreender a literatura, considerar a historicidade da obra e o leitor que com ela se comunica. Afirma ainda que não seria possível observar o todo de uma obra analisando apenas os sistemas semióticos e estruturais fechados, era preciso considerar o processo dinâmico de produção e recepção, a relação entre autor, obra e público em exercício de pergunta e resposta, no questionamento constante do texto. (JAUSS, 1979, p.47-48).

Zilberman (1999) afirma que quando Jauss levanta a perspectiva sobre a historicidade do texto, ele o faz sem, no entanto, diminuir o valor da experiência estética. Ele observa o processo de atualização da obra no tempo, a criação artística em relação às potencialidades de leitura que sempre se renovam, de acordo com o contexto histórico e com o leitor que a aprecia. Jauss não vê a literatura cristalizada no tempo, mas as diversas comunicações estabelecidas com diferentes leitores em diferentes épocas, sobretudo em relação à crítica e ao ensino. Desse modo, “a Estética da Recepção rompe com as noções de texto enquanto objeto, de leitor enquanto receptor passivo e de autor enquanto sujeito absoluto do ato de criação e até de fruição” (VALENTE; FERREIRA, 2021, p.6).

Jauss (1979) entende que obra e leitor se conectam em um exercício de interpretar. A obra traz os recursos utilizados pelo autor na construção da narrativa que, já não sendo mais dele, agora dialogam com a *biblioteca vivida* do leitor e que este processo se dá a cada nova leitura, enriquecendo o repertório do leitor que poderá, desta maneira, fazer cada vez mais inferências e estas, por sua vez, serão cada vez mais críticas.

O repertório literário que o leitor já internalizou e que agora serve como aporte para seu exercício de leitura, Jauss (1979) denomina de horizonte interno. Já as experiências de vida, que estão ligadas ao contexto em que o leitor está inserido, o teórico designa de horizonte social. Levando em consideração que o leitor muda a cada nova leitura ou a cada nova experiência, todo encontro, ainda que com o mesmo livro, irá gerar uma nova interpretação, pois obra e leitor estão inseridos em um contexto diferente "o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e de outro reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos" (JAUSS, 1979, p.46).

A partir do que sabe, o leitor formula um conceito do que espera da obra, que Jauss intitula horizonte de expectativa. Estas expectativas podem ser frustradas, superadas ou rompidas com a experiência e, assim, podem remoldar-se e expandir-se de acordo com as vivências. Jauss (1979) qualifica essa ruptura do horizonte de expectativa, a partir da literatura, como experiência estética. Segundo Hans Robert Jauss (1979, p.46), a experiência estética não se inicia apenas no entendimento e internalização de uma obra ou da busca pelo significado a partir do que seu autor quis transmitir, mas também do Efeito que a obra de arte causa no leitor, sendo "a compreensão fruidora e a fruição compreensiva". Afirma ainda que essa experiência se dá através de três movimentos que acontecem concomitantemente no ato da leitura: a *poíesis,* a *aisthesis* e a *katharsis.*

A *poíesis* corresponde ao prazer da coautoria e significação que o leitor encontra ao preencher as lacunas da obra, a *aisthesis* é o poder de entender o contexto da obra e, a partir deste entendimento, expandir seu conhecimento de mundo, e a *katharsis* é o chamado da leitura à ação do leitor sobre o texto, levando-o a refletir e debruçar-se sobre a obra, trabalhando as emoções através do plano artístico e da esteticidade, transpondo a experiência literária para a realidade do leitor.

A experiência estética pode ter um poder transformador no leitor à medida que este é impelido a readaptar sua visão e construir novos sentidos enquanto realiza a leitura. Desse modo, o texto literário nesse processo amplia, expande e modifica o conhecimento do leitor, por meio de interações as quais suscitam reflexões, novos posicionamentos frente ao que lê,

revisões de hipóteses, emancipando-o, podendo levá-lo ainda a agir sobre a sua realidade na intenção de modificá-la:

> A hermenêutica literária tem por tarefa interpretar a relação de tensão entre texto e atualidade como um processo, no qual o diálogo entre autor, leitor e novo autor, refaz a distância temporal no vai e vem de pergunta e resposta, entre pergunta original, resposta atual e nova solução, concretizando-se o sentido sempre doutro modo e portanto, cada vez mais rico (JAUSS, 1979, p.46)

Jauss (1994) sustenta seu trabalho e método em sete teses sobre a recepção, ou seja, sobre o momento do encontro do que está posto no texto e seu leitor, criando assim um horizonte de expectativa, a partir das quais pode-se melhor compreender o foco do seu trabalho.

Na primeira tese, o autor considera que não existe objetivo para o texto se não o encontro com o leitor. Observa ainda que o foco do escritor na produção de uma obra é o leitor e que o destinatário não faz uma leitura de fatos do passado – momento que foi escrito – mas renova a leitura a cada encontro. A segunda tese implica na incompletude do texto e no preenchimento de lacunas, na busca por significação por parte do leitor, levando o destinatário a uma experiência estética. Já na terceira tese, o estudioso aponta o rompimento do horizonte de expectativa do leitor através da leitura, capaz de levá-lo à reflexão e a um novo ponto de vista sobre a realidade.

Na quarta tese, Jauss (1994) trata da análise do horizonte de expectativa da sociedade na qual determinada obra foi escrita e busca entender a relação atual do escrito com a sua época de publicação. Sobre este ponto, Clóvis Oliveira aponta

> [...] 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)

As três últimas teses são de caráter metodológico com finalidade de análise textual. Na quinta tese, Jauss (1994) considera a atemporalidade da arte, da obra literária, analisando como ela se renova através do tempo, atualizando-se com as novas leituras e relacionando-se com leituras anteriores de forma diacrônica. Em síntese, verifica sua vitalidade no âmbito temporal. Na sexta tese, observa a obra de forma sincrônica, considerando as semelhanças e diferenças entre o momento de sua publicação e de sua recepção, observando a historiografia e a evolução da literatura. E na sétima e última tese, reflete sobre a literatura e o impacto que

ela pode causar nos leitores e na sociedade, pensando em seu caráter emancipatório e na possibilidade de desdobrar no cotidiano as reflexões causadas pela leitura.

Os escritos de Wolfgang Iser complementam e em alguns pontos discordam dos estudos de Jauss, já que ambos têm o foco de seu trabalho no leitor. Com a Estética do Efeito, que se volta para o posicionamento do leitor em relação à estrutura do texto, Iser 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. Iser "coloca ao lado da teoria da recepção uma teoria do efeito estético, que conduz, a partir dos processos de transformação a constituição do sentido pelo leitor e que descreve a ficção como uma estrutura de comunicação" (JAUSS, 1979, p.56).

Para Iser (1996), o texto deve contar com lacunas de informação e de sentido que convidem o leitor ao processo de coautoria, a fim de que ele reorganize e revitalize a obra, no ato da leitura. Ele o recebe e reconstrói os significados fazendo uso de sua imaginação e de seus conhecimentos prévios, assim, concretizando-os. Esses vazios, chamados também de lacunas ou de pontos de indeterminação, são a porta de entrada do leitor no texto, seu caminho para a inferência, assim, quanto mais inferências o leitor puder fazer, mais estético será o texto e maior será a emancipação do leitor.

Os pontos de indeterminação levarão o leitor a um desconforto, pois rompem com a *good continuation*, impelindo-o a buscar o sentido e a concretude para retomar a fluidez na leitura. Debruçando-se sobre as lacunas, ele deverá lançar mão de sua capacidade imaginativa e de seus conhecimentos, conferindo significado ao espaço que lhe foi dado. 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 ele na prática, parece dar. Neste ponto, o leitor faz uso não só de sua imaginação, mas de seu poder questionador e investigativo para não perder o sentido do texto. (ISER, 1999, p.55).

Iser (2001, p.83) 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. 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.

> A interação submete os "planos de conduta" dos parceiros a vários testes de situação, que mostram deficiências, por si mesmas contingentes, à medida que revelam os limites das possibilidades de controle dos "planos de conduta". Mas, em princípio, estas deficiências são produtivas, porque podem provocar tanto uma

> reorganização das estratégias de comportamento, quanto uma modificação dos "planos de conduta" (ISER, 2001, p. 85).

Segundo Sales (2018, p.44), o autor usa e reelabora conceitos advindos da psicologia para determinar os tipos de contingências, sendo a "pseudocontingência, a contingência assimétrica, a contingência reativa, e a contingência recíproca". Na pseudocontingência, o leitor poderia, por conhecimentos prévios, antecipar os acontecimentos. Na contingência assimétrica, o leitor abre mão de seus conceitos para assumir o discurso proferido pelo outro sem questionamentos. Na contingência reativa, o leitor tem seu posicionamento encoberto pelo alheio de maneira dominante, antes que tenha espaço para se expressar. E na contingência recíproca, há um esforço em dominar o próprio posicionamento e, também, o do outro, de forma que o resultante disso poderá ser o enriquecimento mútuo ou o fracasso mútuo ou hostilidade mútua. São essas deficiências e as contingências que farão com que o leitor seja impulsionado a reorganizar suas estratégias e modificar ou não o seu posicionamento. O leitor que consegue lançar-se sobre as lacunas alcançará um senso de discernimento proveniente das experiências leitoras a qual é submetido. Desse modo, ele se distancia esteticamente e revê seus posicionamentos, podendo julgar seu próprio modo de orientação, conforme Iser (2001, p.83).

Iser (1996) discorre que na feitura do significado do texto, do preenchimento dos vazios, dá-se vida ao "leitor implícito" que – assim como o "Autor implícito", o qual configura uma entidade formada do autor real, aquele que escreve com o narrador da história –, de certa forma, também é uma entidade formada do leitor real, aquele que decodifica o código e o leitor que a ele confere significado influenciado pelo que lê – o leitor empírico, real - portanto, passível de análise relacionada com a narrativa. O leitor implícito resulta do chamado da estrutura textual para inferir sobre a obra. Ele aponta o leitor como um questionador de significados, podendo assim construir suas hipóteses de acordo com o seu repertório, sua capacidade de imaginação e criatividade. Assim, a partir da desconstrução dada no encontro com o texto e da reconstrução no encontro com sua realidade, o leitor pode ter uma nova visão a partir da leitura.

Conforme Pinto (2020, p.86):

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

Iser (1996) afirma ainda que, somente pela comunicabilidade de uma obra, que suscita produtividade do leitor implícito, a experiência leitora poderá ser prazerosa. A comunicabilidade é determinada não só pelas lacunas textuais, mas pela posição do narrador. Ferreira (2009, p.224) afirma que "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." Interferindo diretamente nos possíveis vazios que os leitores encontrariam no texto.

Percebe-se, então, que os estudos de Iser e Jauss se complementam à medida que buscam entender o espaço que o leitor ocupa no processo de significar a obra. Zilberman (1999) também afirma que a Estética da Recepção e do Efeito é a soma de conclusões de muitas vertentes de estudos, bem como de muitas propostas para a análise da literatura, mas que, a partir do trabalho desenvolvido por Iser e Jauss, efetivamente difundiu-se que as obras literárias não deveriam ser analisadas só em seu viés estrutural, a partir da linguagem e dos recursos estilísticos utilizados pelos autores, mas entendendo que a finalidade do texto é o encontro com o leitor.

Nessa vertente, muitos estudos buscaram observar a qualidade e as características desse momento de comunicação e recepção. Para Jauss, a importância do contato dos dois lados da comunicação – o texto e o leitor – decorre

> [...] do *efeito* como momento condicionado pelo texto e a *recepção* como momento condicionado pelo destinatário, para concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. Isso é necessário a fim de se discernir, como a expectativa e experiência se encadeiam e para se saber se nisso, existe um novo momento de significação. (1979, p.49 e 50)

O texto literário é uma construção que se dá a partir da leitura, não podendo existir funcionalidade para este sem a participação de um coautor para completar-lhe o sentido, "Assim, a literatura é condicionada, tanto em seu caráter artístico, quanto em sua historicidade, pela relação dialógica entre obra e leitor" (FERREIRA, 2009, p.102). A literatura exerce um poder transformador no homem à medida que traz estranhamento ou identificação, chamando-o a debruçar-se sobre a obra e refletir sobre a temática proposta.

Para Zilberman (2008, p.17):

> A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando

> contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo

A obra plurissignificativa conversa com o leitor e aciona sua *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009), suas memórias de leitura prévias, suas experiências, seu conhecimento de mundo e suscita reflexões em um exercício de imaginação e memória. A partir dela, o leitor amplia seu conhecimento e seu horizonte de expectativa.

Conforme Perrotti, o discurso estético, pela própria indeterminação,

> [...] cria espaço para a participação do leitor, para que este se defina face aos problemas tratados. Deixa, portanto, de ser autoritário, deslocando-se do eixo da eficácia para o da participação. Tal movimento torna-se essencial em qualquer tentativa de mudança na produção cultural dirigida à criança, na medida em que, dentro de seu campo de ação, restitui a antiga comunhão etária adulto-criança que a sociedade burguesa dificultou. (1986, p.152)

Para Leidens e Menon (2018, p.50), a incompletude do texto independente de seu gênero, seja ele ficcional, científico, descritivo ou injuntivo, automaticamente justifica a necessidade de um leitor para completar-lhe o sentido, é a evidência máxima da participação ativa do leitor no momento de recepção.

Segundo Zilberman (1999), a Estética da Recepção e do Efeito foi adotada por muitos pesquisadores enquanto método por seu caráter intrinsicamente questionador e investigativo quando analisa as obras, mas ao mesmo tempo, desmistificador do conceito idealista do literário. Ela aproxima obra e leitor, encorajando-o a dialogar com o texto. Esta teoria vê a obra como livre de sacralidade, feita do momento histórico e da posição ideológica nos quais foi produzida, mas também, nos quais é lida.

Para Souza (2015, p.87):

> Algumas vezes as noções de recepção e efeito se confundem, mas, via de regra, o primeiro caso se interessa pelo impacto da obra no indivíduo ou, mais comumente, na sociedade, em determinados momentos históricos, enquanto que o segundo prevê no texto uma estrutura de apelo que ajuda a construir determinado efeito que será (ou não) experimentado pelo leitor real

A obra alia-se ao leitor na busca de construir uma ponte entre a literatura e a vida prática, objetivando a emancipação e a ampliação dos horizontes de expectativas. Ainda segundo Zilberman (1999), outro aspecto sedutor no uso da Estética da Recepção é que ela transita bem entre o meio teórico e o prático, que embasa o conceitual e o metodológico de maneira a ser viável a qualquer um que opte por ela, seja o docente na sala de aula, o aluno da escola de Educação Básica ou os pesquisadores das academias.

Considerando um possível leitor implícito, a partir da Estética da Recepção, pode-se ter a ideia da distância estética que ele poderia ter do texto e, entender como isso possibilitaria, ainda que a temática seja totalmente desconhecida, ampliar os horizontes de

expectativa do leitor, abrindo caminhos para possíveis reflexões. Para Leidens e Menon (2018, p.58),

> a distância estética frente ao tema é perceptível [do leitor], porém também é perceptível sua disposição em aumentar esse contato por meio da leitura. A partir dessa interação, alguns pontos extrapolarão o já imaginado ou até concebível e, dessa forma, expandirão as expectativas.

A teoria se adapta a qualquer meio, renunciando ao caráter institucional ou idealizado do cânone, sem, no entanto, perder a credibilidade questionadora que assegura sua qualidade. No caso da literatura infantil, a criança encontra o prazer da leitura pelo viés questionador que lhes é nato e, também, ensinado, estimulado, pelo mediador ou pelo contato com as diversas obras; ele não busca a experiência estética, mas a encontra. Segundo Hans Robert Jauss (1979, p.77), "o prazer estético que, desta forma, se encontra na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade a nós aberta pela experiência estética".

Para desenvolver uma análise que faça justiça ao valor estético das obras de Hetzel, considerando o leitor implícito do público a que seus textos se destinam, optou-se pela Estética da Recepção e do Efeito enquanto aporte teórico deste estudo. Justamente, no próximo capítulo – terceiro –, analisam-se três obras de Gaziela Bozano Hetzel (2002, 2012 e 2019), tendo como foco investigativo o seu trabalho com temas fraturantes.

Para tanto, buscou-se identificar se há valor estético e discurso emancipatório nessas obras; se suas narrativas são libertárias; se possuem recursos estilísticos, bem como se efetiva o diálogo nas obras entre texto verbal e imagético. Almejou-se, ainda, nas análises, detectar se as obras Hetzel (2002, 2012 e 2019) estabelecem dialogia com outras produções, se asseguram a comunicabilidade com seu leitor implícito, pela presença de vazios (ISER, 1996), potências de negação, entre outros recursos que possibilitam alcançar a *poíesis*, a *aisthesis* e a *katharsis* (JAUSS, 1979). Também, buscou-se refletir sobre as disposições de seus narradores e a vitalidade de seus textos.

2.2 Temas fraturantes, a literatura *crossover* e o jovem leitor

Conforme explicitado no segundo capítulo que trata do percurso histórico da literatura, a definição do conceito de infância deu-se no início do século XVIII, como resposta às necessidades da burguesia de manutenção do poder e da dinâmica da sociedade. A criança passa a ser o centro da família unicelular e toda uma produção é criada para suprir suas

necessidades, inclusive, o livro infantil. Desde seu início, os livros voltados para a criança mantêm uma relação com as instituições de ensino, servindo, às vezes, somente como aporte para as temáticas de sala de aula e os trabalhos didáticos desenvolvidos na escola.

Segundo Candido, o livro pode cumprir o seu papel enquanto suporte para o ensino e aprendizagem sistematizados pelas instituições de ensino, mas a literatura precisa estar a favor da emancipação e humanização:

> A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. (2002, p. 84).

Em especial, a literatura que se insere no subsistema infantil. Apesar de o surgimento do livro infantil ter quase três séculos completos, só no século XX, as produções literárias começaram a considerar o desenvolvimento crítico e intelectual do leitor para o qual elas eram destinadas. Depois de Lobato, que iniciou suas publicações para a infância em 1920, a literatura infantil brasileira tomou outros rumos com o surgimento de produções que adotavam uma visão mais ampla da criança, com textos que permitiam o diálogo entre obra e leitor, abrindo possibilidades para emancipação.

A partir dos anos 1970, pode-se observar na literatura infantil e juvenil maior circulação de textos que levam seus leitores a refletir sobre temas densos, que até aquele ponto da história, eram vistos como inadequados e causavam desconforto para serem discutidos com crianças. Neste novo cenário, a infância e a juventude deixavam de ser vistas como alheias à realidade social e percebia-se a necessidade de trabalhar os temas que inevitavelmente faziam parte também da existência dos jovens leitores e da comunidade na qual eles estavam inseridos, pois não estavam imunes às dificuldades e urgia prepará-los para lidar com tais sentimentos e situação.

Para Luft et al. (2010, p.17):

> Os livros infantojuvenis tiveram de variar seus temas, tanto para refletir os problemas de vida próprios da realidade dos leitores, quando para responder a preocupação educativa que, fruto de novas atitudes morais, debilitava o consenso sobre a preservação da infância e da adolescência como etapas inocentes e incontaminadas, pensamento comum nas narrativas de décadas anteriores.

Para Ana Margarida Ramos (2017), é preciso lembrar que antes deste período já existiam obras de teor subversivo que refutavam os valores impostos e buscavam advertir e explorar assuntos complexos, mas que estas não encontravam espaços para circulação. Os

chamados “temas fraturantes” (RAMOS, 2017), terminologia selecionada para este estudo, que aparecem em textos literários, tratando de morte, abusos, vícios, violência, terrorismo, guerra, genocídio, doenças, entre outros, podem ser encontrados em outras pesquisas de estudiosos da área, sob terminologia como: temas complexos, tema tabu, temas delicados, temas inadequados, temas densos, temas sensíveis ou outros termos que remetam a essa nova vertente que trabalha com o amadurecimento do leitor.

Luft et al. (2010, p.19) elencam os elementos que indicavam mudanças na escrita direcionada para os jovens leitores que tiveram maior repercussão depois dos anos 70, a preocupação agora era que o destinatário dessas obras pudesse viver experiências enriquecedoras em relação à realidade emocional e social.

O primeiro elemento de maior incidência era o que tratava de questões sociais emergentes das relações na sociedade moderna, como racismo, exploração, repressão política e intolerância cultural e religiosa. O segundo, também muito recorrente, eram os que trabalhavam os conflitos psicológicos, traziam detalhes dos sentimentos dos personagens no enfrentamento de situações como morte, enfermidade, incoerência da conduta dos pais, o amor e demais questões que estão diretamente ligadas às condições humanas.

Outro elemento, de menor recorrência, mas ainda muito presente, eram as dores e durezas da vida apresentadas sem atenuações, sem ajuda do fantástico para serem digeridas pelos leitores, traziam temáticas, como cegueira, morte, pobreza e outras dificuldades de maneira bastante realista e impactante.

Segundo Cruvinel (2009, p.17), os temas tabus ou fraturantes são abordados com três objetivos: o primeiro para abrir os olhos para a realidade do mundo e levar o leitor a refletir sobre si e sobre o outro; o segundo para compartilhar uma experiência, assim, narrativa e leitor embarcam em uma vivência paralela; e o terceiro para refletir sobre valores sociais, muitas vezes, impostos.

Como se pode notar, os temas fraturantes afastam-se das narrativas de cunho positivista e inverossímil, em que tudo é bom e belo, e retratam a realidade da vida que, muitas vezes, passa pelo sofrimento, mostrando da perspectiva da criança, o duro processo do amadurecer e lidar com sentimentos complexos, como a frustração, o luto, a raiva, o medo e a tristeza. Apesar do aumento das publicações e da circulação de livros com temas fraturantes, ainda hoje, as instituições encontram dificuldades em adotar obras que abordem essas temáticas, quando na verdade, é justamente na escola que deveriam ser trabalhadas, sob o olhar atento e a escuta sensível de um mediador competente que possa desenvolver discussões enriquecedoras e emancipatórias.

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, ao amadurecimento e ao preparo para uma sociedade mais justa e menos preconceituosa. Para tanto, o trabalho precisa contemplar, segundo Cruvinel (2009, p.168) "[...] temas como o bullying, a anorexia nervosa, os padrões de beleza, o uso de drogas, a questão da responsabilidade no trânsito, entre outros, [que] buscam levar o leitor a refletir a respeito de um comportamento para as condutas humanas."

Afastar estes assuntos do universo infantil é um desserviço para a formação humana e um desperdício de oportunidade para transformação da sociedade. Ramos afirma que a literatura infantil vem tornando-se cada vez mais inclusiva e abrangente, à medida que trabalha o imaginário infantil para o desenvolvimento da empatia e do respeito, a partir disso, pode-se observar como ela possui uma "ligação estreita com a evolução da sociedade" (2013, p. 302), levando em consideração que, por meio da literatura, podemos promover movimentos cognitivos capazes de levar à reflexão e ação.

Nilma Lacerda endossa essa percepção, ao afirmar como a literatura funciona:

> Como experiência humana e estética que propicia o reconhecimento do que nos faz humanos, os temas vistos como polêmicos são exatamente os que mais se ocupam de nossa humanidade e podem ofertar aos leitores infantis e juvenis vias essenciais para a discussão do que os inquieta (LACERDA, 2017, p. 32).

Conforme Ramos (2015, p.63), "O segredo do sucesso junto de audiências distintas parece residir no apelo da narrativa, do enredo e da voz que a segura", no caso, o interesse das crianças e dos adultos leitores. Por meio desses temas, surge a identificação com a voz que vive as inquietações causadas pelas experiências de vida. Ramos explica ainda que trazer para o universo infantil discussões que desmistifiquem temas que ainda impõem barreiras e polarizações na sociedade, como política e sexualidade, pode gerar a naturalidade necessária para um futuro mais igualitário, começando por ocupar seu lugar na literatura:

> Esta questão da desmistificação de temas tabu, tradicionalmente embaraçosos porque ligados à intimidade, é, talvez, uma das maiores conquistas da moderna produção literária destinada a crianças. A partir do momento em que deixa de haver limites sobre aquilo que é possível escrever, pensando num público infantojuvenil, temas associados à sexualidade, por exemplo, perdem a intocável solenidade e a conotação de desconforto que até aí os distinguia e passam a, naturalmente, a par de outros, ser objecto de tratamento literário. (RAMOS, 2009, p.299)

As obras que trazem essa temática encontram dificuldades para a definição do destinatário, visto que, por seu caráter fraturante, podem atingir públicos diversos, levando sua leitura a crianças, jovens e adultos. Para este fenômeno tem-se a nomenclatura Literatura *crossover* ou, em português, literatura de fronteira.

Segundo Gimenez (2021, p.13),

> [...] o crossover compreende tanto um conjunto de textos literários que, visando a um público específico, atinge outro, como é o caso dos livros infantis ou infantojuvenis lidos e apreciados por adultos e vice-versa, quanto abrange uma determinada categoria de obras produzidas para atender a públicos de faixas etárias bastante distintas

Beckett (2009) e Falconer (2009) foram as precursoras dos estudos voltados para à literatura *crossover*. Becket trata das características e dos recursos utilizados pelos escritores e editoras para que essas obras atinjam públicos tão diversos. Sobre a ilustração em textos para os jovens, caso das obras selecionadas para este estudo, Beckett afirma que a temática densa e os recursos estilísticos acabaram resultando em "livros ilustrados para todas as idades" (2009, p.59). Falconer (2009) ajustou seu foco em entender os motivos que levavam o leitor adulto a procurar pela literatura infantil e juvenil, como é o caso dos livros da saga Harry Potter que protagonizam grande sucesso ainda hoje.

Falconer (2009) afirma que, neste início de século, as mudanças sociais e econômicas do mundo favoreceram e amadureceram a visão que se tem da literatura infantil e juvenil. A autora entende que a literatura *crossover* é aquela que, apesar do possível rótulo necessário ao trabalho da editora, não tem público definido, que o destinatário não é considerado no momento de sua produção.

Segundo entrevista concedida à editora Gira Brasil (2021), Graziela Bozano Hetzel, cujos livros abordam temas fraturantes, como a morte, a ditadura, a adoção, o abandono infantil, o divórcio e a violência no ambiente doméstico, acredita que é de suma importância que tais assuntos sejam tratados na infância, por serem temas da vida que, muitas vezes, fazem parte do cotidiano e atingem diretamente as crianças. Hetzel afirma que excluir as crianças desses assuntos ou deturpar a verdade, pode atrapalhar em seu processo de desenvolvimento emocional e impedi-las de uma chance de se preparar para lidar com a tristeza e a frustração em suas experiências.

Hetzel afirma ainda que, pela literatura, com o uso das simbologias, a abordagem dos temas se torna mais fácil e leve. Para a escritora, a criança em contato com esse tipo de realidade não é imune a ela, mas percebe o que a cerca, tendo a chance e os recursos emocionais e comunicacionais para demonstrar e verbalizar seus sentimentos, por isso a importância de permitir que os pequenos se expressem. A autora também defende que não se sente confortável em ver seus livros sendo rotulados como infantis e juvenis e que, no momento da sua produção, não pensa no público ao qual a obra se destina, apenas escreve e prefere fazê-lo da perspectiva da criança.

Diante das informações apresentadas, justifica-se a escolha das obras de Hezel que abordam temas fraturantes, tais como: *O colar de pérolas* (2002), ilustrado por Andréia Resende; *Estrelas de São João* (2012), ilustrado por Elisabeth Teixeira; e *A rede florida* (2019), ilustrado por Anna Cunha, para a análise e verificação de sua esteticidade, além da comunicabilidade que possam estabelecer com o leitor. No próximo capítulo, essas obras serão analisadas.

TEMAS FRATURANTES E O LEITOR: DIÁLOGOS

CAPÍTULO III

3. **O Colar de pérolas (2002)**

O livro *O colar de Pérolas* (2002), escrito por Graziela Bozano Hetzel e ilustrado por Andréia Resende, foi publicado pela primeira vez em 2002, e a edição que analisada neste estudo foi publicada em 2011, pela editora Manati. Trata-se de uma obra composta por ilustrações e uma narrativa breve que traz como protagonista uma criança bem pequena, indicando que seu público preferencial é o dos leitores infantis, mas por discutir temas fraturantes e densos foi premiada pela FNLIJ (2003), como altamente recomendável na categoria juvenil, justificando assim sua indicação etária na ficha catalográfica estar definida como infantojuvenil, por ser uma literatura crossover (BECKET, 2009), capaz de traçar diálogo com leitores de todas as idades.

Na obra, autora e ilustradora tramam uma narrativa de alto valor estético, com o uso de recursos estilísticos, como metáforas, figuras de linguagem e o trabalho de luminosidade e escuridão trazido pela cor azul. Pode-se perceber a ausência de números nas páginas, desse modo, as descrições nesta dissertação foram feitas com a contagem manual partindo da primeira folha.

O colar de Pérolas (2002) conta com 33 páginas, nas quais texto e ilustrações interagem na construção do significado. O texto verbal e o imagético dividem folhas duplas, alternando entre si a posição – ora do lado direito, ora do lado esquerdo. O formato do livro é retangular, tendo como dimensões 26cm de altura x 20cm de largura. Sua encadernação é grampeada e resistente, indicando que o livro foi planejado para as mãos pequenas dos jovens leitores, para leitores autônomos ou mediadores de leitura.

No centro da capa, pode-se ver o rosto receoso de uma menina dentro de uma pequena moldura; ao redor da moldura, um mar representado em cores frias remete a águas geladas e turbulentas. O mar ocupa quase toda a capa, não há espaço para respirar, a não ser uma pequena faixa de céu azul claro representada na parte superior da ilustração. A menina, no centro da capa, no meio do mar, que a partir da leitura percebe-se ser a personagem principal, mistura-se a ele, sendo representada no mesmo azul, com sua roupa estampando estrelas do mar e conchas. Produz-se o efeito de que ela está imersa na turbulência.

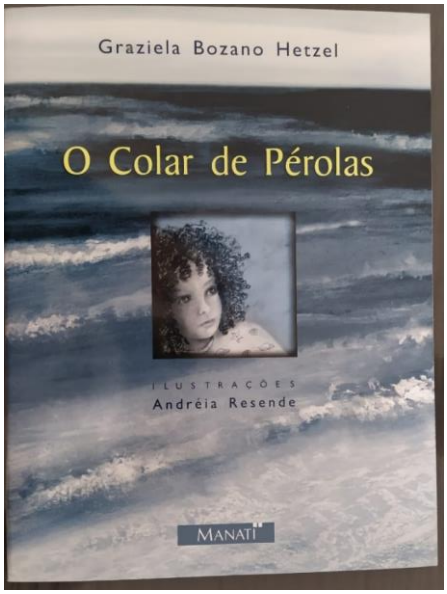
A presença de uma menina emoldurada no meio do mar instaura um vazio, um aparente *nonsense*, que pode suscitar no leitor um exercício reflexivo e criativo na construção de hipóteses do que está por vir. Para Linden (2018, p.74):

> Deparamos aqui com um aspecto essencial da moldura. Ao delimitar um espaço narrativo, ela assinala uma fronteira entre a ficção e a realidade. Transpor essa fronteira equivale a sair da narração. Jogar com a moldura permite seguramente

> indicar ao leitor o seu papel crítico, lembrando-lhe de que as representações dependem de uma construção imaginária.

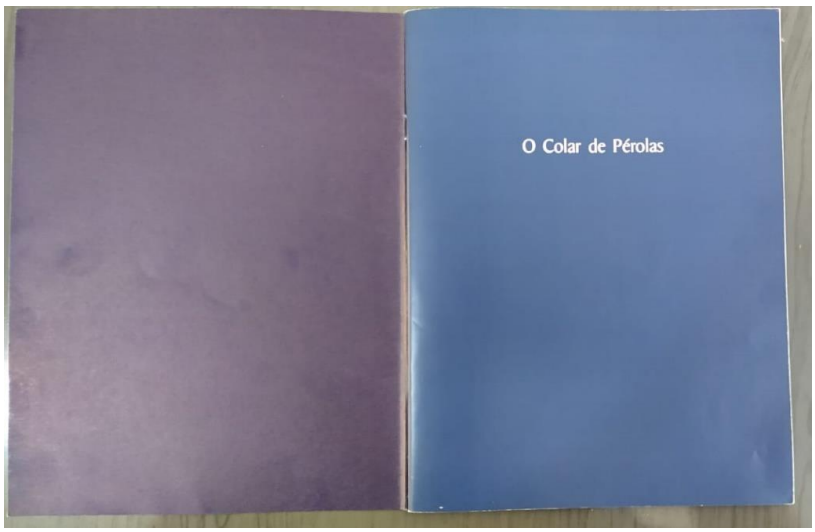
A moldura indica um distanciamento entre o real e o abstrato, vê-se o que está dentro da moldura como o retrato do que será contado e, fora dela, que há muito que não será dito e mesmo assim, estará presente na narrativa:

Figura 1: CAPA - O Colar de Pérolas, de Graziela B. Hetzel, ilustrado por Andréia Resende (2011)



Abre-se a capa e a imersão é imediata, com o *black* de cena, estratégia que se aproxima dos recursos imagéticos usados no cinema, a folha de guarda apresenta-se totalmente escura, em azul, levando o leitor a cores frias já apresentadas na capa, trata-se da porta de entrada para a turbulência:

Figura 2 - Folha de Guarda: Azul Escuro (p. 1).

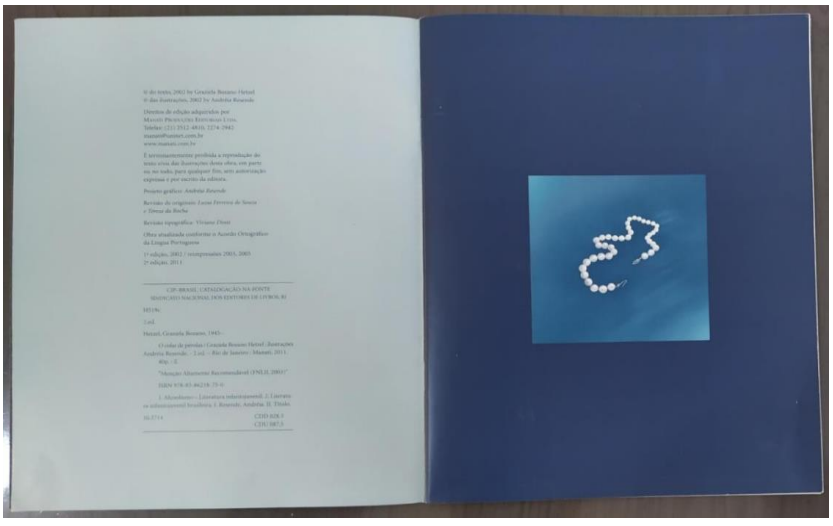


Ao virar a página, na falsa folha de rosto, toda preenchida em azul claro que pode remeter à calma, encontram-se as ondas do mar, representadas em azul claro, mostrando um mar ainda turbulento:

Figura 3 - Falsa folha de rosto: Ondas (p. 2 e 3).

Na folha de rosto, vê-se ao lado esquerdo a ficha catalográfica, escrita sobre um azul claro, que contrasta com o azul escuro da folha da direita, onde está o colar de pérolas aberto emoldurado ao centro. Ao redor da moldura o azul escuro preenche o restante da página. Esse jogo de cores utilizado pela ilustradora no primeiro contato com a obra complementa o vazio da capa, mexendo com os sentidos e sentimentos do leitor:

Figura 4 - Folha de rosto: Esquerda: ficha catalográfica. Direita: o colar de pérolas aberto. (p. 4 e 5).



A narrativa, com focalização em terceira pessoa, possui narrador heterodiegético e onisciente. Seu enredo acompanha a história de Alice, personagem principal, uma criança de aproximadamente cinco anos, cuja mãe possui dependência alcóolica, sendo este o principal tema fraturante que permeia o livro. Quando consome bebida, a mãe de Alice se transfigura em outra pessoa, que a criança denomina de "mãe estranha" (HETZEL, 2002 p.11), tornando-se violenta e amargurada. Quando está sóbria, a mãe costuma levar a criança à praia, onde ambas constroem memórias preciosas. Esses passeios constituem os momentos preferidos e, também, os mais raros, de Alice com a mãe.

A temporalidade na obra configura-se pela presentificação, como se o leitor lesse exatamente os eventos que se desenrolam diante de seus olhos, o que pode conferir, pelo efeito de sentido de coparticipação, prazer na leitura: "Sobre o veludo azul, quase negro, o colar de pérolas brilha nacarado. Sem palavras a menina se aproxima, olhos muito abertos, presos no estojo." (p.7). Pela temática focada nas relações familiares e pela dramaticidade, o espaço configura-se como fechado, na casa onde reside a família de Alice, em especial, no quarto da protagonista quando ela se esconde do convívio com a mãe:

> [...] mãos leves aconchegam uma coberta sobre seu corpo e as luzes do quarto se apagam, restando apenas a claridade de um abajur de pé. A menina respira com dificuldade. O medo aperta sua garganta, fazendo-a grudar o corpo ao da gata. Depois de algum tempo, adormece. (HETZEL, 2002, p.9)

A casa e o quarto de Alice, muitas vezes, apresentam-se como espaços claustrofóbicos para a protagonista que precisa lidar com o alcoolismo da mãe e suas mudanças de comportamento. O único espaço que conota liberdade é o da praia, onde vão juntas para momentos especiais durante as janelas de sobriedade da mãe: "A praia é um lugar especial, só dela e da mãe. (...) Alice e a mãe gostam de fazer castelos, de catar tatuis, ficar boiando e esguichando água, brincando de baleia. As vezes as duas ficam sentadas na areia, só olhando o mar" (p.12).

O nome Alice, escolhido para a personagem principal dialoga de forma parodística com as obras de Lewis Carroll (1832-1898): *Aventuras de Alice no país das maravilhas* (1865) e *Através do espelho* (1871), publicadas no final do século XIX. Toma-se, neste texto para a exemplificação desse diálogo, a obra *Alice*: edição comentada (2002), composta pelos dois livros do escritor inglês.

Segundo Bakhtin (1998), é próprio do romance se realizar na apropriação do discurso do outro, revelando o caráter plural da cultura. Entretanto, vale destacar que a dialogia na obra de Hetzel (2002) realiza-se, como afirma Santiago (1978), pela visada antropofágica, pois

determinada pelo seu lugar de artista periférica, latino-americana. Hetzel (2002), pelo caráter pós-moderno de sua narrativa, utiliza-se da referência inscrita na cultura, mas a subverte, deslocando a noção de infância feliz, por meio de um questionamento sobre a angústia de crianças que se debatem no seio da família.

Diferentemente da Alice das duas obras de Carroll (2002), embora ambas sejam inteligentes e percebam o meio que as cercam, a personagem Alice, de Hetzel (2002), não é bem articulada; também por ser muito pequena, ainda não posiciona sua voz perante os adultos. A pequena Alice (HETZEL, 2002) é consumida pelo medo contínuo da bebida e da violência da mãe, por isto esconde-se constantemente e fica refém dos acontecimentos. A protagonista de *Aventuras de Alice no país das maravilhas* (2002), de Carroll, conta com o amparo familiar e a presença de uma irmã; a de Hetzel vive solitária, tentando desvencilhar-se do clima do ambiente familiar.

A partir dessa informação, a protagonista começa a deparar-se frente a qualquer espelho que encontre, em especial ao de seu quarto, buscando em si os reflexos da mãe. Nota-se, então, a dialogia com as obras de Carroll (1832-1898). Do lado esquerdo da folha, a ilustradora recorre a outro recurso oriundo do cinema, dando o foco ao colar aberto sobre o veludo, a ilustração anterior é aproximada em um *close-up,* vê-se o objeto que confere título à obra em detalhes:

Figura 5 - O colar de pérolas sobre o veludo (p. 6).

Segundo Chevalier e Gheerbrant (2019, p.712), as pérolas são símbolo de coisas “raras, puras e preciosas, reputada e sem defeitos, mesmo sendo retiradas de uma água lodosa

ou uma concha rara, não perde sua pureza". Assim como as lembranças construídas por Alice com a mãe vêm da praia e do mar, as pérolas puras e raras também, podendo as pérolas na narrativa simbolizar as coisas boas que existem entre Alice e a mãe. O colar encontra-se posicionado sobre o veludo, que é do mesmo azul escuro da turbulência do mar. Tudo que há de bom entre a mãe e a menina existe, contudo, sobre um mar turbulento.

Desse modo, o colar torna-se sinônimo de medo e apreensão para a menina, observa-se isso quando o narrador descreve: "Sobre o veludo azul, quase negro, o colar de pérolas brilha, nacarado" (HETZEL, 2002, p.7), a protagonista fica: "Sem palavras, a menina se aproxima, olhos bem abertos, presos ao estojo." (HETZEL, 2002, p.7). Pode-se perceber que o colar é sinônimo de noite de festa e de que a mãe consumirá bebida alcoólica: "A mãe volteia pelo quarto, ruído macio de seda misturado ao **t**iqu**e**taquear dos sal**t**os al**t**os, perfume penetrante em vez da suave lavanda de todos os dias." (p. 7 – grifos nossos). O texto apresenta uso de ferramentas como a sinestesia, descrevendo o "andar macio" da mãe e da oposição nos aromas, bem como de aliteração, na repetição do som da consoante "t", representando o vocábulo "tiquetaquear" de base onomatopaica, do salto da mãe enquanto se arruma para a noite, com as mãos calmas, ainda consciente, mas já longe do cheiro de lavanda que indica para Alice que ela está sóbria.

Seguindo a leitura, a ilustração pequena, emoldurada à direita da página, mostra Alice na cama, enrolada em sua gata, que parece ser a única coisa iluminada no ambiente já que ao redor da criança tudo é retratado como escuridão. A gata faz nova referência à Alice de Carroll (2002), que encontra o Gato de Cheshire nos momentos em que está perdida e busca um direcionamento. A gata que acompanha a Alice de Hetzel (2002) também aparece na narrativa nos momentos em que a criança está confusa, sem saber o que fazer com relação à situação que enfrenta com a mãe. Todavia, pelo viés verista, a gata é só um animal, incapaz de oferecer ajuda que não seja a do conforto.

A colcha da cama de Alice mostra um quadriculado que remete a um tabuleiro de xadrez, indicando que a batalha começará a qualquer momento, estabelecendo um novo diálogo com a obra *Alice*, de Carroll (2002), que prossegue sua história em *Alice através do espelho e o que ela encontrou por lá*. Na trama, a protagonista Alice, de Carrol (2002), ocupa o lugar de um peão que, seguindo as regras do jogo, são as menores peças e também de menor valor, geralmente, as primeiras a serem sacrificadas. Assim também a personagem Alice, na obra de Hetzel (2002), sendo a menor, ocupa um lugar desprestigiado e de maior exposição aos ataques da mãe:

Figura 6 - A menina e o gato (p. 9).

Os sons e aromas de festa, provenientes dos preparativos, que comumente alegram as crianças e as casas em geral, trazem tristeza, medo e preocupação para Alice. A mãe alegre cantarola baixinho e a criança com medo, derrama lágrimas. Até o momento, a narrativa não revelou ao leitor nada que justificasse os sentimentos de Alice, causando um estranhamento, um levantamento de hipóteses sobre a situação e um questionamento acerca do enredo e seus rumos.

Alice "limpa com os dedos as lágrimas e depois os lambe um a um, como na praia" (p.8), o texto faz um contraponto entre as lembranças criadas entre a mãe e a criança no mar e aquelas que lhe conferem medo; a relação de amor e medo com a mãe é confusa para Alice.

A criança busca o conforto, que deveria encontrar nos pais, no animal de estimação e sem forças, impotente, "escorrega" para deitar-se com a gata em cima da cama. O texto indica que Alice não quer ver o que está por vir, descrevendo seus olhos "semicerrados" quando a mãe vem se despedir, vê-se ainda o desconforto causado pelo beijo da mãe, que a este ponto é "um roçar áspero de lábios" (p.9). Novamente, o questionamento é instaurado, receber um carinho da mãe, normalmente retratado nos livros como algo doce, na trama, tornara-se um desconforto para a pequena Alice.

O texto indica que a personagem da mãe já se transfigurou quando descreve "as mãos impacientes" que "arrancam" Alice do sono, contrárias às mãos calmas do momento em que se arrumava. O cheiro descrito como "acre" ou ácido, "espanta seus sonhos" (p.10), trazendo a criança para a realidade violenta em que está inserida. No colo, com o rosto "espremido contra o colar de pérolas, o frio das pérolas alastrando-se, gelando seu corpo em ondas de medo" (p.10), vê-se novamente a simbologia do desequilíbrio entre as boas lembranças e o momento presente que Alice vive com a mãe.

Na ilustração, vê-se o colar de pérolas, posicionado ao lado direito, rompido depois que Alice se segurou a ele, na esperança de não cair com o cambalear bêbado da mãe. A mãe é tomada pela fúria e age de forma violenta com a menina. Mãe e filha choram, enquanto tentam juntas reunir as pérolas perdidas com a ruptura do colar, o texto novamente vale-se da metáfora das pérolas para simbolizar a dor do momento: “A mãe tropeça, luta para recuperar o equilíbrio. Alice se agarra ao colar e as pérolas se espalham pelo chão” (p.10). Vê-se aqui a busca de equilíbrio da mãe na presença da menina e a busca da menina em se agarrar a tudo que sabe que existe de bom entre a mãe e ela, o colar, no entanto se rompe, assim como desgasta-se a relação entre elas:

Figura 7 - O colar rompido (p.11)

Alice faz uma breve descrição da mãe e dos momentos em que está sóbria, dizendo que ela gosta de brincar e dar beijos de borboleta com os cílios. A mulher tem mãos leves e macias, e gosta também de dar beijos estalados, fazendo um contraponto do “roçar áspero” apresentado anteriormente. Ela mostra a perda de identidade da mãe e a incoerência entre ela e a pessoa em que ela se transforma quando faz uso de bebida: “A mãe de Alice não machuca ninguém. Aquela outra, a estranha, não é a mãe dela. Não é, não.” (HETZEL, 2011, p.11).

Na página seguinte vê-se ao lado direito outra moldura clara, em cores escuras, rodeada pelo azul frio do mar, é um recorte da relação de Alice com a mãe. A menina está de costas, os traços indicam movimento, ela está indo à praia com a mãe que cheira lavanda, indicando sobriedade:

Figura 8 - A criança e o balde de areia. (p.13)

O narrador usa o mar como metáfora para a representação da mãe, mostrando que a ilustração da capa corrobora no sentido do texto escrito, realizando as funções de seleção, amplificação e completiva da mensagem (LINDEN 2011, p.40). A criança descreve o mar e a mãe como, "cada dia de uma cor, de um jeito diferente. Ora manso e esverdeado, ora azul-escuro cheio de carneirinhos, ora cinza com ondas gigantes, espumarado. Os olhos da mãe são da cor do mar, vai ver é por isso que a mãe também nunca é igual" (p.12).

Na página seguinte, a mãe se assusta ao notar o braço roxo de Alice que ela mesma ferira e promete à criança que nunca mais isto vai acontecer. Instaura-se na narrativa um vazio, promovido pela potência de negação (ISER, 1999), não se verbaliza o que aconteceu, cabe ao leitor perspicaz deduzi-lo e entender que não acontecerá novamente. Alice, olhando para as manchas roxas e para o chão, responde à promessa da mãe, confirmando que acredita, mas o leitor atento poderá perceber no posicionamento da menina que essa promessa possivelmente já foi feita em outros momentos e que ela, embora quisesse muito, na verdade, não acredita: "A mãe levanta o rosto de Alice, alisa seus cabelos, beija os olhos que fogem dos seus – Diz que acredita! Alice sacode a cabeça: - Acredito – sussurra, enfiando de novo o rosto no pescoço da mãe" (p.14)

Seguindo a leitura, vê-se Alice sentada no chão com sua boneca e rodeada de alguns presentes, é dia de seu aniversário. Tem-se aqui a presença da metalinguagem, Alice, personagem do livro, também ganhou livros de aniversário, diferente de sua história, os que ela possui falam de contos de fadas, um contraponto ao tema fraturante que permeia a obra. Percebe-se Alice imersa na tristeza, procurando companhia de sua boneca, que é a única testemunha de seus poucos sorrisos e muitas lágrimas:

Figura 9 - Alice e sua boneca (p.15)

Alice chora desesperada pedindo para não ter festa de aniversário, aceitando apenas um bolo com seus pais e padrinhos. Percebe-se aqui um vazio, um ponto de indeterminação, o leitor pode inferir que a criança, sabendo dos riscos de uma possível festa, já encontrou estratégias para diminuir as chances de ter um encontro com a "mãe estranha". Faz-se uma referência no texto a uma cantiga popular, "Ciranda cirandinha" (INFOESCOLA, 2017): "Enquanto penteia o cabelo da boneca, Alice cantarola baixinho: - O anel que tu me deste era vidro e se quebrou o amor que tu me tinhas era pouco, se acabou..." (p.16), usando a intertextualidade como ferramenta de familiarização e de diálogo com o leitor:

Ciranda Cirandinha

Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta,
Volta e meia vamos dar.

O Anel que tu me destes
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou
(INFOESCOLA, 2017)

Instaura-se outro vazio, já que a canção remete a um amor representado pelo anel, mas que fora quebrado, pois era falso, de vidro, como as promessas da mãe de Alice, que nunca se cumprem.

Em seguida, confirmando o vazio, Alice se lembra do bolo com alegria e corre para a cozinha, a fim de ver como ficou. Nota-se, ao lado direito da página, que Alice está de costas,

amparada à parede e tem os pés cruzados, demonstrando apreensão. Sem forças, a protagonista sente-se impotente. No centro da ilustração, denunciando para o leitor atento, que já entendeu a trama da obra e o que está por vir, percebe-se o bolo, com as cinco velas que indicam a possível idade da menina, e o copo de whisky ao lado.

O narrador garante velocidade na cena de Alice indo ver o bolo, a partir de frases curtas e do uso da pontuação no encadeamento dos fatos, dando ao leitor o suspense que a situação pede:

> O bolo! Alice esquece a boneca. A mãe disse que chamaria quando o bolo estivesse pronto e não chamou. A menina corre para a copa. Ao chegar à porta, para, seu corpo se encolhe. A mãe está de costas, nas mãos um copo de bebida amarela onde boiam cubos de gelo. Alice se esconde, o coração descompassado, para espionar a mãe. (HETZEL, 2011, p.16)

A moldura recorta um pedaço do bolo, o que pode ocultar até outras duas velas, indicando que a menina tem, aproximadamente, cinco a sete anos. A presença do copo evoca do leitor uma pseudocontingência na antecipação dos fatos (ISER, 2001), a mãe está bebendo enquanto trabalha no bolo:

Figura 10 - Alice, o copo e o bolo (p. 17)

Apesar do copo, Alice considera lindo seu bolo e a mãe aparentemente está bem, mas, aos poucos a narrativa ganha velocidade com o encadeamento de ações dessa mãe e dando ritmo ao seu ato de embriagar-se. Assim, ela vai trocando as velas de lugar, deixando marcas no glacê que parecem ferir a criança, e o leitor acompanha a sensação de falta de ar da menina que sufoca o grito de desespero: “Muda as velas de lugar, puxando-as para beirada. Depois, volta com elas para o meio, deixando marcas fundas no glacê. Bebe mais alguns goles. Alice tem vontade de gritar – Mãe, tá estragando tudo!! Mas o grito morre no peito, sufocado pelo

medo” (p.19). Na ilustração do lado esquerdo da página, vê-se o copo na quina da mesa, fazendo alusão de algo que está prestes a desabar e o bolo, ainda com uma parte oculta que pode esconder mais velas:

Figura 11 - O bolo e o copo (p.18)

Ao lado esquerdo, preenchendo quase toda a folha, vê-se a escuridão do quarto da menina. Há uma porta muito grande em relação ao tamanho da menina, que demonstra sua impotência em relação às ações dos adultos que estão do outro lado da porta. Essa ilustração indica distanciamento entre a criança e os adultos. Essa inferência soma-se ao sentido impelido na solidão da frase “o corpo sacudido pelos soluços que ninguém nunca escuta, ninguém nunca vê”. (p.21) Ela novamente busca amparo em um objeto, uma tartaruga de brinquedo. Os olhos da menina atentos à porta indicam medo:

Figura 12 - A menina e a porta (p.20)

Na ilustração, do lado esquerdo da página, vê-se a cama de Alice, ainda com a colcha que remete ao jogo de xadrez, há um vazio. O leitor atento que percebeu essa presença na

situação anterior poderá inferir que outra batalha está para começar. Alice está escondida sob a cama:

Figura 13 - A cama de Alice (p.12)

O pai vai procurá-la para se arrumar para festa e o texto já indica a tristeza do pai que brinca “numa voz sem alegria.” (p.22). O texto denuncia, através de um ponto de negação (ISER, 1999), a postura ausente do pai, embora, às vezes, seja carinhoso e fisicamente esteja presente, o pai não auxilia Alice e nem oferece amparo para a criança, pois não se envolve em seus cuidados. Ele, contudo, chama a madrinha para dar banho na criança. Pode-se inferir que ele recorre a madrinha pelo fato dela ser mulher e para ele, pessoa melhor indicada para o trabalho.

O texto indica outro ponto de indeterminação (ISER, 1999) que, após este acontecimento, a mãe de Alice perdeu o controle e começou a beber continuamente. Isso não é descrito pelo narrador, mas pelo cheiro da mãe “que está tão forte que Alice fica enjoada cada vez que entra no quarto” (p.24). O efeito de sentido é de que Alice está afundando em uma possível depressão: “Alice está de férias e passa os dias brincando sozinha. Bem que o pai disse para ela chamar as amiguinhas, mas Alice tem vergonha. Vergonha e medo. Vai se fechando em concha, não quer ver ninguém.” (p.24).

Percebe-se que a criança se afastou dos amigos e fechou-se em concha, remetendo novamente às pérolas. Alice envergonha-se da mãe, não quer a companhia de outras crianças na casa. Nota-se o sequestro da infância da pequena protagonista muito jovem para lidar com tais sentimentos. Mesmo assim, ela elabora de forma bastante sofisticada para a faixa etária que “tristeza, quando muita, faz doer o coração”. (p.23).

A presença da madrinha na história confere algum conforto à personagem principal e, também, aos leitores que, a essa altura, já sofrem com as dores de Alice. A madrinha é

sinônimo de cuidado, conforto e segurança e, na ausência da mãe, tem a responsabilidade de cuidar para que a criança fique bem. Além deste sentido, a madrinha remete aos contos de fadas, como uma personagem capaz de realizar encantamentos e solucionar, por meio deles, os problemas que afligem suas afilhadas.

Na obra de Hetzel, contudo, nota-se a subversão. Assim, a própria mãe, não a madrasta, produz sofrimento e a madrinha, desprovida da competência mágica, em certas situações sente-se impotente e chora, demonstrando sua humanidade em seus olhos vermelhos: “Tia Leninha abraça Alice apertado, tão apertado que dói. Alice não reclama, os olhos de tia Leninha estão cheios de lágrimas e aquelas cores misturadas doem mais que o abraço” (p.23).

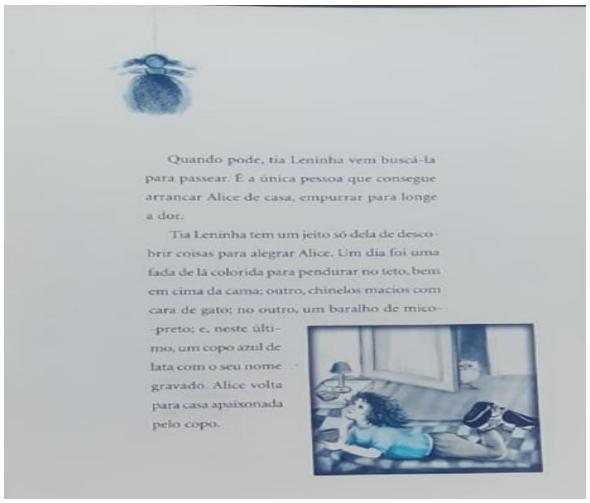
Percebe-se então, que a mãe, apesar de estar na casa, não exerce mais presença na vida da menina. A madrinha é a única pessoa que consegue fazer com que Alice se sinta bem, indo visitá-la e oferecendo alguns presentes. Pode-se observar que na dialogia com os contos de fadas, a madrinha, assim como as fadas madrinhas, sempre aparece em momentos difíceis para oferecer apoio a Alice. Justifica-se que o primeiro presente dado por ela à menina tenha sido uma fada de lã, mas que pode ser presa no teto, simbolizando que a fantasia na existência complexa da menina não passa de um brinquedo. Alice ganha, ainda, chinelos macios, mostrando que a madrinha quer oferecer algum conforto, um baralho, oferecendo diversão e um copo com seu nome, para dar a sensação de pertencimento ao espaço.

Há um diálogo estabelecido entre a madrinha construída por Hetzel (2002) e a obra *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga, publicada em 1978. Na obra de Bojunga, a casa da madrinha aparece como um refúgio no qual a criança pode se abrigar e se proteger da realidade cruel, lá também se encontram todos os objetos e as sensações que podem oferecer conforto e objetivo à existência da personagem central. A madrinha de Hetzel (2002) oferece uma saída e afasta a criança da tristeza, oferecendo uma válvula de descompressão para a tensão da narrativa, mas não tem vara de condão, revelando que as soluções são construídas gradativamente e por meio de esforços, em especial, coletivos.

Na continuidade, pode-se visualizar do lado direito da página Alice com todos esses objetos e ainda com seu gato, apesar de todas as tentativas da madrinha e da presença do animal que costuma lhe dar conforto, Alice segue sozinha. A fada que ganhou de presente da madrinha, está fora da moldura, divisão entre o real e o abstrato, pendurada como é sua função, mas parece estar pendurada pelo pescoço. Um vazio criado pela ilustração mostra ao leitor que, apesar de Alice estar no plano imagético parecendo tranquila e apesar da descrição

do narrador de todos os presentes que a menina ganhou e da presença da madrinha, a tristeza ainda a consome:

Figura 14 - Alice e seus brinquedos (p.25)


Quando pode, tia Leninha vem buscá-la para passear. É a única pessoa que consegue arrancar Alice de casa, empurrar para longe a dor.

Tia Leninha tem um jeito só dela de descobrir coisas para alegrar Alice. Um dia foi uma fada de lã colorida para pendurar no teto, bem em cima da cama; outro, chinelos macios com cara de gato; no outro, um baralho de mico-preto; e, neste último, um copo azul de lata com o seu nome gravado. Alice volta para casa apaixonada pelo copo.

Na sequência, Alice, que saiu com a madrinha para um passeio, se depara com uma briga entre os pais ao voltar, A mãe questiona o marido sobre a madrinha da criança e desconfia que ela quer roubá-la, quando na verdade a madrinha só quer oferecer algum conforto e ajudava a menina. A mãe embriagada, joga alguma coisa de vidro no pai depois de ser confrontada sobre a realidade de seu vício: "– Para com isso, Leninha só levou Alice para passear. Você passa os dias dormindo, metida no quarto, e a nossa filha... Um barulho terrível de vidro se quebrando corta as palavras do pai." (p.26). Pode-se ver apenas a gata, emoldurada do lado direito da página, com olhos atentos parece desviar de uma situação de perigo:

Figura 15 - A gata (p.27)

Percebe-se um ponto de negação (ISER, 1999), pois o texto não afirma ao leitor que violência foi contra um adulto e, por isto, foi levada em consideração, mas na prática é somente aí que uma medida necessária é tomada. A mãe é enviada para tratamento e vê-se, então, um novo vazio (ISER, 1999), pois a criança diz que não se lembra da mãe estar doente, mas o leitor atento já pode inferir que a mãe está na verdade em uma clínica de reabilitação, tratando de seu vício.

O pai abraça a criança e os dois choram, sem nenhuma palavra, em um novo ponto de indeterminação (ISER, 1999), levando o leitor a entender que o motivo da tristeza de ambos é a doença e a ausência da mãe: "Quando a mãe voltasse tudo seria melhor, eles seriam felizes de novo. Os olhos do pai eram duas brasas no rosto pálido. Alice abraçou-se a ele, soluçando baixinho." (p.27).

Depois de um mês e do fim das férias, Alice é acordada pela mãe, mas diferente da primeira situação, nesse reencontro, ela é acordada pelos beijos de borboleta. Na ilustração, canto superior direito da página esquerda, pelas borboletas azuis vê-se a simbologia da mudança e da transformação da mãe:

Figura 16 - Borboletas (p.28)

Chevalier e Gheerbrant (2019, p.138) conferem às borboletas o significado de metamorfose, mudança ou processo de evolução, o texto imagético então, oferece sentido à narrativa na função completiva (LINDEN, 2011). A cor azul, por sua vez, ganha um novo significado remetendo ao equilíbrio, à calmaria e ao mar, lugar de harmonia e conciliação entre mãe e filha.

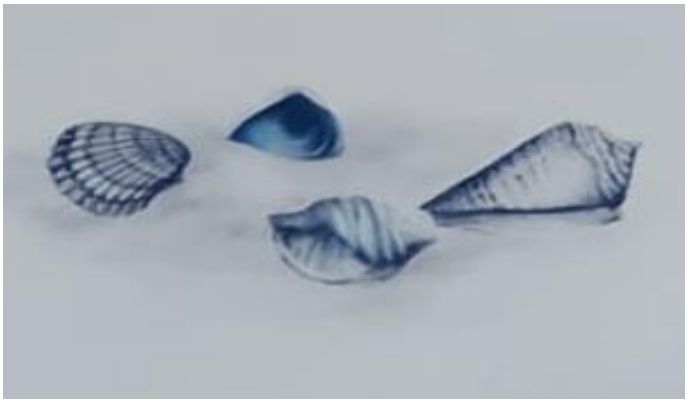
Um ponto de indeterminação (ISER, 1999) é instaurado quando a criança olha para o pai – "[...] Alice procura o pai com o olhar" (p.28), na intenção de buscar a confirmação de que a mãe está bem. Embora esse sentimento da menina não seja explícito, em seu olhar fica subentendido. O narrador indica que o céu está azul e que o sol brilha, "Alice sente um calor gostoso se espalhar pelo corpo cada vez que olha para a mãe" (p.29), a mãe agora é sol, fazendo um contraponto à turbulência do mar. As cores seguem em tons frios, o que indica que, apesar da evolução da mãe, o processo é contínuo.

A narrativa ainda apresenta um grupo de apoio, de "amigos", com os quais a mãe de Alice conta em sua luta contra o alcoolismo, inserindo mais esse dado ao contexto infantil, um leitor que passe pelos mesmos problemas familiares poderia encontrar na leitura ferramentas para agir sobre sua realidade: "Tia Leninha explicou que agora é diferente porque a mãe encontrou um grupo de amigos. Amigos que também tem problemas com bebidas, por isso podem ajudar uns aos outros" (p.29). Observa-se que essa é a primeira vez que o "problema com bebidas" é elaborado de maneira clara, indicando que a tomada de consciência da mãe e a aceitação da doença do alcoolismo, encarando-o com a seriedade que é necessária, também colabora na transformação e superação da personagem da mãe.

A mãe de Alice leva a criança para passear, ela não tem medo, pois a madrinha assegurou-lhe segurança sobre tal momento, percebe-se na necessidade da confirmação de outro adulto que a criança não está totalmente segura sobre a postura da mãe, a narrativa ainda indica que o pai também estava com medo. A mãe chama Alice para um sorvete e pode-se notar que, apesar da pouca idade, a menina já encontrou ferramentas para afastar a presença da mãe estranha.

Desse modo, percebendo o risco, a menina se nega a tomar o sorvete e quer ir embora. A confirmação vem com a postura da mãe: "as duas saem da lanchonete e continuam o passeio, em silêncio. Alice aperta a mão da mãe, para espantar o medo. A mãe aperta a mão de Alice, para não perder a coragem" (p.30). A narrativa mostra a passagem do tempo indicando que "durante muito tempo é assim, cada dia é um dia e todos tem que aprender a viver com isso" (p.31), e também mostra que a mãe segue sua luta contra o vício: "a mãe tem seus dias sombrios, dias de olhos cinzentos, de mar revolto e dias verdes de olhos serenos". (p.31). A ilustração, no canto inferior da página direita, mostra através das conchas que novas pérolas vêm sendo construídas:

Figura 17 - Conchas. (p.31)



Essa informação não é dada ao leitor, mas pode ser inferida por ele, por meio da ilustração que, através da função de amplificação, oferece novas possibilidades de interpretação (LINDEN, 2011, p.40). Alice foi reconstruindo sua vida, crescendo, e o colar de pérolas arrebentado vai ficando esquecido.

A ilustração, na página da direita, mostra uma janela aberta, como um convite:

Figura 18 - Janela (p.33)

O texto mostra uma Alice já crescida que agora vai a festas. Revela-se também que, na última, Alice bebera demais. Depois de passar mal a noite toda em razão de uso de bebida alcoólica, ela abre a janela e vê a praia: “o mar está lá, chamando por ela”. (p. 32). Percebe-se aqui a metáfora usada na construção do discurso, o leitor pode inferir que Alice também se envolveria com bebida e acabaria em uma vida turbulenta como a mãe, a janela está aberta, dando visão para o outro lado. Na ilustração, no canto inferior da página da esquerda, vê-se um castelo:

Figura 19 - Castelo (p.34)

Ela observa uma menina brincando de construí-lo. Depois de um diálogo com a menina, Alice percebe que se trata dela mesma, de seu subconsciente tentando lembrá-la dos riscos do contato com a bebida. A criança constrói o castelo com ajuda de água, gotas gordas e também miúdas, observa-se aqui o uso de metáfora para referenciar as lágrimas de Alice, citadas tantas vezes durante a narrativa, com as quais sua história foi construída. Ao final, Alice abre os olhos e percebe que está sozinha na praia. Ao lado direito, pode-se ver o colar de pérolas, sem a ruptura inicial e sob superfície clara, diferindo de todos os contextos nos quais fora apresentado anteriormente:

Figura 20 - O colar de Pérolas (p.37)

Há um vazio, um porto de indeterminação, por meio do qual o leitor deverá inferir para definir o final da história de Alice e o destino dos personagens, que são todos abertos. Pode-se ainda perceber o diálogo do encontro de Alice com seu eu da infância. Como a protagonista de Carroll, em *Alice através do espelho e o que ela encontrou por lá* (2002), a personagem central de Hetzel (2002) se vê refletida ali e, no seu reflexo, reconhece tudo que viveu e tudo que corroborou para a construção de quem ela é hoje. Seu reflexo no espelho é um convite para entrar em uma realidade na qual possa acessar suas memórias e essa realidade faz com que ela reflita sobre o que está construindo para o futuro.

Devido a seu final aberto, o texto apresenta potencialidade para romper com os horizontes de expectativa (JAUSS, 1979) de seus leitores, visto que estes, pelo contato com as produções da cultura de massa, estão adaptados a histórias com finais felizes e fechados.

A personagem principal, Alice, é redonda, apresenta grande desenvolvimento psicológico, visto que ainda durante a infância pode passar da posição da criança que é refém do que lhe cerca, para aquela que encontra, ainda que, na limitação de seu agir, estratégias para diminuir o problema que enfrenta com a mãe. Já na idade adulta, ela é capaz de tomar a posição de protagonista e agir sobre suas próprias ações, antes de seguir o mesmo caminho da mãe.

A mãe de Alice, enquanto personagem, apresenta grande evolução, demonstrada na metáfora da borboleta. Depois do tratamento e com ajuda do grupo de apoio e da família, ela passa a ter dias bons e dar a Alice a sensação de ser sol, fazendo um contraponto ao mar turbulento que ela representava antes, sendo assim, uma personagem redonda. Já a madrinha não apresenta mudanças ou desenvolvimento psicológico durante a obra, sendo assim, personagem plana que não se altera, nem surpreende. O pai constitui uma personagem plana com tendência à redonda quando enfrenta, finalmente, as atitudes da mãe. Ele se sente muito incomodado com o comportamento da filha que se esconde em seu quarto e debaixo da própria cama, com medo das atitudes da mãe alcoólatra. Todavia, incomoda-o mais o objeto cortante que a esposa arremessa contra ele.

A obra, por trabalhar um tema fraturante, contudo universal, revela sua vitalidade e pode encontrar familiaridade com leitores de qualquer tempo e idade. Nota-se em seu enredo a ausência de maniqueísmos e de moralidades. Sua narrativa atinge função social (JAUSS, 1994), pois denuncia a criança em um ambiente desfavorável, inadequado, mesmo que seja pertencente à camada social que lhe confere conforto, brinquedos, enfim, bens de consumo. Para Luft et al. (2010, p.19), um dos temas de maior incidência na literatura infantil e juvenil depois dos anos 1970 e que se configuram como temas fraturantes são as incoerências no comportamento dos pais.

O espaço macro da obra é a praia, onde ocorrem os eventos que criam pérolas e onde a menina tem a tomada de consciência do risco que corre. No espaço micro, na casa da família, ocorrem os eventos em que a mãe aparece embriagada e com atitudes violentas.

A história é contada por um narrador onisciente neutro, em terceira pessoa, que conhece as sensações e pensamentos das personagens, mas não tece julgamentos no exercício da narrativa que relata. A narrativa é linear e percebe-se a presença de vazios (ISER, 1999) instaurados no texto verbal e imagético. Ambos são capazes de levar o leitor a p*oíesis*, no

momento em que este preenche seus vazios e ocupa o espaço de coautoria permitido pelo texto, também à *aisthesis*, ao entender o contexto em que a narrativa se situa, podendo expandir seu conhecimento de mundo; e à *katharsis*, pelo acesso a suas emoções através da literatura. Desse modo, pode transpor a experiência literária e estética para a vida prática (JAUSS, 1979).

Os vazios são constituídos com o objetivo de manter seu leitor atento e comunicando-se continuamente com o texto, na busca por construir significados. Pela estrutura do texto e das imagens, percebe-se que a narrativa pressupõe um leitor implícito perspicaz e inteligente, capaz de relacionar o que recebe no ato da leitura com seus conhecimentos e leitura prévia, para completar-lhe o significado. Entende-se, ainda, que o texto pode promover no leitor uma reflexão sobre seu contexto social a partir da experiência estética à qual foi submetido durante a leitura.

3.1 *Estrelas de São João* (2012)

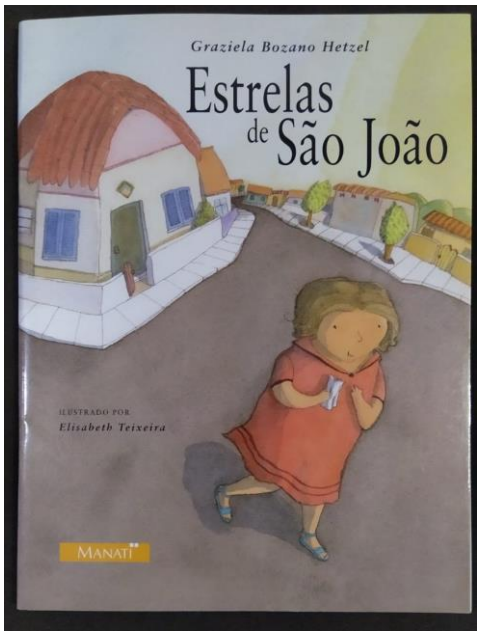
Estrelas de São João (2012), escrito por Graziela Bozano Hetzel e ilustrado por Elizabeth Teixeira, elucida com alto valor estético a temática fraturante do apadrinhamento de crianças de famílias carentes, por famílias abastadas. Pela idade da protagonista, pelo predomínio do plano imagético disposto na folha dupla e recurso a cores, pode-se deduzir que a obra é de potencial recepção infantil, mas que, pelo tema fraturante, pode estabelecer diálogo com leitores de todas as idades, tratando-se de uma obra crossover (BECKET, 2009), o que justifica sua classificação como infantojuvenil na ficha catalográfica. Na obra, autora e ilustradora usam da simbologia e da detalhada descrição de cenários e situações para transmitir ao leitor sensações vivenciadas pela personagem principal, Lina.

A obra é composta por 36 páginas, nas quais plano imagético e verbal se complementam, em uma relação de colaboração, para Van der Linder (2011, p. 121) “texto e imagem constroem um único discurso. Numa relação de colaboração, o sentido não está nem na imagem nem no texto; ele emerge da relação entre os dois”, suscitando, pelos vazios, a participação do leitor na interpretação. Assim como a obra analisada anteriormente, a encadernação é retangular, com dimensões de 26cm de altura x 20cm de largura, conta com grampos que mostram que aquele material é resistente, suporta o folhear dos jovens leitores e/ou de seus mediadores de leitura. As ilustrações são minimalistas, ora aparecem como plano detalhe na página, ora como cena na folha dupla. Percebe-se, na leitura, que exploram frequentemente o espaço em branco, conotando o efeito de vazio e silenciamento.

No título da obra, o nome “São João” evoca personagem bíblico que batizou Jesus no Rio Jordão, aquele que anuncia a esperança e a boa nova, declarando a chegada do Messias em meio ao povo. Além de simbolizar a boa mensagem, São João aparece como ponto de referência geográfica, podendo indicar ao leitor que a história se passa no Nordeste, onde este Santo e suas comemorações são mais famosos e, também, é bastante comum a prática de apadrinhamento, temática da narrativa. Compõe o título também o vocábulo “estrelas”, que são fontes de luz e calor, brilham em meio à escuridão, reforçando a referência à mensagem de esperança.

Na capa, vê-se a personagem principal no centro da folha, caminhando decididamente em direção ao leitor, pode-se observar a esperança em sua expressão. Atrás dela, a casa com o portão entreaberto, a menina saiu sem olhar para trás, sem se prender ao que ficou. Na direção em que ela caminha, o espaço fica gradativamente mais amplo, enquanto na direção oposta o espaço se afunila, traçando um comparativo entre liberdade e aprisionamento; a menina caminha para a liberdade:

Figura 21 - CAPA: Estrelas de São João, de Graziela B. Hetzel, ilustrado por Elizabeth Teixeira (2012).



Na parte de cima da folha de guarda, vê-se a menina ao centro da página com fundo branco, o que conta a ideia de vazio ou silenciamento. Ela faz a leitura de uma folha. Junto à ilustração nota-se o título em letras que se igualam em tamanho. A construção pode levar o leitor ao questionamento do que a menina lê e qual é a relação das palavras com as estrelas de São João:

Figura 22 - Folha de guarda (p.1)

Na folha de rosto, a citação de Padre Antônio Vieira, tomada como epígrafe, antecipa o tema da obra em viés metalinguístico: “as palavras hão de ser como estrelas” (p.3), as palavras, assim como as estrelas, terão poder de iluminar o caminho e trazer esperança.

A narrativa inicia com o recurso à intertextualidade que pode ser observada na proximidade entre as cenas em que a protagonista, na obra de Hetzel, risca fósforos coloridos na noite estrelada, e a de Hans Christian Andersen também o faz, no conto “A pequena vendedora de fósforos”. A personagem de Andersen acende os fósforos na esperança de se aquecer e tem alucinações causadas pelo frio e pela iminência da morte, que se misturam com os seus sonhos. A personagem de Hetzel acende seus fósforos lúdicos, sonhando com dias melhores e buscando manter acesa a esperança: “A chama dos fogos dura pouco. Logo a noite escura e fria volta a tomar conta da rua.” (p.5). Ambas as personagens acendem fósforos para se sentirem aquecidas, mas ao final da chama se deparam com a dura e fria realidade do roubo de suas infâncias, fruto da negligência de que são vítimas. Pelo recurso da intertextualidade, aproxima-se a criança leitora da narrativa, pois esta é convocada durante a leitura a acessar sua *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009), no caso, o conto de Andersen que faz parte de seu imaginário infantil.

A protagonista tem esperança de, na próxima festividade de São João, ganhar estrelinhas, o que já abre ao leitor a porta para o questionamento da motivação de Lina não ganhar as estrelinhas no ano presente: “Virando o rosto para o céu, a menina se despede das estrelas. Quem sabe no ano que vem ela ganha estrelinhas” (p.5). Também se observa o uso do recurso da festividade para acessar as experiências infantis, visto que é uma comemoração típica de todo território nacional, sendo realizada inclusive dentro das escolas.

A ilustração ocupa a folha dupla em tela cheia, porém, separada no centro pela moldura. Na página da esquerda, vê-se um céu estrelado, composto por balões que vão até o horizonte. Na página da direita, a menina observa triste a beleza do céu, tão distante de sua realidade. A ilustração vai desbotando e se desfazendo até sumir na extrema direita, a entrada da casa é propositalmente cortada, não pode compor o cenário de esperança:

Figura 23 - A menina e os fósforos (p.4 e p.5)

Na página seguinte, a menina encara a realidade de sua rotina ao adentrar em casa: “com um suspiro fundo que estremece seu corpo gorducho”. (p.6). Esse espaço interno opõe-se ao externo que conota esperança, repleto de estrelas. Na casa, a menina realiza tarefas: “O chão foi lavado a tarde pois dona Abigail não gosta de sujeira” (p.6). Nota-se o receio da menina em contrariar a madrinha, ela antecipa os possíveis motivos que possam enfurecê-la ou causar desaprovação. Nos cumprimentos entre elas, o narrador esclarece que a madrinha fala com a menina “sem doçura” (p.6). Pode-se observar, pela potência de negação (ISER, 1999), que a relação entre a protagonista e sua madrinha difere daquela que compõe o imaginário infantil, no qual a madrinha representa uma figura amorosa e protetora. No espaço familiar, Lina é tratada como serviçal e a madrinha, Abigail, arvora-se à posição de patroa, que exige da menina não se atrasar ao realizar suas tarefas.

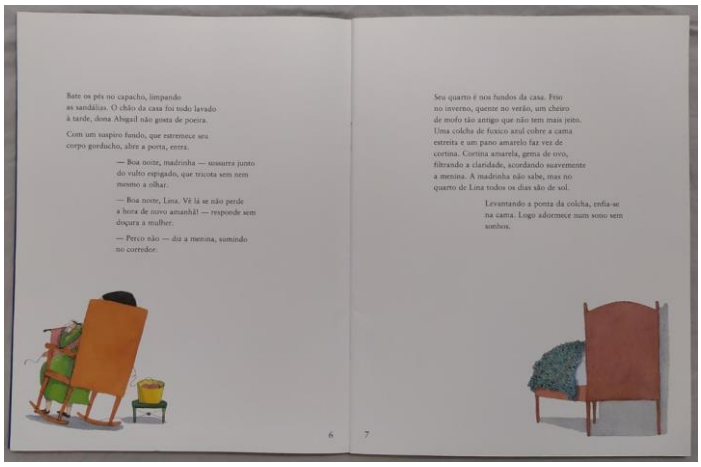
A descrição detalhada do quarto da menina, com pouca ventilação, mostra um espaço totalmente inadequado para ser habitado e afirma que ela dorme um sono sem sonhos, mostrando o quanto a realidade a qual está sujeita já enrijeceu seu imaginário infantil. A posição do cômodo, localizado no fundo da casa, indica que era destinado aos empregados, como nas casas antigas, o que explicita qual é o lugar da menina na vida da madrinha, dona da casa. O pano amarelo que “faz vez de cortina” filtra a claridade e projeta a luz no quarto da

menina, como se todo dia fosse de sol. O que conota a oposição com o restante da casa sombria, fria e tempestuosa. A menina deixa claro que a madrinha não sabe de seu espaço de sol, abrindo para o questionamento do leitor sobre o que a motivaria a esconder tal informação.

> Seu quarto é nos fundos da casa. Frio no inverno, quente no verão, um cheiro de mofo tão antigo que não tem mais jeito. Uma colcha de fuxico azul cobre a cama estreita e um pano amarelo faz vez de cortina. Cortina amarela gema de ovo, filtrando a claridade, acordando suavemente a menina. A madrinha não sabe, mas no quarto de Lina todos os dias são de sol. Levantando a ponta da colcha, enfia-se na cama. Logo adormece num sono sem sonhos. (HETZEL, 2012, p.7)

Na cena seguinte, pode-se ver a que focalização do cenário assume a perspectiva do leitor, do "lado de fora" da situação. A ilustradora usa deste recurso para promover afastamento e permitir ao leitor reflexão sobre a forma como a personagem Lina é tratada na casa. Com afastamentos, sendo negligenciada, ignorada pela madrinha. A cama da menina distancia-se muito da cadeira de balanço da madrinha. Elas estão em cantos opostos, separadas pelo vazio, ao centro da folha dupla. A sombra da cama mostra que a menina está próxima da parede, espremida, apesar de todo o espaço disponível. Já a sombra da cadeira de balanço está centrada, indicando que a mulher adulta tem domínio sobre a situação, permitindo-se inclusive sentar-se em uma cadeira favorável ao descanso, ao relaxamento, enquanto tricota:

Figura 24 - A madrinha e a cama (p.6 e p.7)

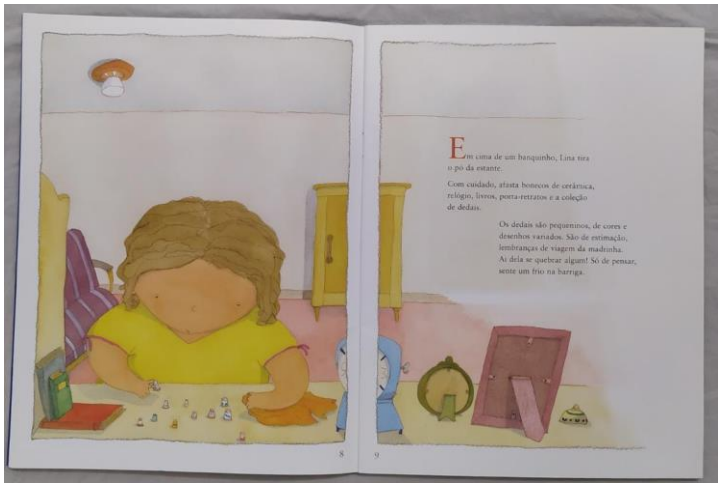


O narrador usa da descrição para mostrar como é pequena a criança que precisa "subir no banquinho" (p.9) para limpar a prateleira. Também, expressa a necessidade de brincar de Lina que se maravilha com o encanto da coleção de dedais da madrinha, comprados como lembranças de suas viagens. Esses objetos indicam que a condição financeira dessa mulher lhe trouxe conforto e lazer. Como os dedais são "pequeninos, de cores e desenhos variados.

São de estimação, lembranças de viagem da madrinha.” (p.9), atuam como denúncia da inversão de valores de Abigail que os estima, enquanto ignora a criança, sendo incapaz de demonstrar-lhe qualquer afeto. A menina sente frio na barriga só de pensar na possibilidade de quebrar um desses objetos valorados pela madrinha, abrindo novamente para o leitor a possibilidade de tratar-se de uma relação violenta, pelo medo que a criança tem da reação da mulher adulta: “Ai dela se quebrar algum! Só de pensar, sente um frio na barriga” (p.9)

Na cena a seguir, todos os objetos da estante estão de costas para o leitor, menos o relógio que, para Chevalier e Gheerbrant, é símbolo da “passagem irreversível do tempo” (2019, p.543). O objeto, partido ao meio pela moldura que separa as páginas, rompe com a natural dinâmica da repetição cíclica das horas, do tempo que seria natural que a menina vivesse nessa idade. A infância vai passando, perdida, enquanto a menina se ocupa constantemente dos afazeres da casa:

Figura 25 - A menina e os dedais (p.8 e p.9)



O narrador afirma que a menina deseja a demora da madrinha em sua visita à igreja, pois fica nervosa na presença dela, reafirmando a relação de medo estabelecida entre elas “Tomara que dona Abigail demore bastante na igreja. As mãos de Lina parecem encher de dedos quando ela está por perto. Dedos gordinhos que tremem, se enroscam, deixam cair vassoura e flanela, numa confusão de gestos estabanados” (p.10). O texto tece ainda uma crítica aos cristãos que não vivem o amor explicitado no evangelho, preocupam-se com as aparências no meio social, construindo falsas imagens de bondade. Essa cena remete ao conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, convocando à reflexão sobre a secular submissão de meninas desvalidas à tirania de cruéis senhoras cristãs, vistas como caridosas pela sociedade e pela igreja.

Ainda há outro ponto de indeterminação quando o telefone toca, não se pode dizer se é a mãe ou não de Lina: “Do outro lado vem uma voz distante, apagada, mal dá pra escutar. O coração da menina salta do peito para a garganta num bolo, espremendo a pergunta: - Mãe, mamãe? O telefone fica mudo. Depois um clique e o sinal de ocupado." (p.11). O silêncio aparece duplicado, porém dialogando com o leitor, pois indica que a voz quase sumida do outro lado da linha provoca dor na protagonista. Essa cena deflagra a construção de hipóteses: Era mesmo a mãe de Lina? Onde ela está? Por que telefonou e por que desligou quando a filha reconheceu sua voz?

A criança chora a ausência da mãe e sua tristeza e solidão manifestam-se fisicamente: “Seu corpo amolece e ela senta, abraçando os joelhos, um novelo sacudido por soluços” (p. 11), revelando o desamparo em que se encontra. No retorno à casa, a madrinha, que só “crava seus olhos raivosos” (p.12) na menina quando está brava, nem repara que Lina chorara. Denuncia-se na narrativa que a criança é menos notada do que os objetos que compõem o ambiente familiar.

Pelo comportamento de Abigail nota-se que, pela intertextualidade com o conto “A Gata Borralheira”, de Charles Perrault, ela se aproxima da madrasta desta história e distancia-se da fada madrinha. Essa dialogia de viés parodístico pode ser percebida pela sua crueldade em pôr em prática ardilosos métodos para detectar as falhas de Lina na limpeza da casa “Lina tem muito medo daqueles olhos, por isso procura agradar a madrinha. Varre o chão sem esquecer nenhum cantinho (é lá que dona Abigail esconde os alfinetes para ter certeza de que tudo foi bem varrido). (Hetzel, 2012, p.13)

Na cena seguinte nota-se que a menina é menor do que a vassoura e nada na casa indica a presença de uma criança:

Figura 26 - A menina e a vassoura (p.12 e p.13)

Novamente ganha relevo o desafeto da madrinha e sua pouca compreensão do comportamento infantil quando a personagem guarda a compoteira, sem se preocupar com Lina, desejosa por mais um pedaço de doce. A doçura que Abigail nega à protagonista se estende do doce no pote para a afetividade, ambas estão fora do acesso da criança.

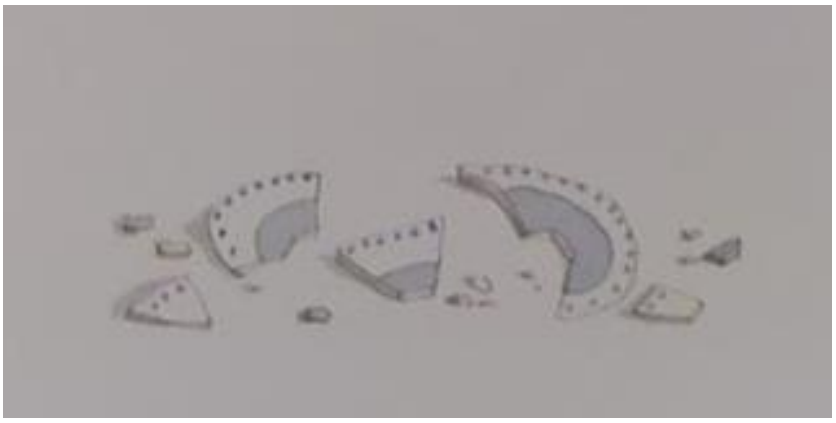
Quando a madrinha dorme, Lina brinca de faz de conta, mas sem abandonar as atividades domésticas. Ela se utiliza do serviço doméstico para aproximar-se de si mesma e brincar, atividade própria de sua idade: “Com os olhos perdidos na transparência irisada das bolhas, ela faz de conta” (p.15)

A menina faz de conta e sonha em ter uma boneca chamada Sofia, nome que pode indicar que busca por sabedoria e quer entender o mundo, e as inconsistências de sua própria vida. A boneca, em seus sonhos, tem um vestido bonito e os cabelos compridos. Ela difere de Lina que possui cabelos curtos e veste roupas muito simples. Os passarinhos que a criança sonha para o vestido da boneca indicam a liberdade de alçar voos para longe da dolorida realidade. A boneca com que Lina sonha é uma representação ideal de si mesma. A criança sonha que tem conforto, acomodações melhores, faz de conta que tem uma irmã mais velha, demonstrando o quanto Lina busca por uma referência que possa representar abrigo e amparo, com quem possa brincar e ouvir histórias, alimentando sua infância e seu imaginário.

A menina sonha que é princesa “com sapatinho de cristal e tudo, que uma bruxa roubou do castelo [...]” (p.15). Nota-se que sua referência de princesa advém do conto “Cinderela”, de Jacob e Wilhelm Grimm (1812), que se assemelha ao “Gata borralheira”, de Perrault. Ambos tratam de uma menina obrigada a trabalhar dia e noite em afazeres de uma casa. Todavia, na narrativa de Hetzel, a madrinha não aparece como salvadora e fonte de conforto, aproximando-se mais da madrasta maldosa.

Lina é retirada bruscamente dos sonhos por Abigail, com sua “voz ácida que quebra o encanto” (p.15), mostrando novamente a rispidez da madrinha com a criança. Na cena, vê-se apenas um prato quebrado em uma folha totalmente branca. Esse objeto conota rupturas diversas; a do devaneio de Lina que, por medo, rompe com a ordem estabelecida por Abigail, ao deixar cair a louça. A quebra prolonga-se pela mudança repentina de cena e a passagem do tempo. Não se sabe quais foram as consequências do erro de Lina, fica a cargo do leitor inferir com base no medo da menina. Este sentimento conota que provavelmente é vítima de violência, se não física, certamente, psicológica:

Figura 27 - O prato quebrado (p.15)



A passagem do tempo é marcada pelas estações do ano, percebe-se que, assim como a frieza da madrinha cada vez mais evidente, as estações do ano anunciam o inverno, o frio do qual a menina tem medo cada vez mais próximo e mais forte: “Encolhida na cama, ela tapa os ouvidos. Não quer ouvir o gemido do vento, o uivo do cachorro da casa vizinha.” (p.17). O narrador usa deste recurso para representar o processo interno tanto da menina, que vai ficando cada vez menos esperançosa e se conformando com a sua situação, quanto da madrinha, que vai ficando cada vez mais confortável em negligenciar a menina. As relações estabelecidas vão se normalizando para ambas.

A criança tem medo do escuro, mas é impedida pela madrinha de acender a luz. Traça-se então uma crítica à inversão de valores, o dinheiro vale mais do que o conforto da menina, que obedece, pois tem mais medo da madrinha do que do escuro: “Meu dinheiro não dá em árvores, menina! Onde já se viu deixar a luz acesa a noite inteira? Vá dormir e deixe de bobagem, Lina! Lina que não desobedece a madrinha, Lina que tem medo do escuro, Lina que adormece vencida pelo cansaço.” (p.18). Neste momento, a menina paralisada pelo medo não consegue pegar sua boneca, único símbolo de sua infância naquele ambiente, caída embaixo da cama, distante dela: “Se ao menos pudesse acender a luz. Aí sim teria coragem de procurar a boneca caída no chão. Olhar embaixo da cama. Abraçada com ela espantaria o medo” (p.18).

Na sequência, vê-se um novo esforço de Lina na construção da fantasia, ela faz de conta, sem se afastar do trabalho. Ela vê na poeira pó de pirlimpimpim, referência aos acontecimentos que se dão no espaço do Sítio do Pica-Pau amarelo, de Monteiro Lobato. O pó é usado como ferramenta de teletransporte, mostrando como a menina consegue transcender a dor e acessar ao fantástico em sua imaginação, como meio para escapar daquele ambiente de negligência: “A cada pancada do cabo de vassoura, uma nuvem de pó se levanta. Pó fininho brilhando ao sol, poeira dourada, pó de pirlimpimpim. Bater tapete é jogo, brincadeira gostosa, coisa de encantamento, onde cabo de vassoura vira varinha de condão”

(p.19). Neste trecho observa-se uma nova referência à fada madrinha, na vara de condão citada pela menina, reforçando o contraponto com a madrinha de sua realidade.

Pode-se inferir, a partir da apresentação das características da mãe, que ela seja indígena, dado a "pele cor de cobre" (p.20), indicando tom avermelhado, e no saber que o Nordeste, onde se passa a narrativa, é permeado por comunidades indígenas, o que justificaria e complementaria a dificuldade em conseguir estabelecer uma boa comunicação por telefone, visto a localização dessas comunidades. A personificação da dor da menina avulta na cena que descreve seus afazeres em dias ensolarados: "deixa a tristeza dormindo em um canto" (p. 20). Esse recurso estilístico confere poeticidade à prosa de Hetzel e potencialidade para emocionar o leitor, pela forma. Lina canta e se lembra da mãe com doçura, percebe-se que essa mulher era carinhosa, evoca o perfume de Alecrim: "A música é sempre a mesma. Com ela vem a voz suave da mãe, sua pele cor de cobre, seus grandes olhos castanhos, seu perfume de alecrim. A mãe que ela nunca mais viu" (p. 20), remetendo à canção que Lina cantarola "Alecrim dourado", presente no imaginário infantil, que pode aproximar o leitor da obra. Segundo as crenças populares, o alecrim afasta os maus sonhos. O alecrim que nasceu sem ser semeado também pode indicar a solidão e o sentimento de desamparo da menina.

> Alecrim
>
> Alecrim, alecrim dourado,
> Que nasceu no campo sem ser semeado.
> Foi meu amor, que me disse assim,
> Que a flor do campo
> É um alecrim.
> (INFOESCOLA, 2017)

A madrinha, ao longo do tempo, envolve Lina com desculpas, dizendo que a mãe viria logo, até que não quis mais falar sobre o assunto, o que confirma a hipótese de impossibilidade de retorno da menina à sua família. Lina é obrigada a aceitar o silêncio da madrinha sobre sua mãe. Por sua vez, Abigail fica cada vez mais confortável com a situação de subserviência da menina e, por consequência, menos sensível à sua tristeza: "o tempo foi passando, os dias escorrendo por baixo da porta do quarto, levados pelas lágrimas da menina. Os dias escorrendo, as lágrimas secando, só ficou a música." (p.20)

Em seguida, há uma festa na casa de Abigail para comemorar o seu aniversário. Essa cena abre para o leitor a oportunidade de questionar a ausência da comemoração do aniversário da criança, comumente mais importante nos lares. A menina está vestida com roupas bonitas e desconfortáveis, recurso que o narrador utiliza para mostrar que a menina não está acostumada a ocupar este espaço. A madrinha se dirige a ela com a voz melada

diante das visitas, tão melada que açucara as composteiras de doce, aquelas mesmas que ela esconde da menina cotidianamente: “- Vem cá Lininha, me ajude, essa menina é meu tesouro” (p.22). Vê-se uma nova crítica à falsidade de Abigail que é vista na sociedade como uma pessoa caridosa.

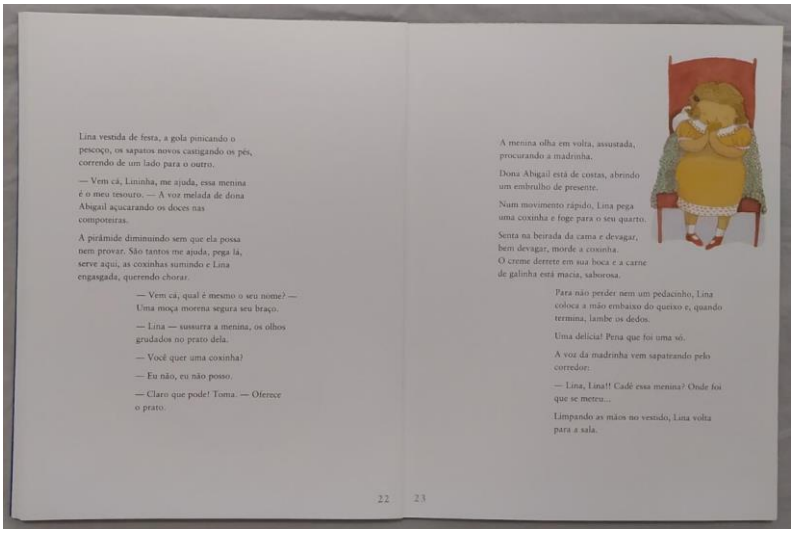
Lina, como precisa servir aos convidados, observa a pilha de coxinha, objeto de seu desejo, diminuindo para seu crescente desespero. Na ilustração, vê-se a perspectiva da menina, o prato de coxinhas em evidência, no centro da página vazia:

Figura 28 - O prato quebrado (p.21)

A menina, apesar de bem-vestida para impressionar as visitas, sabe muito bem qual lugar ocupa na casa e na vida da madrinha. Assim, para comer uma coxinha, que lhe foi oferecida por uma convidada, corre para seu quarto. Ela valoriza cada mordida em verdadeiro êxtase, tão poucos são os prazeres da vida da menina: “uma delícia! Pena que foi uma só.” (p.23). Abre-se um ponto de indeterminação para o leitor, pois como a comida é a única fonte de prazer da menina, talvez, por isto se justifique seu “corpo gordinho”, descrito na narrativa. Dona Abigail, como a bruxa do conto “João e Maria”, dos Irmãos Grimm (1812), é excelente cozinheira. Provavelmente, usa dessa habilidade para controlar a menina: “A comida é gostosa, dona Abigail cozinha bem. Lina é gulosa e gostaria de repetir a sobremesa.” (p. 14), o que lhe provoca possível distúrbio alimentar.

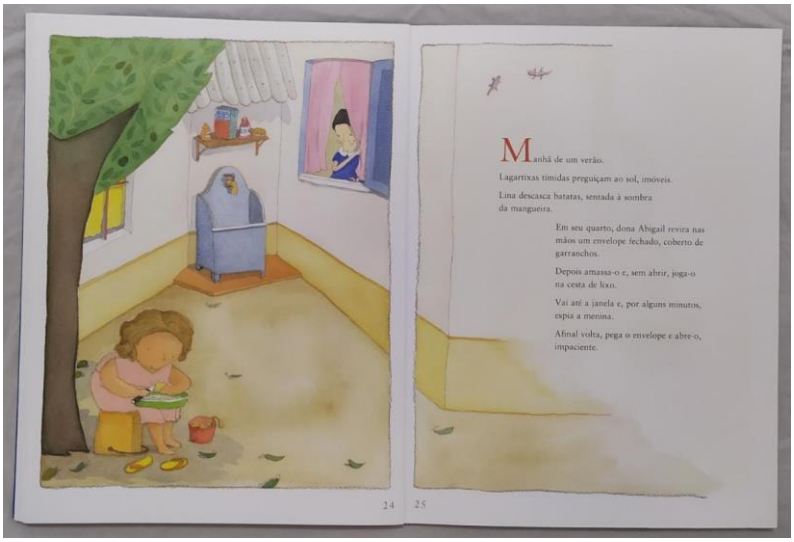
Longe dos convidados a madrinha se revela, busca pela menina no tom costumeiro de raiva: “Cadê essa menina? Onde foi que se meteu...” (p.23). Na ilustração, vê-se a menina na cama, ainda no canto, apesar de todo espaço branco presente na página, o momento de prazer, assim como as outras pequenas felicidades de Lina têm que acontecer longe dos olhos da madrinha:

Figura 29 - O canto (p.22 e p.23)



A passagem do tempo segue sendo marcada pelas estações do ano. Percebe-se o quanto Lina está distante da verdade quando o narrador usa do distanciamento em relação às posições da casa, ela está no quintal, enquanto dentro da casa a madrinha está enraivecida com o conteúdo de uma carta: “Lina descasca batatas, sentada à sombra da mangueira. Em seu quarto, dona Abigail revira nas mãos um envelope fechado, coberto de garranchos” (p.25). Pela descrição do garrancho, pressupõe-se que o remetente é alguém de pouco estudo. Sabe-se que o conteúdo envolve a criança, pois a madrinha vai até a janela para observá-la e certificar-se de que ela não viu o papel. Na ilustração, a madrinha com seus olhos raivosos observa Lina, que segue trabalhando incansavelmente, cortando batatas no quintal:

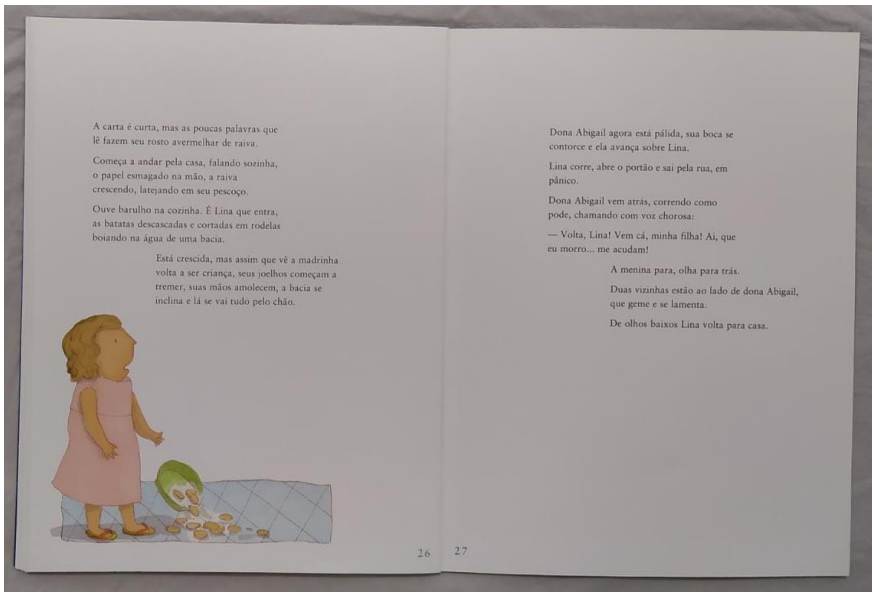
Figura 30 – A madrinha na janela (p.24 e p.25)



A menina teme a madrinha, por isto quando ela entra na casa e se depara com os olhos raivosos de Abigail, derruba as batatas no chão. Gera-se nas descrições um ponto de indeterminação, pois não há informações sobre o que se passou depois do acidente, mas ao mesmo tempo confirma as suposições do leitor quando o narrador afirma que a madrinha "avança" (p.27) sobre a criança. Esse verbo fortalece a hipótese de violência e justifica a fuga de Lina em pânico: "Está crescida, mas assim que vê a madrinha volta a ser criança, seus olhos começam a tremer, suas mãos amolecem, a bacia se inclina e lá se vai tudo pelo chão" (p.26).

Na ilustração, pode-se observar o pavor da menina e no direcionamento do seu olhar vê-se como é pequena, olhando para cima para ver a madrinha, além do seu posicionamento em relação ao tamanho da página em branco, vazia:

Figura 31 - O acidente (p.26 e p.27)



Com a fuga de Lina, a madrinha, como os vizinhos a observam, muda o tom de voz e o posicionamento frente a criança, ocupando a posição de vítima. Desse modo, faz com que Lina volte para casa envergonhada e culpada: "- Volta, Lina! Vem cá, minha filha! Ai, que eu morro... me acudam! A menina para, olha para trás. Duas vizinhas estão ao lado de dona Abigail, que geme e se lamenta. De olhos baixos, Lina volta para casa." (p.27).

Na sequência, o medo aparece novamente quando Lina derruba o lixo e já procura o olhar da madrinha: "Lina olha para a casa, esperando os gritos de dona Abigail" (p.29). Esse derrubar constante de objetos intensifica o pavor que a proximidade da madrinha provoca na protagonista. Lina arrasta o lixo para fora, abrindo para o levantamento de hipótese do leitor

do que estaria por vir. Na ilustração, vê-se a casa e a rua separadas pela moldura do centro da página, a parede e o portão, sem nenhuma abertura, mostram a prisão da criança, enquanto do outro lado a liberdade da rua que se expande, cada vez mais larga e mais longe até vazar a página:

Figura 32 - O lixo (p.28 e p.29)

Lina reconhece a letra da mãe em um dos papéis que caíram do lixo e imediatamente começa a revirá-lo, buscando pelo remetente. O relato ganha velocidade, mimetizando o disparar do coração da menina e o cair de suas lágrimas que queimam seus olhos: “Lina alisa o papel. É a letra da mãe, ela tem certeza. Uma carta. Uma carta da mãe. Seu coração dispara. Ela revira a lata esquecida do mau cheiro” (p.30). O leitor pode experenciar a dor de Lina, pelo recurso à sinestesia. Observa-se a inteligência emocional da menina que, ao invés de confrontar a madrinha, opta por guardar a carta no bolso para lê-la em um momento oportuno.

Quando a menina se senta no quarto com todos os elementos exatamente iguais aos descritos no início da história, observa-se novamente a negligência da madrinha que, apesar da passagem do tempo, não trocou sequer a colcha e a cortina do ambiente da criança: “Lina senta na cama, a colcha de fuxico se desmanchando, a cortina amarela desbotada, a boneca quase sem cabelo, tenta ler a carta da mãe” (p.31). Outra denúncia de negligência é que o último contato com a alfabetização tinha se dado antes de Lina conhecer a madrinha, reafirmando que a presença dela era só para servir nos trabalhos domésticos.

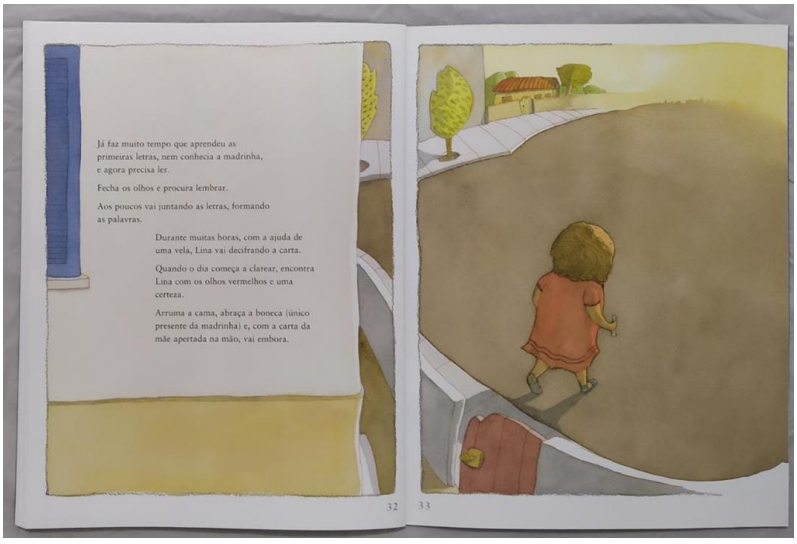
Na ilustração, nota-se Lina em um canto da cama e a boneca, único presente da madrinha, no extremo oposto, simbolizando a quebra entre a menina e o pouco que aquela casa tinha lhe oferecido:

Figura 33 - A menina e a carta (p.31)

Quando Lina decifra a carta, as palavras que agem como estrelas reacendem sua esperança, ela não faz apenas a leitura das palavras, mas a leitura de toda a situação a qual está sendo submetida, com a carta firme na mão, decide ir embora. O narrador não explicita o que tem na carta, deixando a dedução para o leitor: “Quando o dia começa a clarear, encontra Lina com os olhos vermelhos e uma certeza. Arruma a cama, abraça a boneca (...) com a carta da mãe apertada na mão, vai embora.” (p.32).

Na ilustração pode-se notar que se trata da capa, mas vista de outro ângulo, a menina do lado de fora da prisão, com a carta na mão, deixa o portão aberto para trás, mostrando que saiu sem se prender ao que a madrinha poderia achar de sua ação. A menina caminha rumo ao indefinido, pode-se pressupor que a menina vai em direção à mãe, mas não se pode afirmar, fica a cargo do leitor inferir sobre o texto:

Figura 34 - **O rompimento (p.33)**



A narrativa deixa seu final aberto, expandindo ainda mais as potencialidades para romper com os horizontes de expectativa (JAUSS, 1979) de seus leitores, indeterminando inclusive se este final é feliz ou triste, ponto comum nas publicações de massa.

Lina, a personagem principal é redonda, apresenta grande desenvolvimento psicológico, durante a narrativa ela desenvolve estratégias para não entrar em conflito com a madrinha e, assim, não se expor a mais sofrimentos além dos que já era submetida. Rompe com a sua realidade na busca de expandir seus próprios horizontes e vai embora, abandonando a madrinha e os medos que ela lhe provocava.

A madrinha Abigail é uma personagem plana, astuta, dissimulada, opressora, não visa o bem da menina, apresentando-se cada vez mais confortável com a condição do trabalho infantil e, por isto, menos sensível à criança.

Assim como na obra analisada anteriormente, Hetzel aborda o tema fraturante do roubo da infância, pela exploração do trabalho infantil. Seu texto atua como denúncia social de realidades opressivas, no caso, do convívio da criança com uma mulher adulta em um ambiente inadequado, submetida à violência física e psicológica. Revela-se, na narrativa, o paradoxal papel dessa personagem adulta que deveria oferecer conforto e amparo à criança.

O espaço macro da obra é a casa, onde se passam os fatos narrados na história. Nesse cenário, a criança encontra a carta que ilumina seu caminho, como uma estrela, e permite-lhe romper com seus medos e partir. O tempo da história é linear e o narrador, onisciente neutro. Sua focalização realiza-se em terceira pessoa. O narrador heterodiegético conhece os fatos e as sensações da criança e da madrinha, mas não tece julgamentos, deixando pontos de indeterminação no relato que facultam a interação com o jovem leitor. Assim, permite que esse leitor experencie a p*oíesis* durante as inferências, fazendo a partir disso o juízo dos personagens e de suas ações. Os jovens leitores também vivenciam, pela leitura, a *aisthesis*, ampliando seu leque de informações sobre o mundo a partir do contexto em que a narrativa se dá; e a *Katharsis*, através das diversas ferramentas textuais e imagéticas utilizadas pela autora e ilustradora, para que seja possível experenciar as sensações da menina.

A construção da narrativa pressupõe um leitor crítico e atento, capaz de acessar sua *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009) para compor o significado das ferramentas intertextuais usadas na obra. A partir da análise, verifica-se que o diálogo constante entre leitor e texto poderá expandir seus horizontes de expectativa, permitindo que ele reconheça as inconsistências da sociedade e se debruce sobre seu próprio contexto de forma mais crítica e justa.

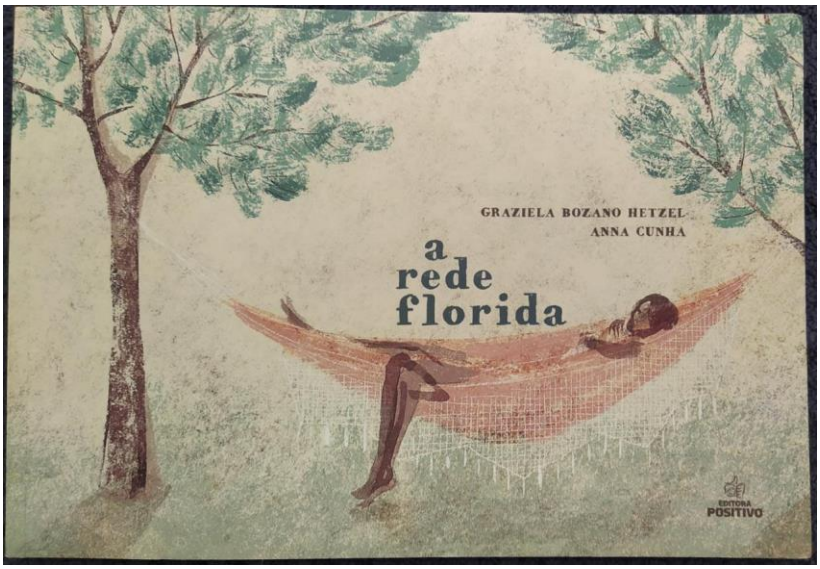
3.2 A rede florida (2019)

A última obra selecionada para este estudo foi *A rede florida* (2019), escrita por Graziela Bozano Hetzel e ilustrado por Anna Cunha. Como temática fraturante, avulta na narrativa o retrato de mulheres que, em extrema pobreza, precisam entregar suas crianças para a adoção, a fim de que não morram de fome e tenham, ao menos, uma chance de sobreviver em condições condignas. O livro aborda a adoção, mas traz um viés diferenciado, no registro feito por Hetzel a criança tem a chance de reencontrar com a família de origem, situação delicada e que pode envolver sentimentos diversos e confusos.

A classificação etária está definida como infantojuvenil na ficha catalográfica e foi premiada pela FNLIJ (2020) com o Selo "O melhor para o adolescente". Todavia, pela idade da protagonista, predomínio da ilustração em relação ao texto verbal e o emprego de cores, deduz-se que a obra é de potencial recepção infantil, mas desenvolve diálogo com leitores de todas as idades, configurando-se como uma obra de literatura crossover (BECKET, 2009). A obra é composta por 64 páginas, alternando de forma irregular entre texto e ilustração. A encadernação retangular, com dimensões 18cm de altura x 26cm de largura, seu miolo é preso por linhas resistentes, mas as folhas podem ser facilmente destacadas, o que mostra que foi projetado para as mãos de jovens leitores ou de adultos que possam ocupar o lugar de mediadores de leitura. As ilustrações são minimalistas e dialogam com o texto escrito, compondo o significado da leitura em uma relação de colaboração, que Van der Linden (2011) determina como texto e ilustração construindo sentido de forma indissociável, não podendo ser excluído nenhum dos dois para a completude do significado. O livro é todo ilustrado em tons pastéis, oferecendo conforto aos olhos dos leitores, na busca de minimizar o impacto emocional do texto.

Na capa, pode-se vislumbrar uma mulher de cabelos escuros, deitada em uma rede, sobre a qual o corpo repousa em sono profundo uma pequena menina loura. Essa rede florida com franjas brancas está presa a duas árvores, conotando que duas raízes fortes sustentam e embalam o sono tranquilo de ambas. Elas são provavelmente mãe e filha, pela afetividade que se instala no abraço aconchegante da mulher à criança e na confiança desta que dorme profundamente. É possível ver uma árvore por completo na ilustração e a outra apenas o galho mais alto. O título já indica o enredo da história, a rede, surrada, mas florida, com todas as conexões possíveis da vida da menina, embalada por suas duas raízes:

Figura 35 - CAPA: A rede florida, de Graziela B. Hetzel, ilustrado por Anna Cunha (2019).



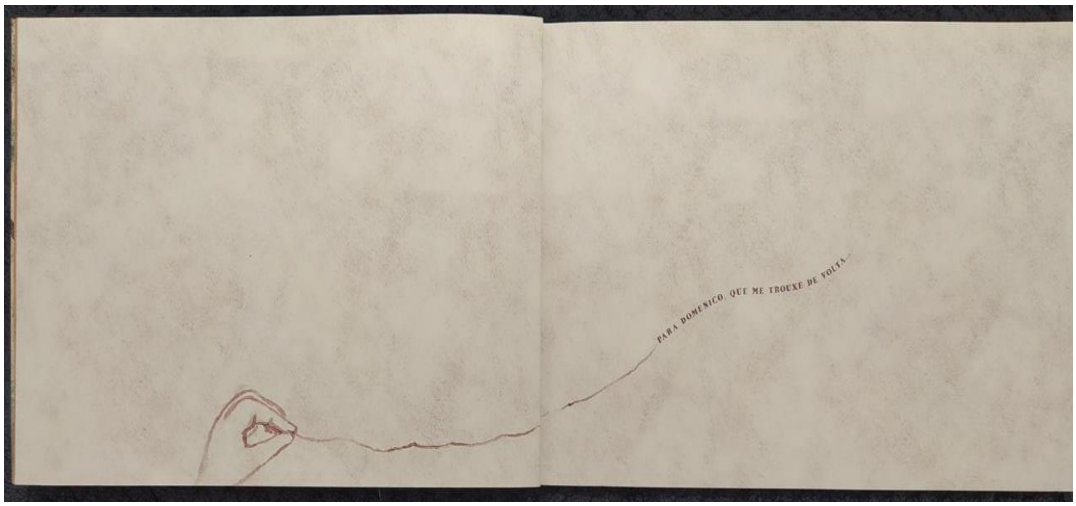
A folha de guarda, em tons pastéis de rosa e creme, como o restante do livro, transmite-se serenidade e tranquilidade, fazendo um contraponto com a temática fraturante da obra. Apesar da densidade do teor da narrativa, a autora e a ilustradora se preocupam para que nada ofereça desconforto ao seu leitor.

Na página direita, aparece no alto do canto direito metade de uma rosa, para Chevalier e Gheerbrant (2019, p.789), a rosa é símbolo do “amor verdadeiro, que é belo e admirável, mas pode oferecer dor através de seus espinhos”. A presença tímida de meia rosa, apesar de todo espaço disponível na página, faz referência à mãe biológica e ao seu amor pela criança, que não ocupa grande espaço na vida da menina, mas ainda está lá. Não se pode ver os espinhos ou o cabo da flor, essa parte escondida da vida da criança, ficou no passado:

Figura 36 - Folha de Guarda (p.1).

Após a folha de rosto, uma página inteira é direcionada à dedicatória, para desenhar as palavras, uma mão segura uma linha, mostrando o tecer delicado da escrita e como todas as coisas estão ligadas pela vida e pelo afeto, formando esse elo indissolúvel:

Figura 37 - Dedicatória (p.4 e 5).



Logo na abertura da narrativa há um ponto de indeterminação (ISER, 1999): “O pé seco, moreno, tocava o chão de terra batida de quando em vez, ao balanço da rede. Rede larga, de flores desbotadas e franjas longas, presente de um casamento que se acabou” (p. 7). Percebe-se a descrição de uma mulher morena, com o pé seco, tocando o chão batido de terra na intenção de balançar uma rede, tem-se uma impressão do cenário em que essa personagem se insere: o sertão nordestino, marcado pela seca e pelo costume de dormir-se em redes. Na narrativa, a rede está desgastada, desbotada, de modo que o leitor pode inferir, pela descrição, que a condição financeira da personagem é precária. O narrador pontua que a rede fora presente de um casamento que findou, indicando a posição da mulher enquanto mãe solo que passou por duras decepções. Faz-se necessário ressaltar a potencialidade das descrições, que de forma muito sucinta, apenas nessas duas frases, consegue inserir o leitor em todo contexto social da personagem.

Na ilustração têm-se a repetição da cena da capa, percebe-se a reafirmação da ideia de que as árvores indicam a duplicidade de raízes e como a ilustradora propositalmente esconde uma delas, mostrando apenas os galhos mais altos, e, assim como a presença tímida da rosa na folha anterior, as raízes não estão explícitas, mas estão lá:

Figura 38 - A rede (p.6 e 7).

Na sequência, ressalta-se “o doce corpo de uma menina pequena” (p.8) – Maria Rosa – em concordância com os tons pastéis da obra. Para oferecer conforto aos olhos dos leitores, o narrador insiste em termos que indiquem a ternura entre a mãe e a menina. A descrição da menina com seus “cabelos estranhamente claros” (p.8) mostra que a mãe e a menina têm cores opostas e que, apesar de isso provavelmente indicar um genitor branco, ela atribui essa característica a uma bisavó estrangeira, como se nada do pai interferisse na constituição da menina. O pai é neutralizado na narrativa, dando abertura à interpretação do leitor de que, devido à sua ausência, a mulher assume ignorar sua existência. Ele provavelmente não era presente, nem participativo. Pode-se seguir essa pista com a afirmação de que o cabelo da menina “se abre em leque” (p.8), comumente associado a possibilidades diversas, neste caso, para a justificativa da mãe sobre a cor do cabelo da menina.

Rompendo com a tranquilidade da narrativa, vê-se o peito estremecido da menina que chora, sendo acalmada pela mãe, as “lágrimas fazem caminho de sal na pele” (p.8), remetendo às marcas de dor deixadas na criança e em seu caminho. Para Chevalier e Gheerbrant (2019, p.797), o compartilhamento de sal, neste caso das lágrimas, pode indicar o “fortalecimento dos laços fraternais”. A menina, acolhida pelos braços e laços da mãe, chora até dormir, a mãe agasalha a menina e a deixa dormir sozinha na rede, em um “casulo florido e morno” (p.8), adequado a uma menina-flor, Maria Rosa. Nota-se o acúmulo de sentido no texto verbal e imagético, que a menina além de flor delicada, também passará, pela simbologia do casulo, por uma profunda mudança e transformação.

Na ilustração percebe-se a tristeza no rosto de uma mãe muito jovem que afaga sua filha na rede. Não se sabe a razão da criança chorar tanto, mas percebe-se que a mãe também

chora internamente, demonstrando uma preocupação quase palpável. Ao redor das duas, a rede surrada, florida, com suas rosas que permeiam uma história que, supostamente de amor e espinhos, já acabou:

Figura 39 - A tristeza da mãe (p.8 e 9).

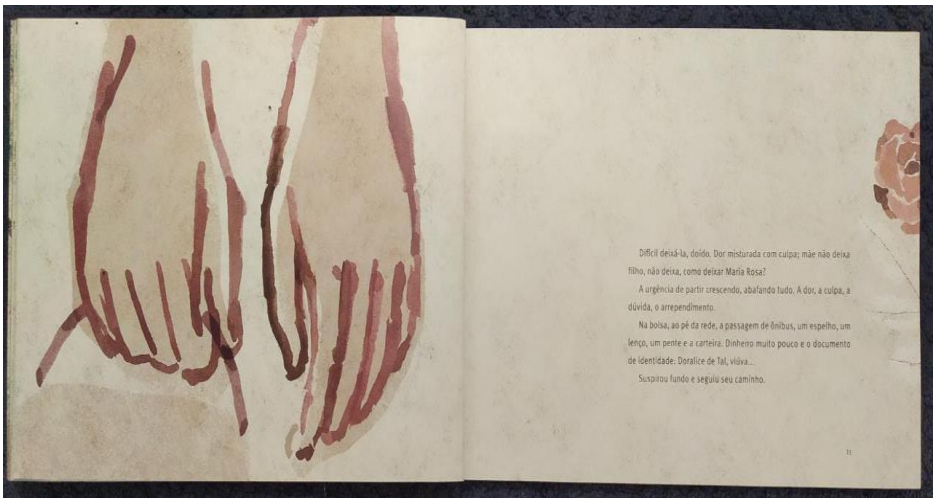
O narrador descreve a dor e a culpa da mãe em deixar a criança: “Difícil deixá-la, doído. Dor misturada com culpa.” (p.11), mostra sua hesitação e como ela pensa em voltar atrás, “mãe não deixa filho, não deixa” (p.11), mas a urgência em partir antes que a criança acorde faz com que ela siga seu caminho. Neste trilhar, reforça-se a pouca idade dessa mãe, anteriormente expressa somente na ilustração, pois precisa partir “[...] crescendo, abafando tudo. A dor, a culpa, a dúvida, o arrependimento.” (p.11). Desse modo, a mãe não teve escolha, ela e a filha são vítimas de condições sociais e, em especial, econômicas, adversas, que produzem sofrimento.

Nota-se, pelo cuidado nas descrições de cada item, que a mãe tem dentro da bolsa – “Na bolsa, ao pé da rede, a passagem de ônibus, um espelho, um lenço, um pente e a carteira. Dinheiro muito pouco e o documento de identidade: Doralice de tal, viúva...” (p.11) – que a passagem já fora comprada e que não abandona a filha por dinheiro, pois o que tem é muito pouco. O espelho, símbolo do reflexo da verdade (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019), está ao lado da carteira de identidade, que informa sua condição civil: viúva. Também, há um lenço para secar as lágrimas e o suor; um pente; e por fim, uma carteira, objeto onde se guardam documentos e dinheiro. A restrição de dinheiro na carteira amplia-se na restrição identitária: “Doralice de tal, viúva” (p.11). A ausência de um sobrenome conota a redução da história da personagem que também sofre com a ausência de seu companheiro, ambas informações configuram o retrato de seu próprio sofrimento. Pode-se observar o paradoxo na composição de seu nome, pois se há um sobrenome comum que marca a dor de tantas

mulheres desvalidas, o nome “Doralice” significa “dádiva de qualidade nobre” (DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS, 2021[1]), junção entre Dora e Alice. Esse nome, por sua vez, amplia-se na intertextualidade com outras personagens femininas que partem para ingressar em aventuras, contudo fantásticas. No caso de Dora, Dorothy Gale, protagonista dos *Livros de Oz*, escritos por Frank Baum, nota-se o predomínio da fantasia na busca identitária. Já na jornada de Alice, dos livros de Lewis Carrol, o recurso ao *nonsense*. Na história de Doralice, em viés paródico, não há espaço para a fantasia, somente a dura realidade que lhe impõe como solução abandonar a própria filha, na ânsia de assegurar um futuro melhor para ambas. Assim, o *nonsense*, a falta de sentido instala-se no contexto de viés verista, atuando como denúncia de uma sociedade desumana, desigual e insensível que separa mãe e filha, ao invés de uni-las e assegurar sua subsistência.

Na ilustração vê-se as mãos da mãe, somente uma delas – a esquerda – segura a bolsa, a outra, em abandono, conota desânimo, impotência diante da necessidade de partir. No outro canto da página, a rosa – evocando a menina Maria Rosa – ocupa pouco espaço, apesar de ainda ostentar sua beleza, pois não tem direito à escolha. O amor da mãe segue pontuado pela ilustradora:

Figura 40 - As mãos e a rosa (p.10 e 11).



Na continuidade da folha dupla, Doralice segue seu caminho em direção ao futuro, que foi retratado pela ilustradora como um grande deserto. Os tons usados ainda são os mesmos, mas agora ao invés de tranquilidade e ternura eles transmitem a dor da personagem, sua vida sem alegria, árida. O deserto mostra ainda como a personagem não tem nada, a solidão preenche o espaço, ela não tem nem a si mesma:

[1] https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/doralice/

Figura 41 - Deserto (p.10 e 11).

Na folha dupla seguinte, o texto apresenta onomatopeias das gotas de chuva para romper o raciocínio do leitor e levá-lo a um novo cenário “plinc, plinc, plinc, as gotas de chuva cantam no vidro da janela” (p.15). A menina, que pela ilustração observa-se que já cresceu um pouco, acorda no meio da noite, assustada com o barulho da chuva, mas consegue se guiar com pouca claridade, mostrando ao leitor atento que ela está familiarizada com o espaço em que vive. O tempo passou.

Na ilustração da protagonista, na página da esquerda, em tons mais fortes, as gotas de chuva se sobrepõem à menina que acaba de acordar. Essa cena, em conjunção com a expressão de tristeza em seu rosto, conota que algo em seu interior não fora solucionado, permanece uma dor que, talvez, ela desconheça, da qual não se recorde mais:

Figura 42 - A chuva (p.14).

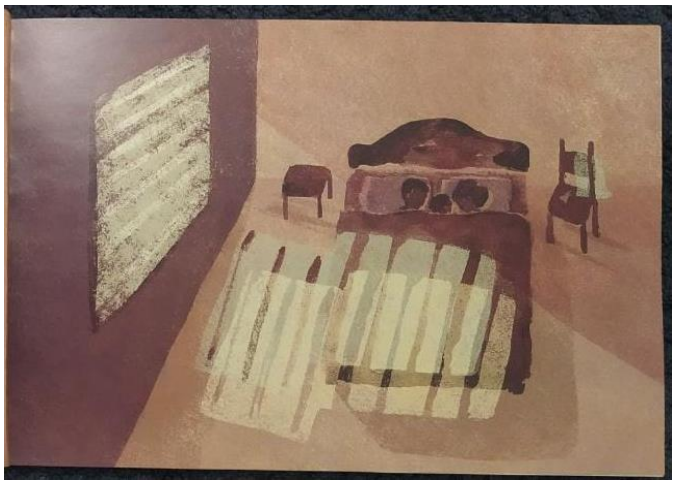
No texto verbal, informa-se que ela está vestida com uma camisola fina: “A camisola fina deixa passar o vento que veio com a chuva e a menina se arrepia, corre para o quarto dos

pais" (p.16), sinal de que quando pegou no sono ainda não fazia frio, a tempestade chegou durante seu sono, assim como quando a mãe foi embora.

Confirmando a passagem do tempo e a familiaridade da menina com o espaço, ela corre para o quarto dos pais, abrindo um ponto de negação (ISER, 1999) para os leitores que imediatamente rememoram o falecimento do pai e a partida da mãe, inferindo imediatamente que ela não poderia estar na cama deles. A mãe recebe a criança na cama, também demonstrando familiaridade, acolhe sem nem abrir os olhos, aquele evento é recorrente, a menina sempre procura e encontra abrigo naqueles adultos: "Em silêncio, enfia-se embaixo das cobertas, o corpo miúdo e gelado buscando o calor da mãe. Sem abrir os olhos, a mãe acolhe a menina e a envolve em seus braços" (p.16).

Na ilustração da página direita, vê-se a cama dos pais e a criança no meio, a coberta traz conforto. Nota-se que os adultos estão virados para a criança, ela é o centro da cena e da vida deles. Ao contrário da visão anterior, apesar da chuva, o que vemos no quarto dos pais é luz e calor, traçando um contraponto com o vento que arrepia a menina antes de chegar até seu lugar de segurança:

Figura 43 - A cama dos pais (p.17).



A personagem acorda na cama dos pais e um frio percorre sua espinha ao perceber que estava sozinha e a pergunta que aperta seu coração causa um ponto de indeterminação (ISER, 1999) na leitura, a criança quer saber onde está a mãe, mas não esclarece se ela se refere àquela que partiu ou àquela que a acolheu durante a noite. Independentemente de quem seja, o leitor já sabe que a criança tem medo do abandono, acordando sozinha. Cabe destacar a descrição do cenário – "Paredes cobertas de quadros, a cortina longa e branca, esvoaçando na brisa da manhã" (p.19) – que evoca a condição social prestigiada da família. Destaca-se ainda

que o dia que começa no quarto dos pais apresenta alterações na roupagem da ilustração, um amanhecer colorido e cheio de vida, ainda com traços pastéis ilumina a folha esquerda:

Figura 44 - O nascer do sol (p.18).

A mãe que encontra Maria Rosa na cama é aquela que ofereceu conforto, a saudação faz referência ao conto de fadas dos Irmãos Grimm, *A bela adormecida* (1812):" Bom dia, minha Bela adormecida" (p.20). Nesse conto, a história de uma princesa que é despertada de um sono amaldiçoado por um beijo de amor. Percebe-se a dialogia em viés paródico na obra de Hetzel, pois Maria Rosa fora abandonada durante o sono. A criança está chorando, mas não sabe explicar o motivo – o que indica que ela ainda não despertara para a própria história –, a mãe se assusta e passa por um diálogo interno com medo de que a criança se lembre do abandono, a descrição de que a menina é sua filha e que ninguém duvidaria por suas características físicas parecidas define enfim que há duas mães diferentes na história: "A mãe a olha, pensativa. Será que ela se lembra? Sempre aquela dúvida, sempre o mesmo receio. (...) São os mesmos olhos escuros, a mesma pele dourada e aqueles cabelos louros como os seus? Quem pode dizer que não é sua filha?" (p.20). A conclusão de que a criança foi adotada parte da inferência do leitor sobre um ponto de indeterminação (ISER, 1999) criado pela narrativa no exercício de descrever o encadeamento dos fatos e as características das personagens.

O amor e a ternura entre a mãe e a criança são claros, é a menina quem procura a mulher para um abraço, para dar-lhe abrigo durante o medo, nada é forçado, tudo foi construído: "A menina pega sua mão, puxa para baixo e abraça-a. E seus bracinhos são fortes e macios, seu corpo ainda guarda um perfume de bebê e a mãe se enternece: as ideias loucas se dissolvem na doçura daquele abraço" (p.20). Na ilustração, vê-se as rosas ao redor da mãe e da menina em um abraço, diferente daquela rosa tímida e com menos cor, essas ocupam

toda a página, pode-se ver as folhas, o cabo, os espinhos, a relação das duas está posta em cena e é completa como a representação das rosas:

Figura 45 - O abraço (p.21).

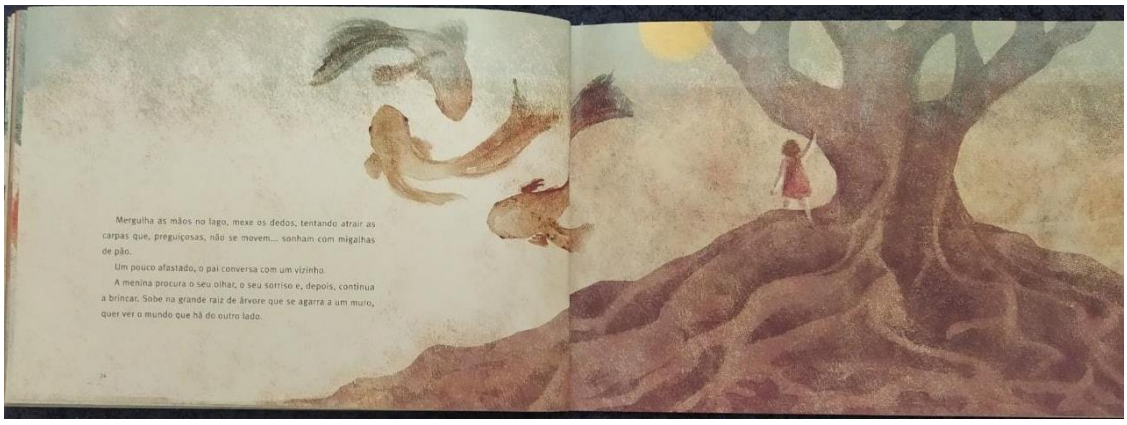
Na sequência, pode-se observar a menina vivendo a plenitude da infância, toda suja de manga colhida do pé, deitada no chão com seu vestido novo, que indica ao leitor que ela vive em condições financeiras confortáveis e que não tem medo de represálias por motivos fúteis, como um vestido novo sujo: “Maria Rosa é gulosa, e o suco amarelo da manga está por toda parte. No grande bigode que meio que limpou com as costas da mão, no vestido novo, em seus braços. Não se importa. (p.23). Trata-se de uma criança feliz:

Figura 46 - O vestido sujo de manga (p.22).

A menina vai pescar com o pai, brinca com os peixes enquanto ele conversa tranquilamente. O peixe escolhido para registrar esse momento de brincadeira é a carpa, que é comumente conhecida como símbolo de força, perseverança e lealdade. Na ilustração, três carpas nadam juntas, duas voltadas para uma central; assim como registrado na cama dos pais,

a criança é o centro. A menina encontra conforto e segurança para seguir brincando quando cruza seu olhar com o do pai, ele está lá e ela sabe disso: A menina procura o seu olhar, o seu sorriso e, depois, continua a brincar" (p.24). Ela sobe em uma árvore e a cena mostra ao leitor uma espécie robusta, com galhos seguros e uma raiz que preenche quase toda a folha. Nota-se que essa árvore é símile da atual família, onde a criança encontra, força, segurança e pode crescer respaldada pelos galhos que não se quebram:

Figura 47 - Pescaria (p.24 e 25).



A criança segue brincando e sobe no muro, o narrador afirma que ela quer saber o que tem do outro lado e pode-se inferir aqui a ideia da vida dupla da menina, mas ela encontra em seu lado do muro um musgo que lhe parece interessante, além de formigas e flores, ela perde-se admirando aquilo que já está do seu lado da escalada: "Mas o muro é de pedra e, nas suas gretas, ela descobre o veludo verde do musgo, formigas apressadas e flores minúsculas. Esquecido o mundo do outro lado. Maria Rosa descobriu todo um mundo escondido nas velhas pedras" (p.27). A reafirmação do muro, que é de pedra, pode abrir portas para que o leitor entenda que escalar a realidade para ver do outro lado é duro como o muro, e o belo de seu lado parece-lhe mais interessante.

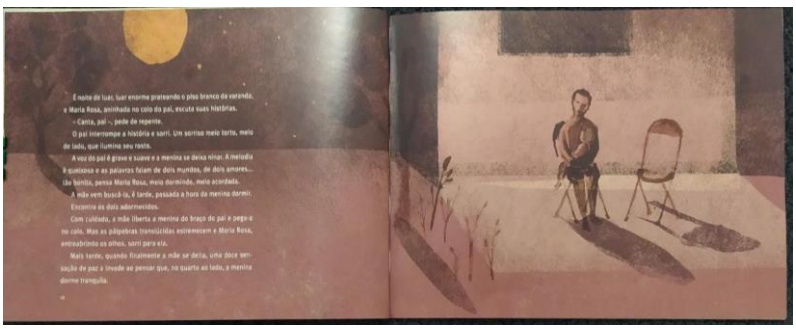
Na ilustração, vê-se a menina segurando uma flor e admirando-a, como quem quer descobrir mais sobre ela, fazendo referência às flores que por toda a narrativa representam o amor das duas famílias e também a construção de sua história. Observa-se ainda que as folhas representadas têm formato de coração, confirmando a ideia do amor que a menina encontra do lado do muro em que se encontra:

Figura 48 - O muro de pedra (p.26 e 27).

Na sequência, o narrador descreve outra cena de carinho entre pai e filha. Ele conta histórias e depois canta músicas que falam sobre dois amores, trazendo novamente a referência da vida dupla da criança: “A voz do pai é grave e suave e a menina se deixa ninar. A melodia é queixosa e as palavras falam de dois mundos, dois amores... tão bonita, pensa Maria Rosa, meio dormindo, meio acordada” (p.28). A ilustração exerce na cena função completiva (LINDEN, 2011) quando mostra finalmente as duas árvores completas, uma bem próxima da criança com o pai e outra na linha do horizonte, em meio ao deserto, sem nada ao redor e iluminada pela lua, mostrando a posição das duas famílias, das duas raízes da criança.

A árvore que aparece completa pela primeira vez dá uma dica para o leitor sobre os acontecimentos que virão a seguir, causando reflexão e questionamento. A lua clareando a cena e destoando da tonalidade do restante da página chama a atenção do leitor e reforça a dica de que algo estava para mudar, visto que para Chevalier e Gheerbrant (2019), indicam este elemento como símbolo de fases e mudanças diversas. Ainda na ilustração pode-se observar uma cadeira vazia, provavelmente esperando para ser preenchida pela mãe da criança, mas não se pode afirmar qual ausência de mãe está sendo retratada aqui, fica o ponto de indeterminação (ISER, 1999) para o leitor inferir sobre os rumos da narrativa. A mãe adotiva então aparece, mas não ocupa a cadeira, leva a criança para o quarto e dorme feliz sabendo que a menina está em segurança:

Figura 49 - A criança e as canções (p.28 e 29).



Uma nova passagem do tempo mostra uma menina já alfabetizada que, apaixonada pela leitura, divide histórias com os pais:

> “Depois vieram as primeiras letras, Maria Rosa se apaixonou pela leitura e tudo mudou. Mergulhou nos livros de história, descobriu mundos novos em suas páginas, vivia com os pés na terra, mas a cabeça estava sempre em outro mundo. No mundo das feiticeiras e suas poções mágicas, dos gigantes e anões, dos burros falantes e dos soldados de chumbo, dos monstros e dos fantasmas. Mundos encantados que dividia com os pais (HETZEL, 2019, p.31)

O texto faz referência a contos populares diversos quando elenca os pensamentos que permeiam a cabeça da menina. Na ilustração, ela segura um livro de onde saem folhas e flores diversas, inclusive um coelho branco que, assim como o livro analisado anteriormente, dialoga com a obra *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (1865). O coelho foge para o lado enquanto Maria Rosa não tira os olhos dos livros. A Alice, de Carroll (1865), entra em um novo mundo quando segue o coelho até sua toca, encontrando uma realidade completamente diferente da sua.

O narrador abre uma lacuna para o leitor, indicando que, durante todo esse tempo, a personagem parecia perceber que havia mais para ver, mas estava sempre focada em sua realidade atual. Do outro lado da menina pode-se ver uma flecha que aponta para a página sem ilustrações, fazendo referência ao deserto para onde a mãe biológica deslocara-se:

Figura 50 - O livro (p.30 e 31).

A criança conhece uma amiga na escola – Nathália – que parece abalada por um segredo. Maria Rosa tenta se aproximar da menina sem sucesso, pois ela não queria compartilhar seus sentimentos. Na ilustração pode-se perceber sua função (LINDEN, 2011), pois Nathália está sentada em um brinquedo túnel, mas o ângulo faz referência a um portal, que poderá transportar Maria Rosa para outra realidade. Vê-se aqui nova referência à obra de

Carroll (1865), primeiro o coelho e depois o portal. O leitor atento poderá inferir que a criança está próxima de perceber a dupla realidade de sua vida:

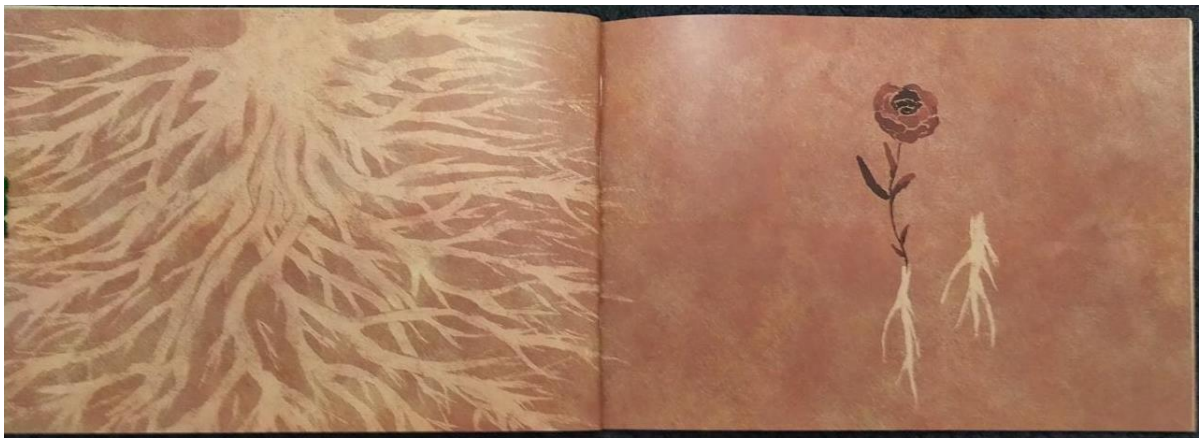
Figura 51 - O portal (p.33).

A menina resolve chamar a amiga para o aniversário, assim talvez conseguisse se aproximar. Na ilustração, vê-se dois adultos brincando de jogar a criança um para o outro; de imediato pressupõe-se que são a mãe e o pai, mas a árvore convenientemente cobriu um pedaço de um dos adultos, o que pode indicar que seja outra pessoa, como a mãe biológica. Outros fatores que indicam isso são as cores e formas escolhidas para retratar o chão, simulando uma faixa de pedestres, que são utilizadas para que pessoas possam atravessar em segurança de um lado ao outro da rua e as andorinhas que voam no céu em direções diversas, quando a tendência é que elas sigam juntas para um único lugar. Tudo indica que a menina tem dois lugares, dois caminhos, duas origens e dois destinos:

Figura 52 - A faixa (p.34).

Na sequência, observa-se uma folha dupla composta apenas pelo plano imagético. Do lado esquerdo, existem raízes fortes e grandes que ocupam toda a página, do lado direito há uma rosa solitária, com uma raiz que parece não combinar com seu cabo e outra raiz, solta, decepada da planta que a compunha. Pode-se inferir que o registro da grande raiz faz referência aos pais adotivos, que ocupam todo o espaço, fortes e capazes de dar sustentabilidade a árvore, enquanto a rosa, símbolo do amor da mãe, que tinha sido desconectada de sua raiz, agora se une a ela novamente, não parece combinar, mas encaixa perfeitamente. A raiz solitária evoca a mãe, privada do convívio com a menina. Embora a sua filha tenha sido desligada, ela ainda é sua raiz original que permanece, apesar de tímida e solitária:

Figura 53 - A raiz e a rosa (p.36 e 37).



A narrativa apresenta então a transformação que vem anunciando nas entrelinhas, a mãe adotiva recebe um pacote contendo uma rede florida e um vestido de bolinhas: “Com alguma curiosidade a mãe abriu o embrulho, uma velha rede florida cheirando a mofo e um vestidinho vermelho de bolinhas brancas. Sem fôlego, revirou o embrulho, em busca de bilhete ou remetente, em vão, nem uma coisa e nem outra” (p.38). Na ilustração, essa personagem chora, suas lágrimas em formato de espinhos de rosa mostram que o amor também pode machucar. Cria-se um ponto de indeterminação (ISER, 1999), o remetente do presente não é determinado pelas palavras, mas o leitor atento já se adiantou e sabe de onde a rede pode ter vindo, a mãe biológica estava por perto.

A escolha do momento da entrega do presente também vem para romper com a good continuation (ISER, 1999, p.55) da narrativa, em um momento de felicidade, na comemoração do aniversário da menina, a mãe chora espinhos (p.39):

Figura 54 - Lágrimas de espinhos (p.39).

O fato de o presente ser direcionado à mãe e não à aniversariante, também deixa subentendido que, embora o aniversário seja de Maria Rosa, o presente é de mãe para mãe, o que ela recebeu foi a recordação da vida anterior da menina. A mãe adotiva tenta disfarçar a tristeza, mas pouco a pouco vai contaminando toda a família:

> A mãe estava triste, tentava disfarçar, mas a tristeza estava lá, na sua voz, no seu sorriso, em seus olhos que fugiam dos da menina enquanto falava dos preparativos da festa. Maria Rosa foi murchando tal qual uma flor sem água. A tristeza tomou conta da casa, tomou conta de tudo e era grande demais para ela... Fora cedo para cama. Naquela noite, nem canções, nem histórias, uma oração e um beijo de boa noite... um beijo mais comprido do que o de costume. (HETZEL, 2019, p.41)

Na ilustração (p.40), vê-se pai, mãe e criança abraçados, sem as histórias e canções, eles vão para cama mais cedo. No canto esquerdo da página, uma gaiola vazia ilumina o quarto, dizendo ao leitor que algo está preso e precisa se libertar para iluminar, para clarear e esclarecer a vida da menina, a verdade está prestes a ser revelada:

Figura 55 - A gaiola (p.40).

No dia do aniversário da menina outros membros da família são inseridos na história, percebe-se que a criança é muito querida pelos avós e tios, ampliando a visão do leitor sobre o círculo de amor no qual ela está sendo criada. Ela recebe flores e observa-se aqui novamente as rosas como símbolo do amor que cerca a menina. As demonstrações de amor expandem-se para o texto verbal – "Desde que acordou foi uma alegria só. O telefonema do tio, que a fez sentir tão importante (...) A cesta de flores do campo que ganhou do pai (...) os presentes dos pais e da avó. Beijos, tantos beijos" (p.42) – e imagético em uma função repetitiva (LINDEN, 2011), mostrando a menina segurando um lindo buquê de rosas:

Figura 56 - Buquê de rosas (p.43).

Na sequência, a mãe ajuda a menina a se arrumar para a festa, elas trocam carinhos e brincam, quando a menina ao receber carinho na cabeça pensa e fala baixinho a palavra cafuné, que estremece o coração da mãe, levando o leitor a recuperar a informação prévia de que, no começo da narrativa, essa era uma palavra usada pela mãe biológica da menina, por isso o entranhamento da criança com a palavra e por isso o medo da mãe: "Cafuné – diz baixinho. A mãe estremece, mas faz de conta que não ouviu" (p.44).

Na cena (p.45), destaca-se a escolha da ilustradora em usar os mesmos traços do muro de pedra anteriormente apresentado, mostrando que aquele é o lado que a menina conhece e onde ela está confortável e rodeada de amor. Também retoma a ideia da condição financeira confortável em que a menina está sendo criada quando apresenta um vestido novo para sua festa de aniversário:

Figura 57 - Cafuné (p.45).

Nathália e seu segredo reaparecem na narrativa:

> Nathália foi uma das primeiras a chegar a festa, junto com ela veio uma menina bem pequena. A menina não se parecia com ela. Tinha cabelos pretos e muito lisos, olhinhos puxados e um rosto redondo de boneca.
> – Que linda sua irmãzinha, qual o nome dela? Perguntou a mãe de Maria Rosa.
> - Ela não é minha irmã, é adotada! – Respondeu Nathália aos gritos e diante do espanto de todos, começou a chorar.
> A mãe de Nathália se aproximou e abraçou-a, tentando acalmá-la.
> - Desculpem, não deveríamos ter vindo. Mas ela queria tanto vir à festa... Vamos, filha. Vamos.
> Antes que se pudesse entender bem o que estava acontecendo, se despediu e foram embora. (HETZEL, 2019, p.47)

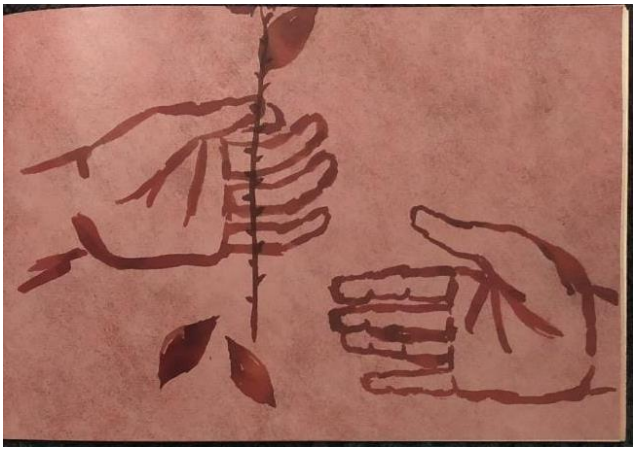
Descobre-se que ela tem uma irmã adotiva e isso a incomoda, a palavra até então desconhecida acende a dúvida em Maria Rosa. Na ilustração, chove sobre Nathália e sua irmã, evidenciando a tempestade emocional pela qual a menina está passando. Os convidados da festa observam o acontecido e ao redor de todos, vegetação de tipos variados, fazendo referência à diversidade de raízes dos presentes:

Figura 58 - Nathália e a irmã (p.46).

O fato de Maria Rosa não perceber a diferença física entre Nathália e sua irmã, que apresenta características orientais, indica o quão inocente a criança é sobre o tema: “Então era aquele o segredo? Adotada. Não tinha visto nada de diferente na menininha, era tão bonitinha. Depois ia perguntar a mãe o que era ser adotada, agora era hora dos parabéns.” (p.47). Os pais assustados com o pacote contendo a rede florida, e pela iminência de uma conversa sobre o tema, fruto da visita de Nathália ao aniversário, decidem que é hora de contar à menina que também é adotiva: “Chegou a hora, não chegou? A hora temida, a hora da verdade. Como reagirá Maria Rosa ao saber?” (p.48).

O nascer de sol em cores diversas é descrito na narrativa: “O sol começa a tingir o céu de rosa, de laranja e logo invadirá o quarto dos pais de Maria Rosa” (p.48). A verdade vem como o sol para esclarecer as questões que permeiam a criação da menina. Na ilustração, a função completiva (LINDEN, 2011) é empregada, pois quando a verdade é entregue à menina, não se vê a beleza da rosa, apenas dos espinhos que ferem a mão adulta e, agora, ferirão também a criança. Algumas pétalas caídas demonstram que o amor está sendo posto a prova, pela dialogia com a brincadeira infantil: “bem me quer, mal me quer”. A cena revela as inseguranças e incertezas tanto da mãe quanto da criança se com a revelação o amor entre ambas permanecerá sendo o mesmo:

Figura 59 - O cabo e os espinhos (p.49).



Não é retratado no texto o momento em que os pais contam para a menina, fica o ponto de indeterminação (ISER, 1999) para que o leitor possa inferir na cena e determinar como aconteceu. O diálogo que segue é delicado, mas conta com a reafirmação do amor entre a criança e os pais.

Então eu não sou sua filha? – O queixo trêmulo de Maria Rosa...

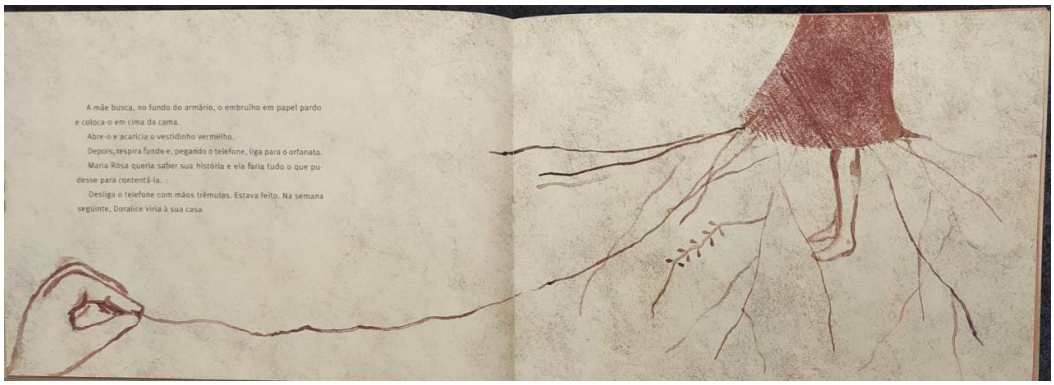
> Maria Rosa que tenta segurar o pranto que ameaça transbordar de seus olhos. – O papai não é meu pai?? – As lágrimas transbordam, invadem o quarto, invadem tudo. A mãe chora junto com ela.
> - Eu sou seu pai! somos seus pais!! - O pai abraça apertado as duas.
> - Mas a mamãe disse que eu sou adotada...
> - Você não nasceu da barriga da sua mãe, foi adotada sim, mas é nossa filha. Nossa filha muito amada, a filha mais amada do mundo. A filhinha que nós escolhemos entre tantas meninas. Olha pra mim, você acredita em mim?
> - Ah papai... – soluça a menina.
> - Acredita?? – Afastou-se um pouco para olhar em seus olhos.
> - Acredito, acredito...
> Maria Rosa afundou em seus braços, o rosto colado ao peito do pai, onde um coração que a amava batia agora forte e sereno. (p.51)

Na ilustração (p.50), Maria Rosa tem metade do rosto coberto pelas rosas e a outra por lágrimas, um retrato da vida da menina que agora conhece a duplicidade de sua história:

Figura 60 - O rosto da menina (p.50).

A mãe “Respira fundo e, pegando o telefone, liga para o orfanato. Maria Rosa queria saber a sua história e ela faria tudo o que pudesse para contentá-la” (p.52). Quando a mãe decide atender ao desejo de Maria Rosa e combina a visita de Doralice com o orfanato, a ilustração (p.52-53) traz um registro delicado da ligação das raízes que saem das pernas da menina, sendo conectadas com uma mão distante, no canto oposto da página:

Figura 61 - A conexão (p.52 e 53).



No encontro entre a criança e a mãe biológica, o texto ressalta a presença e o suporte dos pais adotivos. O relógio, símbolo da passagem irreversível do tempo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019), toca mais alto do que nunca, mostrando como aquilo que passou não pode mais ser recuperado e refeito, que só as horas que estão por vir é que podem ser moldadas. Na ilustração (p.54), andorinhas que para Chevalier e Gheerbrant, (2019) são símbolo de mudanças, renúncia e novos destinos, voam por todos os lados, retratando a confusão e incerteza de todos sobre o que estava por vir:

Figura 62 - Andorinhas (p.54).

A mãe adotiva não apresenta receio ao permitir e encorajar que a menina se deixe abraçar por aquela estranha, o amor fala mais alto e ela só quer que a menina seja feliz. No abraço, a menina reconhece o perfume da mãe que voltou para ela e isso traz amor e dor: “Doralice abre os braços, as lágrimas descendo pelo rosto, e a mãe empurra delicadamente a menina para ela. Maria Rosa se deixa abraçar por aquela estranha” (p.56). Na ilustração (p.57), a menina aparece sobre uma raiz, evidenciando o encontro com as suas origens e ao redor dela, flores de tipos diversos, mostrando os pais adotivos e a mãe biológica:

Figura 63 - O encontro (p.57).

A narrativa termina com o pai cantando a música dos dois mundos, dos dois amores para a menina, sua preferida e ela dorme embalada pelo amor dos pais: “O pai começa a cantar, a menina aninhada em seu colo, a mãe, ao lado, acaricia seus cabelos. É a canção dos dois mundos, dos dois amores... a sua preferida” (p.59). O texto deixa um grande ponto de indeterminação (ISER, 1999) sobre como se estabeleceram no futuro as relações entre a família adotiva e a mãe biológica, mas deixa uma pista ao leitor na escolha de dizer que é embalada pelo amor “dos pais” (p.59) e não do pai, podendo incluir aqui a mãe biológica.

Na ilustração (p.58), a menina dorme em sua rede florida, de onde saem flores de todos os tipos, mostrando suas raízes diversas e seu babado evidenciando suas diversas ligações e conexões. O semblante feliz da menina, dormindo um sonho tranquilo, dá abertura para a interpretação do leitor de que tudo ficou bem:

Figura 64 - A rede (p.58).

Dentro da rede há uma plantação de flores, como um jardim no qual a principal planta – Maria Rosa – descansa segura, pois sabe-se amada e protegida. Na folha dupla seguinte, podem-se ser vistas suas duas raízes, evocando a família adotiva e a mãe biológica que a sustentam:

Figura 65 - As raízes (p.60 e 61).

O final aberto pode trazer conforto ou desestabilizar o leitor, visto que ele poderá inferir na leitura determinando se as relações se estabeleceram de maneira harmoniosa ou não. Isso desautomatiza e rompe com os horizontes de expectativa (JAUSS, 1979) dos leitores em formação, visto que estão acostumados a receber finais fechados e não serem estimulados ao ato da reflexão.

Todas as personagens da narrativa são redondas, visto que apresentam grande desenvolvimento psicológico e forte posicionamento diante dos sentimentos confusos. Doralice, a mãe biológica, apresenta sua força na partida e, também no retorno, fez seu melhor para garantir que a menina tivesse acesso a uma vida mais confortável. Os pais adotivos enfrentam a adoção que exige um forte equilíbrio emocional e, no momento de proporcionar o reencontro da mãe biológica com a criança, demonstram maturidade e força, sobrepondo as necessidades da menina aos seus medos.

Maria Rosa evolui emocionalmente durante toda a narrativa, enfrenta e supera o abandono da mãe biológica, constrói vínculos com os pais adotivos e demonstra muita maturidade e empatia ao receber a mãe no reencontro, dando seu amor sem julgamento. Ela é quem busca saber da mãe, uma atitude corajosa para uma criança tão pequena, ela é quem faz o movimento da mudança para a vida de todos os personagens.

Diferente das obras analisadas anteriormente, esta não traz o roubo da infância, pelo contrário, ela retrata a menina vivendo em um lar cheio de amor, conforto e segurança, mas aborda o tema fraturante quando trata do abandono como fruto de condições sociais e econômicas adversas. Ao revelar a tristeza da mãe biológica, também convoca para o centro do debate a falta de escolha, mostrando que mesmo em relações nas quais todos os envolvidos têm amor e zelo, pode haver dor, renúncia e sofrimento.

O narrador onisciente neutro, em terceira pessoa, permite que os leitores vivenciem a p*oíesis*, fazendo inferências sobre o texto e sobre as ilustrações, preenchendo lacunas e construindo significados. Pela *aisthesis*, o leitor descobre mais sobre como se dão as relações e expande seus conhecimentos de mundo, da vida e das pessoas, ao entender por exemplo que nem toda escolha que causa dor é motivada pela maldade, como no caso desta narrativa, às vezes, trata-se de falta de escolha e oportunidade. Por fim, pela *Katharsis*, vivencia as dores de todos os envolvidos, experimenta sensações que podem promover mudança e tomada de consciência sobre sua própria realidade. Todas essas possibilidades se dão através dos pontos de indeterminação que suscitam inferências do leitor. Além disso, pela empatia, o leitor pode vivenciar as emoções das personagens.

O espaço macro da obra é a casa onde a criança vive com os pais adotivos, neste cenário transcorre a narrativa. O tempo da história é linear e a narrativa é direcionada a leitores atentos ou a mediadores capazes de nortear seus ouvintes a reflexões e interpretações para os preenchimentos das lacunas. Nesse processo, pode-se assegurar a expansão dos horizontes de expectativa dos jovens leitores e proporcionar-lhes uma experiência de fruição estética enriquecedora, pois desdobrado no diálogo entre plano verbal e imagético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação tem como público-alvo professores e mediadores de leitura. Almejou-se, durante o seu desenvolvimento, contribuir para a ampliação do debate sobre formação de leitores, identificação e seleção de obras para leitura em âmbito escolar, na mediação com jovens leitores. Para tanto, buscou-se fazer um levantamento do percurso histórico da literatura infantil e juvenil, e da ilustração, para evidenciar os processos gradativos de desligamento da literatura com o compromisso pedagógico e doutrinário, característico de seu nascimento.

Para que fosse possível defender a necessidade de internalizar tais saberes, explanou-se sobre a função social da literatura e de como ela pode influenciar a sociedade, a partir da formação de leitores críticos e capazes de debruçar-se sobre sua realidade, usando sua *biblioteca vivida*, como repertório de leitura e ação sobre a sociedade em que estão inseridos.

Refletiu-se, ainda, sobre as características do texto literário que lhe conferem potencialidades para dialogar com o leitor. Construiu-se, também, um levantamento dos documentos oficiais norteadores da Educação, que orientam professores e mediadores no desenvolvimento do trabalho com a literatura, para elucidar aquilo que é exigido como ferramenta para enriquecer a mediação, como espaços, recursos materiais e humanos, além da formação adequada para aqueles que exercerão a função de apresentar a literatura aos jovens.

Dando continuidade, fez-se uma explanação sobre a Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999), evidenciando as características que possibilitam que o leitor estabeleça comunicação com a obra e se debruce no preencher de lacunas de significação, exercício fundamental para a emancipação, expansão dos horizontes de expectativas e desenvolvimento do leitor crítico. A partir deste movimento firmado na experiência estética é que o leitor poderá construir um repertório que o motive a desejar agir na sociedade em busca de realidades mais humanas, justas e igualitárias.

Este estudo teve como hipótese, confirmar e evidenciar as potencialidades das obras da autora Graziela Bozano Hetzel na formação do leitor crítico. Para tanto, três de seus livros foram selecionados para análise: *O colar de pérolas* (2002), ilustrado por Andréia Resende; *Estrelas de São João* (2012), ilustrado por Elisabeth Teixeira; e *A rede florida* (2019), ilustrado por Anna Cunha.

Para respaldar e justificar essa escolha desenvolveu-se uma biografia da autora que reuniu informações de suas publicações, das características de seu fazer literário e dos estudos realizados por acadêmicos envolvendo seu nome. Constatou-se, então, que a autora, apesar de contar com diversos prêmios e vasto reconhecimento no campo da literatura infantil e juvenil, quase não possui material analítico sobre sua produção literária ou sequer material biográfico a seu respeito, oportunizando a esta pesquisa ser uma das pioneiras a reunir essas informações.

Contou-se ainda com uma breve apresentação do trabalho das ilustradoras que enriqueceram com sua coautoria as obras. Os livros foram selecionados tendo como recorte a abordagem de temas fraturantes (BACKETT 2009; RAMOS, 2009), por serem capazes de oportunizar ao jovem leitor experiências que possam prepará-lo para lidar com a realidade e os diversos sentimentos que permeiam a vida.

Na análise do primeiro livro, *O colar de pérolas* (Hetzel, 2002), observou-se a abordagem delicada do vício, do alcoolismo da mãe de Alice, personagem principal da narrativa, tema tão duro e tão recorrente, que atinge muitos lares e em consequência, muitas crianças. Apesar do tema principal ser o do vício, outros servem de plano de fundo para o desenvolvimento da história, como a violência infantil e a omissão do pai da criança. É possível vivenciar os sentimentos da menina, o medo, a angústia e o desespero, através de uma linguagem rica em simbologia e significado e das ilustrações, que revelam, completam e amplificam o sentido da leitura (LINDEN 2011), possibilitando que o leitor dialogue com o texto de maneira a fazer inferências nas lacunas de informação, descobrindo e construindo uma interpretação subjetiva e que implicará em sua visão de mundo, ampliando-a e oferecendo ferramentas para que ele lide com a realidade.

Na segunda obra, *Estrelas de São João* (Hetzel, 2012), outro tema importante é abordado de maneira rica e cuidadosa. Ela traz apadrinhamento de crianças de famílias carentes, por famílias abastadas, trata da exploração e do trabalho infantil e da necessidade de famílias carentes de abrir mão dos filhos na esperança de que estes tenham uma vida com mais dignidade. Hetzel apresenta todas as dores e a relação que se estabelece entre a criança e a madrinha com muita sutileza, sempre permitindo espaços para que o leitor infira sobre o

texto e perceba nas entrelinhas a dura realidade em que a menina está inserida. Em decorrência deste constante diálogo do texto e da ilustração com o leitor, da riqueza de metáforas, intertextualidades que permitem as inferências é que se pode observar as potencialidades em favorecer a emancipação do leitor.

Na última obra, *A rede florida* (Hetzel, 2019), uma nova forma de abordar a adoção, ainda de maneira muito sutil e delicada Hetzel fala de uma história de adoção diferente da anterior, onde a criança encontra um lar cheio de segurança e amor, mas as marcas e dores do abandono ainda são bastante vivas na pequena Maria Rosa. No pano de fundo, pode-se observar outros temas fraturantes, como a extrema pobreza da mãe que viúva, teve de abandonar a filha para que ela tivesse condições de crescer com dignidade. A narrativa é permeada de intertextualidades que oportunizam ao leitor acessar sua *biblioteca vivida* e inferir sobre o texto, além de metáfora diversas tanto no texto escrito quanto no imagético.

A partir das análises, pode-se perceber o compromisso de Hetzel em construir uma narrativa que dialogue com o leitor e permita que ele interaja com a obra. Ela promove identificação com o leitor na construção de personagens que geram empatia e o aproximam da história. Conforme apresentado durante as análises, foi possível perceber que Hetzel recorre à intertextualidade em suas narrativas, dialogando com um repertório literário que já compõe o imaginário infantil. Desse modo, seus livros asseguram a comunicabilidade com o leitor e com a tradição, evocando que a memória de leituras anteriores seja ativada no processo de interpretação da narrativa.

Os personagens de Hetzel comumente agem sobre sua própria história, buscando romper com a corrente que os empurra em direção às dificuldades. Desse modo, encorajam o leitor também a ler o mundo e agir sobre sua própria realidade. A autora trabalha temas diversos que levam seus leitores a refletirem sobre questões que, geralmente, são silenciadas, mas que fazem parte do cotidiano das crianças, assim como daquele dos adultos.

Diante de todas as afirmações e das análises apresentadas, foi possível confirmar a hipótese desta pesquisa sobre as potencialidades das obras de Hetzel, seu grande valor estético, o alto grau de comunicabilidade com o leitor implícito e como a abordagem de temas fraturantes, pelo viés crítico e com tratamento estético, pode funcionar enquanto ferramenta de emancipação.

REFERÊNCIAS

ABZ do Ziraldo, TV Brasil, Programa exibido em 13/09/2015. Disponível em: https://tvbrasil.ebc.com.br/abzdoziraldo/episodio/elizabeth-teixeira-conversa-sobre-seu-trabalho-em-ilustracao. Acesso em: 5 jun. 2021.

AGUIAR, V. T.; VALENTE, T. A. *O lobo*, de Graziela Hetzel e Elisabeth Teixeira: a magia da leitura. *In*: RECHOU, B. R.; LÓPEZ, I. S. RODRÍGUEZ, M. N. (org.). **O álbum na literatura infantil e Juvenil (2000-2010)**. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2011. p. 347-355.

ALMEIDA, T. A. **Leituras do livro infantil ilustrado:** A mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria criança. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.7

ANDRADE, J. P. Z. O PAPEL DA ILUSTRAÇÃO NO LIVRO-ILUSTRADO: UMA DISCUSSÃO SOBRE AUTONOMIA DA IMAGEM. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

ANNA CUNHA. **About**. Disponível em: https://www.annacunha.com/about. Acesso em 5 jun. 2021.

ANNA CUNHA PAPELARIA. Disponível em: https://shop.annacunha.com/quem-somos-pg-2e35f. Acesso em: 5 jun. 2021.

ATAÍDE, Vicente**. Literatura Infantil e ideologia**. HD livros. Curitiba, 1995.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 4.ed. Trad. Aurora F. Bernandini. São Paulo: Edunesp, 1998.

BECKETT, Sandra. "Parodic Play with Paintings in Picture Books." Children's Literature 29.1 (2001): 175–195.

BECKETT, Sandra. **Crossover fiction**: global and historical perspectives. New York: Routledge, 2009.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira.** São Paulo: Cultrix, 1994.

BOTTON, A.; STREY, M. N. Influências da literatura infantil brasileira no gendramento de meninos e meninas. *In*: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 - Desafios Atuais dos Feminismos, 2013, Florianópolis. **Anais Eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10**. Florianópolis, UFSC, 2013. p. 1-12. Disponível em: < http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384877692_ARQUIVO_AndressaBotton.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BOTTON, A **“E o prêmio vai para...”:** os estereótipos de gênero nos livros infantis premiados na última década. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, MEC, SEF, 1997

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 28/04/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

BOJUNGA, Lygia. A casa da Madrinha. 12ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

BUFFON, E. C. **Leitura de histórias em quadrinhos do PNBE 2012:** A turma do pererê. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2014.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A função social da leitura e da literatura infantil.** Florianópolis, Editora. 2003

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Cia das letras, 1998.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**: estudos de teoria e história literária. 6.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. In: Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

CARROLL, L. **Alice**: edição comentada. Ilustr. John Tenniel. Introd. Martin Gardner. Trad. Mª L. X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CECCANTINI, João Luís C. T. **Vida e paixão de Pandonar,o cruel de João Ubaldo Ribeiro: um estudo de produção e recepçã**o. Assis, 1993. 3v. Dissertação (Mestrado em Letras) –Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" – Campus de Assis-SP.

CHEVALIER, Jean, 1906 – Dicionário de símbolos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números) / Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, com a colaboração de: André Barbault... [et al.]; coordenação Carlos Sussekind; tradução Vera da Costa e Silva... [et al]. – 32ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

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

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORREIA, Z. S. Leitura e identidades étnico-raciais: um estudo do acervo do programa nacional do livro didático. *In*: XIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais e 2º Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas de Língua Portuguesa, 2018, Guarulhos. **Anais eletrônicos do XIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais e 2º Congresso da Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas de Língua Portuguesa**. Guarulhos: UNIFESP, 2018, p. 1-21. Disponível em: <https://www.conlab2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1543581964_ARQUIVO_ArtigoZilmaSoaresCorreia.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

COSTA, R. N. **Análise da abordagem da fauna nativa na literatura infantil**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

COSTA, C. D. M. **Literatura premiada entra na escola?** A presença dos livros premiados pela FNLIJ, na categoria criança, em bibliotecas escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CRUVINEL, Larissa W. F. **Narrativas juvenis brasileiras**: em busca da especificidade do gênero. 2009. 188 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2009.

ECO, Umberto. **Semiótica**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

ELISABETH TEIXEIRA. **Sobre**. Disponível em: https://contatoetx.wixsite.com/elisabethteixeira/sobre. Acesso em: 5 jun. 2021.

FALCONER, R. (2009). The Crossover Novel: contemporary children's fiction and its readership. New York: Routledge.

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. A leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. In: JUNQUEIRA, Renata (org). **Biblioteca escolar e prática educativas: o mediador em formação**. Campinas: Mercado de letras, 2009, p. 69 - 96.

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.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo** (1937- 1945). Assis, 2008.

FIGURELLI, Roberto. "Hans Robert Jauss e a estética da recepção". Letras, Curitiba, n.37, jan. 1988; p. 265-285.

FIORINI, F. B. **As contribuições da biblioteca escolar para a promoção da leitura e da cidadania**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

FLIPOÇOS. **Concurso Amare**. Flipoços, c2021. Disponível em: <http://flipocos.com/pages/concurso-amare.html>. Acesso em: 20 maio 2021.

FNLIJ. **Prêmio FNLIJ 1996 – Produção 1995**. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. 1996. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij/item/161-pr%C3%AAmio-fnlij-1996-produ%C3%A7%C3%A3o-1995.html>. Acesso em: 20 maio 2021.

FNLIJ. **Prêmio FNLIJ 2008 – Produção 2007**. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. 2008. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij/item/149-pr%C3%AAmio-fnlij-2008-produ%C3%A7%C3%A3o-2007.html>. Acesso em: 20 maio 2021.

FNLIJ. **Prêmio FNLIJ 2010 – Produção 2009**. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. 2010. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij/item/147-pr%C3%AAmio-fnlij-2010-produ%C3%A7%C3%A3o-2009.html>. Acesso em: 20 maio 2021.

GIMENEZ, Queila da Silva. **Ficção crossover best-seller no mercado editorial brasileiro**: uma análise da produção e circulação de oito romances de língua inglesa (2000-2013). 2021. 378f. Tese (Doutorado em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil – Múltiplas linguagens na formação dos leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009

GIRABRASIL. **Contação de história:** Com a @gbozanohetzel contando a história do livro A Amarelinha em PT e em Alemão pela GiraBrasil HIMMEL UND HÖLLE! com ilustrações de @zekacintrailustrador. Heroldsbach. 05 maio 2021.

GIRABRASIL. @editoragirabrasil_verlag. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/COfjw0XopYe/>. Acesso em: 05/05/2021.

GIRABRASIL. **Himmel und Hölle, Editora Girabrasil, Alemanha, 2020 [...]**. Liguria. 22 maio 2021. Instagram: @editoragirabrasil_verlag. Disponível em: < https://www.instagram.com/p/CPKvHZ7qZW4/>. Acesso em: 23/05/2021.

GIRABRASIL. **Continua aqui a lista de livros da autora @gbozanohetzel que nos foi solicitado dentro da última live com a Autora! Graziela Bozano Hetzel [...]**. Liguria. 22 maio 2021. Instagram: @editoragirabrasil_verlag. Disponível em: < https://www.instagram.com/p/CPKvHZ7qZW4/>. Acesso em: 23/05/2021.

GUIMARÃES, Glaucia. RIBAS, Maria Cristina Cardoso. Literatura infantil na sociedade multimidiática. In: Estudos de literatura brasileira contemporânea. no.47 Brasília jan./jun. 2016.

HÜNING, R. I. **A leitura, o texto e o Programa Nacional Biblioteca na Escola:** intrincada relação para o processo de construção da compreensão em leitura. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

HETZEL, G. B. **O problema do Godofredo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

HETZEL, G. B. **O estranho caso da caverna**. 16. ed. São Paulo: Atual, 2009.

HETZEL, G. B. **O último Peixe-boi**. 1. ed. Belo Horizonte: Formato, 1994.

HETZEL, G. B. **A cristaleira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

HETZEL, G. B. **Bonifácio Xereta**. 1. ed. Belo Horizonte: Formato, 1996.

HETZEL, G. B. **Perigosa descoberta**. 1. ed. São Paulo: FTD, 1996.

HETZEL, G. B. **Benjamin**. 1. ed. Curitiba: Braga, 1997.

HETZEL, G. B. **Férias de arrepiar**. 16. ed. São Paulo: Atual, 2009.

HETZEL, G. B. **Aí tem coisa....** 2. ed. Rio de Janeiro: Manati, 2008.

HETZEL, G. B. **Orelhas de Abano**. 1. ed. Belo Horizonte: Formato, 1999.

HETZEL, G. B. **Menino golfinho**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

HETZEL, G. B. **Tem um leão na minha casa!**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000

HETZEL, G. B. **A cobra e o grilo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Manati, 2012.

HETZEL, G. B. **O colar de pérolas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Manati, 2002

HETZEL, G. B. **Pesadelo da neve**. 9. ed. São Paulo: Atual, 2005.

HETZEL, G. B. **Histórias de lavar a alma**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004.

HETZEL, G. B. **O jogo de amarelinha**. 1. ed. Rio de Janeiro: Manati, 2007.

HETZEL, G. B. **Brincadeira perigosa**. 1. ed. Belém: Cultural Brasil, 1995.

HETZEL, G. B. **A Festa do Luar**. 1. ed. Belém: Cultural Brasil, 1997.

HETZEL, G. B. **Colégio novo é fogo!**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

HETZEL, G. B. **O lobo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Manati, 2009.

HETZEL, G. B. **Posso dormir com você?**. 1. ed. **Rio** de Janeiro: Manati, 2010.

HETZEL, G. B. **A bruxa da lagoa negra**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

HETZEL, G. B. **Pipoca, um carneirinho e um tambor**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2011.

HETZEL, G. B. **Estrelas de São João**. 1. ed. Rio de Janeiro: Manati, 2012.

HETZEL, G. B. **Ambrósio sumiu!**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2016.

HETZEL, G. B. **A rede florida**. 1. ed. Curitiba: Positivo, 2019.

HETZEL, G. B. **Himmel und Hölle**. 1. ed. Heroldsbach: Girabrasil, 2020.

INFOESCOLA. Cantigas de roda. em: https://www.infoescola.com/folclore/cantigas-de-roda/ Acesso em 13 de dezembro de 2021.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, v.1, 1996.

ISER, Wolfgang. A interação do Texto com o Leitor. In: A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima, 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001, p.83-132

JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**.

Coord. e Trad. Luis Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à Teoria Literária.** São Paulo: Ática, 1994.

KICH, M. **Mediação de leitura literária:** o programa nacional biblioteca da escola (PNBE)/2008. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

KUHLTHAU, C. **Como usar a biblioteca na escola**: Um programa de atividade para o ensino fundamental. 3. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2018. 327 p.

LACERDA, Nilma. Debate; temas polêmicos na literatura. Salto para o futuro. Disponível em:http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/1426102919389.pdf. Acesso em 29 de Junho 2021

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

LAJOLO, M., ZILBERMAN, R. Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história**. Curitiba: PUCPRess, 2017.**

LAJOLO, M**.** Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6 ed. São Paulo: Ática, 2005. 109p.

LAURITI, Thiago. As possíveis "chaves" orientadoras do pensamento crítico da literatura infantil e juvenil do século XXI: uma leitura de "A chave do tamanho" de Monteiro Lobato. In: NAVAS, Diana. SILVA, Maurício. **A literatura infantil e juvenil na contemporaneidade: histórias, caminhos e representações.** São Paulo: BT Acadêmica, 2016.

LEI N° 5.692, de 1970. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-57752-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em 03 julho de 2020

LEIDENS, M. MENON, M. C. Estreitos da sociologia da literatura para jovens leitores: a recepção. In: GRAZIOLI, F. T. COENGA, R. E. Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar. Erechin, RS. Habilis Press, 2018.

LIMA, J. M. F. **"Serviço de mulher":** a mulher e a educação para o trabalho sob mediação da literatura infantil. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

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, 2011.

LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 36, p. 111-130, Epub 31 out. 2019.

LUFT, Gabriela**.. Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a literatura juvenil brasileira no início do século XXI**. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LUIZ, Fernando T. **A Produção de Monteiro Lobato**: Contribuições para a Formação de profesores 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.

MACHADO, Paulo Henrique; REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Leitura de book app de literatura infantil na perspectiva dos multiletramentos**. R. Letras, Curitiba, v. 22, n. 36 p. 01-20, mar. 2020. Disponível em: . Acesso em: 11/11/2020.

MANATI PRODUÇÕES EDITORIAIS. **Autores e Ilustradores**. Disponível em: http://manati.com.br/site/?page_id=11. Acesso em: 5 jun. 2021.

MARTHA, A. A. 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, A. A. P. Violence and death in Brazilian children's and young adult literature. *In*: STEPHENS, J. (ed.). **The Routledge Companion to International Children's Literature**. 1. ed. London: Routledge, 2017. p. 83-91.

MCCLIVE, A. C. Coluna Arilda Costa. **Braziliantimes.com**, 25 fev. 2021, 18:30. Disponível em: <https://www.braziliantimes.com/entretenimento/2021/02/24/coluna-arilda-costa-31.html>. Acesso em: 22 abr. 2021.

MENDES, C. **Singular e Plural: Roger Mello e o livro ilustrado**. 2011. 224 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais (Imagem e Cultura)) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 151-172.

NEGRÃO, Z. A. **A cartola mágica das palavras:** o encantamento na formação do leitor. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2018.

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

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues. **História do ensino da literatura infantil na formação de professores no estado de São Paulo (1947 - 2003).** [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. 353p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 06 jul 2020.

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

.PAIVA, Aparecida. SOARES, Magda. **Literatura infantil: Políticas e concepções**. São Paulo. Editora autentica, 2008.

PARDO, M. G. Mello and his precursors: invisible threads. **Bookbird: A Journal of International Children's Literature**, Baltimore, v. 52, n. 4, p. 1-11, 2014.

PASCOLATI, Sônia. Ilustração na literatura infantil. **Acta Scientiarum**. Maringá. 2017, v.39, p.245-253.

PEREIRA, I. S. S. **Literatura infantil na perspectiva dos estudos culturais: por uma infância plural**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2014.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Ícone, 1986.

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.

PONTES, F. E. C.; NOGUEIRA, A. F.; ALVES, L. P. A. Entre símbolos e representações: um estudo sobre a obra *O lobo*, de Graziela Bozano Hetzel. *In*: PAZ, J. F. (org.). **Língua, Literatura e Ensino**: arte identidade e outras linguagens. 1. ed. Joinville: Clube de autores, 2020, p.59-76.

Prêmio Jabuti. **Premiados 1996**. Jabuti, 1996. Disponível em: <https://www.premiojabuti.com.br/premiados-por-edicao/premiacao/?ano=1996>. Acesso em: 20 maio 2021.

Prêmio Jabuti. **Premiados 2020**. Jabuti, 2020. Disponível em: <https://www.premiojabuti.com.br/premiados-por-edicao/premiacao/?ano=2020>. Acesso em: 20 maio 2021.

PUBLISH NEWS. (2021). Brasileiros em Bratislava. Disponível em: https://www.publishnews.com.br/materias/2021/04/05/brasileiros-em-bratislava. Acesso em 5 jun. 2021.

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

RAMOS, A. M.; MATTOS, M. Re-dressing Books With Meanings: An Analysis of Dust Jackets in Children's Literature. **Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura**, Cuenca, v. 17, n. 2, p. 33-45, 2018.

RAMOS, A. M.; MOURÃO, Sandie; CORTEZ, Maria Teresa (orgs.). **Fractures and disruptions in Children´s Literature.** UK: Cambrige Scholar Publishing, 2017.

RAMOS, A. M.**As famílias não tradicionais na literatura para a infância e a juventude: a representação da homoparentalidade.** In: Ramos, Ana Margarida et al. (ed.). A família na literatura infantil e juvenil. CD room. Universidade do Minho. Portugal, 2013, p.301-317.

RAMOS, A. M **Saindo do Armário – Literatura para a infância e a reescrita da homossexualidade.** Forma Breve, Aveiro, n. 7. 2009. p. 295 - 314.

RAMOS, A. M; RICHARD, V. Das dores de crescimento à dor de existir: representações literárias de adolescências feridas. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 37, n. 3, p. 287-295, jul./set. 2015.

RETRATOS, TV HORIZONTE, Programa exibido em 24/05/2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Dar6gpZOotg. Acesso em: 5 jun. 2021.

RICHE, Rosa C. O lobo: texto, ilustração e formação do leitor. In: MARTHA, Alice A. P.; AGUIAR, Vera T. de (orgs). **Literatura infantil e juvenil:** letras da resistência. ANEP: Assis/SP, 2021, p.55-70.

RIBEIRO, P. F. N.; SILVA, G. M. R.; AZEVEDO, M. D. **Jogos de linguagem**: Os Contos Acumulativos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

RODRIGUES, E. B. T. Contação de histórias, leitura e produção de textos: um estudo da unidade temática – educação ambiental. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 13, n. 1/2, p. 57-71, 2002.

ROLLA, A. R. Novas famílias. **Textura**, Canoas, v. 15, n. 29, p. 106-122, set./dez. 2013.

SALES, E. V. P. F. A recepção de narrativas longas por crianças do ensino fundamental I. Assis, 2018. 178p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. Livro infantil ilustrado; a arte da narrativa visual. Trad. Marcos Capano. 1ª ed. São Paulo: Rosari, 2013.

SANDRONI, Laura Constância. **De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SANTOS, G. V.; BARROSO, F. C. S. O uso da literatura infantil no ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: VI Congresso Nacional de Educação, 2019, Fortaleza. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande: Realize Eventos Científicos & Editora, 2019. p. 1-13. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA13_ID10993_15082019023958.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SCHLABITZ, R. E. **Escritores da Girabrasil com Graziela Bozano Hetzel**. 29 out. 2020. Instagram: @rosanierhart. Disponível em: < https://www.instagram.com/p/CG8CzH2IMpw/?igshid=73ealu506gmw&fbclid=IwAR2mFyjjnXyeKQi7gCb95vKFk3YT2PB0Az-HaQ-nwXIHA8feiK1-VHZ3ipQ>. Acesso em: 22 abr. 2021.

SOUZA, D. F. S. **Literatura juvenil premiada:** diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SOUZA, R.C.S **A FICÇÃO JUVENIL BRASILEIRA EM BUSCA DE IDENTIDADE**: a formação do campo e do leitor. 2015. 460 f. Tese (Doutorado em Literatura, Letras Vernáculas - Literatura Brasileira) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015

SILVA, Ezequiel Theodoro. Conhecimento e cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda! In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009.

SILVA, S. M.; SOUZA, E. A; CAMARGO, F. P. IMAGENS QUE FALAM: Considerações Sobre o Livro-Ilustrado e a Formação do Leitor. *Mediação*, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 11-29, jan.- dez. 2017.

TAVARES, L. B. C. **As teias narrativas de Roger Mello e suas experimentações estéticas em uma escrita para crianças no contemporâneo**. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020

TORRES DI GREGORIO, A. M. Um convite à leitura literária: encontro marcado para a conquista do leitor. **Cadernos da FaEL – Revista Eletrônica**, Nova Iguaçu, v. 2, n. 4, p. 1-17, jan./abr. 2009.

TORRES DI GREGORIO, A. M. **Entrelaçamento dos planos da linguagem na literatura juvenil contemporânea:** alternativas de leitura. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TURCHI, M. Z. Tendências atuais da literatura infantil brasileira. *In*: VASCONCELOS, M. L. B. B. (org.). **Biblioteca escolar:** uma ponte para o conhecimento. 1. ed. Goiânia: SEDUC, 2009. p. 97-104. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/Biblioteca_Escolar.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

UBE. **União Brasileira de Escritores – Prêmios 2001**. Meiotom, 2001. Disponível em: <http://www.meiotom.art.br/resultado2ube.htm>. Acesso em: 20 maio 2021.

VALENTE, Thiago A.; FERREIRA, Eliane Ap. G. R. Estética da Recepção: por uma proposta de pesquisa em letras. In: PEREIRA PINTO, Francisco Neto et al. (orgs.). **Ensino da Literatura no Contexto Contemporâneo**. Campinas: mercado das Letras, 2021, p.483-497.

WERNECK, Yolanda M. A importância da imagem nos livros. In: Revista Ciência e Cultura. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. 35, n.12, dez. 2008, p.1831-1841.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10.ed. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?.** São Paulo: SENAC: São Paulo, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a Literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2005.

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 **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, n. 14, p.11-22, 2008