

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Assis

CLEIDE APARECIDA VILARINHO TAKAASI

**O HUMOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE DOS LIVROS ILUSTRADOS *COCÔ DE PASSARINHO* (2013) E
O CIRCO DA LUA (2014), DE EVA FURNARI**

Assis

2025

CLEIDE APARECIDA VILARINHO TAKAASI

**O HUMOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE DOS LIVROS ILUSTRADOS *COCÔ DE PASSARINHO* (2013) E *O
CIRCO DA LUA* (2014), DE EVA FURNARI**

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

Orientadora: Eliane Aparecida Galvão Ribeiro
Ferreira

Assis

2025

T136h

Takaasi, Cleide Aparecida Vilarinho

O humor na formação do leitor da educação infantil: análise dos livros ilustrados Cocô de passarinho (2013) e O circo da lua (2014), de Eva Furnari / Cleide Aparecida Vilarinho Takaasi. -- Assis, 2025
175 p. : tabs., fotos

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

Orientadora: Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

1. Livro ilustrado infantil. 2. Humor. 3. Eva Furnari. 4. Estética da Recepção e do Efeito. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa propõe uma contribuição teórico-analítica no campo da literatura infantil, com ênfase nas obras de Eva Furnari, ao propiciar experiências literárias e estéticas que vão além do ensino da leitura. Seu impacto alcança a constituição de leitores críticos e a valorização de abordagens educativas que enfatizam a escuta ativa, respeito a equidade, a análise interpretativa e o desenvolvimento da sensibilidade estética (ODS 4), possibilitando a internacionalização, ao dialogar com valores universais de diversidade, empatia e criatividade. As narrativas proporcionam experiências estéticas que despertam imaginação, empatia e consciência ambiental, colaboram como educação de qualidade (ODS 4), bem-estar (ODS 3), valorização da diversidade cultural, promovendo valores de convivência pacífica, diversidade e inclusão simbólica (ODS 11 e 16) e respeito à vida terrestre (ODS 15). Ao proporcionar experiências caracterizadas por desigualdades e exclusões simbólicas, o estudo colabora para o fortalecimento da equidade e da pluralidade cultural no ensino e na crítica literária (ODS 5 e 10).

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research proposes a theoretical and analytical contribution to the field of children's literature, with an emphasis on the works of Eva Furnari, by providing literary and aesthetic experiences that go beyond teaching reading. Its impact extends to the development of critical readers and the appreciation of educational approaches that emphasize active listening, respect for equity, interpretative analysis, and the development of aesthetic sensitivity (ODS 4), enabling internationalization by engaging with universal values of diversity, empathy, and creativity. Narratives provide aesthetic experiences that spark imagination, empathy, and environmental awareness, contributing to quality education (ODS 4), well-being (ODS 3), and the appreciation of cultural diversity, promoting values of peaceful coexistence, diversity, and symbolic inclusion (ODSs 11 and 16), as well as respect for life on earth (ODS 15). By providing experiences characterized by inequalities and symbolic exclusions, the study contributes to strengthening equity and cultural plurality in teaching and literary criticism (ODSs 5 and 10).



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CLEIDE APARECIDA VILARINHO TAKAASI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 04 dias do mês de setembro do ano de 2025, às 9h30min, no(a) Sala da Congregação, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CLEIDE APARECIDA VILARINHO TAKAASI, intitulada **O HUMOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS LIVROS ILUSTRADOS COCÔ DE PASSARINHO (2013) E O CIRCO DA LUA (2014), DE EVA FURNARI**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) UNESP/FCL - Assis, Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO (Participação Presencial) do(a) UNESP/FCL - Assis, Prof. Dr. RICARDO MAGALHÃES BULHÕES (Participação Presencial) do(a) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). 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



*Dedico estas páginas
Aos que trazem na alma um circo de estrelas,
aos que voam na literatura por mundos de
sonhos. A vocês, que voam entre nuvens e risos,
para que cada página seja um trapézio de
alegrias e a cada leitor, um bater de asas rumo
ao infinito.*

AGRADECIMENTOS

*Posso, tudo posso Naquele que me fortalece
Nada e ninguém no mundo vai me fazer desistir
Quero, tudo quero, sem medo entregar meus projetos
Deixar-me guiar nos caminhos
Que Deus desejou pra mim e ali estar
Vou perseguir tudo aquilo que Deus já escolheu pra mim
Vou persistir, e mesmo nas marcas daquela dor
Do que ficou, vou me lembrar
E realizar o sonho mais lindo que Deus sonhou
Em meu lugar estar na espera de um novo que vai chegar
Vou persistir, continuar a esperar e crer
E mesmo quando a visão se turva e o coração só chora
Mas na alma, há certeza da vitória
Posso, tudo posso Naquele que me fortalece
Nada e ninguém no mundo vai me fazer desistir
Vou perseguir tudo aquilo que Deus já escolheu pra mim
Vou persistir, e mesmo nas marcas daquela dor
Do que ficou, vou me lembrar
Realizar o sonho mais lindo que Deus sonhou
Em meu lugar estar na espera de um novo que vai chegar
Vou insistir, continuar a esperar e crer
E mesmo quando a visão se turva e o coração só chora
Mas na alma, há certeza da vitória
Mesmo quando a visão se turva e o coração só chora
Mas na alma, há certeza da vitória
Eu vou sofrendo, mas seguindo
Enquanto tantos não entendem
Vou cantando minha história, profetizando
Que eu posso, tudo posso em Jesus
(Melo, 2009)*

Início meus agradecimentos com essa música, pois faz parte da minha história e de quem sou. Durante minha vida, aprendi a colocar Deus em primeiro lugar, ter fé e a persistir nos meus sonhos. Ser grata por cada pessoa que conheci e por cada momento que pude compartilhar. Agradecer significa mostrar-se grato a alguém e o sentimento de gratidão é para mim um dos mais lindos e completos, pois faz com que você reconheça a grandeza de ter pessoas ao seu lado, que, de alguma forma, preenchem sua vida e contribuem para que seja melhor. Ser grato significa reconhecer a importância do outro em sua vida. E quanto a isso, tenho muito a agradecer:

Primeiramente, agradeço a Deus, meu refúgio, minha força, minha fé, minha paz, minha essência, meu tudo. Com Ele me mantenho forte e é graças a Ele que, hoje, tanto tenho a agradecer.

Ao meu amor, melhor amigo, meu conselheiro, meu incentivador, meu esposo Fabricio, o qual está sempre disposto a me acalmar, a me ouvir e a me alegrar. Obrigada por compartilhar comigo dos melhores e piores momentos que todo esse processo exige. Sem você não seria possível.

Ao meu príncipe, razão do meu viver, meu filho Vítor, minha riqueza, meu porto seguro. Meu esposo e meu filho. Seres humanos únicos, apaixonados por literatura, música, jogos, filmes, família e Deus, quem me apresentou todos esses amores. E como sou grata a isso, pois não imagino o que seria viver sem paixões. Obrigada por me ensinarem a ser família, a ser forte, a ser crítica e por me dar tanto amor, no barulho e até mesmo no silêncio.

À minha mãe, Cida, mulher de fé, meu colo, meu abrigo, a quem sou eternamente grata por me ensinar a ser mais humana, mais mulher, por me mostrar que a fé em Deus, o amor,

o perdão e o respeito nos tornam mais fortes do que podemos imaginar. Sou imensamente grata por te ter como exemplo.

A minha melhor amiga, minha irmã caçula, Kelly. Obrigada por ser conforto e força em todos os momentos desde que você nasceu. Com ela ganhei dois presentes, meus sobrinhos, Gabriel e Maria Júlia. Também, ao meu cunhado, Leandro, por quem tenho admiração e respeito.

Aos meus sogros Fátima e Fernando (in memoriam), meus cunhados Fábio e Fernando, minhas cunhadas Ligiane e Beatriz, meu sobrinho João Guilherme minha segunda família, que sempre me acolheram com respeito e muito amor.

À Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, minha querida orientadora, por quem tenho extensa admiração, sou fã, foi uma mãe, amiga e meu chá de camomila. Aquela que viu em mim o encantamento pela literatura, instigou-me e desafiou-me a ir além. Obrigada por acreditar em mim e compartilhar seu tempo, seu carinho e o seu amor pela literatura. Serei eternamente grata.

Aos meus amigos, que me acompanharam, aos que me apoiaram e aqueles que dividiram comigo suas angústias, sua vida, seu tempo, levando e deixando um pouquinho deles em mim. Alguns são anos de amizade, difícil conseguir agradecer a todos, mas a alguns, em especial, que foram abrigo em vários momentos: Rosely Salviano e Vanessa Ribeiro, minhas eternas amigas; ao meu querido amigo Marcelo, obrigada pelo bom humor e incentivo; Araceli e Mariana, minhas companheiras de mestrado, meu eterno carinho ao apoio e cumplicidade. Ana Paula (Bibliotecária da Unesp - Assis e Cecília, dois grandes exemplos de companheirismo e empatia, tiveram toda paciência e carinho em todos os momentos em que pedi ajuda acadêmica. Meu muito obrigada a todos!

Às crianças que colaboraram, com entusiasmo, para a pesquisa e que me aceitaram com tanto carinho em suas vidas.

À minha equipe escolar e às minhas professoras que muito contribuíram com suas palavras de incentivo e carinho nos dias mais turbulentos.

Ao gestor da escola e as professoras da Escola Municipal Olivo Frizo, pelo acolhimento, disposição e por me receberem com respeito e carinho, possibilitando a pesquisa.

A minha banca, pelas contribuições, incentivo e companheirismo. Toda admiração a vocês que, além de acreditarem na pesquisa, lutam e se dedicam a ela.

Ao PPG da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP, e aos professores das disciplinas que cursei.

Muito obrigada!

A criança está sempre sorrindo, sempre buscando coisas engraçadas. E a minha produção para as crianças tem muito esse sentido, de fazê-las rir ou fazê-las se divertir.

Eva Furnari
(Entrevista, agosto 2025)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo refletir sobre o efeito de humor no livro ilustrado infantil (Linden, 2011), a partir dos estudos de Bergson (2018). Justifica-se a escolha pela obra de Eva Furnari, por seu valor estético reconhecido pelas inúmeras premiações, pelos temas afinados ao universo infantil, pelo recurso ao humor e pelas ricas ilustrações que se aproximam do universo das crianças e as encantam (Perrotti, 1986). Eva Furnari publicou mais de 70 obras literárias, nesta dissertação, optou-se por apenas duas para análise e recepção com crianças da Educação Infantil, regularmente matriculadas na Escola Municipal Ivone Olivo Frizo: *Cocô de passarinho* (2013) e *O circo da lua* (2014). A obra *Cocô de passarinho* (2013), a começar pelo título, já é capaz de arrancar gargalhadas das crianças. Sua narrativa, pelo inusitado, *nonsense*, entra em sintonia com o imaginário infantil caracterizado pela leveza e o humor. Esta produção literária também obteve reconhecimento, ao ser adaptada para o teatro pela Cia Noz do Teatro em 2013. O espetáculo recebeu o prêmio APCA na categoria Melhor Espetáculo Infantil de Bonecos (APCA, 2025). O Prêmio da APCA atualmente contempla dez setores artísticos. Por sua vez, *O circo da lua*, publicada em 2003, angariou menção honrosa no ano seguinte da sua publicação (2004) na categoria Ilustrações de Livro Infantil ou Juvenil no 46º Prêmio Jabuti (Jabuti, 2025) além disso, como seu título indica, sua narrativa tematiza o espetáculo circense, o qual faz parte do repertório cultural da criança. Na análise dessas obras, buscou-se detectar suas potencialidades para cativar o jovem leitor, romper com seus conceitos prévios sobre ilustração (Linden, 2011), ampliar seu imaginário e, pelo humor, despertar seu gosto pela leitura. Para tanto, no trabalho analítico, utilizou-se como aporte teórico os estudos da Estética da Recepção e do Efeito (Jauss, 1994; Iser, 1996; 1999), entendendo que o poder emancipatório de uma obra advém de seu valor estético e o seu efeito humorístico. Buscou-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.

PALAVRAS-CHAVE: Livro ilustrado infantil; humor; Eva Furnari; Estética da Recepção e do Efeito.

ABSTRACT

This dissertation aims to reflect on the effect of humor in the children's picturebook (Linden, 2011), based on the studies of Bergson (2018). The choice of Eva Furnari's work is justified by its recognized aesthetic value, evidenced by numerous awards, by themes that resonate with the children's universe, by the use of humor, and by the rich illustrations that connect with and captivate young readers (Perrotti, 1986).

Eva Furnari has published more than seventy literary works; however, for this dissertation, only two were selected for analysis and reception with children enrolled in Early Childhood Education at Escola Municipal Ivone Olivo Frizo: *Cocô de Passarinho* (2013) and *O Circo da Lua* (2014).

The book *Cocô de Passarinho* (2013), starting with its title, is already capable of provoking laughter among children. Its narrative, marked by the unusual and the nonsensical, aligns with the children's imagination, characterized by lightness and humor. This literary production also achieved recognition when it was adapted for the stage by Cia Noz do Teatro in 2013. The play received the APCA Award in the category of Best Puppet Play for Children (APCA, 2025). The APCA Award currently covers ten artistic categories.

In turn, *O Circo da Lua*, published in 2003, received an honorable mention the following year (2004) in the category of Illustration for Children's or Young Adult Book at the 46th Jabuti Prize (Jabuti, 2025). Moreover, as its title indicates, its narrative revolves around the circus spectacle, which is part of the child's cultural repertoire.

In analyzing these works, the aim was to identify their potential to captivate young readers, challenge their preconceived notions about illustration (Linden, 2011), expand their imagination, and, through humor, awaken their love of reading. To this end, the analytical work drew on the theoretical framework of the Aesthetics of Reception and Effect (Jauss, 1994; Iser, 1996; 1999), understanding that the emancipatory power of a literary work stems from its aesthetic value and its humorous effect.

The study sought to understand how the dialogue between work and reader takes place, and how this interaction can be transformative for the child reader—inviting them on a journey of emancipation in developing an increasingly critical and attentive reading practice.

Keywords: Children's picturebook; humor; Eva Furnari; Aesthetics of Reception and Effect

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Capa A Bruxinha atrapalhada (1982), de Eva Furnari, com ilustrações da própria autora.....	39
Figura 2: Capa Bruxinha 1 e 2 (1987), de Eva Furnari, com ilustrações da própria autora.....	40
Figura 3: Capa <i>Cocô de passarinho</i> (1998), de Eva Furnari, com ilustrações da própria autora (1ª Edição).....	70
Figura 4: Capa <i>Cocô de passarinho</i> (2013), de Eva Furnari, com ilustrações da própria autora (2ª Edição)	71
Figura 5: Folha de guarda e de rosto.....	73
Figura 6: Verso da folha de rosto e abertura da narrativa.....	74
Figura 7: O cotidiano (p.4-5).....	79
Figura 8: Os diálogos dos pássaros (p.6-7).....	80
Figura 9: Cocô de passarinhos na cabeça dos seis habitantes (p.8-9).....	81
Figura 10: O aborrecimento (p.10-11).....	82
Figura 11: Os seis moradores carregando seus bancos, usando chapéus (p.12-13).:.....	84
Figura 12: Os seis moradores sentados e conversando (p.14-15).....	85
Figura 13: O vendedor ambulante de flores (p.16-17).....	86
Figura 14: A mudança da conversa dos passarinhos (p.18-19).....	87
Figura 15: Os chapéus brotando (p.20-21).....	88
Figura 16: Os férteis chapeús (p.22-23).....	89
Figura 17: A floração (p.24-25).....	90
Figura 18: Um ano depois (p.26-27).....	91
Figura 19: A maturidade das plantas (p.28-29).....	92
Figura 20: A festa (p.30-31).....	93
Figura 21: Os filhos dos moradores (p.32).....	94
Figura 22: Capa e quarta capa da obra <i>Cocô de passarinho</i> (2013), de Eva Furnari, com ilustrações da própria autora (2ª Edição).....	95
Figura 23: Capa <i>O circo da lua</i> (2003), de Eva Furnari, com ilustrações da própria autora (1ª Edição).....	97
Figura 24: Capa <i>O circo da lua</i> (2014), de Eva Furnari, com ilustrações da própria autora (2ª Edição).....	98
Figura 25: Capa (2014).	99
Figura 26: Folha de guarda.....	100
Figura 27: Folha de rosto.....	101
Figura 28: Ficha catalográfica.....	101
Figura 29: Dedicatória.....	101
Figura 30: Início da narrativa (p.4-5).....	102
Figura 31: Babete vendo o elefante na janela (p.6-7).....	103
Figura 32: Babete servindo os bolinhos de chuva (p.8-9).....	105
Figura 33: O elefante no sofá (p.10-11).....	106
Figura 34: O elefante azul se prepara para dormir (p.12-13).....	107
Figura 35: Babete contando histórias (p.14-15).....	108
Figura 36: A jornada (p.16-17).....	109
Figura 37: Os personagens do circo (p.18-19).....	110
Figura 38: Mais personagens do circo (p.20-21).....	111
Figura 39: Babete assistindo o ensaio do circo (p.22-23).....	112
Figura 40: Babete e sua surpresa (p.24-25).....	113
Figura 41: O elefante triste (p.26-27).....	113

Figura 42: Os palhaços (p.28-29).....	114
Figura 43: A dupla (p.30-31).....	115
Figura 44: Árvore genealógica e a quarta capa (p.32).....	116
Figura 45: Quarta capa (p.32).....	116
Figura 46: Fachada Escola Municipal Ivone Olivo Frizo.....	120
Figura 47: Refeitório.....	123
Figura 48: Painel Temático.....	123
Figura 49: Corredor.....	124
Figura 50: Prateleira de livros.....	124
Figura 51: Brinquedoteca.....	124
Figura 52: Parque 1.....	125
Figura 53: Parque 2.....	125
Figura 54: Banheiros Infantis.....	125
Figura 55: Sala de Aula do Berçário I e II (Multisseriada).....	126
Figura 56: Sala do Trocador/Banho.....	126
Figura 57: Sala do Repouso/Sono.....	126
Figura 58: Lactário.....	126
Figura 59: Sala de Aula do Maternal I.....	127
Figura 60: Sala de Aula do Maternal II.....	127
Figura 61: Sala de Aula do Jardim I.....	127
Figura 62: Sala de Aula do Jardim II.....	127
Figura 63: Secretaria.....	128
Figura 64: Sala dos Professores.....	128
Figura 65: Sala da Gestão Escolar.....	128
Figura 66: Biblioteca Escolar.....	135
Figura 67: Os alunos manuseando os livros.....	136
Figura 68: Escolha dos livros.....	138
Figura 69: Exposição dos livros.....	138
Figura 70: Apresentação das Capa de Cocô de Passarinho (2013).....	139
Figura 71: Recepção da obra.....	141
Figura 72: Confecção dobradura dos passarinhos.....	142
Figura 73: As crianças colocando os seus passarinhos na árvore.....	143
Figura 74: Pintura do mobile do palhaço.....	147
Figura 75: Pintura do mobile do palhaço.....	147
Figura 76: Mobile de palhaço.....	147
Figura 77: Dedoches Pezico e Pezaco.....	149
Figura 78: Crianças brincando.....	150
Figura 79: Crianças fantasiada de palhaço.....	150
Figura 80: Crianças na apresentação teatral de poesia.....	151
Figura 81: Poesia Leilão de Jardim.....	151
Figura 82: Plantio de Árvore.....	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Livros publicados por Eva Furnari sem texto (dados disponíveis no site: http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/).....	43
Tabela 2 – Livros publicados por Eva Furnari (dados disponíveis no site: http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/).....	46
Tabela 3 – Livros publicados por Eva Furnari sem texto (dados disponíveis no site: http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/).....	48
Tabela 4 – Livros publicados por Eva Furnari (dados disponíveis no site: http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/).....	50
Tabela 5 – Quantidade de salas da Escola Municipal Ivone Frizo.....	122

SUMÁRIO

Introdução.....	16
CAPÍTULO I - LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR.....	24
1.1 Breve panorama da Literatura Infantil no Brasil.....	25
1.2 Breve panorama do surgimento das ilustrações.....	30
1.3 Furnari, sua obra e fortuna crítica.....	37
1.4 O papel da literatura na formação estética e crítica do leitor.....	54
1.5 Estética da Recepção e Método Receptional.....	58
CAPÍTULO II - O HUMOR NA LITERATURA INFANTIL.....	67
2.1 O humor no livro ilustrado infantil.....	68
2.2 Um passarinho me contou.....	69
2.3 O espetáculo começou.....	97
CAPÍTULO III - A RECEPÇÃO DAS OBRAS NA SALA DE AULA.....	119
3.1 A escola onde a pesquisa se desenvolveu.....	120
3.2 Proposta de recepção das obras escolhidas.....	133
3.3 A recepção da obra <i>Cocô de Passarinho</i>	138
3.4 A recepção da obra <i>O circo da lua</i>	144
Considerações finais.....	152
REFERÊNCIAS.....	156
Anexos.....	165
Entrevista: Entre risos com Eva Furnari: uma entrevista sobre o humor na literatura infantil.....	166

Introdução

A literatura infantil, desde sua origem, século XVII na Europa e XIX no Brasil, esteve profundamente ligada aos objetivos pedagógicos e ideológicos. Segundo Regina Zilberman (2003), no século XIX, no Brasil, a literatura voltada para a infância passou por uma dependência em relação ao meio escolar, adotando um discurso pedagógico moralizador e, por muito tempo, foi considerada apenas como ferramenta pedagógica, o que acarretou grandes prejuízos, pois ela não era amplamente aceita como uma forma de arte, uma vez que era vista com finalidade pragmática.

A trajetória da literatura infantil filia-se ao percurso histórico e sociocultural sobre o conceito de criança que, no período anterior à ascensão da burguesia tanto na Europa quanto no Brasil, sequer era considerado. A criança era vista como um adulto em miniatura, não se dispunha de um olhar específico para a infância, muito menos de uma produção literária destinada a esse leitor.

No Brasil, nas últimas décadas constatou-se um elevado número de estudos e pesquisas sobre as potencialidades da literatura para a formação do leitor crítico (Eco, 2003), o qual, ao vivenciar a experiência estética, pode refletir sobre a realidade em que se insere, desejando alterá-la em prol de uma sociedade mais equânime. Para assegurar a formação desse leitor na Educação Infantil, parte-se dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (Jauss, 1994; Iser, 1996, 1999), a qual considera a cultura em que esse leitor se insere (Bordini; Aguiar, 1993), para que ele, pela identificação, se reconheça na obra lida e perceba que a realidade representada lhe diz respeito. Nessa perspectiva, este trabalho focaliza a mediação de leitura na Educação Infantil de uma escola pública da cidade de Tarumã – SP. Para tanto, elegeu-se a sala do Jardim I do período da manhã do ano de 2024, permanecendo com a mesma turma no ano de 2025, sala do Jardim II do período da manhã, da Escola Municipal Ivone Olivo Frizo, localizada à Rua Diamante, 155, na Vila Cristal. Desde 2020 quando fora inaugurada, essa escola atende a 90 crianças, com idade entre zero e cinco anos.

Trata-se de uma instituição de ensino pequena que iniciou suas atividades durante a pandemia. Antes da sua inauguração, as crianças de zero a três anos de idade do bairro próximo à escola eram atendidas em dois espaços adaptados no Centro Comunitário da Vila Cristal em período integral. Em 2017, com a mudança da política do município, recursos foram direcionados para a Vila Cristal, resultando em construções de moradias com consequente aumento de demanda por mais vagas escolares para as crianças do bairro. Em 16 de janeiro de

2020, atendendo as crianças de zero a cinco anos de idade, 5 salas de aula recebem a denominação “Escola Ivone Olivo Frizo”, conforme decreto municipal da Lei nº 1437/2020 (PMT, 2024).

Por se tratar de uma escola recém-inaugurada e sem acervo literário, constitui-se a importância deste local para o desenvolvimento de um trabalho de mediação de leitura. Atualmente, a escola ainda não possui biblioteca, apenas cantinhos de leitura, com um acervo precário e sem qualidade literária. Os seus professores emprestam os livros dos professores de outras Unidades Escolares. Desde a sua inauguração (2020), os professores desta Escola elaboram anualmente um projeto de leitura, sendo estes projetos acompanhados pelos gestores, mas são vagos, pois não consideram a qualidade literária dos textos eleitos para leitura em sala de aula, nem a recepção com as crianças.

Justifica-se, então, que tenha surgido o desejo de realizar uma pesquisa na escola em questão, voltada à formação do leitor estético/crítico (Eco, 2003). Para a consecução deste objetivo, prevê-se a ruptura gradual dos conceitos prévios das crianças sobre leitura, livro, ilustração e produção textual. Por sua vez, pelo aumento gradativo da distância estética nos textos ofertados às crianças para leitura e debate (Jauss, 1994; Iser, 1996, 1999), acredita-se que se pode fomentar a ampliação de seus horizontes de expectativa, sua imaginação e criatividade.

Segundo Teresa Colomer,

Se a primeira preocupação dos estudos sobre literatura infantil foi a de selecionar e difundir os livros, a segunda foi a de estabelecer que obras configuram literatura. Realizar estudos históricos e bibliográficos de literatura infantil e juvenil foi, portanto, a tarefa que considerou mais óbvia e prioritária, a partir de cada leitura específica. Logo as necessidades investigativas destes estudos provocaram o desenvolvimento de infraestruturas de diferentes tipos, desde banco de dados ou revistas especializadas, a centro de pesquisas ou associações internacionais de intercâmbio. (2003, p. 34).

A partir de estudos sobre a produção literária infantil brasileira (Zilberman, 2003) focaliza-se nesta dissertação obras que exploram o efeito de humor, pois se trata de um recurso cativante para o público de 4 ou 5 anos de idade. Pelo humor, acredita-se que se pode fomentar a imaginação e a expressão de emoções as quais, de outro modo, não poderiam ser traduzidas. Trata-se justamente de função social da Literatura (Jauss, 1994), em especial, promovida pelo riso. Na contemporaneidade, o riso pode romper com a mesmice, a opressão, a tristeza e o medo, promovendo reflexões críticas sobre relações humanas em sociedade, permitindo ao leitor melhor compreensão de si (Bergson, 2018; Silva, Ferreira, Valente, 2022) e de seu entorno social.

Objetiva-se, então, nesta dissertação, refletir sobre o efeito de humor no livro ilustrado infantil (Linden, 2011), a partir dos estudos de Henri Bergson (2018). Justifica-se a escolha pela

produção literária de Eva Furnari (2013 e 2014), por seu valor estético reconhecido pelas inúmeras premiações, pelos temas afinados ao universo infantil, pelo recurso ao humor e pelas ricas ilustrações que se aproximam do universo das crianças e as encantam (Perrotti,1986). Justamente, por essas qualidades, suas obras têm presença constante nos acervos das escolas. Eva Furnari recebe, em 1993, seu primeiro Prêmio Jabuti na categoria melhor ilustração pelo livro *Truks*, publicado em 1992, pela Editora Ática. Este livro foi inspirado em uma peça de teatro de bonecos criada em conjunto com a Cia Truks em 1991. O espetáculo ganhou o Troféu Mambembe do MinC em 1994 (Mambembe, 2024).

Em 2009, tornou-se autora exclusiva da editora Moderna. Atualmente, Furnari possui mais de 70 livros publicados e coleciona mais de 40 prêmios ao longo de sua carreira (Moderna, 2024). Nesta dissertação, optou-se por apenas duas de suas obras para análise e recepção com crianças da Educação Infantil: *Cocô de passarinho* (1998) e *O circo da Lua* (2003). A obra *Cocô de passarinho* (1998), a começar pelo seu inusitado e cômico título, pode cativar as crianças, entrando em sintonia com seu imaginário, caracterizado pela leveza e pelo humor. Esta obra também obteve reconhecimento, ao ser adaptada para o teatro pela Cia Noz do Teatro em 2013. O espetáculo recebeu o prêmio APCA na categoria Melhor Espetáculo Infantil de Bonecos (<https://cbtij.org.br/2013-premio-apca/>). Por sua vez, a obra *O circo da lua* (2003) angariou menção honrosa no ano seguinte da sua publicação (2004) na categoria Ilustrações de Livro Infantil ou Juvenil no 46º Prêmio Jabuti (Jabuti, 2022), além disso, como seu título indica, tematiza o espetáculo circense, o qual faz parte do repertório cultural da criança.

Optou-se pelo estudo reflexivo sobre as edições mais recentemente publicadas de *Cocô de passarinho* (1998), reformulada pela autora em 2013. Esta obra obteve reconhecimento, ao ser adaptada para o teatro pela Cia Noz do Teatro em 2013. O espetáculo recebeu o prêmio APCA na categoria Melhor Espetáculo Infantil de Bonecos; e a obra *O circo da Lua* (2003), foi premiada principalmente por suas ilustrações (1ª Edição) em 2004, angariando menção honrosa na categoria de Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil no 46º Prêmio Jabuti no ano seguinte da sua publicação, destinados à Educação Infantil (Jabuti, 2025). Eva Furnari, ao mudar de editora, assim como muitos escritores com obras que se inserem no subsistema infantil, reformula a capa e as ilustrações de suas obras, mantendo, em geral, o texto literário sem alterações. Em síntese, na recepção dessas obras com as crianças, utilizou-se as seguintes edições, pois mais atuais e disponíveis em qualquer livraria: a obra *Cocô de passarinho* (2013) e o *Circo da lua* (2014).

Na análise dessas obras, buscou-se detectar suas potencialidades para cativar a criança

leitora, romper com seus conceitos prévios sobre livro, ilustração (Linden, 2011), ampliar seu imaginário e, pelo humor, despertar seu gosto pela leitura. Para tanto, utilizou-se como aporte teórico os estudos da Estética da Recepção e do Efeito (Jauss, 1994; Iser, 1996; 1999).

Percebe-se na literatura infantil contemporânea, pautada pela renovação criativa, um reforço da componente lúdica na exploração do efeito cômico, em geral, associado à crítica social. Conforme Silva, Ferreira e Valente (2022), na literatura de recepção infantil e juvenil, o humor pode atuar como uma forma de subversão aos pré-conceitos, aos estereótipos, e cativar a criança leitora pelo efeito de surpresa que promove. Justamente, a produção do efeito cômico decorre da incongruência que o riso provoca. De acordo com Maria José Costa (1992), o humor atua como meio privilegiado de desdramatização e libertação, ao problematizar a funcionalidade deste no universo da linguagem.

Cabe destacar que também o *nonsense* é um “elemento fundamental de adaptação ao mundo”, pois permite uma fuga “da realidade e [o] deslocar para outro lado a angústia causada por certas situações”, assumindo “função compensatória” (Costa, 1992, p.34). Para Henri Bergson, o riso possui uma função social, devendo “responder a certas exigências da vida em comum” (2018, p.40). Em seu ensaio, o filósofo, diferenciando os seus diversos tipos (das formas, dos movimentos, de situação, de palavras e de caráter), debate os “[...] processos de fabricação do cômico” (Bergson, 2018, p.37), considerando que pode ser motivado pela repetição, inversão, “[...] interferência das séries” ou “transferência”, entre outros recursos.

Esses aspectos elencados estão presentes em obras de potencial recepção infantil de diversos autores brasileiros, como Tatiana Belinky (1919-2013), José Paulo Paes (1926-1998), Eva Furnari (1948-), Ruth Rocha (1931-), Sylvia Orthof (1932-1997), Ziraldo (1932-2024), Alexandre Azevedo (1965-), Lenice Gomes (1943-), Flávio de Souza (1955-), Ricardo Azevedo (1949-), Sérgio Caparelli (1947-), Angela Lago (1945-2017), entre outros. Em suas obras, notam-se recursos dentro da componente humorística, como ironia, sátira social, alusão ou “não dito”, *nonsense*, ressemantização de expressões idiomáticas e populares, jogos de palavras, trocadilhos, metáforas improváveis, jogos sonoros, hipérbole, assonância, entre outros, subversão, transgressão e transposição, sobretudo da paródia; no contraste (real/imaginário; conotativo/denotativo); e na surpresa, que promove o efeito cômico (Bergson, 2018).

Almeja-se, então, por meio da leitura e recepção das obras de Furnari, que recorrem ao efeito cômico, pôr em relevo os aspectos do discurso estético que possibilitam o estabelecimento de conexões entre o mundo ficcional e as experiências das crianças leitoras, promovendo, assim, sua percepção sobre como o “externo se torna interno” em um texto, segundo Antonio Candido (1976, p. 7). Para tanto, na recepção desses livros ilustrados, será

priorizada a estrutura lúdica, marcada pelo humor e/ou pela sátira e/ou pelo *nonsense*, pois apresenta recursos propiciadores à provocação do riso e da reflexão sobre a história narrada. O humor interessa na leitura e recepção das obras, enquanto processo estético significativo na construção do sentido e na promoção de questionamentos acerca do conhecimento do mundo.

Para Bergson (2018), a comicidade exprime imperfeições tanto individuais como coletivas e o riso atua como correção, podendo funcionar como meio de libertação de conceitos prévios, pois promove a reflexão crítica. Conforme Pierre Bourdieu, o “[...] verdadeiro tema da obra de arte é a maneira propriamente artística de apreender o mundo” (2011, p.111), justamente interessa refletir sobre a forma (ambiguidades, paradoxos, ironias, paródias, entre outros), por meio da qual os textos manifestam e expressam seus efeitos de sentido (Iser, 1996, 1999).

A leitura e a recepção das obras, que compõem o *corpus*, serão abordadas em diálogo com textos de outra natureza (verbais e imagéticos), mas de mesma esfera temática. A partir dessas leituras, pretende-se motivar o debate, o diálogo, bem como a produção de narrativas afinadas à recepção. Interessam tanto a descrição, análise e interpretação do processo de recepção e produção em si, quanto as questões metodológicas por ele implicadas, concernentes ao ensino de língua e literatura. Desse modo, merecem atenção categorias como: a motivação para a leitura; o nível de rejeição e adesão aos textos propostos; as instâncias textuais e extratextuais que propiciam a rejeição ou adesão; as estratégias de abordagem; a interação das obras principais (de natureza literária) com outras narrativas propostas (verbais e imagéticas); a diversidade de gêneros prevista; a destinação para leitura e sua circulação; a interação recepção/produção; e a avaliação da recepção.

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre a dialogia (Ferreira, 2009). Constrói-se a hipótese de que a não explicitação da dialogia entre textos impede que a leitura se torne mais interessante para os alunos leitores, pois eles perdem a capacidade, conforme Umberto Eco (2003), de perceber a citação intertextual. Acredita-se, então, que o diálogo entre narrativas, uma vez detectado pelos alunos, transforma o espaço escolar em local de debates (Lajolo; Zilberman, 1988; Jauss, 1994; Coelho, 2000). Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura tem por objetivo ampliar o conhecimento do aluno sobre o texto e a sua produção.

O texto literário é considerado, nesta dissertação, como condicionado pela relação dialógica entre obra e leitor, a qual decorre de sua estrutura, da presença de vazios que solicitam do leitor um papel na composição literária: o de organizador e revitalizador da leitura (Iser, 1996, 1999). O leitor, ao realizar uma tarefa de preenchimento dos vazios, por meio da

imaginação, realiza o ato de concretização. Esse ato implica, de acordo com Wolfgang Iser (1996), uma interação na qual o leitor “recebe” o sentido ao constituí-lo. Desse modo, a atualização da leitura se faz presente como um processo comunicativo. O texto possui, então, uma estrutura de apelo que invoca a participação de um indivíduo na feitura e acabamento: é seu leitor implícito (Iser, 1996, 1999). A comunicação ocorre quando esse leitor procura resgatar a coerência da obra que os vazios interromperam. Esse resgate permite-lhe que a sua produtividade entre em jogo, por meio dele, a leitura pode tornar-se um prazer.

Entre os escritores com obras de potencial recepção infantil, elegeu-se as obras de Eva Furnari como foco desta pesquisa, pela relevância e pelo impacto que têm demonstrado no campo literário. Furnari, por meio de suas histórias envolventes e ilustrações encantadoras, vem conquistando crianças e educadores, os quais buscam estratégias criativas para promover a formação leitora. A autora é reconhecida por seu estilo único que assegura o efeito do humor em suas obras literárias.

Sua notoriedade no campo da literatura adveio a princípio de seus livros compostos somente por ilustrações. No início de sua carreira, era ilustradora e autora de livros cujas histórias eram narradas por imagens. A Editora Ática lançou seu primeiro livro em 1980, intitulado *Cabra-cega*. Na sequência, publicou a coleção Peixe Vivo¹, que contempla quatro obras; *Cabra-cega*, *De vez em quando*, *Esconde-esconde* e *Todo dia*, livros imagens com ilustrações da própria autora. Essas obras foram premiadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLI, como Melhor Livro de Imagem em 1982 e, também, pela CBL – Câmara Brasileira do Livro (Moderna, 2023).

Eva Furnari possui mais de 70 obras² publicadas que deram origem a muitos estudos acadêmicos (vide capítulo 1), especialmente voltados à temática do humor. Contudo, nenhum deles trata da recepção com crianças das obras: *Cocô de passarinho* (2013) e *O circo da lua* (2014). As duas obras possuem ilustrações da própria autora. Pretende-se, nessas análises, evidenciar a qualidade estética dessas obras e o nível de interação que estabelecem com o leitor implícito, além de observar qual é a relação que se instaura entre seu texto verbal e imagético (Linden, 2011; Scott; Nikolajeva, 2011). Além de se refletir sobre as categorias de humor, entre estético e genuíno, as quais podem aparecer nessas obras.

O efeito do cômico em suas obras, enquanto mecanismo de comunicabilidade com o jovem leitor, desperta o seu senso de humor e o cativa à leitura, promovendo a formação

¹ Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/autoresexclusivos/eva-furnari/>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

² Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/autoresexclusivos/eva-furnari/eva-furnari-biografia.htm>>. Acesso em: 15 abril 2023.

estética. Segundo Bergson (2018), a comicidade no plano verbal advém do efeito de desvio da linguagem, por meio de um jogo de palavras:

Talvez seja um tanto artificial constituir uma categoria particular para o cômico das palavras, uma vez que a maior parte dos efeitos cômicos que estudamos até aqui já se produzem por intermédio da linguagem. Mas é preciso distinguir entre o cômico que a linguagem expressa e o cômico que a linguagem cria. A rigor, o primeiro poderia ser traduzido de uma língua para outra, ainda que possa perder grande parte de sua significação ao passar para uma nova sociedade, diferente por seus modos, por sua literatura e, sobretudo, por sua associação de ideias. Mas o segundo geralmente é intraduzível. Deve o que é à estrutura da frase ou à escolha das palavras. Não se resume a constatar certas distrações particulares dos homens e dos acontecimentos com a ajuda da linguagem, sublinha as distrações da própria linguagem. É a própria linguagem que, deste modo, torna-se cômica. É verdade que as frases não se fazem sozinhas, e que, se rimos delas, podemos rir de seu autor pelo mesmo motivo. Mas esta última condição não será indispensável. A frase, a palavra, terão aqui uma força cômica independente. Prova disso é que, na maior parte das vezes, sentiremos dificuldades em dizer de quem rimos, ainda que quase sempre sintamos confusamente que rimos de alguém. (2018, p. 81-82).

Desse modo, se o efeito de humor advém da linguagem em desvio no texto verbal, cabe investigar o que o promove no plano da imagem, ou seja, das ilustrações nas obras de Furnari que compõem o corpus da pesquisa. Pretende-se, pelas análises, revelar o poder de encantamento desses livros ilustrados que, pela riqueza imagética e pelo recurso ao humor, podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades críticas, cognitivas, emocionais e interpretativas dos jovens leitores, especialmente na sua primeira infância.

A literatura permite que as crianças adquiram não apenas habilidades cognitivas, mas também desenvolvam empatia, criatividade e senso de identidade. Por meio da leitura, as crianças podem refletir sobre o mundo à sua volta e aprender a lidar com suas próprias emoções e com as questões sociais, ampliando sua visão de mundo.

Conforme Perroti, na formação do leitor é preciso ofertar:

Uma literatura menos utilitária, feita especialmente para crianças, [a qual] começa a aparecer, timidamente, na Europa, somente no século XIX. Evidentemente, ela não conseguirá tornar-se hegemônica. O discurso moralizante, o caráter pedagogizante da narrativa ainda dominará nesse campo. Segundo Denise Escarpit, serão necessários muitos anos para que apareça uma literatura para crianças e jovens renovada. Isso só ocorreria na Europa a partir dos anos 60 e estaria ainda em gestação. Ora, isto quer dizer que somente no nosso século é que a concepção utilitária da arte para crianças sofreria abalos consideráveis, sendo profundamente questionada por artistas, estudiosos e por todos aqueles que se interessam pela questão (1986, p. 52).

Para a consecução dos objetivos, esta dissertação organiza-se em três capítulos. O primeiro, intitulado “Literatura e formação do leitor” discorre brevemente sobre a história da literatura infantil e da ilustração no Brasil, a partir do pressuposto de que não existe arte

desvinculada das particularidades culturais, sociais e políticas que compõem a história de um povo. Apresenta-se a fortuna crítica referente às obras de Eva Furnari e reflete-se sobre as potencialidades da literatura na formação do leitor crítico (Eco, 2023). Também, apresenta-se uma reflexão sobre a Estética da Recepção e do Efeito (Jauss, 1994; Iser, 1996, 1999), como aporte teórico que fundamenta esta dissertação.

Para tanto, reflete-se sobre a função social da literatura (Jauss, 1994), mostrando como as obras podem evidenciar o desenvolvimento das competências socioemocionais, contribuindo tanto para as experiências literárias quanto para a emancipação e formação do leitor crítico. Parte-se do pressuposto de que, pela leitura de textos dotados de valor estético, em consonância com 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.

No segundo capítulo, “Humor na literatura infantil”, dividido em três tópicos, um deles volta-se para a identificação do humor no livro ilustrado infantil e o seu efeito humorístico. Trata-se da importância da literatura na formação leitora e do poder emancipatório de uma obra dotada de valor estético que recorre ao efeito de humor. Esse efeito na literatura infantil e suas contribuições na formação do leitor aparecem nas obras de Eva Furnari. As obras desta autora foram apresentadas aos alunos, como a finalidade de que escolhessem, pelo menos, duas. Naturalmente, elegeram as que tinham animaizinhos nas capas. Desse modo, chegou-se ao *corpus* que compõe esta dissertação. Os outros dois tópicos contemplam as análises das obras que compõem o *corpus* da pesquisa que embasa esta dissertação: *Cocô de passarinho* (2013) e *O circo da lua* (2014), ambas de Eva Furnari. Reflete-se, nesses tópicos, sobre a importância da literatura na formação leitora e o efeito de humor no texto literário.

No terceiro e último capítulo, “A recepção das obras em sala de aula”, apresenta-se o perfil da escola selecionada para a recepção das obras, em seguida a recepção das obras: *Cocô de passarinho* (2013) e *O circo da lua* (2014), de Furnari, e as propostas interventivas nas atividades realizadas. Discorre-se sobre o diálogo entre obra e leitor, e como pode ser transformador para o jovem leitor a leitura do livro ilustrado, convidando-o a uma jornada de emancipação crítica.

LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

CAPÍTULO I

1.1 Breve panorama da Literatura Infantil no Brasil

Ao se considerar a trajetória da literatura infantil é imprescindível refletir sobre o seu leitor; a criança. Sabe-se que até o século XVII, os adultos e as crianças conviviam igualmente, não havia um pensar sobre o mundo infantil, ou um olhar diferente para as crianças, ainda não havia uma visão especial sobre a “criança”. Portanto, não se escrevia para crianças. Até este século, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, inclusive usavam os mesmos trajes, conviviam nos mesmos ambientes domésticos e sociais e, inclusive até as responsabilidades do trabalho. Em síntese, participavam de modo igualitário da vida adulta. Antes do século XVII, as crianças não possuíam um espaço distinto daquele destinado aos adultos, segundo Regina Zilberman,

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (1985, p.13).

Faz-se necessário compreender que a criança está ancorada em um tempo e espaço. Desse modo, o estudo sobre a literatura infantil precisa considerar que a criança é um ser social, o qual tanto é influenciado quanto influencia o meio a que pertence. Nesse sentido Kramer destaca que:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo um contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com a sua própria inserção nesse contexto (2006, p.79).

Para Marisa Lajolo (2003), a literatura infantil não surgiu de maneira espontânea, mas como reflexo de mudanças sociais, culturais e educacionais que moldaram a percepção da infância e a função da literatura. A partir da consolidação da família e a reformulação do conceito de infância, emergiu um novo segmento no mercado, completamente direcionado à criança; o da produção de livros literários destinados à criança.

No século XIX, além do núcleo familiar, destaca-se o fortalecimento da instituição escolar que, anteriormente opcional e voltada apenas às classes mais favorecidas, torna-se uma obrigação para crianças de todas as camadas sociais, visando ao aumento da mão de obra letrada e especializada. Atribui-se à escola a tarefa de moldar a formação ideológica e técnica das crianças, já que, 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 responsabilidade de transmitir às crianças um padrão de comportamento ideal, valorizado pelos adultos e pela sociedade burguesa.

Para Zilberman,

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura Infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas a cumprir essa missão. (2003, p.15).

Em meio à ascensão da burguesia e expansão do acesso à escola, surge a necessidade de transmitir ensinamentos e valores morais às crianças, por meio da literatura. Desse modo, a imagem de infância é contraditória, conforme Regina Zilberman,

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

Diante das necessidades essenciais e os novos procedimentos na área pedagógica e literária, surge a preocupação com a literatura infantil. Segundo Coelho

Dentro desse processo renovador, a criança é descoberta como um ser que precisava de cuidados específicos para a sua formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual. E os novos conceitos de Vida, Educação e Cultura abrem caminho para os novos e ainda tateantes procedimentos na área pedagógica e na literária. Pode-se dizer que é nesse momento que a criança entra como um valor a ser levado em consideração no processo social e no contexto humano. [...] Nos rastros dessa descoberta da criança, surge também a preocupação com a literatura que lhe serviria para leitura, isto é, para a sua informação sobre os mais diferentes conhecimentos e para a formação de sua mente e personalidade (segundo os objetivos pedagógicos do momento). (1991, p. 139).

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

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

Zilberman aponta que a literatura “[...] não contraria a velha lei de Lavoiser, conforme

a qual nada se cria, tudo se transforma. Ainda que se considere que um escritor é um criador, ele produz uma obra a partir de sua experiência, de leituras e do que esperam dele” (2005, p.3). Entretanto, a autora volta a frisar que devido à necessidade de pensar uma literatura infantil em um momento em que o país estava mudando de regime político, o aparecimento das primeiras obras para crianças incorpora-se a esse processo ao atender solicitações que são indiretamente formuladas pelo grupo social emergente, acrescenta que:

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

- traduzir obras estrangeiras;
- adaptar para os pequenos leitores obras destinadas originalmente aos adultos;
- reciclar material escolar, já que os leitores que formavam o crescente público eram igualmente alunos e estavam se habituando a utilizar o livro didático; (Zilberman, 2005, p. 14-16).

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

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

Monteiro Lobato buscava aproximar o texto do leitor na história, mergulhar na narrativa e nos sentimentos dos personagens, mantendo a percepção da realidade e o senso crítico. No entanto, em 1940, os colégios religiosos passam a censurar suas obras nas escolas, por considerarem suas histórias nocivas para a formação moral dos jovens, como reflexo dessa imposição surge uma literatura que limitava a criatividade, fantasias ou irrealidades. Nesse contexto, em 1940 e 1950, surge uma nova gama de escritores que, conforme Eliane Ap. Galvão Ribeiro Ferreira, embora tentem

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

Segundo Coelho (1995), a divisão histórico-literária da literatura infantil brasileira, em seus vários períodos - precursora: período pré-lobatiano (1808-1919); moderna: período

lobatiano (anos 20/70); pós-moderna: período pós-lobatiano (anos 70 em diante) –, tem em Monteiro Lobato um marco divisor:

Foi em pleno período de confronto entre o tradicional (formas já desgastadas do Romantismo/Realismo) e o moderno (representado pelo Modernismo de 22) que Monteiro Lobato inicia a invenção literária que cria o verdadeiro espaço da literatura infantil no Brasil. (Coelho 1995, p. 57)

Monteiro Lobato é o precursor de uma literatura infantil crítica, pois se preocupa em debater temas públicos, normalmente circunscritos ao mundo adulto, de forma a serem facilmente apreendidos pelas crianças. Lobato é um dos maiores nomes da literatura infantil brasileira, sendo pioneiro na criação de histórias que combinam fantasia, educação e crítica social. Suas obras marcaram gerações, trazendo personagens icônicos como Emília, Narizinho, Pedrinho e o Visconde de Sabugosa, habitantes do famoso Sítio do Picapau Amarelo. Ele inovou ao se aproximar da literatura infantil do universo da criança, usando uma linguagem acessível e envolvente. Seus livros misturam elementos do folclore brasileiro, ciência, mitologia e aventura, estimulando a imaginação e o pensamento crítico dos pequenos leitores. Além disso, Lobato via a literatura como uma ferramenta essencial para a formação intelectual das crianças, defendendo a importância do acesso à literatura.

Mesmo com o passar do tempo, suas obras continuam sendo referência na literatura infantil, despertando o interesse pela leitura e incentivando a criação de diversas obras de literatura infantil. Lobato inova ao se utilizar do humor para desmistificar uma série de pseudoverdades; do folclore brasileiro e o trabalho relacionado à fantasia/realidade; e não se pode esquecer do uso de uma linguagem coloquial bem característica da infância, por meio da invenção de palavras, de onomatopeias, trocadilhos, entre outros recursos estilísticos.

Segundo Zilberman (1994), a literatura infantil até Lobato não apresentava uma temática nacional, reproduzindo os padrões vindos da Europa. Ele consegue romper esse círculo, aproveitando nossas tradições folclóricas e seu êxito se deve aos seguintes fatores em suas obras: apresenta personagens que se repetem em todas as narrativas; seus textos estabelecem dialogia com a tradição, mas também com a contemporaneidade; suas personagens são crianças, o que assegura identificação com o jovem leitor, apresenta personagens adultas parceiras de aventuras que consideram as opiniões das personagens infantis; a curiosidade e a criatividade são estimuladas, além de recorrer a ilustrações.

Durante as décadas de 1970 e 1980, com o crescimento das produções voltadas para o público infantil, destaca-se a tendência de explorar o fantástico, que ressurgiu enriquecido por elementos do surrealismo e pela magia, presentes em narrativas mais introspectivas:

Essas narrativas tematizam de modo simbólico o mundo interior do jovem leitor, procurando expressar suas necessidades e apresentar soluções a seu alcance. As narrativas de Marina Colasanti são representantes dessa primeira tendência. A literatura popular é resgatada e atualizada com Haroldo Bruno, e as lendas da mitologia indígena, com Antonieta Dias de Moraes. A reelaboração de contos folclóricos ou a criação original inspirada na tradição oral e em alusões, e citações de elementos cômico-satíricos colhidos do folclore, surge em obras de autores como Joel Rufino dos Santos, Mirna Pinsky, Maria Clara Machado e Ana Maria Machado, entre outros. Ana Maria renova a narrativa com recursos de repetição das trovas populares e apresenta o autoritarismo como despótico, segue a mesma temática Ruth Rocha. A segunda tendência aparece na inovação lúdica e paródica das fábulas, e dos gêneros da literatura de massa, destinados ao entretenimento fácil e descartável. Essa ruptura está representada em obras inovadoras de autores, como Ayala, Tatiana Belinky e Sônia Junqueira, entre outros. (Ferreira, 2009, p.104-105).

A literatura infantil, passa a ser reconhecida a partir da década de 1980 e, nesse cenário, surgem diversos autores de literatura infantil, entre eles, a autora das obras que compõem o *corpus* deste estudo Eva Furnari. Embora escrevesse, Furnari não planejava seguir carreira na literatura. Devido à ampliação do campo editorial ligado à literatura infantil/juvenil envolveu-se em uma nova descoberta: a ilustração narrativa destinada a crianças bem pequenas. Obteve o primeiro marco que deu início a sua trajetória literária com a idealização e publicação da Coleção “Peixe Vivo”, lançada em 1980, pela editora Ática, sob orientação de Regina Mariano (Coelho, 2006, p. 247).

Na década de 1980, a literatura infantil passa a ser reconhecida também no campo acadêmico, sendo disponibilizada como disciplina curricular nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras. Nos anos 1990, um conjunto diversificado de novos autores começa a integrar o grupo de criadores de literatura infantil, entre eles encontramos: Roger Mello (1965-), Graça Lima (1958-), Marilda Castanha (1964-), Rubens Matuck (1952-), Mariana Massarani (1963-) e Nelson Cruz (1957-). Com o objetivo de oferecer identificação ao jovem leitor, a literatura infantil, desse período, sintoniza-se com o tempo a qual pertence e aos seus interesses. Além disso, suscita desse leitor reflexão crítica, por meio de um

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

Por sua vez, os programas de incentivo à leitura, com a criação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído em 1997, executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do

Ministério da Educação – SEB/MEC, democratizam o acesso a obras de literatura infantis e juvenis, nacionais e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. Para Ferreira:

A sua criação denota que ações relacionadas à leitura e formação de leitores foram otimizadas, refletindo o valor simbólico que ambas adquiriram para o governo, para os órgãos e instituições compromissados com a educação. Contudo, a escola privada mantém-se distante dessa realidade, pois sua biblioteca depende exclusivamente dos recursos da instituição e dos valores que esta atribui à leitura. (2009, p.114)

Alguns anos depois, em 2005, há a criação do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), resultante de uma ação liderada pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Cultura e Ministério da Educação, visando à democratização do acesso ao livro, valorização da leitura e incremento de seu valor simbólico, ao fomento à leitura e formação de mediadores, e ao fortalecimento da cadeia produtiva do livro, “como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional” (SNBP, 2025³). Para o mediador de leitura faz-se necessário conhecer esse percurso histórico a fim de situar sua própria atuação. O livro ilustrado ocupa um lugar singular na história da literatura brasileira e Eva Furnari contribuiu para a consolidação desse gênero, além de ter contribuído também para a do livro de imagem, desprovido de texto verbal.

1.2 Breve panorama do surgimento das ilustrações

Os livros infantis ilustrados apareceram de maneira única e autônoma há cerca de dois séculos, sendo que as ideias sobre o desenvolvimento da infância foram concretizadas apenas no final do século XVII, como mencionado anteriormente. Segundo Maíra Zibordi, o livro ilustrado foi criado com o propósito de atender especificamente aos não leitores, tornando indispensável a presença de um mediador para realizar a leitura:

Por isso, para a crítica, os livros eram endereçados de modo duplo: para o público-alvo e para o mediador. Ressalta-se que, os livros ilustrados pós-modernos são complexos, dialógicos, misturam técnicas, apropriam-se das artes plásticas, enfim, porque dotados de valor estético, suscitam um bom mediador, sobretudo que atue ao lado de pequenos leitores, munindo-os de conhecimentos em relação às ferramentas imagéticas de construção do texto. (2022, p.32).

No século XIX, grande parte dos livros em circulação no Brasil foi fortemente influenciada por Portugal e, conseqüentemente, pelo que se produziu na Europa, resultando em

3

<http://snbp.cultura.gov.br/pnll/#:~:text=Trata%2Dse%20de%20diretrizes%20b%C3%A1sicas,o%20desenvolvimento%20da%20economia%20nacional.>

um afastamento do que se desenvolvia e consolidava como identidade e cultura brasileira.

Na transição entre séculos, quando o mercado começa a perceber as crianças como potenciais consumidores e a escola passa a ser reconhecida como essencial para a transformação da até então sociedade rural, a literatura e a pedagogia se desenvolvem de forma interligada, com o objeto livro, visando a formar as novas gerações. Nesse contexto, alguns livros nacionais foram publicados, como *Contos infantis*, de Adelina Vieira e Júlia de Almeida Lopes (1886), e *Contos pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Netto (1904). Abrindo espaço para o movimento de outras publicações, como o compilado *Contos da Carochinha*, de 1896, coletânea brasileira de literatura infantil e as traduções dos contos de fadas, que na Europa, era sucesso. Segundo Nelly Novaes Coelho (1991), a obra foi uma encomenda da Livraria Quaresma a Figueiredo Pimentel, autor que, no Brasil, ganhou destaque por seu empenho em popularizar o livro por meio de edições mais acessíveis. No final do século XIX e início do século XX, dava-se ênfase aos textos verbais, com pouca abertura formal e visual.

De acordo com Oliveira (2008, p. 65-66), *O patinho feio* é considerado o primeiro livro infantil ilustrado e editado em quatro cores, no Brasil, destacando ainda que, na data de publicação, não constava na capa o nome do ilustrador Francisco Richter, aparecendo apenas o nome do autor, Hans C. Andersen e do coordenador da coleção, Arnaldo de Oliveira Barreto. Além disso, Oliveira (2008, p. 65-66) enfatiza que as ilustrações, “[...] já naquela época, tinham uma comunicação não-linear, própria da linguagem imagética” e Sandroni (2014) acrescenta que elas (as ilustrações) eram consideradas da mais alta qualidade, impressão e com acabamentos primorosos.

Em um cenário em que a literatura destinada ao público infantil e juvenil possuía, sobretudo, propósitos educativos e moralizantes, a ilustração assumia a função de representar visualmente o conteúdo do texto verbal, de modo a induzir a produção do sentido pretendido, numa perspectiva monológica e, por vezes, autoritária. Não por acaso, os ilustradores de obras literárias eram os mesmos profissionais recrutados para produzir as ilustrações dos materiais didáticos destinados ao público infantil.

No início do século XX, o aspecto visual passa a ter maior relevância nas publicações infantis, por meio da produção e distribuição da revista *Tico-Tico*. A partir de 1920, os livros de Monteiro Lobato dão início a um novo panorama de criação literária e ficcional voltado para a infância.

De acordo, Eliette Aparecida Aleixo (2014, p. 113), “[...] a partir daí, a ficção começa a valorizar mais o universo infantil, tanto nos seus elementos verbais como visuais, permitindo incitar a imaginação nos enredos e nas imagens, sem o propósito de pedagogizar as

possibilidades do ‘faz de conta’”. Vale destacar, as obras de Monteiro Lobato, reunidas em torno do Sítio do Picapau Amarelo, consagram o autor como uma referência crucial na busca pela valorização da brasilidade, em uma construção narrativa que se comunica constantemente com as crianças. A partir da crítica às influências predominantemente estrangeiras e à falta de qualidade da literatura infantil da época, observa-se nas obras de Lobato que os elementos da cultura nacional permeiam tanto a linguagem quanto a temática de suas produções, sem perder de vista a combinação do real e do maravilhoso, que encanta as crianças. Além da ênfase nos elementos da cultura brasileira, as publicações de Lobato proporcionaram mais espaço, tanto físico quanto simbólico, para as imagens, confirmando essa outra linguagem como um componente essencial da obra.

De acordo com Oliveira (2013, p. 25), foi a “partir dos anos 1970 e 1980 que, pela primeira vez, a profissionalização e o surgimento de ilustradores, dedicados exclusivamente à ilustração de livros passou a acontecer”. Segundo Oliveira:

Vale lembrar que o Brasil possui atualmente a 8ª indústria de livros do mundo. Ante a grande demanda de *designers*, capistas, diretores de arte e ilustradores, não há mais espaço para o diletantismo, tampouco o exercício do ofício de ilustrar como uma atividade adicional e ocasional. Não temos dúvida de que a história e o desenvolvimento da arte de ilustrar, no que se refere ao aspecto técnico, formal e conceitual, estiveram sempre associados às questões tecnológicas e industriais. No Brasil não foi diferente. Não se trata de uma visão automática ou fatalista, é simplesmente uma constatação. A arte de ilustrar livros passou pela xilogravura, gravura em metal, litografia, cromolitografia, offset e atualmente impressão digital, portanto, várias etapas ligadas à tecnologia de época. (2013, p. 25)

Regina Yolanda organizou, em 1972, a exposição intitulada *Retrospectiva da ilustração na Literatura Brasileira para Crianças*, na sede da Caixa Econômica Federal, no centro do Rio de Janeiro, coordenada pela FNLIJ, ações essas que marcam um novo estatuto para a ilustração do livro de literatura infantil no Brasil. Na contemporaneidade, os livros ilustrados atingiram um grau tão elevado de elaboração e estética que se tornaram fronteiriços, podendo ser lidos por leitores de quaisquer idades.

A ilustração no livro infantil possui uma longa história. De acordo com Graça Ramos, em *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual* (2011), um dos primeiros casos de ilustrações em livros voltados a crianças aparece em um livro de aprendizagem de latim, chamado *Orbis sensualim pictus*, de autoria do checo Jan Amos Comenius (1592-1670) que foi publicado na Alemanha em 1658. Além desse livro, havia ilustrações para crianças em outras obras como: *Isopete historiado* (versão das fábulas de Ésope), de autoria de Juan Hurus, publicado na Espanha, em 1498 e *Cinderella*, ilustrado por Johannes Geiler von Kaysersberg,

em 1511, em Estraburgo (Ramos, 2011). Outras obras literárias infantis foram ilustradas, como as fábulas de La Fontaine (1621-1691) e as histórias dos irmãos Grimm, Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859). Na Inglaterra, no início do século XIX, desenvolveram-se as técnicas de reprodução de imagens em livros, impulsionando a presença de ilustrações em obras literárias (Ramos, 2011).

Segundo, Graça Lima, a ilustração contribui para ampliar o conhecimento visual e a compreensão do mundo:

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

De acordo com a autora, no começo do século XX, verificou-se um grande fluxo de transformações, responsável por uma transformação de hábitos na sociedade. E “[...] é a partir deste momento que o impacto da revolução científico-tecnológica, intensificada nas últimas décadas do século XIX, é sentida em sua plenitude, alterando por completo o ritmo da vida das pessoas.” (Lima, 2009, p.29).

Segundo Camargo (2008), as ilustrações têm o poder do encantamento e o de nos acalmar, “mesmo que nos inquietem”:

O cativo desse olhar é muito diferente do chamado distanciamento estético, ou de um olhar desinteressado, tão caros a análise crítica de nossos dias. A ilustração possui um fim a ser servido. Ao se abster do prático, ou seja, do ato de envolver e de contar e descrever histórias, não estaremos mais no universo da ilustração. O fato de se situar em um terreno bastante flexível – como o encantamento – o primeiro nível da arte de ilustrar não predispõe o olhar como devedor unicamente do prazer, refugiando nossa atenção exclusivamente nos meandros da forma (Camargo, 2008, p. 36).

Na atualidade, existem diversos ilustradores que publicam livros com diferentes estilos, diversas técnicas e de diferentes formas. Para Linden, o livro ilustrado contemporâneo “[...] passa por uma ampla efervescência criativa que já não têm limites em termos de tamanho, materialidade, estilo ou técnica, e toda a sua dimensão visual inclusive tipográfica, é em geral elaboradíssima” (2011, p. 21). Em sua configuração, o livro ilustrado amplia a relação entre texto verbal e imagético. Para Linden, no livro ilustrado:

[...] o sentido não é veiculado pela imagem e/ou pelo texto, e, sim emerge a partir da mútua interação entre ambos [...] caracterizada por uma livre organização da página dupla, pela diversidade de produções materiais e por um encadeamento fluido e coerente de página para página. (2011, p. 86-87).

Conforme a estudiosa (2011), essas relações acontecem no âmbito gráfico do livro ilustrado e, em geral, manifestam-se de forma mais significativa na folha dupla, impondo um ritmo de leitura. Por sua vez, a sequência linear de leitura construída no livro ilustrado, manifesta na página dupla, propicia ao leitor um espaço que favorece a fruição de maneira abrangente para a leitura, nota-se que, o discurso do livro ilustrado é fruído na sequência das páginas duplas viradas (Linden, 2011).

Salisbury e Styles (2013) discutem sobre o papel relevante do livro ilustrado “[...] os melhores livros ilustrados tornam-se pequenas galerias de Arte atemporais em nossas casas [...] e podem ser admirados tanto por intelectuais como por crianças” (2013, p. 50). O livro ilustrado para esses estudiosos:

[...] é definido pelo uso de imagens sequenciais, geralmente em conjunto com um pequeno grupo de palavras, que transmitem o significado da narrativa [...] as imagens e as palavras possuem a mesma importância narrativa [...] o significado surge por intermédio da interação entre palavras e imagens, sendo que nenhuma delas faria sentido quando usadas separadamente. (2013, p. 7).

A evolução do mercado editorial contribuiu para expansão histórica da ilustração, a qual foi marcada por transformações estéticas, tecnológicas e culturais que refletem o papel da imagem ao longo do tempo. Dessa forma, ainda que a ilustração atue como um complemento ao texto verbal, proporcionando uma representação visual do momento narrado, ela também apresenta características visuais únicas que se revelam no plano imagético. De acordo com Nikolajeva e Scott, os livros ilustrados, inicialmente, “combinam dois níveis de comunicação, o visual e o verbal” (2011, p. 13).

Segundo Rui de Oliveira, a ilustração pode “informar, persuadir ou narrar através de imagens”. Oliveira, em sua obra *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens* (2008), trata especificamente sobre a ilustração do livro infantil, descrevendo a categoria de “ilustração narrativa”:

[...] o que fundamentalmente caracteriza esse gênero são o narrar e o descrever histórias através de imagens, o que não significa em hipótese alguma uma tradução visual do texto. A ilustração começa no ponto em que o alcance literário do texto termina, e vice-versa. (2008, p. 44).

A narrativa em livros infantis geralmente adota uma estrutura simples e objetiva, com início, desenvolvimento e conclusão bem delineados, mas alguns podem conter critérios

específicos, estabelecidos pelo mercado editorial. A narrativa torna-se assim condicionada, por meio de características particulares, assim como afirma Teresa Colomer:

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

Diante dos elementos que compõem os livros infantis, as ilustrações cativam o olhar. Segundo Camargo:

No entanto, o primeiro elo que desperta nosso olhar e transfere a ilustração para nossa memória é um sentimento vago, impreciso, que podemos chamar de encantamento, uma qualidade que tem a imagem de nos apaziguar, mesmo que nos inquiete. Ilustrações que estão além de suas explicações verbais, muito além das questões de semiologia, das questões estruturais e narrativas. O cativo desse olhar é muito diferente do chamado distanciamento estético, ou de um olhar desinteressado, tão caros a análise crítica de nossos dias. A ilustração possui um fim a ser servido. Ao se abster do prático, ou seja, do ato de envolver e de contar e descrever histórias, não estaremos mais no universo da ilustração. O fato de se situar em um terreno bastante flexível – como o encantamento – o primeiro nível da arte de ilustrar não predispõe o olhar como devedor unicamente do prazer, refugiando nossa atenção exclusivamente nos meandros da forma (2008, p. 36).

O que encanta no livro ilustrado, no plano imagético, são os traços, as cores a riqueza, enfim, da composição das ilustrações. Em especial, elementos visuais como: linha, superfície, volume, cor e sua relação com outras nuances e tons, e a luz; além do ritmo e do modo de conduzir o fluir da leitura. Segundo Linden

Considerar que o livro ilustrado consiste antes de mais nada em uma combinação de textos e imagens não basta, contudo, para caracterizá-lo. [...] 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)

Entretanto, livro ilustrado, livro álbum, livro imagem, entre outros, são terminologias que vêm sendo pesquisadas e discutidas por muitos estudiosos, com definições e argumentos que ora os aproximam e ora os distanciam. Angela Lago afirma: “[...] o livro onde a imagem tem uma função narrativa, ele é um livro de imagem, independente de ter ou não ter texto e que isso é a visão comum fora do Brasil” (2012, p. 234). E acrescenta,

Chamam-se picturebooks ou álbuns os livros onde a imagem tem um viés narrativo, independente de estarem ou não acompanhados de palavras. Houve um mal-entendido, que acho que foi de um grupo pequeno no Brasil, de nomear como “livro de imagem” os livros sem texto. (LAGO, 2012, p. 234, grifos dos autores).

Diante disso, Moraes fortalece o discurso de Lago ao afirmar que:

No Brasil tem um complicador porque nos anos setenta, Juarez Machado fez dois livros, *Domingo de manhã* e *Mistério da página 19*, que foram chamados de livro-imagem ou livro de imagem, mas que são exclusivamente sem palavras. Isso fez ficar diferente o recorte no Brasil. Aqui, o picture book ou livro ilustrado com palavras é tratado como um livro com ilustrações. A função da imagem no picturebook é diferente da função da imagem no livro com ilustração. (2014, p. 28)

Para Oliveira, desde o final dos anos 1980 e, principalmente ao longo dos anos 1990, operou-se em nosso país, bem como em todo o mundo, uma profunda transformação em toda a história da indústria gráfica: "a impressão e a captura de imagens por processos digitais" (2013, p. 25):

O registro da imagem por scanner de alta definição, a utilização dos sempre renovados softwares na criação gráfica, e, naturalmente, na criação de ilustrações, imagens diversas, projetos editoriais e, finalmente, o transporte direto desta imagem e tipografia para a chapa de impressão, eliminando o fotolito, todos estes aspectos representam uma revolução conceitual e industrial sem precedentes. (2013, p. 25)

Segundo Andrea Rodrigues Dalcin, surgiram outras formas de pensar o livro, bem como novos autores e ilustradores:

Com esses ideários sendo estabelecidos, no decênio de 1980, outras formas de pensar o livro, bem como novos autores e ilustradores, passam a figurar no nicho que envolve a literatura infantil. É o período em que Rui de Oliveira traz a experiência vivida no Instituto Superior de Artes Industriais, na Hungria, para o livro infantil. Angela Lago e Eva Furnari se destacam com suas narrativas visuais consideradas bem-humoradas, perpassadas por um fino e delicado tratamento gráfico. Jô de Oliveira arrisca-se e traz para o livro infantil a influência da arte popular através da xilogravura dos tão conhecidos cordéis, e Ricardo Azevedo, com um traçado limpo e, principalmente, expressivo, narra histórias do folclore brasileiro de forma brilhante. Destacam-se também os nomes de Walter Ono, Ciça Fitipaldi, Claudio Martins, Miadaira, Alcy Linares, Alice Góes, Elvira Vigna, Gê Orthof, Tato Orthof, Luís Camargo, Naomi Koruba, entre outros que figuram nesse nicho, por constituir um período de afirmação do trabalho do ilustrador (2020, p.86)

Cabe destacar que o livro ilustrado é abordado neste tópico, em especial, pelo seu efeito de humor. Para Linden,

Pelas imagens notáveis, pelas narrativas cativantes, pela originalidade de produção ou ainda pelo humor, o livro ilustrado infantojuvenil seduz de imediato seus leitores. (2011, p.7).

Linden (2011) enfatiza que, na trajetória dos primeiros livros ilustrados, e na produção dos contemporâneos, há diferentes relações que se estabelecem entre plano verbal e imagético. Neste estudo, cabe refletir, especificamente, sobre o livro ilustrado de autoria de Eva Furnari, o qual, mesmo após anos de sua publicação, permanece encantando as crianças, pela sua narrativa inovadora e moderna.

1.3 Furnari, sua obra e fortuna crítica

Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948. Seu pai, Francesco Furnari, era siciliano e sua mãe, Irma Steinfatt, nativa do Tirol Austríaco. A família mudou-se para o Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo, quando a escritora tinha apenas dois anos de idade. Na infância, Furnari desenvolveu o gosto pelo desenho, pois, como tinha hipermetropia, apresentava dificuldades para ler. Seus pais demoraram para perceber esse problema de visão da filha. A escritora formou-se em Arquitetura e Urbanismo, pela Universidade Federal de São Paulo (USP). Nesta época em 1972, seus traços começavam a receber influência do artista plástico Paul Klee, do cartunista Saul Steinberg e, mais tarde, do pintor e ilustrador Jean-Michel Folon (Moderna, 2023).

Segundo Nelly Coelho (2006), Eva Furnari teve sua primeira exposição individual de pintura e desenho foi em 1971, pela Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna. Seguiram-se mostras individuais (Pod Minoga Studio em 1978 e MASP em 1980) e participações em exposições coletivas (Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna em 1972, Salão Jovem Arte Contemporânea em 1973, Salão São Caetano em 1973, Salão de Santo André em 1973, Museu Lasar Segall em 1974, 9- Salão de Arte Contemporânea em 1974 etc.). Furnari realizou vários cursos (1974-1976) no Museu Lasar Segall, onde participou da idealização e montagem do Atelier Permanente ali criado e no qual trabalhou durante quatro anos (1976-1979) na orientação de técnicas de pintura, desenho, xilogravura e escultura (Coelho, 2006, p.247).

Embora escrevesse, Furnari não planejava seguir carreira na literatura. Devido à ampliação do campo editorial ligado à literatura infantil/juvenil envolveu-se em uma nova descoberta: a ilustração narrativa destinada a crianças bem pequenas. Obteve o primeiro marco sólido dando início a sua trajetória literária, foi a idealização e publicação da Coleção *Peixe Vivo*, lançada em 1980 (Ed. Ática), sob orientação de Regina Mariano (Coelho, 2006, p.247).

A Coleção *Peixe Vivo* foi constituída por quatro obras: *Cabra cega*; *De vez em quando*; *Esconde-esconde*; *Todo dia*. Essa coleção angariou premiação na categoria Melhor Livro de Imagem, em 1982, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ (FNLIJ, 2024). As obras desta “Coleção Peixe Vivo” possuem apenas ilustrações, segundo Nelly são livros destinados aos “preleitores”, crianças que estão na fase da elaboração da linguagem, a partir das relações afetivas e ativas que se estabelecem entre elas e o meio que as cerca.

A ilustração configura-se como motivo lúdico que estimula as potencialidades e habilidades psicomotoras da criança para a construção de seu próprio texto-de-vivências, isto é,

de sua própria visão de mundo, que se aprofunda ou transforma com o tempo e a evolução. Furnari ao produzir a Coleção *Peixe Vivo*, composta por livros de imagem, procurou cativar o olhar infantil através de ilustrações atrativas e ligadas ao cotidiano familiar da criança. Nessas obras com ilustrações em traço preto e colorido e tons em pastel, a autora cria situações simples e estruturadas com elementos que lhe são essenciais, conforme Coelho, a autora evita “ornamentos inúteis que poderiam perturbar a comunicação essencial objetivada” (2006, p.247).

Cabe destacar o recurso ao humor empregado pela autora em suas primeiras obras literárias. A obra *Cabra Cega* focaliza as brincadeiras infantis que fazem parte do repertório cultural das crianças em 1980, as brincadeiras: “Cabra-Cega”, “A Briga”, “As Almofadas”, “A Rasteira”, “A Trombada”, “A Mangueira”, “O Susto”, “A Troca”. No volume *Todo Dia*, a autora traz em cada cena situações corriqueiras do cotidiano infantil: “Ai! que fome” (ilustrações que mostram cozinha e sala de jantar), “Brincadeiras”, “Oba! Quem Chegou!” (a chegada do pai), “O Banheiro”, “Com Papai e Mamãe” (ambos lendo e a criança brincando perto), “De Noite” (todos dormindo: quarto dos pais e quarto das crianças). Em *Esconde-Esconde*, a autora aborda registros de situações lúdicas, que ocorrem dentro ou fora do ambiente familiar, expondo situações comuns realizadas pelas crianças: “Esconde-Esconde”, “No Parque” etc., e no último volume da “Coleção Peixe Vivo”, intitulado *De vez em Quando*, Furnari traz situações que não são do cotidiano, mas que ocorrem em dias de passeio: “No Zoológico”, “Vamos Passear”, “No Sítio”, “No Teatro”, “Com Vovó e Vovô”, “No Circo”, “No Parque”. A autora insere em suas obras situações que fazem parte do universo infantil, proporcionando ao jovem leitor uma identificação com o enredo.

Em 1981, Furnari começou a publicar uma tirinha semanal no jornal *Folha de São Paulo*, conhecido como *Folhinha*, destinada a crianças. Nesse período surge uma de suas principais personagens; a Bruxinha, ilustrada em tirinhas na “Folhinha”. Essas tirinhas foram publicadas durante quatro anos. Assim surgia os traços marcantes da autora que começava a produzir na linha humorística, Segundo Nelly Coelho

Adotando, definitivamente, a linha humorística e da pura brincadeira, as histórias mudas de Eva Furnari (tal como as histórias de Luis Camargo*que são diagramadas na mesma página) são das contribuições mais originais que a Folhinha na época ofereceu aos pequenos leitores e aos pesquisadores de literatura/arte/cultura/educação destinada à criança. Nessas “Historinhas” nasce a Bruxinha, uma das mais simpáticas e famosas personagens de Eva Furnari. (2006, p.248).

No ano de 1982, a autora publica o livro intitulado *A bruxinha atrapalhada*, pela Editora Global. A obra foi premiada no ano seguinte, em 1983, na categoria “Melhor Livro Imagem” com o Prêmio Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil-FNLIJ. Considerada uma das precursoras dos livros com imagens sem palavras no Brasil, Furnari criou dezenas de

personagens e narrativas, em preto e branco ou em cores, que encantam não só as crianças.

Em um documentário sobre sua produção (Cultura, 2023), Eva Furnari menciona os desafios enfrentados no início da produção de suas ilustrações, especificamente da personagem Bruxinha:

A bruxinha nasceu no jornal, então ela nasceu preto e branco. Eu, na época, tive que fazer algumas pesquisas, buscas e algumas experimentações para ver como eu conseguia fazer do preto e branco uma coisa alegre. Se você faz uma aquarelada cinza [...], ela facilmente pode ficar mais tristonha, mais carregada, mais pesada, mais deprimida. [...] eu procurei muito em livros alemães as técnicas que um ou outro ilustrador alemão usava [...], de como você faz o preto e branco ficar mais feliz, [pois] a cor em geral nos remete a alguma coisa mais alegre, né? [...] O poá, as pintinhas brancas na roupa dela, veio espontaneamente, como uma maneira de fazer isso mais leve ou mais alegre. E depois quando eu comecei a fazer o inverso, quer dizer ela já tinha toda a trajetória de jornal e comecei a fazer no livro, que eu podia fazer com cor, não tinha muito onde por cor [...] e acabou resultando que ela é uma ruiva, entendeu, o cabelo dela é avermelhado (2015 apud TAKE UAM, 2015 - transcrição nossa).

Cabe destacar que, embora Furnari, inicia com o livro de imagem⁴, sua produção estende-se para o livro ilustrado, em que plano verbal e imagético estabelecem relação de colaboração (Linden, 2011; Scott; Nikolajeva, 2011). Constantemente brincando com o mistério e o lúdico, com a aparência que distorce ou disfarça a realidade da situação ou com feitiços de uma bruxinha atrapalhada que acabam se voltando contra ela mesma, provocando no leitor o efeito do cômico, seus livros de imagem apresentam histórias que promovem o riso e/ou os sustos causados pela Dona Filomena. Trata-se de narrativas profundamente expressivas.

No ano de 1981 a 1983, recebeu, seguidamente, os prêmios de Melhor Livro de Imagem, concedidos pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ):



⁴ Entende-se por livro de imagem, em consonância com Luís Camargo, como os “livros sem texto. As imagens é que contam a história” (1995, p. 70).

Figura 1 – Livros de Imagens de Eva Furnari
 Fonte: organizada pela autora com aporte de Furnari (2015).



Figura 2 – Livros de Imagens de Eva Furnari
 Fonte: organizada pela autora com aporte de Furnari.

A autora manteve o formato de tirinhas, que apresentam em duas páginas situações pontuais do cotidiano e do imaginário da personagem. Representando em cada quadro na horizontal uma cena.

Em 1984, publicou sua primeira obra com texto e imagem, intitulada *Violeta e Roxo*. Trata-se de um livro com 24 páginas, publicado em 1 de janeiro de 1984, pela Editora FTD, destinado ao público infantil. Sua narrativa composta por imagem e texto conta a aventura de uma menina chamada Violeta e seu gato, Roxo, que entram na televisão em busca do Tarzan e da Chita, personagens de um seriado antigo. Depois disso, não parou mais. Suas obras passaram a ser adaptadas para o teatro e já foram premiadas várias vezes. Somente a partir de 1990, passou a se dedicar mais à escrita e às ilustrações de seus livros infantis e, desde então, vem trabalhando em obras voltadas para o público infantil e juvenil.

Além disso, Furnari também fazia ilustrações para livros infantis de outros escritores de literatura infantil. Ilustrou algumas das obras de Ana Maria Machado (1941-), como *Doroteia a Centopeia* (2007), publicada pela Editora Salamandra, obras de Tatiana Belinky, como *Que Horta* (1987), pela Editora Paulinas/Paulus, de Érico Veríssimo (1905-1975), em suas novas edições publicadas pela Editora Cia das Letrinhas, de: *O Urso com Música na Barriga* (2002), *A Vida do Elefante Basílio* (2002), *Os Três Porquinhos Pobres* (2003), *Outra Vez os Três Porquinhos* (2003), *Rosa Maria no Castelo Encantado* (2003), *As Aventuras do Avião Vermelho* (2003) (Cia das Letras, 2025).

Em 1991, lança uma coleção para a Moderna e, em 1993, ganha o seu primeiro Prêmio Jabuti de melhor ilustração pela obra intitulada *Truks*, publicada pela Editora Ática. O livro foi inspirado na peça de teatro de bonecos criada em conjunto com a Cia Truks em 1991. O espetáculo ganhou o Troféu Mambembe do MinC em 1995. Em 2009, tornou-se autora exclusiva da Moderna. Atualmente, Eva Furnari possui mais de 70 livros publicados e coleciona mais de 40 prêmios ao longo de sua carreira (Editora Moderna, 2025).

Seus livros já foram publicados por diversas editoras. Algumas de suas obras foram adaptadas para o teatro, entre elas *Cocô de passarinho* e *Nós*, outras passaram a ser traduzidas em vários países, como Bolívia, Equador, Guatemala, Inglaterra, México e Itália, tendo em vista a pluralidade da cultura brasileira, entre estas encontram-se: *Felpe Filva*, publicado na Inglaterra e traduzido como *Fuzz McFlops*, pela prestigiada editora Pushkin Press.

Segundo Patricia Seibel, em seu artigo “Literatura infantil e juvenil brasileira: desafios e oportunidades no mercado externo”, publicado na *Revista Arte*:

A premiada autora Eva Furnari teve o *Felpe Filva* (Moderna) publicado, em 2016, pela prestigiada editora britânica Pushkin Press e aguarda edições do livro serem lançadas na China e Turquia.

Esses são bons exemplos de livros infantis brasileiros que estão conquistando editores e leitores no exterior. (2015, p. 103)

Aliás, o livro ilustrado *Felpe Filva* (2006) foi reformulado pela autora em 2019 e publicado pela Editora Moderna, sendo finalista do 49º Prêmio Jabuti – categoria Livro Infantil, pela CBL, em 2007. Essa obra também foi considerada Altamente Recomendável pela FNLIJ em 2007 e recebeu o Prêmio O Melhor livro para a Criança (Hors-Concours) em 2007. Trata-se de um livro ilustrado cuja narrativa conta a história de um coelho escritor que se comunica através de cartas e provoca brigas por correspondência com Charlô, com quem acaba se casando. A obra foi adaptada para uma peça de teatro inspirada no livro e conta a história de Felpe e Charlô, com participação especial dos sobrinhos da autora, os alunos da professora Rose, do colégio Miguel de Cervantes. O filho da autora, Paulo, poeta e músico, compôs uma música especialmente para a peça. A convite do jornal inglês *The Guardian*, Eva Furnari fez um passo-a-passo para desenhar um coelho, que foi publicado no site do jornal. A obra *Drufs*, publicada em 2016, pela Editora Moderna, foi sua última destinada ao público infantil e infantojuvenil, e tornou-se finalista na 59ª edição do Prêmio Jabuti em 2017, na categoria Infantil. A autora, conquistou, em maio de 2017, o Troféu Monteiro Lobato de Literatura Infantil, este prêmio é concedido todos os anos pela *Revista Crescer* ao autor que mais se destacou no campo literário. Em entrevista à *Crescer*, Furnari revelou que primeiro criou as

ilustrações e depois pensou no tema:

Me ocorreu a ideia de que as próprias crianças poderiam falar sobre diferentes configurações familiares. Assim, o tom fica mais puro e inocente, e as questões vão surgindo naturalmente no meio da história. O mais importante é educar na democracia, preparar a criança para a multiplicidade de pessoas e de pensamentos, para que haja a aceitação ponto de vista do outro. (Revista Crescer, 2025).

Na obra *Drufts*, a autora deu vida a personagens criados com seus próprios dedos. Os Drufts são seres pequenos e inusitados, mas, lá no fundo, parecem muito com os humanos. A narrativa começa quando a professora passa uma tarefa: cada aluno deve escrever uma redação sobre suas famílias – e o resultado dessa atividade é apresentado no livro. Com boas doses de criatividade, a premiada artista discorre sobre diferentes relações e configurações familiares. Sem cair no didatismo, ela mostra, de forma delicada, que todas são válidas e devem ser respeitadas. Essa obra literária chama a atenção por sua temática “Família”. Sem a pretensão de parecer um discurso didático ou moralizante, Eva Furnari apresenta uma obra inovadora para o público infantil, mostrando que não é preciso trazer já no título o tema família, mas, que é possível construir com arte e competência uma narrativa que contempla novas maneiras de ser da família. (Revista Leia Escola, 2025).

A narrativa de *Drufts* é contada por 16 relatos diferentes escritos por alunos (Tusto, Zizi, Fifi, Pipoco, Tico, Bijú, Veifou, Dô, Dinho, Tufo, Grebs, Elezbet, Tule, Tatinca, Nhifi e Nii). Cada criança escreve sobre sua própria família. A partir do texto de cada personagem aluno, é possível encontrar pequenas e grandes diferenças, as quais são apresentadas pelas crianças com naturalidade, leveza e bom humor. A obra também conduz o leitor a interagir durante a leitura, pois algumas “tarefas” são solicitadas (Prêmio Jabuti, 2025).

De 1980 em diante, as obras de Furnari modificam-se, inicialmente, configuradas como livros de imagem, passam a se estruturar como livro ilustrado a partir de 1984. A composição híbrida de suas narrativas alterna-se, valendo-se de recursos diferentes em sua composição, pois incorporam os quadrinhos e seus recursos, como o emprego de balões para os diálogos. No que se refere às imagens, o trabalho de Furnari continua impecável: delicado, sem deixar de valorizar o bom humor dos traços, e no plano verbal, nota-se o emprego de uma linguagem inovadora e em sintonia com o universo de seu público leitor. O trabalho primoroso com a ilustração mostra-se compatível com os projetos gráficos dos livros e com a qualidade dos textos, revelando a presença de Eva Furnari em todos os detalhes.

Segundo Marta Pinheiro e Jéssica Tolentino (2019), em relação à materialidade das obras, percebe-se o cuidado no projeto gráfico do livro, pelo emprego significativo do uso da

cor, do formato, tipo de papel, da tipografia, das ilustrações e da diagramação. Dessa forma, é pertinente destacar que esses elementos desempenham um papel crucial na elaboração de uma obra, visto que:

O designer gráfico que projeta livros é um arquiteto de objetos de ler palavras e imagens, levando em consideração que palavras também são imagens, assim como as ilustrações. Elas possuem formas em seus traços e tamanhos - materialidade que carrega significado e que, quando intencionalmente planejada, contribui para a construção de sentido da obra. Sendo assim, podemos compreender o projeto gráfico como parte importante da linguagem das obras infantis contemporâneas. (Pinheiro, 2019, p.73)

Recentemente, foi o lançamento do livro intitulado *Rozaspina* (2024), composto por 360 páginas, publicado pela Editora Moderna. Entre o vasto acervo de obras literárias, a autora possui 26 livros publicados, como pode ser observado na tabela abaixo:

Título	Público	Ano	Editora
<i>Cabra-cega</i>	Infantil	1980	Editora Ática Coleção Peixe Vivo
<i>De vez em quando</i>	Infantil	1980	Editora Ática Coleção Peixe Vivo
<i>Esconde-esconde</i>	Infantil	1980	Editora Ática Coleção Peixe Vivo
<i>Todo dia</i>	Infantil	1980	Editora Ática Coleção Peixe Vivo
<i>Traquinagens e estripulias</i>	Infantil	1982	Editora Global
<i>A bruxinha atrapalhada</i>	Infantil	1982	Editora Global
<i>Amendoim</i>	Infantil	1983	Editora Paulinas Coleção Lua Nova
<i>Filó e Marieta</i>	Infantil	1983	Editora Paulinas Coleção Lua Nova
<i>Zuza e Arquimedes</i>	Infantil	1983	Editora Paulinas Coleção Lua Nova
<i>Quem cochicha, o rabo espicha</i>	Infantil	1986	Editora FTD Coleção Ping-póing
<i>Quem embaralha, se atrapalha</i>	Infantil	1986	Editora FTD Coleção Ping-póing
<i>Quem espia, se arrepia</i>	Infantil	1986	Editora FTD Coleção Ping-póing
<i>Quer brincar?</i>	Infantil	1986	Editora FTD Coleção Roda Pião
<i>Bruxinha 1</i>	Infantil	1987	Editora FTD Coleção Mágica
<i>Bruxinha 2</i>	Infantil	1987	Editora FTD Coleção Mágica
<i>A menina e o dragão</i>	Infantil	1990	Editora Formato/Saraiva Coleção As meninas
<i>Catarina e Josefina</i>	Infantil	1990	Editora Formato/Saraiva Coleção As meninas
<i>Ritinha bonitinha</i>	Infantil	1990	Editora Formato/Saraiva Coleção As meninas
<i>Caça fumaça</i>	Infantil	1992	Editora Paulinas Coleção Lua Nova

<i>Por um fio</i>	Infantil	1992	Editora Paulinas Coleção Lua Nova
<i>Truks</i>	Infantil	1992	Editora Ática
<i>O amigo da bruxinha</i>	Infantil	1993	Editora Moderna Coleção Girassol
<i>A bruxinha e o Godofredo</i>	Infantil	1993	Editora Global
<i>A menina da árvore</i>	Infantil	1994	Editora Studio Nobel Coleção Olho Verde
<i>Bruxinha Zuzu</i>	Infantil	2010	Editora Moderna Coleção Bruxinha
<i>Bruxinha Zuzu e gato Miú</i>	Infantil	2010	Editora Moderna Coleção Bruxinha

Tabela 1 –Livros publicados por Eva Furnari sem texto (dados disponíveis no site: <http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>)

As obras literárias de Eva Furnari pautam-se pela riqueza estética e pelo efeito de humor, apresentam ilustrações cativantes que contribuem para a formação da criança leitora. Algumas de suas obras compõem os acervos de programas literários como o PNBE (Programa Nacional da Biblioteca na Escola) e PNLD Literário (Programa Nacional do Livro Didático - Literário) e angariam premiações de instituições diversas e/ou de eventos criados para a valorização da arte. Uma instituição premiadora importante é a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, criada em 1968, voltada exclusivamente à literatura para crianças e jovens e o evento, que já está no 66º Edição, conhecido como “Prêmio Jabuti”, organizado pela Câmara Brasileira do Livro com o propósito de premiar os melhores livros brasileiros publicados em diferentes categorias. Outra instituição que merece ser mencionada é a Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) instaurada em 1956, a qual se originou da Associação Brasileira de Críticos de Teatro (ABCT), criada um pouco antes, em 1951. No início premiavam somente o teatro e a televisão, mas a partir de 1972, passaram a premiar outras áreas artísticas, como: Arquitetura, Artes Visuais, Cinema, Dança, Literatura, Música Erudita, Música Popular, Moda, Rádio, Teatro e Teatro Infantil.

Entre as obras de Furnari que já foram premiadas no cenário nacional estão: A coleção *Peixe Vivo* (1980) composta pelos quatro volumes: *Cabra Cega*, *Esconde-Esconde*, *De vem em quando* e *Todo dia*, publicados pela Editora Ática, em 1982, essa coleção também angariou o Prêmio Luis Jardim, na categoria Melhor Imagem, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil -FNLIJ. Outra obra da autora *A bruxinha atrapalhada* (1982), publicada pela Editora Global, foi igualmente premiada em 1983, e obteve o Prêmio Luis Jardim, na categoria Melhor livro de Imagem, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ. Também *Filó e Marieta* (1983), publicada Editora Paulinas foi premiada em 1984 com o Luis Jardim na categoria Melhor Imagem, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil -FNLIJ.

Além delas, também o foram: *Ritinha Bonitinha* (1990), publicada pela Editora Formato,

que recebeu o selo altamente recomendável em 1991 pela FNLIJ; *A menina e o dragão* (1991), publicada Editora Formato que recebeu Prêmio Luis Jardim, na categoria Melhor Livro de Imagem, pela FNLIJ; *Truks* (1992), publicada pela Editora Ática, foi premiada no 35º Prêmio Jabuti, na categoria Melhor Ilustração em 1993, no mesmo ano recebeu o Melhor Livro Imagem Hors-Concours pela FNLIJ; *O problema de Clóvis* (1992), publicada pela Editora Global, foi premiada como o Melhor Livro Imagem Hors-Concours pela FNLIJ; *Advinhe se puder* (1994), publicada pela Editora Moderna, foi reformulada pela autora em 2011 e recebeu o selo Altamente recomendável em 1994 pela FNLIJ, a obra foi incluída ao Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE em 2005 e 2012; *A bruxa Zelda e os oitenta docinhos* (1994), publicada em 1994, pela Editora Moderna e premiada em 1995, em 2º Lugar, com o Prêmio Jabuti, na categoria Melhor Ilustração Infantil ou Juvenil, a obra foi reformulada pela autora em 2014; *Sorumbática* (1997), publicada pela Editora Moderna, foi contemplada em 1994, com o Selo Altamente Recomendável, FNLIJ, a obra foi reformulada e renomeada pela autora em 2016, o título da primeira edição era *Bruxinha e as maldades da Sorumbática*; *Anjinho* (1997), publicada pela Editora Moderna, foi premiada em 2º lugar no 40º Prêmio Jabuti em 1998, na categoria Melhor Ilustração; *Cocô de passarinho* (1998), publicada pela Editora Companhia das Letrinhas, também obteve reconhecimento, ao ser adaptada para o teatro (2013) pela Cia Noz do Teatro em 2013, esse espetáculo recebeu o prêmio APCA de Melhor Espetáculo Infantil de Bonecos, a obra foi reformulada pela autora em 2013 e publicada pela Editora Moderna (<https://cbtij.org.br/2013-premio-apca/>); e *O circo da lua* (2003), publicada pela Editora Ática, angariou menção honrosa no ano seguinte da sua publicação (2004), na categoria Ilustrações de Livro Infantil no 46º Prêmio Jabuti (Prêmio Jabuti, 2025); *Cacoete* (2005), publicada Editora Ática, foi premiada duas vezes em categorias diferentes, no 48º Prêmio Jabuti em 2006, e como finalista na categoria Melhor Ilustração de livro infantil angariou o 3º lugar, na categoria Melhor Livro Infantil e o Melhor livro para Criança (Hors-Concours), pela FNLIJ em 2006. A obra foi reformulada pela autora em 2016 e publicada pela Editora Moderna, também adaptada para o teatro por Barracão Cultural em 2009; *Felpe Filva* (2006), publicada Editora Moderna, ficou em 3º lugar no 49º Prêmio Jabuti na categoria Melhor Livro Infantil em 2007 e obteve o selo Altamente Recomendável, pela FNLIJ (2007) e o Melhor Livro para Criança, pela FNLIJ, 2007; *Drufs* (2016), publicada Editora Moderna, foi finalista do 59º Prêmio Jabuti, em 2017, na categoria Melhor Livro Infantil, angariou o Prêmio Literário Biblioteca Nacional, na categoria Literatura Infantil -Prêmio Sylvia Orthof, em 2017, sendo indicada para o Catálogo de Bolonha, em 2017 pela FNLIJ e integrando o acervo literário do PNLD Literário em 2018. (PNLD, 2024).

Para a autora a observação é essencial para o trabalho do escritor, pois a produção de

suas obras literárias engloba diferentes fatores, não é somente a imaginação, pois, a literatura é caracterizada pelo drama, conflito, superação. A literatura fala de tudo isso de modo simbólico, Segundo Eva Furnari

Se eu fosse colocar [meu trabalho] numa ordem [de importância], em primeiro lugar viria a observação, depois a imaginação e a memória. Eu acho que a observação é fundamental no trabalho do escritor, porque na verdade o ser humano é nossa matéria-prima, é daí que sai o que caracteriza a literatura, o drama, o conflito, a superação etc. A imaginação também é importante, pois é a maneira de falar através de metáforas, de falar da realidade de modo simbólico. Essa ponte com a imaginação, essa facilidade de entrar em contato com ela, isso exige certo treino, acho que é fundamental criar situações novas, engendrar enredos, personagens... É uma ponte com o próprio inconsciente, até com os deuses, para fazer uma matéria disso, algo que se condensa na realidade. Já a memória, acho que [...] é uma coisa ampla, pois você pode ter tanto memória de fatos, de dados, ocorrências, quanto pode ter memórias afetivas, sensações, emoções, por exemplo.” (Eva Furnari, 2009 - Trecho de entrevista concedida a Marcelo Maluf em 11/2/2009. In: <http://www.labirintosnosotao.com/2009/02/conversas-no-sotao-entrevista-com-eva.html>).

Furnari possui mais de 70 livros publicados, voltados para o público infantil, infantojuvenil e juvenil, sendo citadas neste trabalho, algumas de suas obras como se pode observar nas tabelas abaixo:

Obras Publicadas - 1980 a 2000

Público	Ano	Título	Coleção	Acervos, Prêmios e Indicações
Infantil	1980 Ed. Ática	<i>Cabra-cega</i>	Coleção Peixe Vivo	Melhor Livro de Imagem, FNLIJ, 1982
Infantil	1980 Ed. Ática	<i>De vez em quando</i>	Coleção Peixe Vivo	Melhor Livro de Imagem, FNLIJ, 1982
Infantil	1980 Ed. Ática	<i>Esconde-esconde</i>	Coleção Peixe Vivo	Melhor Livro de Imagem, FNLIJ, 1982
Infantil	1980 Ed. Ática	<i>Todo dia</i>	Coleção Peixe Vivo	Melhor Livro de Imagem, FNLIJ, 1982
Infantil	1982 Ed. Global	<i>Traquinagens e estripulias</i>		Não houve premiação
Infantil	1982 Ed. Global	<i>A bruxinha atrapalhada</i>		Melhor Livro de Imagem, FNLIJ - 1983; Adaptado para teatro (2009); Publicado em espanhol (2004)
Infantil	1983 Ed. Paulinas	<i>Amendoim</i>	Coleção Lua nova	
Infantil	1983 Ed. Paulinas	<i>Filó e Marieta</i>	Coleção Lua nova	Melhor Livro de Imagem, FNLIJ - 1984; Melhor Ilustração, Bienal Banco Noroeste - 1984
Infantil	1983 Ed. Paulinas	<i>Zuza e Arquimedes</i>	Coleção Lua nova	Publicado em espanhol como Zuza y Arquímedes, Quito, 1998
Infantojuvenil	1984 Ed. FTD	<i>Violeta e roxo</i>		1º Livro com texto e imagem
Infantil	1986 Ed. FTD	<i>Quem cochicha, o rabo espicha</i>	Coleção Ping-póing	Prêmio Orígenes Lessa, FNLIJ - 1987

Infantil	1986 Ed. FTD	<i>Quem embaralha, se atrapalha</i>	Coleção Ping-póing	Prêmio Orígenes Lessa, FNLIJ - 1987
Infantil	1986 Ed. FTD	<i>Quem espia, se arrepia</i>	Coleção Ping-póing	Prêmio Orígenes Lessa, FNLIJ - 1987
Infantil	1986 Ed. FTD	<i>Quer brincar?</i>	Coleção Roda pião	Prêmio Orígenes Lessa, FNLIJ - 1987
Infantil	1987 Ed. FTD	<i>Bruxinha 1</i>	Coleção Mágica	Prêmio Luís Jardim / Altamente recomendável, FNLIJ - 1988
Infantil	1987 Ed. FTD	<i>Bruxinha 2</i>	Coleção Mágica	Prêmio Luís Jardim / Altamente recomendável, FNLIJ - 1988
Infantil	1990 Ed. Formato/Saraiva	<i>Catarina e Josefina</i>	Coleção As meninas	Altamente Recomendável, FNLIJ - 1991
Infantil	1990 Ed. Formato/Saraiva	<i>Ritinha bonitinha</i>	Coleção As meninas	Melhor Livro de Imagem, FNLIJ, 1991
Infantil	1990 Ed. Formato/Saraiva	<i>A menina e o dragão</i>	Coleção As meninas	Melhor Livro de Imagem, FNLIJ, 1991
Infantil	1992 Ed. Paulinas	<i>Caça fumaça</i>	Coleção Lua nova	
Infantil	1992 Ed. Paulinas	<i>Por um fio</i>	Coleção Lua nova	
Infantojuvenil	1992 Ed. Global	<i>O problema do Clóvis</i>		Prêmio “O Melhor para a Criança” (Hors-Concours), FNLIJ - 1993
Infantil	1992 Ed. Ática	<i>Truks</i>		Prêmio Jabuti de Ilustração de Livro Infantil, CBL - 1993. Melhor Livro de Imagem (Hors-concours), FNLIJ - 1993 O livro foi inspirado na peça de teatro de bonecos criada em conjunto com a Cia Truks em 1991. O espetáculo ganhou o Troféu Mambembe do MinC em 1995.
Infantil	1993 Ed. Moderna	<i>O amigo da bruxinha</i>	Coleção Girassol	
Infantil	1993 Ed. Global	<i>A bruxinha e o Godofredo</i>		Publicado em espanhol como La Brujita y Godofredo pela Editora Global, São Paulo, em 2004. Tradução de Yolanda Ferrano. O Godofredo apareceu originalmente no livro A Bruxinha e o Godofredo, e agora ganhou carreira solo. Eva Furnari juntou-se a um Filmes para produzir uma série de animações 3D, com 26 episódios de 5 minutos cada.
Infantil	1994 Ed. Studio Nobel	<i>A menina da árvore</i>	Coleção Olho verde	O Melhor para a Criança (Hors-Concours), FNLIJ - 1994 .Publicado em espanhol como La niña del árbol pela Editora Libresa, Quito, em 1998.
Infantojuvenil	1997 Ed. Ática	<i>Operação risoto</i>	Coleção Piririca da Serra	
Infantojuvenil	1999 Editora Ática	<i>A bruxinha e o Gregório</i>		Publicado em espanhol como La Brujiña encantadora y su secreto admirador, Gregorio pela Editora Libros del Rincón, Cidade do México, em 1992; e como La Brujita encantadora y su secreto

				admirador, Gregorio pela Editora Global, São Paulo, em 2004. Traduzido por María Luiza Valdivia.
Infantoju-venil	1999 Ed. Global	<i>A bruxinha e Frederico</i>		Publicado em espanhol como La Brujita y Federico pela Editora Global, São Paulo, em 2003. Tradução de Lourdes Hernández Fuentes.
Infantoju venil	2000 Ed. Moderna	<i>Abaixo das canelas</i>	Coleção O avesso da gente	

Tabela 2 – Livros publicados por Eva Furnari (dados disponíveis no site: http://www.evafurnari.com.br/pt/a_escritora/)

Obras Publicadas - 2001 a 2015

Público	Ano	Título	Coleção	Acervos, Prêmios e Indicações
Infantil	2001 Ed. Formato	<i>Bililico</i>		Autoria conjunta com Denize Carvalho e Sonia Dreyfuss
Infantoju venil	2002 Ed. Moderna	<i>Dauzinho</i>	Coleção Os bobos da corte	
Infantoju venil	2006 Ed. Moderna	<i>Felpo Filva</i>	Coleção Girassol	Prêmio Jabuti – Livro Infantil, CBL, 2007. Prêmio “O Melhor para a Criança” (Hors-Concours), FNLIJ, 2007. Altamente Recomendável (FNLIJ, 2007) Adaptado para o teatro por Terceiro Sinal em 2014. Publicado em inglês como Fuzz McFlops pela Pushkin Books, Londres, em 2014. Tradução de Alison Entrekin.
Infantoju venil	2006 Ed. Moderna	<i>Zig zag</i>	Coleção Miolo mole	
Infantoju venil	2010 Ed. Moderna	<i>Pandolfo Bereba</i>	Coleção Do avesso	Adaptado para o teatro pela Cia Circo de Trapo em 2013.
Infantoju venil	2010 Ed. Moderna	<i>Lolo Barnabé</i>	Coleção Do avesso	Livro reformulado pela autora em 2010. Adaptado para o teatro pela Cia Circo de Bonecos em 2003.
Infantoju venil	2010 Ed. Moderna	<i>O Segredo Do Violinista</i>	Coleção Tramas	Livro reformulado pela autora em 2010. Publicado em espanhol como El secreto del violinista pela Editora Larousse, Cidade do México. Tradução de Simone Sandes Tosta.
Infantil	2010 Ed. Moderna	<i>Bruxinha Zuzu</i>	Coleção Bruxinha	
Infantil	2010 Ed. Moderna	<i>Bruxinha Zuzu e gato Miú</i>	Coleção Bruxinha	
Infantoju venil	2010 Ed. Moderna	<i>Trudi e Kiki</i>	Coleção Pimpolhos	Adaptado para curta-metragem de animação pela Um Filmes em 2012.
Infantoju venil	2010 Ed. Moderna	<i>Umbigo indiscreto</i>	Coleção Do avesso	
Infantoju venil	2011 Ed. Moderna	<i>Travadinhas</i>	Coleção Miolo mole	Livro reformulado pela autora em 2011.
Infantoju venil	2011 Ed. Moderna	<i>Adivinhe se puder</i>	Coleção Miolo mole	Altamente Recomendável, FNLIJ, 1994. Livro reformulado pela autora em 2012.
Infantoju	2011	<i>Assim assado</i>	Coleção	Livro reformulado pela autora em 2011

venil	Ed. Moderna		Miolo mole	Prêmio Adolfo Aizen, União Brasileira de Escritores – UBE, 1992.
Infantojuvenil	2011 Ed. Moderna	<i>Você troca?</i>	Coleção Miolo mole	Livro reformulado pela autora em 2012
Infantojuvenil	2011 Ed. Moderna	<i>Não confunda</i>	Coleção Miolo mole	Livro reformulado pela autora em 2012
Infantojuvenil	2011 Ed. Moderna	<i>Problemas Boborildos</i>	Coleção Problemas	
Infantojuvenil	2012 Ed. Moderna	<i>Rumboldo</i>	Coleção Do avesso	Livro reformulado pela autora em 2012
Infantojuvenil	2012 Ed. Moderna	<i>Tartufo</i>	Coleção Do avesso	Livro reformulado pela autora em 2012
Infantojuvenil	2013 Ed. Moderna	<i>Anjinho</i>	Coleção Pimpolhos	Prêmio Jabuti – Ilustração, CBL, 1998. Altamente Recomendável, FNLIJ, 1998. Livro reformulado pela autora em 2013. Publicado em inglês, como The little Guardian Angel pela Editora Ática, São Paulo, em 1997. Traduzido por Linda Tailleur Paquet. Publicado em espanhol como Angelito pela Editora Ática, São Paulo, em 1997. Traduzido por Graciela Foglia.
Infantojuvenil	2013 Ed. Moderna	<i>Listas fabulosas</i>	Coleção Miolo Mole	
Infantojuvenil	2013 Ed. Moderna	<i>Cocô de passarinho</i>	Coleção Pimpolhos	Adaptado para o teatro pela Cia Noz do Teatro em 2013. O espetáculo recebeu o prêmio APCA de Melhor Espetáculo Infantil de Bonecos. Livro reformulado pela autora em 2013.
Infantojuvenil	2013 Ed. Moderna	<i>Amarílis</i>	Coleção Do avesso	*Ilustrado por Gonzalo Cárcamo
Infantojuvenil	2013 Ed. Moderna	<i>Marilu</i>	Coleção Pimpolhos	Livro reformulado pela autora em 2013.
Infantojuvenil	2014 Ed. Moderna	<i>A bruxa Zelda e os 80 docinhos</i>	Coleção Do avesso	Prêmio Jabuti – Ilustração, CBL, 1995. Altamente Recomendável, FNLIJ, 1994. Livro reformulado pela autora em 2014. Adaptado para o teatro por Na companhia dos Anjos em 1995. Publicado em italiano como Zelda la strega e gli 80 pasticcini pela Editora Mondadori, Milão, em 2006. Tradução de Patrizia di Malta.
Infantojuvenil	2014 Ed. Moderna	<i>O circo da lua</i>	Coleção Pimpolhos	Prêmio Jabuti – Menção Honrosa de Ilustração, CBL, 2004. Livro reformulado pela autora em 2014
Infantojuvenil	2014 Ed. Moderna	<i>O feitiço do sapo</i>	Coleção Do avesso	Honour List, International Board on Book for Young People – IBBY, 1996. Altamente Recomendável, FNLIJ, 1995. Livro reformulado pela autora em 2014
Infantojuvenil	2015 Ed. Moderna	<i>Os problemas da família Gorgonzola</i>	Coleção Problemas	Livro reformulado pela autora em 2015. Publicado em espanhol como Los problemas de la familia Gorgonzola pela Editora Global, São Paulo, em 2003. Tradução de Lourdes Hernández Fuentes.
Infantojuvenil	2015 Ed.	<i>Nós</i>	Coleção Pimpolhos	Livro reformulado pela autora em 2015 Publicado em espanhol como Nudos pela Editora

	Moderna			Global, São Paulo, em 2005. Tradução de Alberto Jiménez Rioja.
--	---------	--	--	--

Tabela 3 – Livros publicados por Eva Furnari (dados disponíveis no site: http://www.evafurnari.com.br/pt/a_escritora/).

Obras Publicadas de 2016 a 2024:

Público	Ano	Título	Coleção	Acervos, Prêmios e Indicações
Infantojuvenil	2016 Ed. Moderna	<i>Cacoete</i>	Coleção Pimpolhos	Prêmio Jabuti – Livro Infantil, CBL, 2006. Prêmio Jabuti – Ilustração, CBL, 2006. O Melhor para a Criança (Hors-Concours), FNLIJ, 2006. Livro reformulado pela autora em 2016. Adaptado para o teatro por Barracão Cultural em 2009.
Infantojuvenil	2016 Ed. Moderna	<i>Sorumbática</i>		Altamente Recomendável, FNLIJ, 1997. Livro reformulado pela autora em 2016. O título da primeira edição era "Bruxinha e as maldades da Sorumbática".
Infantojuvenil	2016 Ed. Moderna	<i>Drufts</i>		Finalista do Prêmio Jabuti 2017 - Categoria Livro Infantil. Prêmio Biblioteca Nacional, 2017 - Categoria Literatura Infantil FNLIJ Catálogo de Bolonha, 2017 Revista Crescer os 30 melhores livros infantis, 2017 PNLD Literário, 20218
Infantojuvenil	2016 Ed. Moderna	<i>Luas</i>	Miolo mole	Livro reformulado pela autora em 2016.
Informativo	2018 Ed. Moderna	<i>4 vidas entre linhas e traços</i>		FNLIJ Catálogo de Bolonha, 2019 – categoria informativo FNLIJ altamente recomendável, 2019 – categoria informativo Autores: Eva Furnari, Pedro Bandeira, Ruth Rocha e Walcy Carrasco
Infantojuvenil	2019 Ed. Moderna	<i>Tantãs</i>		
Infantojuvenil	2020 Ed. Moderna	<i>Daufonsinho</i>		
Juvenil	2024 Ed. Moderna	<i>Rozaspina</i>		

Tabela 4 – Livros publicados por Eva Furnari (dados disponíveis no site: http://www.evafurnari.com.br/pt/a_escritora/).

Por se tratar de uma escritora com produção já consolidada no mercado editorial, contando com premiações importantes, uma quantia generosa de livros publicados e de alguns comporem acervos oficiais, como o FNDE, PNBE e o PNLD, foram encontradas muitas pesquisas que citam o seu nome e algumas de suas obras, mas não existem muitas pesquisas sobre a vida da autora e sobre a análise destas duas obras que compõem o corpus deste estudo, *Cocô de Passarinho* (2013) e *O circo da lua* (2014). Buscando realizar um levantamento de dados acerca da fortuna crítica da autora, foram consultadas as plataformas:

Google acadêmico, Capes, Scielo, Lattes e repositórios das universidades mais conceituadas do país.

Pôde-se encontrar a tese de doutorado intitulada **Assim assado**: a imaginação humorística e as representações das crianças leitoras na literatura infantil de Eva Furnari, de Jaqueline Oliveira dos Santos, defendida em 2023, pelo programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo, nota-se a análise de algumas das 60 obras literárias de Eva Furnari a partir da temática do humor. A autora em sua tese defende que, nas produções de Furnari, há uma ênfase no que Sant'Anna (2000) chamou de eixo parodístico: elas possuem elementos de subversão de determinada ordem em sua narrativa, de uma proposta de inversão de algumas convenções e pontos de vista predominantes. Santos também destaca a presença do humor nos textos literários de Eva Furnari, que possibilita ao leitor, acessar o mundo da fantasia por um ponto de vista subversivo, de estranhamento à ordem estabelecida, e esse olhar permite que a criança vivencie e reelabore nesse plano opiniões, perspectivas e emoções que contribuam para seu desenvolvimento – e compreensão do mundo social. A autora conclui que as escolhas literárias de Eva Furnari pressupõem uma criança ativa, crítica e imaginativa. Ela também evidencia outra reflexão em sua tese sobre as obras de Furnari, afirmando que uma de suas contribuições reside na possibilidade de compreender a relação entre leitura e crianças leitoras a partir do jogo e da brincadeira, articulando tais relações com as considerações dos estudos de Psicologia e com a potencialidade da imaginação e da narrativa literária para a educação das crianças. Santos analisa a obra *Cocô de Passarinho* (1998), observando que a obra aborda questões relacionadas à convivência na sociedade urbana e destaca o papel da comunicação e dos laços entre os sujeitos na formação de uma sociabilidade necessária. O olhar sobre cultura, história, política e ética passa, de maneira ficcional, pelo filtro das emoções e percepções.

Em uma entrevista concedida à Heloisa Iaconis e publicada no *site* do Itaú Cultural, Furnari compartilhou suas reflexões sobre esse processo da seguinte maneira:

Creio que existem aqueles que entram nesse universo e aqueles que não entram. Nada tem a ver com o valor da pessoa. O faz de conta é importante para a criança. Ao simbolizar, o inconsciente manifesta-se. O ser humano que não consegue simbolizar se desequilibra psiquicamente. Quem simboliza a morte, o matar alguém, todas as demandas a respeito da sobrevivência, possui o inconsciente mais preparado para distinguir a ficção da realidade. Os trabalhos de Jung e de Nise da Silveira vão por esse rumo. Acho que a magia é, fundamentalmente, a capacidade de transformação – da mais simples, do Harry Potter, até ir para além do rotineiro, vislumbrar uma transcendência, um caminho para a espiritualidade. Para o adulto, há a turma da magia e o grupo da não magia. Para quem almeja ser maior do que acordar-trabalhar-dormir, a magia é necessária como comida (2018).

Para Santos, o humor se configura como uma via de acesso e escrutínio das relações sociais, das emoções e das hierarquias que constituem o mundo social no qual a criança se depara e atua.

A dissertação **O processo ilustrador do livro infantil à luz do diálogo palavra e imagem em obras de Eva Furnari: concepções e práticas possíveis**”, de Rita de Cássia Batista Arantes, de 2009, defendida pelo programa de pós-graduação da PUC-SP, trata da leitura do processo ilustrador do livro infantil à luz das relações entre palavra e imagem nas obras da escritora-ilustradora Eva Furnari. Para tanto, demonstra em seu estudo a reinvenção fabular do livro infantil, tomando, nas páginas ilustradas, as versões da narrativa oral em narrativa imagética de Furnari e de outros autores ilustradores contemporâneos, com a intenção de encontrar uma metodologia de leitura do espaço, entendido como lugar de criação de linguagem. Arantes, destaca a interação entre leitor e livro ilustrado como resultante da interação do projeto gráfico artístico com o projeto literário e o texto ilustrado, os quais se configuram como espaço da experiência de leitura. Em sua pesquisa, Arantes evidencia a importância da leitura das obras de Eva Furnari para ampliação do imaginário do leitor.

A monografia de Mayara Talissa Sass, **Todo o conhecimento do mundo na literatura: as disciplinas do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Cacoete, de Eva Furnari**, apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”- Câmpus de Rio Claro, da graduação licenciatura em Pedagogia, em 2015, apontou em seu trabalho as possibilidades de incorporarmos a literatura infantil e juvenil brasileira – adequada aos alunos da Educação Básica, crianças e jovens – como elemento transdisciplinar, envolvendo *todas* as disciplinas do currículo escolar do Ensino Fundamental I (séries iniciais), nosso recorte. A autora escolheu a obra *Cacoete* (2005), de Eva Furnari como uma obra literária que pode ser utilizada em todas as disciplinas curriculares dessa etapa da Educação brasileira, de modo a mostrar a professores de todas as áreas que o trabalho com a literatura necessariamente leva à compreensão do conhecimento, destacando a importância e o uso da literatura em sala de aula, tendo a obra *Cacoete* (2005), de Eva Furnari como o elemento norteador desta interdisciplinariedade.

A monografia de Hana Izumi Watanabe, **O que encanta na ilustração infantil: uma análise visual de produções de Cláudio Martins, Eva Furnari e Odilon Moraes**, apresentada à Universidade Estadual Paulista Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Campus de Bauru, da graduação de Artes Visuais, em 2017, investiga quais são as características de estilo desses três ilustradores de livros destinados ao público infantil e juvenil. Watanabe pontua tópicos semelhantes entre esses três ilustradores: alto grau de pregnância e presença de

categorias conceituais, como ritmo e sequência. Para conferir destaque ao estilo de Eva Furnari, analisa a obra *Cacoete* (2005), percorrendo sobre suas características e composição. Watanabe destaca detalhes sobre as ilustrações, tais como: cores, formatos, elementos e suas premiações, pois o livro venceu o Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração do Livro Infantil, CBL – 2006, Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil, CBL – 2006, e O Melhor para a Criança (Hors- Concours), FNLIJ – 2006, destacando as ilustrações e as premiações da obra.

Através da busca entre 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. Desse modo, apenas quatro artigos foram selecionados, destacando seus livros premiados voltados ao público infantil e juvenil, entre eles: “A mimesis do processo e a mimesis do produto em *O problema do Clóvis*, de Eva Furnari, e *Um homem no sótão*, de Ricardo Azevedo” (2015), de Vanessa Gomes Franca, Edilson Alves de Souza e Flávio Pereira Camargo. Os autores citam Eva Furnari em seu artigo, relatando a percurso de suas obras literárias e o surgimento da Coleção “Peixe Vivo”, em 1980, composta pelos títulos: *Todo dia; Esconde-Esconde; Cabra-Cega e De vez em quando*. Em 1982, a coleção foi laureada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), na categoria Livro de Imagem.

O artigo “Livro-imagem: a construção do humor da Bruxinha Zuzu, de Eva Furnari” (2022), de Evelin Gomes da Silva, Larissa Gonçalves Souza e Clarice Lottermann, relata a construção do humor e o surgimento da personagem Bruxinha. Também trata da produção e publicação da obra intitulada *A bruxinha atrapalhada* (1982), premiada na categoria Melhor Imagem, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em 1983. Ambos os artigos mencionam as publicações e primeiras premiações da autora, destacando suas ilustrações nas obras analisadas.

O terceiro artigo, intitulado “Drufs de Eva Furnari (2018): composições familiares na literatura infantil contemporânea” (2021), de Elesia Vanessa Kaiser da Silva, destaca a importância das ilustrações dessa obra:

No caso de Drufs (2018), todas as ilustrações são os dedos da autora caracterizados das mais diversas formas. O tema surge de uma maneira simbólica e não didática, o que representa o reconhecimento por meio das premiações recebidas, as que conferem mérito a autora bem como ao projeto gráfico. (p. 90)

Creio que existem aqueles que entram nesse universo e aqueles que não entram. Nada tem a ver com o valor da pessoa. O faz de conta é importante para a criança. Ao simbolizar, o inconsciente manifesta-se. O ser humano que não consegue simbolizar se desequilibra psiquicamente. Quem simboliza a morte, o matar alguém, todas as demandas a respeito da sobrevivência, possui o inconsciente mais preparado para distinguir a ficção da realidade. Os trabalhos de Jung e de Nise da Silveira vão por esse rumo. Acho que a magia é, fundamentalmente, a capacidade de transformação – da mais simples, do Harry Potter, até ir para além do rotineiro,

vislumbrar uma transcendência, um caminho para a espiritualidade. Para o adulto, há a turma da magia e o grupo da não magia. Para quem almeja ser maior do que acordar-trabalhar-dormir, a magia é necessária como comida (Iaconis, 2018).

No último artigo, “Para cada obra, muitas histórias: uma obra infantil e seus entornos e contornos” (2010), Juliana Bernardes Tozzi analisa a obra *Felpe Filva* (2006), de Eva Furnari, percorrendo sobre sua recepção e historicidade, além de tratar de seu sucesso e da obtenção de muitas premiações, tais como: “Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil, CBL – 2007”, “Prêmio Altamente Recomendável, FNLIJ – 2007”, “Prêmio O Melhor para Crianças, Hors Concours, FNLIJ – 2007”. Juliana em seu artigo contextualiza a obra, pelo viés historicista e reflete sobre os dispositivos literários e as convenções literárias e sociais em seu texto.

Com base nos dados levantados, justifica-se a presente pesquisa, pois almeja explorar as duas obras, que compõem o acervo das bibliotecas escolares e este corpus de estudo, *Cocô de Passarinho* (2013) e *O circo da lua* (2014), de Eva Furnari, ainda não analisadas, pelo viés da Estética da Recepção e do Efeito, e elucidar seu valor estético, suas potencialidades para o encantamento literário e a formação do leitor, por meio do recurso ao humor, à ilustração e ao emprego de temas do universo infantil.

1.4 O papel da literatura na formação estética e crítica do leitor

A literatura, ao longo da história, tem sido estabelecida como uma das mais poderosas formas de expressão humana, carregando em si, mais do que um conjunto de narrativas, poemas ou gêneros textuais diversos, pois trata-se de um recurso fundamental para a formação de leitores analíticos e reflexivos, capazes de compreender o mundo e construir significados. O ato de ler vai além da simples interpretação de palavras; ele envolve a imersão em universos narrativos, interação com diferentes perspectivas e a oportunidade de ampliar horizontes culturais e emocionais. É nesse contexto que a literatura se apresenta como uma ferramenta fundamental na formação de leitores e no processo educacional, proporcionando experiências que estimulam o pensamento crítico, a sensibilidade e o prazer na leitura.

Segundo Barthes, um texto apreciado pelo leitor com prazer, indica que foi escrito com prazer. Mas, o prazer de escrever não assegura o prazer do leitor no ato de ler, pois a recepção do texto dependerá de cada um. Assim, trata-se de uma interação entre o autor e o leitor, ou seja, faz-se necessário existir um “espaço” (p.9) de abertura fornecido pelo

narrador para a entrada do leitor no texto. Barthes afirma:

Se leio com prazer esta frase, esta história ou esta palavra, é porque foram escritas no prazer (este prazer não está em contradição com as queixas do escritor). Mas e o contrário? Escrever no prazer me assegura – a mim, escritor – o prazer de meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que eu o procure (que eu o “drague”), sem saber onde ele está. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a “pessoa” do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo. (1973, p.9).

Dessa forma o ato de ler deve produzir no leitor um encantamento, levá-lo a envolver-se com a história. Nesse sentido, Bergson afirma:

Que o leitor agora se afaste, assistindo à vida como espectador indiferente: muitos dramas se transformarão em comédia. Basta taparmos os ouvidos ao som da música, num salão de baile, para que os dançarinos logo nos pareçam ridículos. Quantas ações humanas resistiriam a uma prova desse gênero? E não veríamos muitas delas passar de chofre do grave ao jocoso, se as isolássemos da música de sentimento que as acompanha? Portanto, para produzir efeito pleno, a comicidade exige enfim algo como uma anestesia momentânea do coração. Ela se dirige a inteligência pura. (2018, p. 04.)

Ler também é um ato de magia: as palavras ganham vida, transportam-nos para terras desconhecidas e fazem com que sintamos emoções profundas. Uma boa história pode transformar nossa maneira de ver o mundo, inspirar mudanças e nos conectar com outros seres humanos. Para Cavalcanti:

Ler sempre representou uma das ligações mais significativas do ser humano com o mundo. Lendo reflete-se e presentifica-se na história. O homem, permanentemente, realizou uma leitura do mundo. Em paredes de cavernas ou em aparelhos de computação, lá está ele reproduzindo seu “estar-no-mundo” e reconhecendo-se capaz de representação. Certamente, ler é engajamento existencial. Quando dizemos ler, nos referimos a todas as formas de leitura. Lendo, nos tornamos mais humanos e sensíveis. (2002, p.13)

A leitura é fundamental para o desenvolvimento intelectual, emocional e social. Ela amplia estimula o pensamento crítico e fortalece a imaginação. Além disso, permite que conheçamos novas culturas e adquiramos conhecimento sobre os mais variados assuntos. Alguns teóricos e escritores abordam a leitura sob diversas perspectivas. Segundo Reis:

O conceito de leitura pode ser encarado sob diversas perspectivas teóricas e abordado sob diferentes prismas metodológicos, da sociologia da leitura à teoria da comunicação, passando pela psicolinguística, pela teoria do texto e pela estética da recepção. Em termos genéricos, sem prejuízo dessa efetiva pluralidade de enquadramentos e de eventuais acepções translatas (por exemplo: a leitura de um filme), o conceito de leitura pode ser entendido como “operação pela qual se faz surgir um sentido num texto, no decurso de certo tipo de abordagem.[...] Fatores de ordem semionarrativa que condicionam o texto narrativo (narratividade), mas também as circunstâncias psicológicas e socioculturais que usualmente envolvem a

leitura da ficção narrativa” (1988)

A literatura desempenha um papel essencial na formação literária, pois amplia a sensibilidade estética, o repertório cultural e a capacidade crítica dos leitores. Ela não apenas desvenda a percepção estrutural de um texto, como também incentiva a interpretação e a reflexão sobre a linguagem e a sociedade. A literatura desperta para a sensibilidade, fazendo de forma lúdica através do ato de ler. Para Góes (2003, p.17) “[...] o ato de leitura é revolucionário, pois transforma o leitor passivo em leitor ativo, um coautor, doador de sentidos.” Segundo Góes:

Portanto, ler é mais do que decodificar o código escrito, segundo o sentido atribuído pelo escritor. Ler é debruçar-se, explorando os próprios sentimentos, examinando as próprias reações por meio da relação que o texto oportuniza. O texto ficcional (literário e artístico) o faz de forma lúdica, possibilitando o aprendizado que as situações do mundo real não oferecem, antes bloqueiam, traumatizam ou subvertem. (2003, p. 17)

Ao explorar diferentes gêneros, estilos e períodos literários, o leitor desenvolve habilidades de análise, compreensão e produção textual, tornando-se mais apto a expressar ideias com clareza e profundidade. Além disso, a literatura desperta a imaginação, transportando-nos para mundos fantásticos, históricos ou realistas, enriquecendo nossa percepção da vida. Como ferramenta educativa, a literatura também forma leitores mais conscientes e sensíveis, capazes de interpretar não apenas textos, mas o próprio mundo ao seu redor. Segundo Cavalcanti,

Dizer que a literatura é catarse, ou elemento de purificação apenas, é reduzi-la a conceitos demais limitados. A literatura é uma grande metáfora da vida do homem. Sendo assim, é sempre surpreendentemente, uma maneira nova de se apreender a existência e instituir novos universos. (2002, p.12)

Para a formação de leitores é necessária motivação, tendo como uma das bases o constante ouvir histórias literárias e, posteriormente, associando-as ao ato do ler. Outro fator indispensável é a convivência com livros diversos, contendo diversificadas informações, despertando os mais variados interesses dos leitores. Os livros devem ser comuns na vida da criança como tantos outros hábitos adquiridos desde a mais tenra idade. Outros pesquisadores também se dedicam a problematizar o lugar que a Literatura Infantil representa e qual o lugar que o livro ocupa.

Para Neiva Panozzo e Flávia Ramos, ao livro de literatura infantil não basta ser:

[...] publicado para a infância, precisa ser literário. Aqui entra o conceito de literatura. Desse modo, para que o texto infantil se configure como literário necessita respeitar princípios da literatura, ou seja, deve ser mimético ou verossímil, apresentar uma proposta de mundo organizado, ser polissêmico (isto é, conter mais de uma

possibilidade de leitura) e prever espaços para a atuação do leitor. Nessa categoria não estão as histórias realistas que ocorreram com os membros de uma determinada família, nem aquelas que orientam o comportamento da criança em certa situação, como as que discorrem acerca de alimentação balanceada, respeito aos colegas, higiene pessoal. A literatura infantil precisa, ainda, assumir o ponto de vista do seu receptor, no caso, a criança, para que atue como mediadora entre o leitor e o mundo, e não como uma traição às suas expectativas. (2011, p. 54).

O texto literário de Literatura Infantil também se define pela presença de um leitor implícito, no qual se projeta a criança leitora, pois é ela que se destina, “quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto” (Hunt, 2010, p.100). O livro de literatura infantil, é um livro escrito para todos, mas sua apreciação literária, necessita da mediação de leitura. Para Góes (2003):

O livro de literatura infantil e juvenil é um livro para todos: se a criança dele se apodera, qualquer adulto sensível e inteligente também o fruirá: em seu ludismo, *nonsense*, sonoridade, humor, simplicidade, verdade... A recíproca não é verdadeira: o bebê, a criança pequena (exceção feita aos gênios) *não* fruem a *arte* de um Umberto Eco ou de um Drummond de Andrade. (2003, p. 40)

Diante disso, a literatura infantil necessita de um mediador e, na escola, o professor desempenha este papel desde que ele seja leitor. Kramer questiona:

[...] Como um professor que não se torna leitor e não tem uma sensibilidade estética com relação à produção artística pode ser capaz de fazer com que a criança produza sua palavra, tenha acesso a uma escrita rica, tenha gosto pela leitura e vontade de escrever? [...] [é preciso] tomar coragem, abrir o livro, tirá-lo da prateleira, sacudir a poeira e, junto com as crianças, descobrir o mundo da leitura. (2005, p. 6; 8).

A formação do leitor literário precisa objetivar não somente a ampliação da consciência sobre seu lugar no mundo, mas também a possibilidade da escolha de suas leituras, que ele saiba apreciar as construções estéticas, assim como afirma Graça Paulino (2010, p. 149). Essa educação literária só ocorre quando o leitor tem contato direto e constante com todas as possibilidades de composição de textos literários, e pode se efetivar desde muito cedo, desde a educação infantil, criando a possibilidade da vivência da experiência estética. Segundo Cosson, a comunidade de leitores:

[...] que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento (2012, p. 47-48).

A educação literária permite para que o leitor em formação tenha acesso a diferentes experiências literárias e à arte, através do contato com o objeto novo, o livro, de tal forma que, em uma comunidade de leitores, as diferenças e significados possam ser compartilhados, ampliando, assim, as leituras acerca da realidade. De acordo com Góes:

O livro infantil sabe-se arte, literatura, e passa por modificações introduzidas por outras tecnologias, indo da linguagem dos quadrinhos à dos meios eletrônicos. O texto, objeto real, com linguagem verbal, visual e grafotipográfica, extrapola o invólucro físico tradicional. Temos brinquedos-livros, jogos-livros, livros de pano e outros materiais. Esse *objeto novo* toca nos sentidos do equipamento humano, como já referimos. (2003, p.20)

No contexto da Educação Infantil é possível efetivar a leitura literária como um caminho de encontro que traz em sua natureza a função de autorizar novas formas de olhar e compreender o mundo e a sociedade:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (Cosson, 2012, p.120).

Tratar de literatura com crianças pequenas não somente é oferecer a elas experiências com a língua, como também organizar marcas de interação com a cultura e atos de inscrição na linguagem, além de fomentar a transmissão da experiência estética que ela proporciona. Diante disso, estudo volta-se para as obras *Cocô de Passarinho* (2013) e *O circo da lua* (2014), de Eva Furnari, na busca por proporcionar, em sua recepção com crianças, essa experiência estética que assegure sua formação leitora.

1.5 Estética da Recepção e Método Recepcional

O estudo da teoria literária emergiu em uma época de turbulências mundiais: movimento de libertação nacional, a consolidação de novos grupos sociais e a ascensão do movimento militante nas universidades, conduzidas por universitários e educadores que confrontavam as normas vigentes. Para Eagleton: “[...] as teorias muito ambiciosas tendem a surgir sempre que as práticas sociais ou intelectuais rotineiras malogram, viram-se em dificuldades e precisaram repensar-se urgentemente” (2019, 329-330).

As evoluções nos hábitos e costumes universitários podem ser defendidas pela presença de grupos étnicos, das classes trabalhadoras, tal como, as minorias sociais que

colocam em destaque os valores pontuados nos textos literários, que deveria ser universal, desvinculado de noções de etnia, sexo ou posição social. Diante desta ruptura intelectual, nascem os formalistas russos, os estruturalistas franceses e os teóricos alemães da Estética da Recepção, pois, de acordo com Eagleton: “[...] todas essas abordagens “desnaturalizavam” certos pressupostos literários tradicionais, fazendo-o mediante estratégias que melhor se ajustavam aos recém-chegados à academia” (2019, p. 331).

Entre os principais teóricos da Estética da Recepção, elegeu-se para este estudo, as contribuições de Hans Robert Jauss (1979) e Wolfgang Iser (1979; 1996 e 1999), ambos pertencentes à Escola de Constança, na Alemanha, que modificou a maneira de teorizar a literatura ao dar foco na atuação do papel do leitor na construção da significação do texto. O marco inicial da Estética da Recepção (*Rezeptionsästhetik*) pauta-se na aula inaugural expressa por Hans Robert Jauss, em 1967, na Universidade de Constança, sob o título de *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. A "Escola de Constança" reuniu nomes de relevantes estudiosos, como Wolfgang Iser, Hans Neuschäfer, Hans U. Gumbrecht, Karlheinz Stierle e Manfred Fuhrmann.

Segundo Figurelli,

O surgimento da Estética da Recepção, na década de 60, insere-se no contexto de um movimento que, nas Ciências Humanas, passou a questionar o paradigma dominante do estruturalismo. Jauss insurge-se contra a elevação do estruturalismo a nível de "discurso do método do tempo presente", ao atacar as seguintes premissas do estruturalismo: "o universo lingüístico, fechado, sem referente, portanto sem relação ao mundo; os sistemas de signos sem sujeito, portanto sem relação à situação de produção e de recepção do sentido; a noção de estrutura com valor ontológico, portanto reificada e subordinada a toda função social; a redução das funções de comunicações pragmáticas a um jogo combinatório da lógica formal." Além de polemizar contra diversas correntes da atualidade, Jauss entra em choque com alguns autores de grande renome como, por exemplo, Theodor W. Adorno e Roland Barthes. (1988, p.267).

Para Figurelli (1988), a partir da aula inaugural e das afirmações e das críticas de Jauss sobre os métodos marxistas que seguem uma perspectiva sociológica e estudos voltados para os textos que revelam a realidade social e os formalistas, que focam apenas no texto, descartando qualquer outro elemento, o pesquisador colocou-se em embate com os estudiosos da literatura da época, por propor um viés diferenciado de análise literária.

Em sua aula inaugural, em 1967, Hans Robert Jauss apresentou a Teoria da Estética da Recepção, distinguindo-as da teoria formalista e da teoria marxista da literatura, segundo Figurelli (1988). A teoria de Jauss contraria o formalismo que concentrava sua análise na relação entre os elementos linguísticos e a construção do sentido do texto, realçando os aspectos que conferem valor literário à obra.

A Teoria da Estética da Recepção considera o leitor como no centro do processo e, muitas vezes, como coautor da obra ao preencher as lacunas textuais, através da construção da sua bagagem literária. Segundo Jauss (1994), provocado pela obra, o interno literário é capaz de ativar o mundivivencial (*lebensweltlich*), como afirma Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (2009), ativando, assim, a *biblioteca vivida* do leitor, a qual se constrói pelo lastro de leitura que ele realizou ao longo da vida. 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).

Para Ferreira (2009), pautando-se em Antonio Candido (1985, p.74), a linguagem literária é constituída por diálogos vivos entre obras. Desse modo, conforme Ferreira, em relação à Estética da Recepção, em viés historiográfico, “[...] o efeito de uma obra é produzido quando sua recepção se estende pelas gerações futuras, quando estas gerações a retomam, quando existem leitores que novamente se apropriam da obra passada ou autores que desejam imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la, enfim, quando ocorre dialogia” (2009, p. 225-226). Pela fortuna crítica das obras de Furnari que compõem o *corpus* desta dissertação, pode-se notar sua permanência ao longo do tempo, no campo da crítica literária.

Jauss (1994), pelo viés historicista, aponta a necessidade de mudar a forma de compreender a literatura, considerando a vitalidade da obra que consegue capturar e manter o interesse do leitor ao longo do tempo. Hans Robert Jauss (1979, 1994), em relação à recepção da obra literária, traça sete teses. Na primeira, o autor considera que o objetivo para o texto é o de se encontrar com o leitor. Para ele, o foco do escritor na elaboração de sua obra é o leitor, e este não faz uma leitura de fatos já passados, mas a cada leitura ele renova o momento que o texto foi escrito. Para o texto existir são necessárias as contribuições do leitor. A segunda tese pressupõe a incompletude do texto que, permeado de lacunas, requer seu preenchimento pelo leitor que busca por significação. Para tanto, ele aciona seus conhecimentos prévios baseados na experiência estética. Conforme Jauss:

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

Na terceira tese, o leitor e a obra se afastam, ocorre o rompimento do horizonte de

expectativa através da leitura, possibilitando a reflexão e um novo ponto de vista. Na quarta tese, Jauss (1994) aborda a leitura como forma de uma abertura ao novo e às variadas interpretações e diferentes significados que um texto pode assumir, independentemente de 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)

Jauss (1994), na quinta tese, considera a atemporalidade da arte, da obra literária, através do aspecto diacrônico, relacionando a possibilidade de novas leituras de uma obra que se renova ao longo do tempo. Em síntese, verifica sua vitalidade no âmbito temporal. Na sexta tese, observa a obra de forma sincrônica, estabelecendo diferenças e semelhanças entre a recepção da obra e o momento de sua publicação, observando a evolução da literatura, sua historicidade e o contexto atual. E na sétima e última tese, Jauss reflete sobre a literatura e o impacto que pode causar nos leitores e na sociedade. Para ele, as obras estéticas são capazes de provocar reações de caráter emancipatório, sendo capazes de possibilitar ao leitor novos conhecimentos e posicionamentos perante a sociedade. A possibilidade de o leitor visualizar os aspectos de sua prática cotidiana através da leitura, é diferenciada justamente por provocar a experiência estética, exercendo sua função social.

Antonio Candido (2000) nesse mesmo viés afirma que a arte, enquanto sistema simbólico de comunicação entre seres humanos, envolve constantemente o jogo de relações entre obra, autor e público, constituindo assim uma tríade inseparável.

Em consonância com Zilberman (1999), a Estética da Recepção resulta de uma variedade de abordagens e propostas para a análise literária. Iser, por sua vez, em seus estudos, 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. 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. Desse modo, na leitura, o leitor recebe e reconstrói os significados, fazendo uso de sua imaginação e de seus conhecimentos prévios, assim, concretizando-os. Os vazios na estrutura textual 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.

Segundo Iser (2001, p.83) o processo de leitura e comunicação é comandado pelo texto, por seus vazios e índices de indeterminação. Pela interação, pode-se reduzir a

assimetria entre leitor e obra, pois

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).

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.” 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 as vertentes se complementam

Iser (1996) também considera em seus estudos as relações entre o imaginário e o real, afirmando que, embora o real seja inalcançável em sua totalidade, o imaginário encontra possibilidades de concretização no âmbito da ficção. Para Iser, esse processo manifesta-se em quatro categorias fundamentais: seleção, combinação, exposição da ficcionalidade e desestabilização da realidade pelos leitores. Desse modo, a obra promove na leitura complexos exercícios lógicos que asseguram avanço cognitivo e ruptura com conceitos prévios do leitor, assegurando, assim, a ampliação de seus horizontes de expectativa.

Jauss (1979) afirma que a experiência estética não se limita ao entendimento da obra, mas também ao efeito que ela causa no leitor, envolvendo a compreensão fruidora e a fruição compreensiva. A *poiesis* (produção), *aisthesis* (recepção) e *katharsis* (comunicação) são movimentos que ocorrem durante a leitura e compõem a experiência estética. Para Jauss, a

Conduta de prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação de e liberação para, realiza-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (Poiesis); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa, quanto da interna (Aisthesis); e, por fim, para que a experiência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas (1994, p.81).

A *poiesis* refere-se ao prazer de coautoria e significação do leitor ao preencher as

lacunas da obra diretamente ligadas à criação literária e ficcional, criação de um mundo próprio, através da arte, Oliveira explica que:

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

A *aisthesis* diz respeito ao poder de entender o contexto da obra e expandir o conhecimento de mundo proporcionado pela arte, tratando-se do prazer estético advindo de uma nova percepção da realidade, por meio da criação literária. E a *katharsis* é o chamado à ação do leitor sobre o texto, levando-o a refletir e trabalhar as emoções, transpondo a experiência literária para a realidade do leitor.

A experiência estética pode transformar o leitor, ampliar e modificar seu conhecimento, permitindo novas reflexões e outros posicionamentos frente ao que lê, ao ser emancipado pela leitura, o leitor pode agir sobre sua realidade com a intenção de modificá-la (Jauss, 1979). De acordo com Zilberman:

A definição de catarse mostra-a como basicamente mobilizadora: o espectador não apenas sente prazer, mas também é motivado à ação. Esta característica acentua a função comunicativa da arte verbal, que, por seu turno, depende do processo vivido pelo receptor: o de identificação. Esta é provocada pela experiência estética e leva o sujeito à adoção de um modelo (2004, p.57).

Segundo Ester Valquiria Pereira Furtado Sales, a *poiesis* (produção), *aisthesis* (recepção) e *katharsis* (comunicação) são três categorias interligadas e não excludentes:

[...] e ocorrem muitas vezes simultaneamente no processo de leitura, dizem respeito à manifestação estética do leitor e em como ele a recebe. Elas são, contudo, autônomas, não se subordinam umas às outras, mas procedem de forma sequencial. A obra de arte resistindo ao tempo se põe à prova por leitores de épocas diferentes de seu contexto de produção, o que faz com suas leituras sejam múltiplas à medida que o são os leitores. (2019, p.37)

No que concerne ao conceito de interpretação de obras polissêmicas e de interação na leitura, segundo Perrotti, estas são características próprias do discurso estético que:

[...] 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).

Segundo Maíra Isabel Zibordi, sobre a Estética da Recepção, o prazer na leitura para a criança advém do seu contato com as obras literárias, pois ela “encontra o prazer da leitura, pelo viés questionador que lhe é nato e, também, ensinado, estimulado, pelo mediador ou pelo contato com as diversas obras, ela não busca a experiência estética, mas a encontra” (2021, p. 64). Quanto às crianças do Jardim I e II da Escola Municipal Ivone Olivo Frizo (Tarumã/SP,) almejou-se assegurar a experiência estética na recepção das obras do *corpus* selecionado, pautando-se o trabalho com a leitura no aporte teórico da Estética da Recepção (Jauss, 1994; Iser, 1996, 1999) e no Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1993), que nele se ancora.

O Método Recepcional, em sua fundamentação teórica, adota a perspectiva do relativismo histórico e cultural, compreendendo, assim, a obra literária dentro de um processo histórico. Esse conceito contempla a articulação entre os eventos que compõem o contexto histórico e cultural da obra literária “[...] a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ele ocorreu e no que agora é estudada”, (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.81). Esse método se estrutura a partir da perspectiva do leitor como sujeito ativo no processo, fundamentando-se na postura participativa do estudante diante de múltiplos textos.

No decorrer de sua construção, o Método Recepcional parte do horizonte de expectativas do leitor, considera seus interesses literários, moldados por suas vivências prévias, promovendo contextos que favoreçam a problematização desses horizontes de expectativas. Essa abordagem, como resultado, promove um distanciamento reflexivo por parte do estudante, uma vez que implica a revisão crítica de seus saberes prévios, resultando numa ruptura do horizonte de expectativas e em sua ampliação. Com a adequação a essa nova condição, o professor/mediador propicia múltiplas leituras que se contrapõem às vivências prévias do estudante, instigando-o à reflexão e iniciando a mudança através de um processo contínuo. Essa mudança impacta o comportamento coletivo, atingindo escola e comunidade, uma vez que o indivíduo é inerentemente um ser social.

O Método Recepcional no ensino da literatura pode favorecer a formação do leitor estético (Eco, 2003), desde que os alunos:

1. efetuem leituras compreensivas e críticas;
2. sejam receptivos a novos textos e a outras interpretações;
3. questionem as leituras realizadas em relação ao seu próprio horizonte cultural;
4. transformem seus próprios horizontes de expectativa, assim como os do professor, da

escola, da comunidade familiar e social.

Para Bordini e Aguiar: “O método é eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate, e ao atentar para a atuação do aluno como sujeito da História” (1993, p. 86). O Método estrutura-se em cinco etapas (Bordini; Aguiar, 1993):

- a primeira consiste na determinação do horizonte de expectativas do estudante/leitor sendo papel do professor/mediador de leitura investigar seus interesses de leitura, considerando-se para isso o acompanhamento até a biblioteca escolar ou a partir do conhecimento da sua realidade social e cultural;
- a segunda refere-se ao atendimento do horizonte de expectativas, na qual o professor disponibiliza aos alunos obras que tratem de temas de seu interesse e aproximem-se de sua realidade. Ao considerar as expectativas dos alunos, o professor atende a uma necessidade intrínseca desses sujeitos, contribuindo para a formação do hábito de leitura;
- a terceira refere-se à ruptura do horizonte de expectativas, ocorrendo quando são apresentadas aos estudantes obras que confrontam suas previsões prévias. Nesse momento, os leitores experimentam o abalo de suas certezas e empenham-se em reconfigurar seus valores para ajustar um novo significado;
- a quarta etapa promove o questionamento do horizonte de expectativas do leitor, levando-o a realizar uma avaliação crítica e reflexiva das suas próprias leituras; e
- a etapa final consiste na ampliação do horizonte de expectativas, o leitor é levado a uma análise crítica, sendo conduzido a refletir sobre as mudanças ocasionadas por essas novas leituras.

Ao final desta última etapa encontra-se o início de uma nova aplicação do Método que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida (Bordini; Aguiar, 1993).

Para que o Método se desenvolva alguns requisitos são básicos (Bordini; Aguiar, 1993):

- o primeiro aspecto refere-se à quantidade e à qualidade de informações que ele recebe. O que exige do professor que esteja preparado para selecionar textos referentes à realidade do aluno e, ao mesmo tempo, capazes de romper com ela;

- o segundo aponta para a importância do desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a literatura e sua forma, por parte dos alunos (1988, p.91).

Assim, ao desenvolver uma competência leitora pautada por uma compreensão estética e ideológica mais refinada, e ao adotar uma postura crítica diante de sua própria atuação e da de seu grupo, o aluno passa a assumir o protagonismo em seu processo de aprendizagem, conduzindo de forma autônoma sua continuidade e promovendo um constante enriquecimento cultural e social, através das suas vivências literárias.

No contexto do Método Recepcional, a *biblioteca vivida* (Ferreira, 2009) é um ponto de partida fundamental, pois reconhece que todo leitor já possui um saber acumulado que influencia sua forma de interpretar, dialogar e se posicionar frente aos textos. O Método Recepcional contribui para a formação do leitor, porque parte dos seus interesses e procura ampliá-los com obras de valor estético e contribui para a ampliação de conhecimentos e sua *biblioteca vivida*.

O Método Recepcional favorece o confronto dialógico entre o familiar e o novo, entre o que é próximo e o que se apresenta como distante no tempo e no espaço. Para isso, promove a articulação entre textos que compõem o repertório prévio dos estudantes e outras produções oriundas de diferentes períodos históricos, contextos geográficos e sociais, abrangendo distintos níveis estilísticos e temáticas diversas.

O processo educativo fundamenta-se na prática do diálogo contínuo, manifestado em diferentes formas de interlocução oral, escrita, individual ou coletiva, envolvendo os estudantes/alunos, seus pares, o professor e membros da comunidade. Essa dinâmica discursiva contribui para o desenvolvimento das noções de herança e de participação histórico-cultural, elementos essenciais à constituição da consciência crítica. Dessa forma, o debate constante configura-se como um instrumento pedagógico que articula o desenvolvimento cognitivo, social e ético do educando, preparando-o para o exercício da cidadania plena e para a inserção crítica em sua comunidade e no mundo através da literatura. No próximo capítulo, analisam-se as duas obras de Eva Furnari (2013 e 2014), a partir do aporte teórico da Estética da Recepção e dos estudos sobre o livro ilustrado.

O HUMOR NA LITERATURA INFANTIL

2.1 O humor no livro ilustrado infantil

Para compreender o riso, é preciso colocá-lo em seu meio natural, que é a sociedade; é preciso, sobretudo, determinar sua função útil, que é uma função social.

(Bergson, 2018, p. 06).

Observando o cenário atual, muito se tem discutido acerca da importância da formação de leitores como processo essencial para cultivar o hábito da leitura, desenvolver habilidades de interpretação e crítica, e promover o prazer pelo texto. Trata-se de promover estratégias que ajudam a transformar o ato de ler em uma prática significativa e constante. A leitura não deve ser vista apenas como uma ferramenta para o domínio de habilidades linguísticas, mas também como um meio de formação crítica. Um dos muitos desafios da formação de leitores é identificar quais estratégias podem aguçar e despertar o interesse do leitor. Pensando na formação do leitor na primeira infância, ainda na fase de alfabetização escolar, esboçando seus primeiros traçados e rabisco, como promover o encanto pelas obras literárias infantis. Para o leitor, a experiência de ler precisa ser divertida e prazerosa.

O ato de ler não deve ser visto como uma obrigação, mas como uma atividade que desperta curiosidade, alegria e entusiasmo. Isso é o que vai criar um vínculo duradouro com o livro, a escolha da obra literária pode proporcionar momentos de alegria com uma pitada de humor. O humor na leitura proporciona uma pausa nos momentos mais intensos de uma narrativa. Em histórias complexas ou dramáticas, a inserção de momentos engraçados pode aliviar a tensão, proporcionando ao pequeno leitor um respiro emocional. Isso ajuda a equilibrar suas emoções, tornando a leitura mais agradável e sedutora.

Em suma, o humor na leitura não é apenas uma forma de diversão. Ele é um caminho para a compreensão mais profunda das situações e personagens, além de ser uma ferramenta eficaz para reflexão, crítica e humanização. É por meio do humor que o pequeno leitor muitas vezes consegue identificar os aspectos mais complexos e desafiadores da vida, em um formato mais acessível e envolvente. O humor pode ter um papel importante no desenvolvimento das habilidades sociemocionais das crianças, promovendo o riso, empatia, a criatividade, a resiliência e a capacidade de lidar com as situações cotidianas.

Para Bergson (2018) o riso é objeto de reflexão filosófica e possui função social. Desse modo, para compreender a significação do riso em sua filosofia é preciso colocá-lo em seu meio natural que é a sociedade e perceber sua função útil, assim:

Uma paisagem poderá ser bela, graciosa, sublime, insignificante ou feia; nunca

será risível. Rimos de um animal, mas por termos surpreendido nele uma atitude humana ou uma expressão humana. Rimos de um chapéu; mas então não estamos gracejando com o pedaço de feltro ou de palha, mas com a forma que os homens lhe deram, com o capricho humano que lhe serviu de molde. (2018, p. 02 – 03.)

Segundo Zilberman e Machado (1999), a literatura infantil de qualidade deve ultrapassar o caráter meramente pedagógico ou moralizante, proporcionando uma experiência estética significativa. A literatura proporciona a imaginação e a construção simbólica do leitor. Para as estudiosas, “O humor e o jogo verbal constituem-se como elementos fundamentais da literatura infantil, pois instauram um espaço de liberdade e imaginação que favorece a construção simbólica do leitor” (1999, p.58). O humor, nesse contexto, torna-se uma poderosa ferramenta de fruição e de mediação simbólica. Ele permite que a criança lide com o inusitado, o absurdo e o imprevisível – elementos que estimulam o pensamento divergente e o encantamento pelo texto literário.

Desse modo, apresentam-se a seguir as análises das obras *Cocô de Passarinho* (2013) e *O circo da lua* (2014), da escritora e ilustradora Eva Furnari, com a finalidade de compreender quais estratégias ele utilizou para cativar a criança leitora e promover o efeito de humor.

2.2 Um passarinho me contou

A obra *Cocô de Passarinho*, escrita e ilustrada por Eva Furnari, foi publicada pela Editora Companhia das Letrinhas, em 28 de abril de 1998, e reformulada pela autora em 2013, por ocasião do lançamento de sua 2ª edição pela editora Moderna, em 21 de fevereiro de 2013 (Moderna, 2013). Optou-se por um estudo reflexivo acerca desta edição, considerando que a de 1998 foi reformulada. Essa nova edição ganhou destaque ao ser adaptada para o teatro pela Cia Noz do Teatro, no mesmo ano, resultando na conquista do Prêmio APCA na categoria de Melhor Espetáculo Infantil de Bonecos (APCA, 2025). Seu título provoca risos e curiosidade nas crianças e sua narrativa, marcada pelo inusitado e pelo *nonsense*, estabelece uma conexão imediata com o imaginário infantil, caracterizado pelo humor, pela leveza e liberdade criativa.

Eva Furnari, ao mudar de editora, assim como muitos escritores com obras que se inserem no subsistema infantil, reformulou a capa e as ilustrações de suas obras, mantendo, em geral, o texto literário sem alterações. Em síntese, na recepção de suas obras com as crianças, utilizou-se as edições mais atuais e disponíveis em qualquer livraria. Furnari angariou diversos prêmios com sua produção, entre eles, obteve 2º lugar no 40º Prêmio Jabuti em 1998, na categoria Melhor Ilustração com *Cocô de passarinho* (1998), publicada pela Editora Companhia das Letrinhas. Por sua vez, a adaptação dessa obra para o teatro, pela Cia Noz do

Teatro em 2013, recebeu o prêmio APCA de Melhor Espetáculo Infantil de Bonecos (APCA, 2025).

Trata-se de uma obra composta por ricas ilustrações narrativas que dialogam diretamente com o texto verbal e, embora emolduradas, configuram-se na folha dupla, portanto, são projetadas para valorizar a interação sinestésica com o público infantil, instalar a “cena” (Linden, 2011). Esse recurso da folha dupla também assegura a articulação entre a narrativa e o plano imagético. Seu breve enredo traz, como protagonistas, seis moradores e sete passarinhos, caracterizados pela leveza e pelo humor. Essas características da obra indicam que seu público preferencial é o infantil, justificando assim sua indicação etária na ficha catalográfica, como infantojuvenil. As ilustrações de Eva Furnari nesta obra estabelecem uma relação de interdependência com o texto verbal, pois ambos compartilham responsabilidades na construção do sentido (Nikolajeva; Scott, 2000). O leitor depende tanto das palavras quanto das imagens para compreender plenamente a mensagem. A seguir, pode-se visualizar as capas da primeira, pela Cia da Letrinhas, e da segunda, pela Moderna, edições:

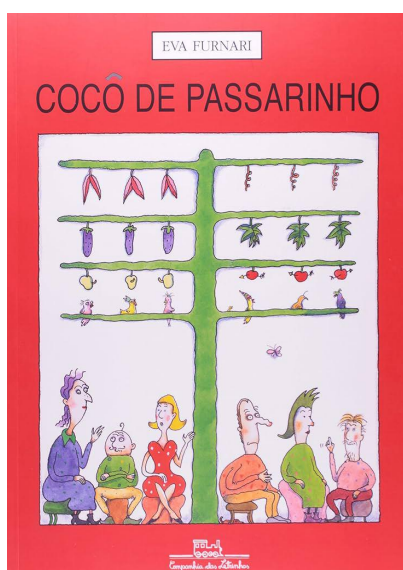


Figura 3: Capa da 1ª edição de *Cocô de passarinho* (1998)

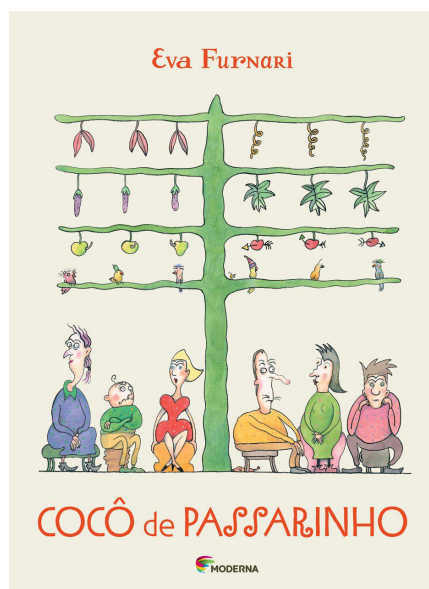


Figura 4: Capa da 2ª edição de *Cocô de passarinho* (2013)

Na obra, a autora em sua escrita, inova a linguagem ao empregar recursos estilísticos no plano verbal e recorrer à ilustração caricatural, de caráter cômico, no plano imagético, explorando o inusitado e o *nonsense*. *Cocô de Passarinho* (2013) conta com 32 páginas, nas quais texto e ilustrações dialogam na construção do significado. O texto verbal e o imagético dispõem-se, de forma predominante na obra, em folhas únicas e emolduras. Cabe destacar que o texto imagético constitui uma cena emoldurada, a qual se separa do texto verbal, por sua vez, emoldurado em outro quadrante. Seu objetivo é cativar o olhar, pela apresentação de cores intensas; inserções imagéticas tanto de elementos do universo mundano quanto do fantástico, pelo recurso ao *nonsense* (Linden, 2011; Nikolajeva; Scott, 2011; Salisbury; Styles, 2013).

Nesta dissertação, entende-se o fantástico, em consonância com Jacqueline Held (1980, p.23), como aquele que se opõe ao real, “[...] criado pelo espírito, pela fantasia,” resultando em obras em que, embora sejam introduzidos seres irreais e cenários surpreendentes, dispostos em um mundo autônomo, este um dia foi imaginado por um autor que se utilizou da palavra, no caso do livro ilustrado, também da imagem, para expressar ao máximo a potência imaginativa.

O formato do livro é retangular, tendo como dimensões 28cm de altura x 21cm de largura. Apresenta encadernação grampeada, conferindo firmeza e resistência ao material, indicando que o livro foi cuidadosamente pensado para se adequar às mãos pequenas dos jovens leitores, sendo apropriado tanto para a leitura autônoma quanto para a leitura mediada.

Na capa (vide figura 4), podem ser notadas seis personagens configuradas de forma caricatural, com narizes hiperbólicos e expressivos, trajas, expressões e posturas distintas,

reforçando a diversidade de tipos. Pelo recurso à *função expressiva* (Camargo, 1995), nota-se que essas personagens estão aborrecidas e/ou entediadas, desconfortáveis em relação ao olhar do leitor que se direciona para elas. Elas olham, pelo recurso à *função lúdica* (Camargo, 1995), de volta para esse suposto leitor que as analisa e, provavelmente, julga pela estranheza de suas aparências. Pelo recurso à *função narrativa* (Camargo, 1995), todas foram capturadas em movimento, inclusive, os passarinhos que compõem a cena. No rosto do homem vestido de laranja, pelo recurso à *função metalinguística* (Camargo, 1995), nota-se que o bigode e as sobrancelhas, em diálogo com as HQs, saem das margens que o definem, evidenciando-o como resultante do construto da autora/ilustradora. O mesmo recurso aparece na mulher vestida de verde, cujo olho esquerdo pautado pela incompletude de traços, precisa ser completado pelo imaginário do leitor fora da margem que a constitui como personagem ilustrada. Os demais personagens possuem cômicas sobrancelhas que se unem ao centro. Em dois deles, a mulher vestida de vermelho e o homem, de rosa, as sobrancelhas se confundem com as rugas de expressão de suas testas, indicando a apreensão em que se encontram por serem alvo do olhar do leitor. A *função estética* (Camargo, 1995) pode ser notada pelo surpreendente dos traços e o emprego de cores que apresentam nuances diversas.

As seis personagens estão sentadas, três de cada lado de uma árvore composta pelo *nonsense*, pois com folhas, frutos, flores e frutas, diversos entre si, e enfileirados. Sobre suas cabeças há sete pássaros, os seis maiores estão alinhados na mesma direção dessas personagens, dispostos três de cada lado da árvore. Somente o pássaro diminuto aloja-se perto do tronco da árvore. O humor também se instaura na representação desses cômicos pássaros de penas arrepiadas, um deles, inclusive, pelo recurso ao *nonsense*, traz um cômico e colorido chapéu na cabeça. Acima dos passarinhos, de forma alinhada, há tipos variados de frutos, frutas, brotos, flores e folhas, sendo esses elementos diferentes em cada um dos lados da árvore. As berinjelas dependuradas à esquerda promovem a reflexão sobre sua origem, pois, embora sejam frutos, nascem em pequenos arbustos próximos do solo e não em árvores. Já as peras, também à esquerda, e as maçãs, à direita, embora nasçam em árvores, não se configuram como apetitosas na ilustração, pois as primeiras apresentam larvas que saem do seu interior, e as segundas estão atravessadas por flechas que indicam descompasso, direções diversas. Esses elementos mimetizam o desconforto das personagens que aparecem na cena.

Cabe ao jovem leitor imaginar se durante a história haverá descompassos entre esses passarinhos, essa árvore e os elementos que a compõem, e as personagens. Para Held (1980), a árvore possuiu elevada importância em narrativas, ela evoca o local onde se abrigam os ninhos dos pássaros e remetem ao conceito de proteção. Assim, como a ilha, o barco, a água, a casa, a

floresta, a caverna e o circo, esses espaços, em geral redondos, exercem o papel de isolar os protagonistas do mundo conhecido, do meio social, do “exterior” e levá-los às origens, aos primeiros elementos da paisagem imaginária da infância que remetem. Segundo Held (1980), a paisagem imaginária tem origem na nostalgia, no lugar de infância e nos elementos naturais dos quais se teve vontade. Desse modo, ela reúne também os desejos e as nostalgias tanto do leitor adulto, quanto do jovem. Essa paisagem afetiva, por abrigar a dialética aventura-proteção, perigo-segurança, é atraente para o leitor.

Os seis bancos individuais em que as personagens estão sentadas, os sete passarinhos e a grande árvore verde com oito galhos ocupam toda a capa, apresentando um alinhamento entre os elementos que compõem a capa. As seis pessoas e seis, dos sete, passarinhos estão centralizados em toda extensão da capa. Pela leitura, percebe-se que se trata dos protagonistas da narrativa, por isto posicionados de forma “equivalente”, pela simetria e alinhamento.

Abre-se a capa e o leitor é rapidamente absorvido pelas ilustrações de sete passarinhos, na folha de rosto, com diferentes tamanhos e estilos. Trata-se de uma estratégia visual que remete à sequência de imagens utilizadas pelo universo cinematográfico e coloca ênfase nas cores vibrantes já apresentadas na capa. Ao lado da folha de rosto encontra a de guarda, também, cativante ao olhar infantil, pois apresenta-se na chamativa cor amarela permeada de circulares formas de verniz localizado, as quais lhe conferem leveza e delicadeza, remetendo a um papel de parede ou tecido infantil. Esse recurso cria um ambiente acolhedor e lúdico para o olhar da criança leitora:



Figura 5- Folha de guarda e de rosto

A tipografia do título com rococó nas letras “s” e “r” confere ênfase aos passarinhos reforçando o efeito lúdico do tema central ser justamente o “cocô” que eles produzem. O alinhamento desses pássaros sinaliza sua prontidão para as performances que realizarão na história. A presença de um filhote ao lado dos seis passarinhos maiores, confere a sensação de continuidade à missão que os pássaros adultos têm a desempenhar na história.

A abertura da obra em folha única posiciona-se à direita do verso da folha de rosto:

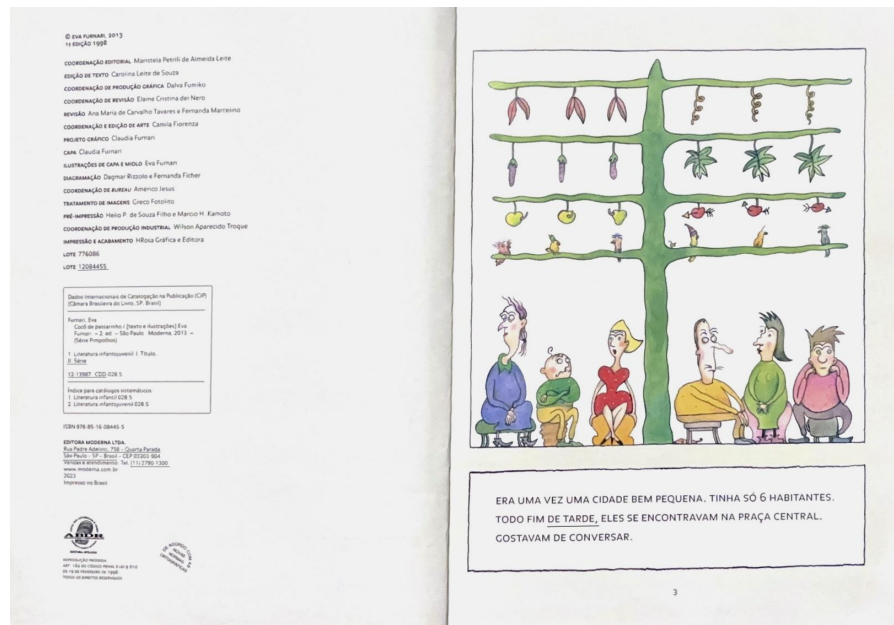


Figura 6 – Verso da folha de rosto e abertura da narrativa

A presença de uma moldura retangular nessa cena imagética – a qual retoma a da capa – e em todas as demais da narrativa pode suscitar no leitor um exercício reflexivo e criativo na construção de hipóteses do que está por vir nesse universo fantástico que, pautado pelo *nonsense*, individualiza-se, fecha-se ao enredo criado por Furnari. Para Linden a moldura possui um aspecto essencial:

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

A moldura estabelece certo distanciamento entre o plano real e o abstrato, configurando o interior como representação daquilo que está sendo narrado. Por outro lado, o espaço externo à moldura, remete que fora dela há muito que não será dito, mas estará presente na narrativa. Na obra, o texto verbal também vem emoldurado de forma separada da

cena ilustrada, indicando que também pertence a um universo particular criado pela autora, o qual, pelo recurso à dialogia, remete aos contos de fadas pela fórmula de abertura “Era uma vez”: “Era uma vez uma cidade bem pequena. Tinha só 6 habitantes. Todo fim de tarde, eles se encontravam na praça central. Gostavam de conversar.” (Furnari, 2013, p.3). Este recurso contribui para instaurar um ambiente de familiaridade e reconhecimento junto ao público infantil, facilitando sua inserção no universo ficcional proposto.

Entre as duas molduras do texto imagético e verbal instaura-se o vazio, indicando distanciamento e, provável, silêncio. Desse modo, indica-se que, no enredo, o silêncio pode ser um componente essencial, justificando a ausência de diálogo entre os personagens na cena ilustrada e a presença de *mesmice*, tédio. Embora o texto verbal afirme que eles se encontravam todo dia no final de tarde para conversar, a imagem em função de oposição revela que só ficam sentados lado a lado, sem entabular diálogo algum (vide figura 27).

O equilíbrio da cena ilustrada (Furnari, 2013, p.3), a qual retoma a capa do livro, aparece também na distribuição das personagens abrigadas em seus assentos sob a fantástica árvore. Do lado esquerdo dela, há uma personagem masculina e duas femininas; no direito, inverte-se, uma personagem feminina e duas masculinas, o que reforça a *mesmice* da cena. À esquerda da árvore, a personagem masculina configura-se de forma cômica, rompendo com a *mesmice*. O humor avulta, pelo recurso à *função expressiva*, na sua expressão séria e entediada de sobrancelhas unidas, na postura corporal, que se revela nos braços cruzados sobre o peito, enquanto está sentado sobre um pequeno tronco de árvore. Cabe destacar que, pelo recurso à *função metalinguística*, suas sobrancelhas duplas, revelam-no como um construto da autora/ilustradora. Sua caricatura, constituída por um único e eriçado fio de cabelo equilibrado na sua cabeça calva, na pequenez de seus olhos e de seu nariz, a qual se opõe ao seu longo bigode, e na sua baixa estatura. No enredo, trata-se do morador mais baixo. Embora haja tédio na sua postura, pelo recurso à *função estética*, sua vestimenta revela a criatividade da autora/ilustradora, pois pautada por detalhes atraentes para os olhos da criança, no caso, as bolinhas azuis e amarelas de sua blusa verde; sua calça amarela e seus sapatos ovais e verdes.

Do lado esquerdo desse personagem, há uma mulher com um vestido azul de gola verde, permeado de bolinhas verdes que está sentada em uma banquetta verde de pernas arqueadas e finas. Seus traços caricaturais – com cabelos ondulados e roxos, eriçados para cima, embora presos em um rabo de cavalo; sobrancelhas unidas; olheiras; nariz adunco e sardento; alta estatura (trata-se da moradora mais alta da história), acompanhados de seus sapatos pontiagudos e cinza, como bicos finos voltados para o alto – evocam, pela dialogia, as bruxas dos contos de fadas e conferem-lhe efeito de humor. Pelo recurso à *função expressiva*, sua postura corporal de

mão cruzadas ao colo e olhar enviesado para o leitor, revelam-na também entediada e desconfiada com qualquer julgamento que possa surgir da observação dele.

No lado direito, há outra mulher caricatural, de estatura mediada, sobrancelhas unidas e duplas – que, pela *função metalinguística*, revelam-na como construto –, de olhos azuis e nariz arredondado, cabelos loiros, lisos e curtos, sentada sobre uma banqueta laranja, usando um vestido vermelho de bolinhas brancas, acompanhado de sapatos finos e pretos. O humor ganha relevo pela cor vermelha de seu vestido e pelo formato de seu busto, associado à sua fina cintura que, pelo recurso à *função lúdica*, assemelha-a ao formato de um coração, indicando sua juventude e certa sensualidade.

Do lado direito da página (p.3), há outra personagem feminina caricatural, de cabelos acinzentados, olhos amêndoas, nariz longo e ondulado, com estatura mediana, usando vestido verde com bolinhas vermelhas e sapatos roxos, sentada sobre uma banqueta rosa. Pelo recurso à *função expressiva*, suas mãos cruzadas ao colo, indicam que está entediada. Seu olho esquerdo, ao romper com a dimensão dos seus traços, pelo recurso à *função metalinguística*, revelam-na como construto.

À esquerda dessa mulher, há uma personagem masculina caricatural e cômica, com olhos esbugalhados, cabelos castanhos curtos, duplas sobrancelhas e duplos bigodes, imenso e ondulado nariz que, pela dialogia, remete à personagem Pinóquio dos contos de fadas, o qual está sentado sobre um banquinho de madeira com quatro pernas finas e levemente arqueadas. Pelo recurso à *função expressiva*, seu olhar dirige-se ao leitor, indicando desconfia de seu julgamento, por sua vez, suas mãos postas sobre os joelhos sugerem que está entediado. Suas vestimentas rompem com a mesmice, pela riqueza de detalhes, pois possui uma blusa laranja, salpicada de vermelho, calça bege e sapatos cinzas. Como suas sobrancelhas esquerdas e seu bigode do lado esquerdo fogem das suas dimensões, pelo recurso à *função metalinguística*, ele se revela como construto.

À direita, o último personagem masculino também caricatural, possui cabelos espetados e castanhos, olhos azuis que se direcionam para o leitor, duplas sobrancelhas e manifesta, pela função expressiva, seu tédio na postura corporal de apoiar as mãos abaixo do queixo, enquanto está sentado sobre uma pequena banqueta cinza que, pela alça lateral e recurso à *função lúdica*, remete a um penico.

A narrativa adota a focalização clássica dos contos de fadas em terceira pessoa, sendo conduzida por um narrador heterodiegético que, embora detenha conhecimento dos rumos narrativos, relativiza seu discurso para que avulte os das personagens, mesmo que eles sejam os passarinhos. Esse recurso revela o narrador como democrático e confere efeito de humor à

história, em especial, na apresentação onomatopaica dos trinos dos pássaros. Seu enredo ocorre em uma minúscula cidade habitada apenas por seis habitantes, cujas vidas monótonas e repetitivas são obstaculizadas a cada vez que se encontram para conversar na praça central, no final de tarde, pelo cocô dos pássaros que cai sobre suas cabeças. Esse evento aparentemente trivial desencadeia um desejo de solução. Desse modo, os moradores optam por usar chapéu durante os encontros. A mudança na rotina da cidade ocorre com a chegada de um vendedor de flores. Embora os moradores não comprem suas flores, os pássaros conseguem comer suas sementes. Desse modo, ao alvejarem os chapéus dos moradores também os fertilizam, tornando-os verdadeiros canteiros de flores de variadas espécies. Esse acontecimento leva os moradores a mudarem seus hábitos, a quebrar com a rotina e a adotarem uma perspectiva mais positiva sobre a existência.

A função narrativa na obra de Furnari organiza-se, por meio de uma sequência de quadros que acompanha desde o início da narrativa até o final, a trajetória do cocô deixado pelos passarinhos desencadeia uma série de ações que estruturam o enredo visual. As ilustrações presentes na obra tornam-se autoexplicativas e facilitam a compreensão mesmo para pré-leitores. Todavia, a sua junção com o texto verbal, que pode ser verbalizado por um contador para crianças ainda não alfabetizadas, cria o terceiro texto repleto de riquezas e ambiguidades.

A temporalidade na obra é linear, embora não marcada cronologicamente, como nos contos de fadas, facultando a ampliação do imaginário infantil. Nessa perspectiva, o tempo narrativo é estabelecido pela articulação de ações encadeadas por nexos causais inusitados, que desafiam a lógica convencional e instauram uma organização temporal própria da narrativa. Essa ruptura com a linearidade temporal remete ao conceito de tempo narrado, conforme delineado por Paul Ricoeur (1983), em contraposição ao tempo cronológico (*temps du calendrier*). Sendo assim evidenciado que a experiência temporal no texto literário não depende da sequência real dos acontecimentos, mas da forma como são organizados e apresentados na narrativa.

Além disso, a obra se aproxima do que Wolfgang Iser (1996) chama de atos de construção do leitor, uma vez que a lógica temporal subverte as expectativas e exige uma participação ativa na reconstrução dos sentidos. A ausência de linearidade tradicional e a presença do absurdo criam um tempo simbólico que, segundo Bakhtin (1992), é típico do *cronotopo do fantástico e do cômico*, no qual tempo e espaço se moldam à lógica interna da narrativa e aos jogos de linguagem.

Essa organização própria do tempo contribui para a criação de uma experiência

estética específica, reforçando o caráter lúdico da obra e ampliando suas possibilidades interpretativas, especialmente no diálogo com leitores infantis que vivenciam o tempo de forma fragmentada e imaginativa, sendo essa característica que se alinha ao universo simbólico explorado por Furnari. A autora recorre a uma linguagem clara, acessível e ritmada, alinhada às características cognitivas e linguísticas do público infantil. Sua obra evidencia um uso intencional de recursos como o *nonsense*, a repetição e a subversão de expressões do cotidiano que, ao serem deslocadas de seus contextos habituais, adquirem novos sentidos e produzem efeitos cômicos e reflexivos.

O início da narrativa com frases curtas, letras em caixa alta e simples, revelam a projeção de um público não plenamente alfabetizado e confere aspecto descritivo aos fatos. A narrativa inicia-se em um cenário marcado pela simplicidade e pelo afeto, evidencia elementos típicos da literatura voltada para o público infantil, como a presença do espaço reduzido, a recorrência da expressão “Era uma vez” e a centralidade nas relações humanas. A praça central, enquanto espaço simbólico de encontro, sugere um ambiente propício à convivência, à troca de experiências e construção de vínculos afetivos. A repetição da rotina dos personagens de se encontrarem ao final do dia para conversar, reforça a noção de pertencimento e regularidade, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da identidade social na infância. De acordo com Camargo (1995), a função lúdica na obra manifesta-se por meio do humor derivado do elemento imprevisto, exemplificado pelo cocô do passarinho que incide sobre pessoas e objetos, desencadeando situações cômicas. Essa dimensão lúdica promove prazer estético e diversão, ao mesmo tempo em que estimula a imaginação infantil e fomenta o interesse e o gosto pela leitura. A mesmice das ações dos personagens da cidade avulta em seu cotidiano marcado pelo pessimismo:

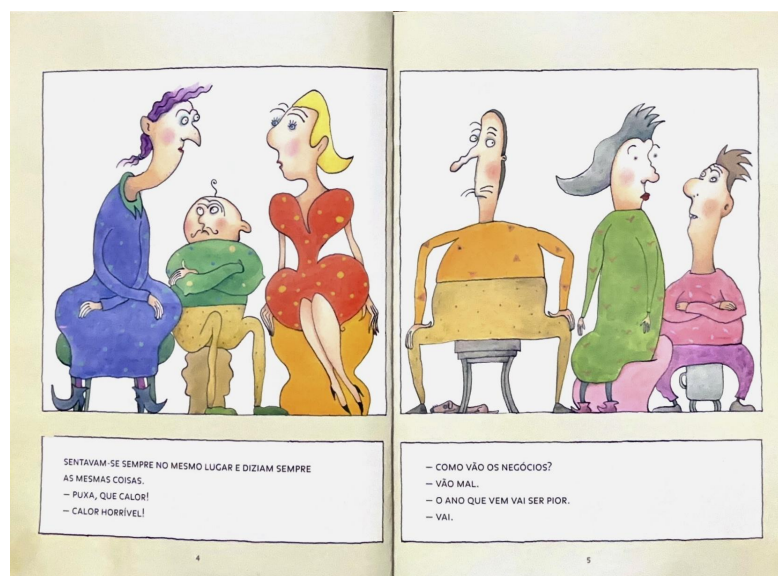


Figura 7 – O cotidiano (p. 4-5)

Os pessimistas moradores entreolham-se com olhares consensuais e posturas corporais de total fechamento a qualquer fato ou ideia novos. Pelo recurso à *função expressiva*, suas expressões faciais demonstram um certo tédio. Para Camargo (1995), a função expressiva nas ilustrações evidencia-se pelas expressões faciais caricaturais dos personagens — como surpresa, raiva, nojo e diversão — que transmitem emoções de maneira clara e eficaz. Tal recurso favorece a identificação do leitor infantil com as situações narradas, ampliando sua compreensão emocional e engajamento com a narrativa.

As ilustrações de Eva Furnari nesta obra estabelecem uma relação de interdependência com o texto verbal. Segundo Nikolajeva e Scott (2000), quando texto e imagem compartilham responsabilidades na construção de sentido, temos um tipo de relação chamada interdependente. O leitor depende tanto das palavras quanto das imagens para compreender plenamente a mensagem. No caso das páginas analisadas, o conteúdo verbal – falas repetitivas e desanimadas dos personagens ganha força e profundidade, a partir da visualidade que o acompanha, no caso, as expressões faciais apáticas, posturas corporais rígidas e ausência de dinamismo no cenário.

A escolha de uma paleta cromática vibrante, associada a traços caricaturais, contribui para a construção de uma cena que, embora cômica, revela uma crítica sutil à previsibilidade e ao conformismo da vida adulta. Tal recurso é amplamente discutido por Roxane Rojo (2012), que afirma que as múltiplas semioses (imagem, texto, disposição gráfica) em gêneros multimodais, como o livro ilustrado constroem em conjunção os sentidos. A ausência de cenário, por exemplo, direciona o foco inteiramente às personagens e às suas falas, reforçando o tom irônico da repetição diária.

Além disso, pode-se observar a presença da função de amplificação (Linden, 2011), pois enquanto o texto apenas sugere a rotina repetitiva com frases como “sentavam-se sempre no mesmo lugar e diziam sempre as mesmas coisas”, as ilustrações intensificam essa informação por meio da disposição simétrica das personagens e da sutileza na variação de gestos e expressões, criando um efeito cômico visual que amplia a crítica embutida na narrativa.

Na sequência, a narrativa focaliza os pássaros, como personagens actantes:

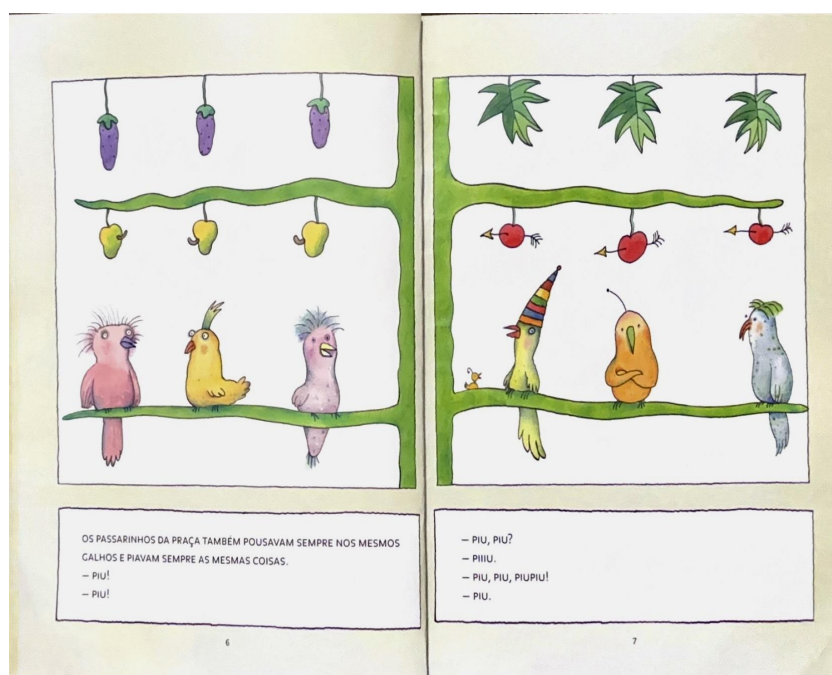


Figura 8 – Os diálogos dos pássaros (p. 6-7).

Nas folhas duplas, percebe-se uma sequência composta por dois quadros que retratam diferentes passarinhos enfileirados nos galhos da árvore pautada pelo *nonsense*. Eles estão pousados sempre nas mesmas posições e repetindo os mesmos sons: “Piu? Piu.”, “Piu, piu, piupiú!” (p.6-7). A opção por atribuir fala aos pássaros e mantê-los nos mesmos galhos metaforiza a monotonia da vida urbana. Os sons e o cantar dos passarinhos, provenientes das praças, que alegram por onde passam, tornaram-se enfadonhos, pois repetem as mesmas ações na mesma árvore, dentro de uma mesma sequência. Cada passarinho apresenta características e cores diferentes. Essa representação imagética reforça a ideia da heterogeneidade, e fato dos passarinhos pousarem sempre nos mesmos locais representa a rotina mecânica, tanto no comportamento dos animais quanto na comunicação entre eles.

As ilustrações, construídas com linhas suaves e cores delicadas, exibem passarinhos

caricaturais e expressivos, cada um com características próprias (como penas eriçadas, chapéus, olhos arregalados), porém todos submetidos à repetição dos gestos e falas. Visualmente, os galhos nas árvores mantêm-se estáticos e as frutas, folhas, frutos e brotos acima deles aparecem nos mesmos locais, sugerindo uma ambientação cíclica e previsível, que dialoga diretamente com o texto verbal. Até o momento, a narrativa revela ao leitor uma sequência de comportamentos estáticos e entediados tanto no comportamento dos animais, quanto nos moradores, causando similaridades entre os personagens, despertando assim o imaginário infantil, sobre a situação acerca do enredo e seus rumos. Do ponto de vista narrativo, a cena evidencia um marcador de estagnação, um estado de tédio e imobilidade que atinge não apenas os moradores da cidade (como visto anteriormente), mas também a fauna local. O texto indica que os personagens mantinham pouca comunicação entre si e que todos os dias dialogavam sobre o mesmo assunto.

No plano estético, Eva Furnari articula os recursos imagéticos e verbais para construir uma cena de forte valor simbólico: o uso do *nonsense* e da repetição não apenas provoca o riso, mas também incita uma leitura crítica sobre os hábitos sociais automatizados. Ao representar a repetição como algo absurdo ou cômico, a autora questiona padrões e estimula o olhar reflexivo, mesmo nos leitores iniciantes. Apesar da mesmice, os pássaros são subversivos, pois derrubam suas fezes nas cabeças dos moradores, sem se importarem com qualquer tipo de julgamento. Pela pequenez e ousadia, eles permitem a identificação com a criança leitora:



Figura 9 - Cocô de passarinhos na cabeça dos seis habitantes (p. 8-9)

Nas duplas de páginas, os seis habitantes percebem que um grande problema surgiu, justamente, o que confere título à obra: “Cocô de passarinho”. As personagens apresentadas lado a lado em posição frontal, cada uma olhando para uma posição diferente, pelos traços físicos peculiares e desproporcionais, reforçam a estética da caricatura, característica marcante do estilo de Eva Furnari. A heterogeneidade dos traços, com pescoços alongados, cabeças ovais, cabelos estilizados, olhares fixos ou perplexos, contribui para a construção de identidades visuais distintas, embora o texto verbal os trate de maneira coletiva e genérica.

As expressões faciais e corporais das personagens revelam desagrado e impaciência, antecipando o “grande problema” mencionado no enunciado textual: a presença diária de fezes de passarinhos em suas cabeças, fato que as deixa aborrecidas. O humor presente nesse trecho inicial decorre do contraste entre a natureza trivial do acontecimento e o tom dramático com que ele é tratado, o que evidencia o uso do *nonsense* como estratégia narrativa. “Os seis moradores da pequena cidade tinham um grande problema. Todos os dias, os passarinhos faziam cocô na cabeça deles e isso os deixava aborrecidos.” (Furnari, 2013, p. 8-9):



Figura 10 – O aborrecimento (p.10-11)

O narrador usa as expressões dos moradores para representar seu aborrecimento, as ilustrações assumem um papel essencial, ao corroborarem com os sentidos propostos pelo texto verbal e exercerem as funções de seleção, amplificação e completiva da mensagem, conforme aponta Linden (2011, p. 40). Os moradores entreolham-se mais irritados do que o normal com o que está acontecendo. Eles precisavam achar uma solução. Na cena, alguns olham para cima, outros coçam a cabeça, uns apontam para cima, outros levantam as mãos,

revelando seus desacertos e desconcertos com a situação. Seus olhares cruzados e corpos inclinados indicam, pelo recurso à *função expressiva*, que estão em debate.

Na narrativa, a quebra de expectativas advém justamente de pequenos passarinhos provocarem desequilíbrio na ordem pré-estabelecida por personagens adultas. Esse evento disruptivo, embora tratado com leveza e humor, assume uma função simbólica: ele representa a ruptura da rotina, a introdução do caos em um sistema de organização social marcado pela apatia. Segundo Nikolajeva e Scott (2000), esse tipo de transgressão narrativa é essencial em obras que promovem deslocamentos na percepção do leitor, sobretudo no público infantil, pois estimula a reflexão crítica sobre normas e convenções.

Finalmente, há uma reação entre as personagens face à situação, registrada tanto pelo texto quanto pelas ilustrações, que reforça o absurdo como elemento estético. A obra, assim, se aproxima do humor promovido pelo *nonsense*, um dos traços mais distintivos da autora: eles decidem usar chapéus, durante seus encontros à tarde, para permanecerem no mesmo local todos os dias. O absurdo, nesse caso, não é gratuito, ele opera como mecanismo de crítica à rigidez e ao conformismo. Embora haja quebra de passividade no comportamento dos moradores, eles anseiam por manter a rotina.

Pela primeira vez, os personagens não estão apenas sentados e resignados: eles se levantam, se movimentam e gesticulam intensamente, sinalizando uma mudança de postura frente ao problema cotidiano. O texto verbal reforça essa virada ao afirmar: “Certo dia, eles ficaram mais aborrecidos que o normal e resolveram que era hora de dar um jeito naquilo.” (p.10). Visualmente, há uma clara transformação. As expressões dos personagens deixam de ser apáticas e passam a revelar engajamento emocional, há surpresa, indignação, tensão e tentativa de convencimento mútuo. Essa mudança é essencial para a progressão narrativa, pois marca o início da ação deliberada e da busca por solução, ainda que dentro de um contexto cômico. Assim, a imagem assume uma função claramente completiva, conforme definido por Sofie van Linden (2011), pois acrescenta uma dimensão de tensão e diálogo que o texto apenas sugere de forma resumida.

Além disso, ao abandonar a rigidez das cenas anteriores, as ilustrações agora dinamizam a narrativa visualmente, demonstrando que o conflito (por mais absurdo que seja) exige construção coletiva e negociação. Conforme apontam Nikolajeva e Scott (2000), a progressão da história em livros ilustrados pode ser percebida tanto na sequência verbal quanto nas mudanças nos enquadramentos, nas posturas e na linguagem corporal, o que se manifesta claramente nessa página. O efeito cômico permanece, mas cede espaço para uma camada metafórica sobre resolução de conflitos e cooperação. A repetição do verbo

"falaram" no texto reforça o esforço coletivo e enfatiza a dificuldade de se chegar a um consenso, algo que, mesmo pautado pelo *nonsense*, carrega relevância social.

Seguindo a leitura, vê-se os seis moradores tomarem a decisão de usarem chapéus (p.12) e “Daquele dia em diante, eles só iam para a praça assim, todos elegantes, cada um com seu chapéu.” (p.13):



Figura 11- Os seis moradores carregando seus bancos, usando chapéus (p.12-13)

Tem-se aqui a continuidade da diversidade, pois surge uma variedade de chapéus quanto ao estilo, cores e formatos, apesar da simplicidade textual, a ilustração cumpre papel central na comunicação do desfecho, realizando aquilo que Linden (2011) define como função completiva e amplificadora: os chapéus ilustrados não apenas protegem as cabeças dos moradores, mas assumem formas absurdas, cômicas e desproporcionais, reforçando o tom *nonsense* da obra e seu viés caricatural. São chapéus que se confundem com o corpo, que parecem objetos esculturais ou extensões identitárias, deslocando a solução para um plano que vai além da utilidade prática (vide figura 32).

Nas páginas seguintes, as ilustrações retomam a configuração inicial dos personagens sentados em seus bancos, com molduras estáticas que, segundo Nikolajeva e Scott (2001), operam como "janelas" que distanciam o leitor da cena, reforçando a repetição e a estagnação. Ainda que agora utilizem chapéus, a disposição corporal e as expressões faciais pouco mudaram, evidenciando que a transformação foi apenas superficial. Na cena, os moradores apresentam as expressões indiferentes e apáticas, assim como o *nonsense* visual dos seus chapéus, denunciam a permanência de um mal-estar cotidiano, agora estetizado mas

não plenamente superado:



Figura 12 - Os seis moradores sentados e conversando (p. 14 e p.15)

Com a introdução dos chapéus, elemento novo na rotina dos moradores, eles começam a mudar “um pouquinho” o rumo da conversa diária, mas suas expressões, pelo recurso à *função expressiva*, permanecem indiferentes e apáticas, e seus discursos mantêm o mesmo tom pessimista. No plano da linguagem, evidencia-se o emprego de um novo substantivo pelos moradores, justamente o termo “chapéu” e, na cena, detectado pelas personagens como “sujo” pelo cocô dos passarinhos. Apesar de exóticos, os chapéus passam a ser alvo dos passarinhos que prosseguem com a mesma rotina. Na página do lado esquerdo um dos moradores, pelo recurso à *função expressiva*, cruza os braços, mostrando sua indignação e rigidez, incapaz de qualquer ação. Pelos seus braços cruzados e olhar atento para as duas moradoras, ele espera que elas resolvam o problema. Na página do lado direito, a moradora centralizada ao meio aparece como perguntando ao morador o que fazer ao notar os chapéus sujos. Na cena, as ilustrações realizam a função completiva e também amplificadora, pois vão além dos significados do texto verbal, evidenciando que a solução implementada pelos moradores de usarem chapéus não resolveu o incômodo central que vivenciam. Apesar da mudança estética (o uso dos chapéus inusitados), os personagens continuam a expressar descontentamento agora com o calor, o futuro e até a limpeza dos próprios chapéus. Trata-se de uma crítica ao adulto, sempre preocupado e descontente.

Há, então, a reviravolta do rumo narrativo com a chegada de um visitante, o vendedor de flores:



Figura 13 - O vendedor ambulante de flores (p.16-17)

Ao lado esquerdo, preenchendo quase toda a folha, vê-se o vendedor que, pelo recurso à função narrativa, define-se pela ação, opondo-se aos moradores. Essa ação evidencia-se em seu corpo e pés em movimento. Seus traços caricaturais conferem-lhe efeito de humor e o mantém coerente com as demais ilustrações. Esses traços aparecem em sua criativa vestimenta, composta por uma blusa verde com bolinhas brancas, uma calça amarela com flores diversas e nos seus sapatos bicudos e marrons. Também, seus hábitos revelam sua irreverência, pois possui flores no bolso, atrás da orelha direita e no cabelo eriçado e extremamente vermelho. Seu caricatural rosto composto por sobrancelhas unidas, nariz avantajado, bochechas rosadas, uma barbicha ruiva e dentes proeminentes, pelo recurso à *função expressiva*, revela-o como alegre. Essa alegria é reforçada pelas borboletas que o acompanham e um cãozinho. Ele segura em suas duas mãos o carrinho de flores, produzindo o efeito de movimento na página seguinte onde situa-se o veículo. Esse carrinho possui três andares e carrega uma variedade de plantas e sementes de diferentes tamanhos e espécies. A chegada do vendedor ambulante à cidade não atrai o interesse dos moradores, mas alguns passarinhos acabam comendo as sementes enquanto esse homem se distrai.

A figura do caricato vendedor com postura apressada potencializa o efeito de humor do enredo e atribui dinamismo à história. Seu carrinho repleto de vasos e flores exóticas e coloridas contribui para a atmosfera lúdica, que não é descrita verbalmente. O foco da narrativa recai somente sobre o fato de os moradores não comprarem suas flores e sementes. A ação dos passarinhos comendo suas sementes não é mostrada diretamente nas

ilustrações, mas sugerida, pois um dos vasos está virado e alguns passarinhos aparecem no topo da página, criando um elo inferencial com o texto. O leitor precisa integrar elementos visuais e verbais para compreender o acontecimento (Linden, 2011). A relação entre texto verbal e imagem nessa passagem realiza funções complementares e amplificadoras, conforme definido por Linden (2011). O texto escrito é informativo, mas não suficiente para capturar o tom humorístico e fantástico da cena, pois esse papel cabe à ilustração. A partir da devoração das sementes, também, a conversa dos passarinhos mudou um pouco:

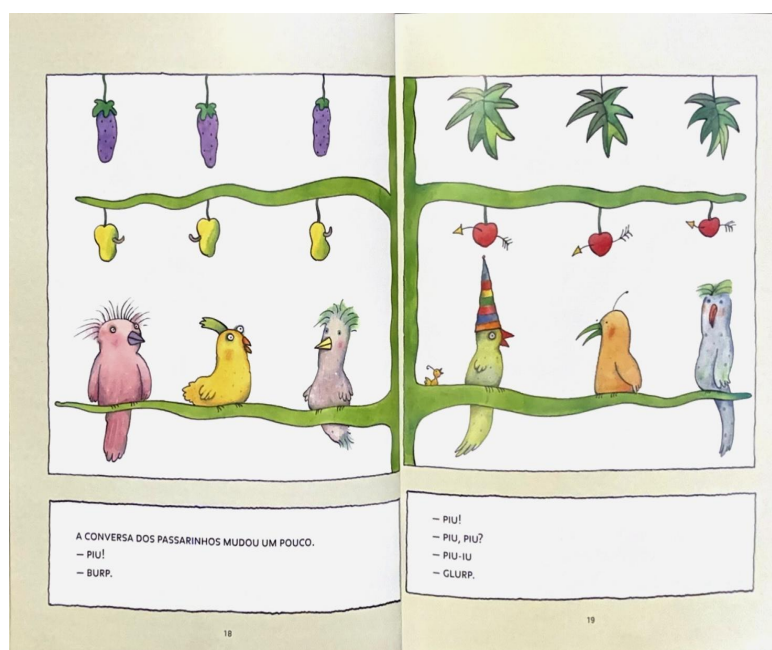


Figura 14 – A mudança na conversa dos passarinhos (p. 18-19)

Novamente nas folhas duplas, a ilustradora alterou apenas a posição de dois passarinhos das imagens (p.6-7), percebe-se uma sequência composta por dois quadros que retratam diferentes passarinhos enfileirados em galhos. O leitor atento observa que as posições de um passarinho de cada lado foi modificada e até a conversa entre eles alterou-se um pouco, embora repitam sons, como: “- Piu?” (p.18); “- Piu!/- Piu, piu?/- Piu-iu (p.19)”, dois novos surgem, promovidos pela deglutição e digestão: “- Burp.” (p.18); “- Glurp.” (p.19), indicando, de forma cômica, pelo recurso à onomatopeia, o engolir das sementes e seus efeitos. A opção por alterar os sons emitidos pelos pássaros, mudar a posição de alguns deles, mesmo que estejam nos mesmos galhos, identifica que alguma coisa aconteceu. Nessa cena, a narrativa revela ao leitor que os comportamentos estáticos e entediados dos animais agora demonstram mudanças. Por sua vez, essas mudanças interferem nos chapéus dos moradores:



Figura 15- Os chapéus brotando (p.20-21)

Nas folhas duplas de páginas, os moradores olham surpresos para os seus chapéus, e observam que algo diferente está acontecendo. Por causa dessa mudança, iniciam um novo diálogo: “- Seu chapéu está brotando./O outro respondeu: - O seu também.” (p.20-21). O narrador assume uma postura objetiva, descrevendo apenas o diálogo entre os moradores, sem revelar emoções ou pensamentos. Essa estratégia narrativa permite que as imagens assumam papel essencial na construção do humor, já que são elas que evidenciam o absurdo, os chapéus transformados em vasos vivos, enquanto o texto verbal mantém um tom de normalidade. Conforme apontam Nikolajeva e Scott (2006), essa relação entre o texto econômico e a expressividade visual caracteriza uma interdependência que intensifica os efeitos cômicos da narrativa. A fertilidade nos chapéus:



Figura 16- Os férteis chapéus (p.22-23)

Na cena, nota-se a continuidade à transformação visual dos chapéus dos personagens, intensificando o humor, pelo crescimento progressivo neles de plantas inusitadas, as quais equilibram-se sobre as cabeças dos moradores. A narrativa mostra que o insólito, inicialmente sugerido como algo sutil (“seu chapéu está brotando”), ganha proporções cada vez mais absurdas e engraçadas. Nas páginas 22 e 23, o narrador continua a descrever de forma objetiva e cronológica a situação dos moradores, enquanto as imagens assumem o papel de amplificar o humor. A progressão temporal “um mês depois” (p.22), “dois meses mais tarde” (p.23), revela o crescimento absurdo das plantas nos chapéus, recurso visual que gera estranhamento e riso. Essa marca temporal reforça a progressão do absurdo, quanto mais o tempo passa, mais os chapéus “florescem”, resultando em situações marcadas pelo *nonsense*, como “seu pinheirinho está enfeitado” (p.23). O narrador adota uma postura neutra, apenas reportando o diálogo e a passagem do tempo, deixando que a imagem amplie a comicidade.

O efeito humorístico, nesse trecho, constrói-se a partir do contraste entre a aparente normalidade do diálogo e o caráter absurdamente inventivo das ilustrações. Os chapéus, convertidos em suportes para diferentes tipos de plantas — como girassóis, tomates, cactos e até pequenas árvores de Natal —, instauram uma atmosfera marcada pelo inesperado e surpreendente. As expressões faciais dos personagens, que oscilam entre surpresa, curiosidade e certo orgulho, intensificam a comicidade da cena ao evidenciar a naturalização do absurdo. Conforme argumenta Perrotti (1986), esse tipo de humor, fundamentado na surpresa e no estranhamento, “seduz” o leitor, por meio da criação de situações improváveis, que provocam tanto o riso quanto o exercício da imaginação. Com a passagem do tempo, “Três meses

depois” (p.24), já existe floração nos chapéus:



Figura 17 – A floração (p.24-25)

A passagem do tempo é ilustrada pelos chapéus com plantas já adultas, capazes de servir de poleiro e abrigar, inclusive, um ninho de pássaros. O fato provoca risos nos moradores, pelo inusitado, mas também por se sentirem orgulhosos de seus chapéus. Furnari (2013) intensifica a dimensão do *nonsense* e do humor visual, ao mostrar que os pássaros nascidos em um dos chapéus passam a ser nomeados, assumindo identidade própria. Contudo, há dúvidas quanto à escolha dos nomes, assim, os moradores discutem se serão: “Popoguto, Ticotinho e Zululeco” ou “Popotinho, Ticoleco e “Zuluguto” (p.24). O jogo entre os nomes paronomásticos pode divertir a criança leitora e levá-la a observar que a repetição se deve à associação do tamanho diminuto dos filhotes. A narrativa torna-se ainda mais fantástica e lúdica, pois os pássaros estão felizes com os novos lugares para se sentarem e procriarem, por isto, eles “dançam valsa e tango”, para a alegria dos moradores, representando que conseguiram fugir do tédio e da mesmice, além de promover sua ruptura entre os personagens adultos. Pelo recurso à função expressiva, pode-se notar a alegria dos pássaros em suas ações e nas expressões dos moradores.

O narrador permanece objetivo, enquanto as imagens assumem papel central na construção do riso, evidenciando a interdependência entre texto e ilustração, como discutem Nikolajeva e Scott (2006). As ilustrações evidenciam os detalhes que o texto não verbaliza: o crescimento dos frutos, as expressões dos personagens e a presença de pequenos animais

(como passarinhos e insetos) interagindo com as plantas. Segundo Nikolajeva e Scott (2006), essa é uma relação de amplificação, na qual a imagem expande o conteúdo do texto, tornando a cena mais rica e divertida. Conforme argumenta Perrotti (1986), esse tipo de humor, fundamentado no estranhamento lúdico, tem o poder de encantar o leitor, ao convidá-lo a interagir imaginativamente com a narrativa. Um ano depois, novos acontecimentos surgem:



Figura 18 – Um ano depois (p.26-27)

Os moradores, entreolham-se animados com a proximidade da Festa do Chapéu. Instaure-se uma situação social inusitada, os moradores organizam um evento que celebra as transformações absurdas ocorridas sobre suas cabeças, como se fosse algo natural e esperado. Furnari (2013) retoma o humor construído pelo diálogo breve e pelo *nonsense* visual. Na cena com imagens sangradas (vide figura 18), o leitor não vê como estão as plantas nos chapéus após um ano. Instaure-se, então, um vazio (Jauss, 1994; Iser, 1996, 1999), que requer sua imaginação para completá-la. Somente na cena seguinte que retrata o dia da festa, o leitor pode verificar a validade de sua hipótese:

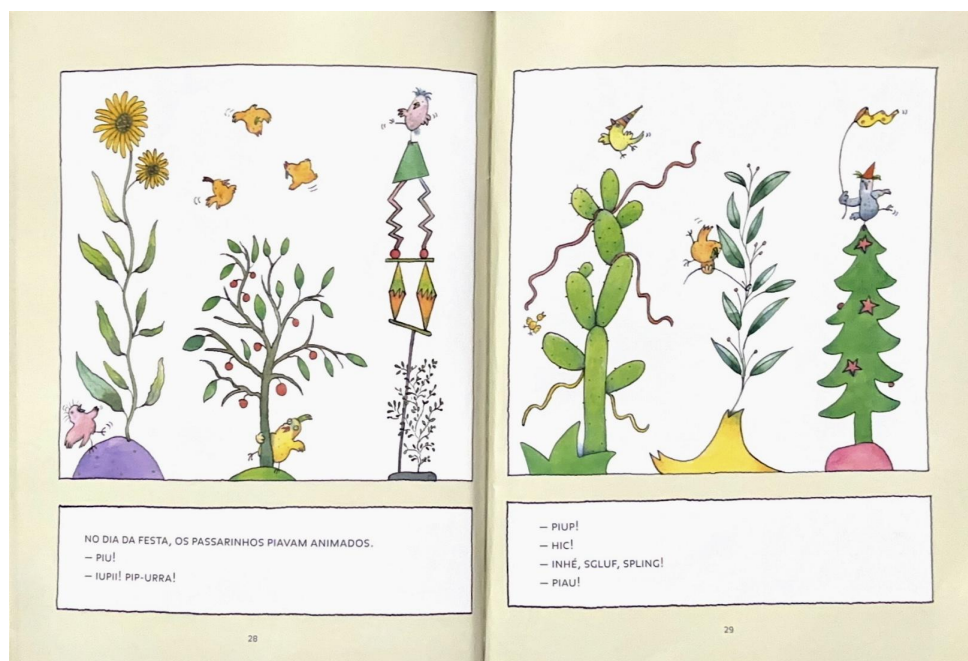


Figura 19 – A maturidade das plantas (p.28-29)

O clímax da narrativa (p.28-29) é promovido pela festa que deflagra mais diálogos entre os pássaros e novas peripécias entre eles. O narrador adota uma postura minimalista, limitando-se a registrar a animação da cena por meio de onomatopeias, que conferem ritmo e oralidade à leitura. As ilustrações, por sua vez, assumem papel central, exibindo plantas com formas extravagantes e passarinhos em gestos de celebração, compondo uma atmosfera de *nonsense* e humor visual. A economia verbal do texto intensifica o caráter multimodal da obra, em consonância com o que Rojo (2012) denomina como práticas de leitura integradas entre linguagens. As ilustrações apresentam árvores e plantas em formatos extravagantes como uma planta em espiral ou outra em formato geométrico, além dos passarinhos voando de forma desordenada e alegre. A cena reforça o *nonsense*, pois plantas e pássaros parecem integrar um mesmo espetáculo festivo, com um comportamento animado e quase “humano”. Furnari (2013) ao ilustrar essas páginas posiciona as imagens em alturas diferentes, representando acima dos chapéus somente as plantas nas páginas e as beiradinhas dos chapéus. Por sua vez, na cena seguinte, são os moradores que dançam animadamente ao lado do vendedor ambulante que fora convidado para a festa:

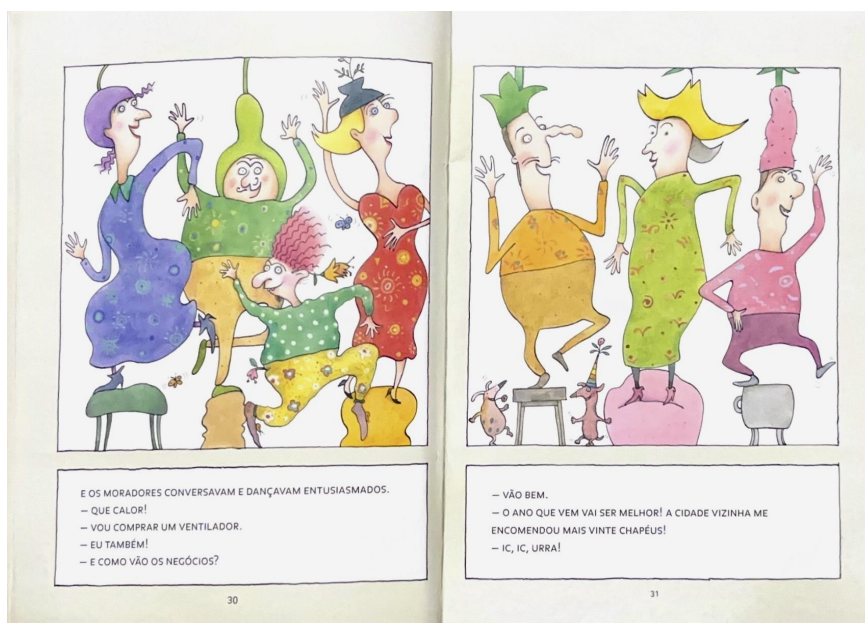


Figura 20 – A festa (p.30-31)

O desfecho da narrativa apresenta uma celebração coletiva, em que os moradores dançam, conversam e comemoram a popularidade de seus chapéus-planta. O tom festivo e o *nonsense* alcançam seu ponto máximo, reforçando a crítica irônica aos comportamentos sociais e às modas passageiras. A ilustração da página à esquerda apresenta o vendedor de flores integrado à festa, remetendo ao desfecho tradicional dos contos de fadas, em que todos os personagens se reúnem para um “grande baile” ou celebram o “viveram felizes para sempre”. Essa construção visual sugere uma intertextualidade com a estrutura narrativa clássica descrita por Propp (1984), na qual o final feliz marca a resolução dos conflitos e a restauração da harmonia. Dessa forma, Furnari dialoga com o repertório cultural dos contos tradicionais, ressignificando-o por meio do humor e do *nonsense*. Cabe destacar que os moradores saíram da postura pessimista inicial e da letargia, pois diante do calor, verbalizam que comprarão um ventilador, além disso, o comércio local foi dinamizado com a venda de divertidos chapéus para a cidade vizinha. Como parte do desfecho surge outra novidade, os moradores tornam-se pais:



Figura 21 - Os filhos dos moradores (p.32)

Os filhos são identificados com nomes de base onomatopaica próximos aos dos pássaros: "Popin, Tuki e Zulin" (p.32). Eles estão felizes sob a árvore, mantendo o uso de chapéus, agora adotado desde a infância. Sua filiação pode ser identificada pelos seus caricatos narizes, similares aos de seus pais. Ao representar os filhos dos moradores na história, as ilustrações reforçam a ideia de continuidade da vida e das tradições na pequena cidade, marcada pela presença simbólica dos chapéus identitários e culturais, de que as crianças são herdeiras. A simplicidade do desenho e o uso das cores vibrantes dialogam com o humor da obra, propiciando uma leitura leve e, ao mesmo tempo, repleta de significados.

O texto verbal, curto e direto em sua formulação, complementa a imagem ao tecer uma temporalidade ampliada ("alguns anos depois"), dando ao enredo o seu desfecho, que remete ao "felizes para sempre" dos contos clássicos, mas de forma irônica e cotidiana, ao falar da vida "mais cheia de chapéus"; assim, imagem e palavra atuam em conjunto, num processo de coautoria interpretativa (Nikolajeva; Scott, 2001), que convida o leitor a perceber sutilezas humorísticas e criar elos com os desdobramentos vividos pelos personagens. A presença dos pássaros no galho, situado no topo da ilustração, introduz um fator adicional de dinamismo e festividade, ao evidenciar que a cidade segue viva e pulsante. Assim, o diálogo entre o texto visual e o verbal contribui para uma leitura estética que mobiliza a *poiesis*, ao envolver o leitor em preencher significados implícitos; a *aisthesis*, ao possibilitar uma experiência sensível e cultural ampliada; e a *katharsis*, ao promover a liberação emocional e favorecer uma transformação reflexiva do leitor, desencadeada pela ruptura da rotina construída na narrativa.

No lado esquerdo, a folha de guarda, tal como no início da obra, mantém-se totalmente

clara na cor amarela permeada com bolinhas com verniz localizado, cuja leveza e delicadeza evocam a ideia de um papel de parede ou de um tecido infantil, criando uma atmosfera acolhedora e lúdica que encerra a obra com a suavidade característica do universo imaginário infantil. Por apresentar um final aberto, o texto possui a capacidade de romper com os horizontes de expectativa (Jauss, 1979) de seus leitores, uma vez que estes, influenciados pelas produções da cultura de massa, estão habituados a narrativas com desfechos conclusivos.

A quarta capa sintetiza a narrativa de forma cômica:

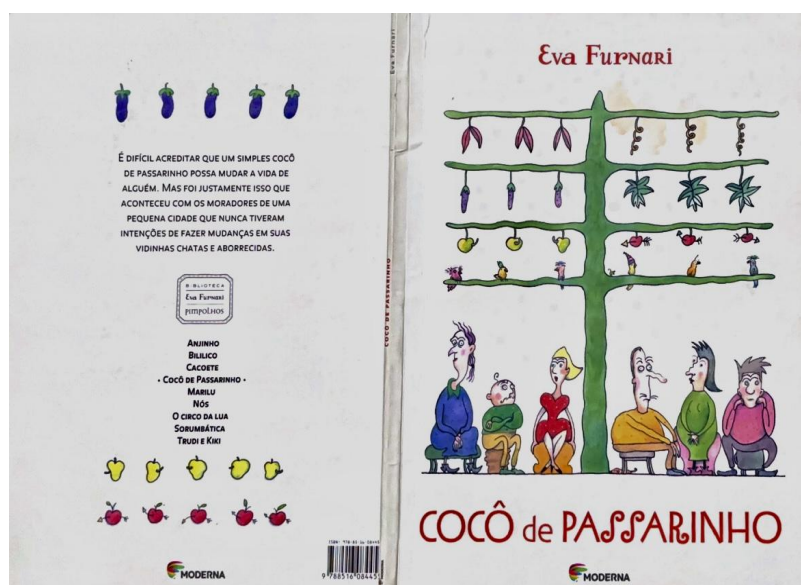


Figura 22 - Capa e quarta capa

A informação da quarta capa reforça o aspecto lúdico e o *nonsense* da história. Embora o enredo não a explicita, ela pode ser deduzida a partir da ilustração da capa que, por meio de sua função de ampliação, propicia diversas possibilidades interpretativas (Linden, 2011).

Os moradores em *Cocô de Passarinho* (2013) configuram-se como personagens planas, apresentando uma construção psicológica simplificada e estática ao longo da narrativa (Foster, 1927, p.75). Segundo Nikolajeva (2010):

Personagens planos facilitam a identificação imediata do leitor infantil, funcionando como arquétipos ou símbolos, enquanto personagens redondos proporcionam uma experiência mais profunda e emocional, favorecendo a empatia e a reflexão. (2010, p. 43)

Também, Rojo (2008) aponta que “a presença de personagens planos contribui para a construção de atmosferas específicas, como a familiaridade e o acolhimento, fundamentais para o universo lúdico das narrativas infantis” (p.102). Dessa forma, os moradores cumprem

uma função narrativa essencial ao criar um ambiente estável e afetivo, sem a necessidade de aprofundamento psicológico ou transformações complexas. Essa característica as torna funcionais para a sustentação do ambiente ficcional, servindo como representantes da coletividade pautada pela mesmice. Todavia, a chegada do vendedor ambulante requer mudanças e as personagens precisam se modificar, tornando-se planas com tendência à redonda. Elas só não atingem o perfil redondo, pela brevidade da narrativa, que impede o desenvolvimento psicológico mais aprofundado.

A história é contada por um narrador neutro, com focalização em terceira pessoa, que, embora conheça as sensações e pensamentos das personagens, mantém uma postura imparcial, limitando-se a relatar os acontecimentos sem emitir julgamentos ou interferências interpretativas. A narrativa organiza-se de maneira linear, mas revela-se repleta de vazios estruturais (ISER, 1999), tanto no texto verbal quanto no imagético. Esses vazios funcionam como espaços de indeterminação que convocam o leitor à *poíesis*, ao preencher as lacunas e exercer uma coautoria interpretativa; à *aisthesis*, ao situar a narrativa em um contexto mais amplo, ampliando seu repertório cultural e sua compreensão de mundo; e à *katharsis*, ao experimentar a dimensão emocional e estética proporcionada pela literatura. Desse modo, pode transpor a experiência literária e estética para a vida prática (JAUSS, 1979).

Os vazios são constituídos para manter o leitor engajado e em constante interlocução com o texto, visando à construção ativa de sentidos. Observa-se, a partir da organização do texto e das imagens, que a narrativa pressupõe um leitor implícito atento e sagaz, apto a correlacionar as informações recebidas durante a leitura com seus saberes e experiências prévias, completando, assim, a significação da obra. Ademais, compreende-se que o texto possui o potencial de suscitar no leitor uma reflexão crítica acerca de seu contexto sociocultural, derivada da experiência estética proporcionada durante o processo interpretativo. Na *Estética da Recepção*, Wolfgang Iser enfatiza a centralidade do leitor no processo de construção do sentido literário, ao afirmar que a obra é estruturada por lacunas — zonas deliberadas de indeterminação que demandam do leitor uma atitude interpretativa ativa (1978). Essas lacunas instauram uma dinâmica interativa entre texto e leitor, configurando a leitura como um ato de coautoria na elaboração dos significados possíveis.

Na obra de Eva Furnari, essa característica é evidenciada tanto na estrutura narrativa quanto nas ilustrações. Essa estratégia narrativa propicia múltiplas possibilidades interpretativas, permitindo que o leitor preencha os espaços vazios da narrativa com suas próprias experiências e conhecimentos prévios. Assim, o leitor implícito da obra deve ser perspicaz e participativo, alinhado à concepção iseriana de leitor ativo, que constrói

significados ao relacionar elementos explícitos e implícitos do texto. Essa interação é fundamental para a experiência estética proposta pela obra que, por meio do humor, da fantasia e da continuidade da vida representada na história, estimula não apenas o prazer da leitura, mas também a reflexão sobre temas como o tempo, a memória e a tradição social. Portanto, na análise da obra os conceitos de Iser revelam-se enriquecedores, mostrando como uma narrativa infantil pode envolver o leitor em um processo interpretativo dinâmico, em que o sentido emerge da interação entre texto, imagem e leitor.

2.3 O espetáculo começou

O livro *O circo da lua* (2014), de Eva Furnari, com ilustrações da própria autora foi publicado em sua 1ª edição, pela Editora Ática, em 17 de janeiro de 2003. A obra também foi reformulada pela autora em 2014, por ocasião de seu lançamento pela Editora Moderna na 2ª edição, em 22 de abril de 2014 (MODERNA,2014). A obra foi premiada principalmente por suas ilustrações (1ª Edição) em 2004, angariando menção honrosa na categoria de Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil no 46º Prêmio Jabuti no ano seguinte da sua publicação, destinados à Educação Infantil (Jabuti, 2025). Nesta dissertação, analisa-se a edição mais recente, de 2014. Na sequência, pode-se vislumbrar as capas das duas edições:

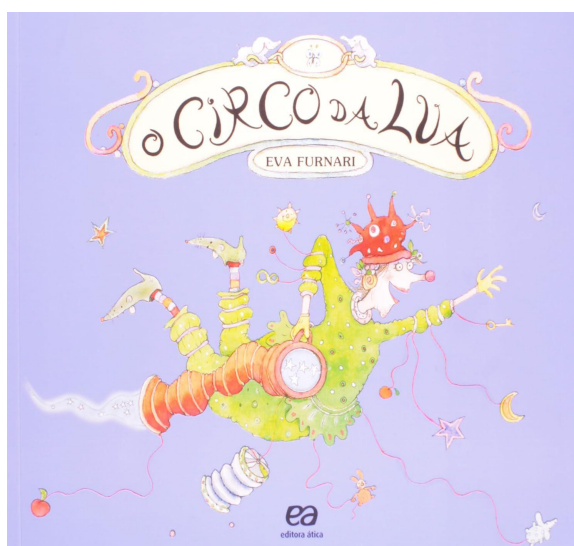


Figura 23: Capa da 1ª edição pela Editora Ática (2003)



Figura 24: Capa da 2ª edição pela Editora Moderna (2014)

O circo da lua (2014), obra escrita e ilustrada por Eva Furnari, possui elevado valor estético. 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, o que justifica sua classificação como infantojuvenil na ficha catalográfica. Na obra, Furnari utiliza da simbologia detalhada descrição de cenários e situações para transmitir ao leitor sensações vivenciadas pela personagem principal, Babete.

A obra é composta por 32 páginas, em que os elementos imagéticos e verbais se entrelaçam em um diálogo colaborativo, corroborando a afirmação de Linden (2011, p. 121) de que “texto e imagem constroem um único discurso.” Num movimento dialógico, o sentido não se encontra de forma autônoma no texto ou na imagem, mas resulta da articulação entre ambos, suscitando, pelos vazios, a participação do leitor na interpretação. Assim como a obra analisada anteriormente, a encadernação é retangular, com dimensões de 20cm de altura x 24cm de largura, possui encadernação com grampos, evidenciando a resistência do material, capaz de suportar o manuseio frequente tanto dos jovens leitores quanto de seus mediadores de leitura.

Na capa da obra, os personagens centrais encontram-se dispostos no plano médio da página, nela pode-se ver uma moça de cabelos curtos e avermelhados, cuja expressão lúdica é evidenciada pelo gesto de mostrar a língua, enquanto observa a ponta do polegar de sua mão. Vestida com um macacão típico de palhaço, ela calça sapatos grandes e bicudos na cor azul, segura um copo em uma das mãos e, na outra, exhibe dedoches dispostos em seus dedos. Sobre sua cabeça, repousa um regador que sustenta um gato. Ao seu lado, um elefante azul está posicionado sobre um picadeiro de circo, equilibrando uma bola com a tromba,

circundado por pequenas bolinhas coloridas e com uma bola maior ao chão:



Figura 25 - Capa (2014)

Essa composição visual convida o leitor a uma atmosfera de diversão, a qual se manifesta, pelo recurso à caricatura, no efeito de humor evocado pelas peripécias das personagens; pela *função narrativa*, no movimento; pela *estética*, no jogo de cores vivas com diferentes nuances; pela *função lúdica*, no drama de um gato equilibrado na cabeça de uma suposta palhaça, apavorado com medo de cair e com a proximidade da água em um regador. A cena revela, pelo recurso à *função expressiva*, alegria e leveza, manifestas nas expressões das personagens centrais – uma palhaça e um elefantinho azul – que se divertem em um suposto circo, no qual fazem performances cômicas, como a de se movimentarem enquanto equilibram objetos e bolas. Ademais, a capa apresenta elementos complementares, como três borboletas em voo, uma borboleta pousada no bolso do macacão da personagem feminina que, pelo *nonsense*, traz no outro bolso uma princesa de longos cabelos loiros em trança que debruçada na janela estabelece dialogia com a personagem Rapunzel do conto de fadas, além da presença de uma lua em cenário iluminado. Essa oposição, pelo recurso à *função metalinguística*, indica que se trata de um cenário montado para um espetáculo. Esses elementos contribuem para a ambientação lúdica da cena. As ilustrações caracterizam-se, pela *função estética*, por uma paleta cromática suave, traços delicados e contornos finos, realçados por uma moldura pontilhada com pequenas bolinhas na cor cinza, configurando-a de forma sutil e cativante para o olhar infantil. Tais escolhas estéticas corroboram o direcionamento da obra ao público infantil, enfatizando seu caráter lúdico e acolhedor.

Segundo Nikolajeva e Scott (2001), a interação entre imagem e texto em livros infantis cria um espaço interpretativo dinâmico, no qual elementos visuais, como paletas cromáticas suaves e traços delicados estabelecem uma atmosfera lúdica que favorece o engajamento do leitor infantil, reforçando a identidade do livro enquanto objeto estético pensado para o universo da infância. Para Linden (2010), o livro ilustrado constitui um gênero multimodal no qual o significado emerge da interrelação entre o texto verbal e o plano imagético. A leitura desse tipo de obra exige que o leitor atue de forma ativa, interpretando as relações entre as imagens e o texto, para construir sentido pleno. As imagens não são meramente complementares, mas desempenham um papel narrativo e simbólico fundamental, criando um diálogo com o texto e ampliando as possibilidades de leitura. Além disso, Linden destaca que as escolhas estéticas — como paleta de cores, traços e composições são estratégias que orientam o olhar e a compreensão do público, especialmente quando o alvo é o leitor infantil, cuja interação com o livro se dá também pelo apelo visual e sensorial.

Ao abrir a capa, o leitor encontra as mesmas bolinhas da moldura, evocando leveza e delicadeza, como se fosse um papel de parede ou tecido infantil, o que contribui para a construção de uma atmosfera acolhedora e lúdica. Esse recurso estético remete ao utilizado na obra *Cocô de Passarinho* (2013), diferenciando-se apenas pela escolha das cores, o que evidencia uma continuidade na concepção visual das folhas de guarda nas obras analisadas de Furnari. Nesse sentido, Van der Linden (2011, p. 13) ressalta que “a leitura do livro ilustrado é também o reconhecimento do formato, do diálogo entre capa e guardas e de como esses elementos dialogam com o conteúdo narrativo”. Assim, a folha de guarda atua não apenas como um elemento gráfico, mas como parte integrante da narrativa visual. A seguir podem ser vistas a folha de guarda e a folha de rosto:



Figura 26 e 27 - Folha de guarda e de rosto

A folha de rosto conduz ao universo circense, por meio da imagem de um gato, de um novelo de lã e de quatro picadeiros de diferentes tamanhos e cores. Essa estratégia visual, com traços que remetem à linguagem cinematográfica, amplia o impacto da cena, produz expectativas sobre os rumos da história e reitera as cores vibrantes já presentes na capa, marcando o prelúdio do cenário narrativo e direcionando o foco para o gato, cujo olhar fixo no novelo de lã sugere atenção e expectativa.

No verso da folha de rosto observa-se, à esquerda, a ficha catalográfica impressa sobre um fundo branco, enquanto, à direita, encontra-se a página destinada à dedicatória, ilustrada por um vaso com flores coloridas e acompanhada de um texto em homenagem aos palhaços doutores da alegria: Spirulina, Olímpio e Solenta:

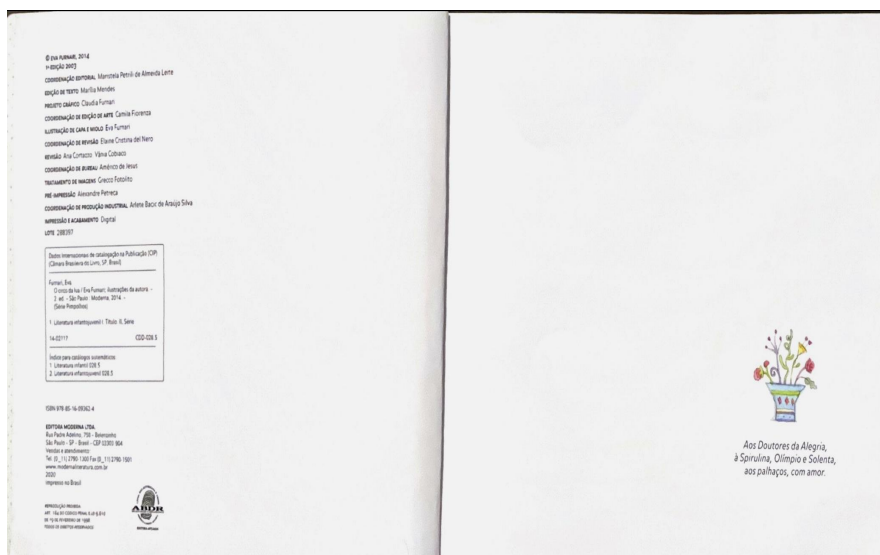


Figura 28 e 29 – Ficha catalográfica e dedicatória

Essa escolha revela um gesto de reconhecimento da Furnari aos artistas circenses, promotores de riso e alegria.

Na folha dupla, inicia-se a narrativa:



Figura 30 – Início da narrativa (p.4-5)

Como já se afirmou, a folha dupla é projetada para valorizar a interação sinestésica com o leitor, instalar a “cena” (Linden, 2011), assegurando também a articulação entre a narrativa e o plano imagético. Nessa folha dupla, pode-se observar, pelo recurso à *função estética*, uma casa repleta de cores e flores, que evoca o lúdico e a criatividade de sua proprietária. Na página esquerda, uma jovem de cabelos curtos e avermelhados, com nariz fino e pontiagudo, está sentada em um sofá rosa-claro com estampas geométricas em tons de azul e verde. Ao seu lado, há uma mesinha sobre a qual repousa um vaso com duas flores. A personagem apresenta um olhar distante, enquanto tricota um cachecol. Veste um vestido amarelo e usa na cabeça um chapéu da mesma cor, ornamentado com uma borboleta roxa.

O narrador heterodiegético, com focalização em terceira pessoa, inicia destacando a personagem Babete, pois considerada “diferente” por falar sozinha — comportamento frequentemente associado ao universo infantil, em que o diálogo com amigos imaginários é mais comum. Babete apreciava acessórios inusitados, vestidos coloridos e chapéus excêntricos e gostava de usá-los, justamente para “fazer graça”, o que indica o desejo da protagonista de se afastar da mesmice do cotidiano, repleto de seriedade. Pode-se notar, pela função social da literatura (Jauss, 1994), uma crítica ao universo dos adultos, em geral, marcado pela ausência de humor.

Outra característica que produz efeito cômico nas vestimentas da personagem são seus “chapéus malucos”, o que, pela dialogia, remete à obra *Cocô de Passarinho* (2013), na qual os personagens portavam estranhos chapéus similares a pequenos jardins. Cabe destacar o nome de base onomatopaica da personagem que reforça o efeito de humor e agrega o sentido, de a “estranha gentil”: “Diminutivo, em inglês, de Bárbara (do latim, estrangeiro) ou

Elisabete (“Deus dá”, do hebraico)” (Revista Crescer⁵, 2025). Além disso, dialoga com a inglesa, escritora e ilustradora infantil, Babette Cole (1949). Na parede da casa de Babete há dois porta-retratos que, possivelmente, representam seus pais. À direita, uma janela de vidro com cortinas verdes abertas revela a chuva que cai lá fora. A cena é complementada por uma fotografia de um palhaço e um segundo sofá também rosa-claro com estampas geométricas. No espaço, o gato de Babete que dorme tranquilamente. Há ainda uma mesinha maior com um vaso de flores semelhante ao ilustrado na dedicatória, sugerindo que o objeto foi um presente. Esse vaso, pelo recurso à *função lúdica*, atua como uma pista que se torna “recompensa” para a criança que prestou atenção na ilustração que acompanha a dedicatória.

O narrador descreve: “Certa vez, Babete estava sossegada, tricotando um cachecol comprido, cantando uma canção de ninar para seu gato e, de repente, VRUUM, ouviu um trovão barulhento. Babete, que gostava de tempo chuvoso, decide fazer bolinhos de chuva.” (p.5). A ilustração evoca a memória afetiva de uma avó tricotando. O desejo da protagonista de fazer bolinhos de chuva, por sua vez, remete à personagem Tia Nastácia das histórias de Monteiro Lobato, nas quais esta protagonista e suas receitas desempenham papel fundamental na construção do imaginário infantil. O recurso à onomatopeia no plano verbal confere vivacidade ao enredo, tornando-o mais atraente para a criança leitora.

Cabe observar que, na cena seguinte, pode-se verificar que os bolinhos são roxos, pois Babete erra a receita e põe suco de uva no lugar do leite. Desse modo, a dialogia com Tia Nastácia ocorre pela subversão, assegurando o efeito de humor:



Figura 31 - Babete vendo o elefante na janela (p.6-7)

⁵ Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=o+que+signifcia+o+nome+Babete&aq=+que+signifcia+o+nome+Babete&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIJCAEQIRgKGKAB0gEJNjk0OGowajE1qAllsAIB8QUe0_nXi95AZ_EFHTp514veQGc&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 03 ago. 2025.

Ao oferecer os bolinhos ao seu gato, Babete pergunta: “- Fofo, você quer um bolinho? - Eu quero! Snif... eu quero comer bolinhos, quero sim!” (p. 6). O narrador ressalta o susto da jovem ao ouvir alguém respondê-la, visto que ela estava sozinha com o gato, que dormia e não possuía a capacidade de falar. Ao olhar pela janela, pelo recurso ao *nonsense*, Babete percebe a presença de um elefante azul, adornado com um chapéu colorido, que demonstra tristeza, pois parece estar chorando. Essa característica psicológica do animal atribui-lhe, pelo animismo, traços humanos. A transgressão das regras culinárias cria um efeito de humor e surpresa, estimulando a imaginação do leitor infantil ao apresentar um mundo onde erros podem gerar resultados inesperados e encantadores. Segundo Linden (2011), a imagem no livro ilustrado não se limita a complementar o texto verbal, mas estabelece uma relação dialógica que constrói conjuntamente ao universo narrativo, onde o fantástico e o inesperado são incorporados. A personificação do elefante, que responde verbalmente à protagonista, expande esse universo ficcional, promovendo uma leitura ativa e sensorial por parte do leitor, ao entrelaçar texto e imagem na produção de múltiplos sentidos.

Ademais, a inserção do elefante azul chorando, observado pela personagem, acrescenta uma carga simbólica e afetiva à narrativa, gerando uma tensão emocional que contribui para o engajamento do leitor. Linden destaca que a materialidade do livro ilustrado, compreendendo a disposição das imagens, a escolha cromática e os elementos gráficos, atua na construção de atmosferas específicas, orientando a recepção da obra e atribuindo significados que transcendem a literalidade do texto. Dessa maneira, Furnari utiliza a interdependência entre imagem e texto para constituir um universo sensível e multifacetado, promovendo uma leitura que ultrapassa a linearidade da imagem e integra recursos humorísticos em sua narrativa visual e verbal, ampliando as camadas interpretativas acessíveis ao público infantil.

O narrador relata que a moça ficou comovida ao ver o elefante chorando e o convidou a entrar. Na página à esquerda da próxima folha dupla, a ilustração retrata a cozinha, onde aparecem dois novos quadros na parede, ambos com desenhos distintos: um representando um peixe e o outro uma maçã. No centro, uma mesa disposta sobre um tapete colorido exibe uma toalha e um vaso de flores cor-de-rosa, em harmonia com os demais elementos do ambiente. Babete recolhe os bolinhos de chuva roxos para servir ao elefante, na tentativa de confortá-lo. O elefante senta-se em uma das mesinhas, apoiando-se em um banquinho adjacente. Também é possível identificar, na cena, a fotografia de um novo palhaço e um criado-mudo adornado com flores e uma vasilha destinada ao gato da personagem:

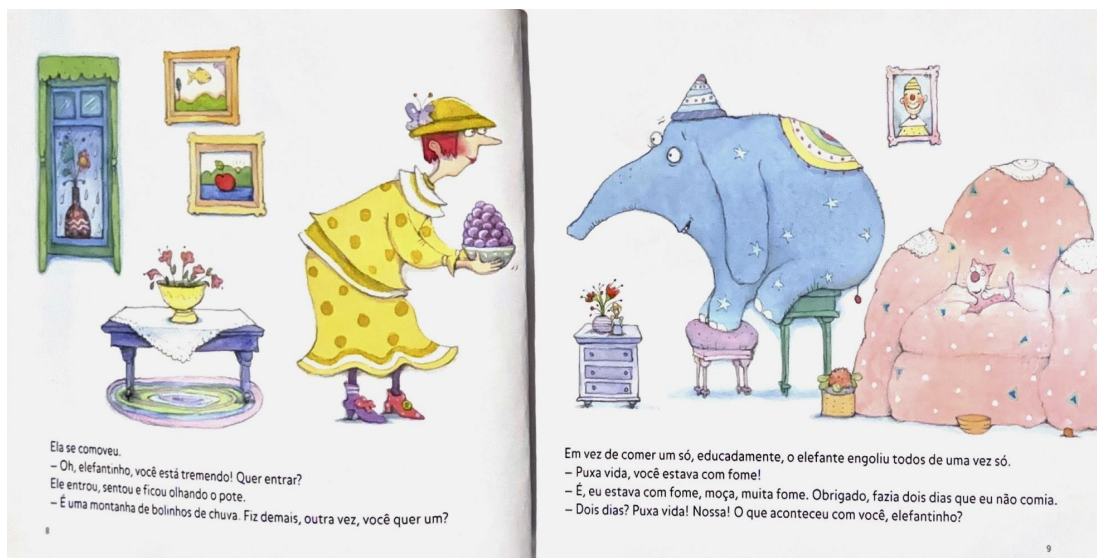


Figura 32 - Babete servindo os bolinhos de chuva (p.8-9.)

Uma vez dentro da casa da protagonista, o fantástico elefante apresenta estrelas brancas em seu corpo e uma sobre as costas, indicando sua origem circense. Essa composição visual, associada ao texto, exemplifica como o livro ilustrado articula imagem e palavra para criar múltiplos níveis de significado, proporcionando ao leitor uma experiência estética rica e emocionalmente envolvente, alinhada às reflexões de Linden (2011) sobre a materialidade e a construção de sentido no livro ilustrado. Pelo recurso à *função metalinguística*, nota-se que a casa de Babete evidencia sua paixão pela arte visual disposta em quadros, mais propriamente pela arte circense realizada por palhaços, o que explica seu desejo de divertir as pessoas usando sapatos desencontrados e sua boa acolhida ao elefante. O ato de servir os bolinhos de chuva roxos a ele, que se encontra visivelmente emocionado, simboliza também a capacidade de Babete de ter empatia, reforçando temas centrais da narrativa, como a amizade e o cuidado.

A presença do elefante sentado, pelo recurso à prosopopeia, humaniza a figura do animal, intensificando a aproximação afetiva entre ele e Babete, e aproximando o universo fantástico do cotidiano doméstico. O humor evidencia-se ainda na frase irônica do narrador que afirma, após a oferta de bolinhos de chuva por Babete ao elefante, que ele: “Em vez de comer um só, **educadamente**, [...] engoliu todos de uma vez só.” (p.9 – grifo nosso). A protagonista afirma que ele estava com fome, o animal informa que não comia há dois dias. Instigado a explicar o que houve, o elefante informa que se perdera e não sabia o caminho de volta para casa que ficava no “Circo da Lua” (p.10). Babete escuta atentamente o relato do elefante: “Circo? Nossa, você é do circo? Que legal! É por isso que tem estrelas no corpo? Em vez de explicar as estrelas, o elefante pôs-se a contar como tinha se perdido.” (p.10). Neste trecho do enredo evidencia-se a referência ao título da obra e a narrativa ganha novos sentidos.

O elefante azul descreve como o que aconteceu a Babete e como se perdeu. Surge a descrição de suas emoções, medo, choro.

Nas ilustrações surge uma segunda fotografia de palhaço, e o elefante agora senta-se no sofá no lugar do gato:



Figura 33 - O elefante no sofá (p.10-11)

O texto verbal reforça a sensação de desorientação e tristeza do animal que após uma forte ventania, com areia nos olhos, caíra em um buraco, ao sair, encontrou o caos e nenhum de seus amigos. Sua afirmação diante da detecção de que não sabia voltar para casa – “e aí eu chorei” – encerra o trecho com um tom emocional forte, humanizando a criatura fantástica e a aproximando das crianças quando sentem medo. As estrelas no corpo do elefante remetem ao universo circense, à fantasia e ao passado mágico que fora perdido. A chuva, vento e lama descritos simbolizam o caos emocional vivido. O ambiente ordenado da casa contrasta com o caos da feira, representando um espaço de acolhimento. Dessa forma, Furnari constrói uma narrativa que, ao articular texto e imagem, aborda sentimentos universais como medo, perda e acolhimento, demonstrando que o simples ato de escutar possui um efeito transformador. A cena, portanto, sintetiza a delicadeza estética e emocional que caracteriza a obra.

A protagonista acalma o elefante e promete a ele que o ajudará na procura pelo Circo da Lua:



Figura 34- O elefante azul se prepara para dormir (p.12-13)

Na página à esquerda da folha dupla pode-se ver Babete ofertando uma cama enorme e confortável ao elefante. Ela já havia se perdido uma vez também e sabia como era ruim. Na página à direita, o elefante agradece, mas, pelo recurso ao *nonsense*, circunlóquio e repetição, afirma, de forma cômica, que não quer dormir, pois está preocupado com os seus amigos que também estão preocupados por causa dele: “Ó, eu mesmo não estou preocupado comigo porque eu sei onde estou, mas eles não sabem e tem mais, eu fico preocupado com minha preocupação, entendeu?” (p.13). Trata-se de um diálogo cômico que atenua o drama do animal perdido. A resposta do elefante é um exemplo claro do humor sutil e existencial que Furnari utiliza no enredo. Esse recurso cômico também promove reflexões sobre afeto, ausência e reciprocidade. O humor utilizado remete ao conceito de “incongruência lógica”, definido por Bergson quando algo absurdo ou exagerado revela uma verdade emocional. O elefante usa um raciocínio circular — “estou preocupado porque eles estão preocupados” — que, embora cômico, mostra a necessidade de se sentir importante para os outros. As ilustrações em tom leve com traços suaves e cores agradáveis representa o humor “acalorado” de Eva Furnari, que mistura o trágico com o cômico, criando uma ponte segura para que crianças compreendam emoções complexas sem se sentirem sobrecarregadas.

Na sequência, vê-se um novo esforço de Babete que tenta aliviar a preocupação do elefante (agora nomeado Nicolau) mudando de assunto. Ela pergunta seu nome, o que ele faz no circo e oferece acolhimento com gestos simples e afetuosos, ofertando sopa, conversa, cama quente e história de ninar: “Na hora de dormir, ela escolheu uma bela história pra contar para ele. O elefante escutou um pedacinho, dormiu bem antes do final.” (p.15). Na cena observa-se

uma nova referência ao cuidado quase maternal, reforçando na obra situações que fazem parte do cotidiano do leitor infantil:



Figura 35 - Babete contando histórias (p.14-15)

Furnari utiliza o humor hiperbólico e não-verbal como ferramenta narrativa. A quantia exagerada de comida ingerida por Nicolau promove o efeito de humor e, ao mesmo tempo, simboliza sua fome de acolhimento. “...comeu quatro pratos de sopa, comeu quinze torradas, bebeu três copos de suco e engoliu quase toda a torta de morango.” (p.15). Esse exagero traz leveza e reforça o caráter cômico-afetivo da obra, típica da tradição *nonsense* abordada em suas obras. A narrativa avança quando Babete e Nicolau, também o gato, iniciam uma jornada em busca do Circo da Lua. Preparada para a viagem, Babete organiza sua partida levando uma mala, um guarda-chuva, um pão de queijo e o cachecol que vinha tricotando. Nicolau, ainda incerto quanto à localização exata do circo, apenas indica que este: “fica quase fora da cidade, bem na beira dela” (p.16). As perguntas de Babete: “O circo fica perto de algum rio? É grande? Pequeno? Redondo? Pontudo? Barulhento?” (p.17), remetem ao estilo *nonsense* característico de Furnari. Tais questionamentos, mais do que buscar informações precisas, funcionam como um jogo de linguagem que subverte a lógica tradicional e enaltece o universo da fantasia e da poesia. Após as perguntas de Babete, o elefante se recorda de ouvir do circo o barulho do trem. Eles concluem, então, que basta seguirem os trilhos. Assim, após algumas horas de caminhada, encontram finalmente o circo, pelo recurso lúdico, disposto na página contrária a do início da

jornada das personagens:



Figura 36 – A jornada (p.16-17)

Na ilustração da página esquerda da folha dupla, percebe-se que Babete trocou de vestimenta: agora usa um vestido azul, sapatos em tons de roxo e verde e dois casacos sobrepostos — um rosa e outro roxo — além de um chapéu roxo, demonstrando que, embora haja harmonia cromática entre seus acessórios e roupas, eles não deixam de evidenciar sua estranheza. O conjunto indica que o clima está frio. Ela carrega consigo o gato, a mala e o guarda-chuva, prevenindo-se contra a possibilidade de chuva. Nicolau, por sua vez, aparece usando o cachecol que Babete confeccionara anteriormente. Na página à direita, o circo é visto ao longe, compondo o cenário com duas árvores e um pequeno pássaro em voo.

Para Iser (1996) “os vazios no texto” precisam ser preenchidos pelo leitor através de sua imaginação. Furnari cria estes vazios, ao não revelar imediatamente o paradeiro do circo no plano da imagem, e no plano verbal, pelo recurso às reticências: “Mas... mas... onde é que ficava o circo? Nicolau não sabia.” (p.16).

No retorno ao circo, Nicolau é recebido com entusiasmo pelos seus amigos. Ele apresenta Babete, dizendo que ela o ajudara a voltar. Em seguida, apresenta cada membro do circo, nomeando suas funções artísticas: “Nô era o Mágico, Lili sua assistente. Lica era trapezista. Babó engolia sapos (por isso vivia de mau humor). Bibi era contorcionista e Cocó, cantora e equilibrista. Fi morava na mala e Fê cuidava do leão.” (p.19). Pelo recurso à função lúdica, essas breves descrições precisam ser reconhecidas pelas crianças na cena da folha dupla:



Figura 37 - Os personagens do circo (p.18-19)

Embora o narrador afirme que o dono do circo pergunta quem é a moça que acompanha Nicolau, nem o proprietário, nem Babete e o elefante a compõem, sendo evidenciados somente no plano verbal. Desse modo, a ilustração não mimetiza o verbal, antes o amplia, pela riqueza de detalhes e instauração de vazios. A cena suscita um complexo exercício de dedução da criança a respeito das descrições, pois terá que perceber que a assistente do mágico é uma menina ainda. O engolidor de sapos, pela expressão de mau humor manifesta, pelo recurso à função expressiva em seu rosto, está debaixo do banco da trapezista, mas fora descoberto pela assistente do mágico que puxou o casaco azul dessa mulher, revelando-o, em especial, para o leitor, pelo recurso à *função lúdica*. Fi, como está dentro de uma mala, não pode ser vista. Dela, só é possível notar um pé e uma mão que ficaram para fora da maleta. A cantora e equilibrista, por sua vez, recorre a objetos marcados pelo *nonsense* para realizar uma pilha, no topo da qual se equilibra. Por fim, Fê ao cuidar do leão, penteia-o, como se fosse um animal no petshop. O que põe em relevo a ambiguidade do vocábulo “cuidar”. Todos os elementos da cena assumem papel cômico e caráter de jogo lúdico para a criança leitora. Conforme o narrador, Babete, em silêncio, sente falta de um palhaço no grupo: “Babete não disse nada, mas sentiu falta de um palhaço” (p. 19), o que carrega profundidade simbólica. Mesmo sem verbalizar, Babete percebe um espaço vazio que, talvez, ela mesma possa preencher. O silêncio dela se contrapõe ao barulho do circo, revelando um momento de introspecção e possibilidade de transformação. A composição da cena é rica em movimento e

detalhe, com cores vibrantes e traços soltos que acentuam o caráter lúdico e caótico do circo um espaço de liberdade, expressão e poesia visual. Furnari propõe um mundo onde a diferença é celebrada e a fantasia é o solo fértil da amizade e da identidade.

Na sequência, Nicolau continua a apresentar os membros do circo:



Figura 38 – Mais personagens do circo (p.20-21)

Entre eles, estão: “Tuca e Pops andavam de monociclo. O baixinho sério de braços cruzados lá no canto era o dono do circo” (p.20). Seu nome peculiar – “Znigrodóvski Tartóvski” – era tão complicado que ninguém conseguiu pronunciar, assim todos o apelidam carinhosamente de Zni. Esse nome estabelece dialogia com o conto de fadas “O anão saltador”, coletado pelas Irmãos Grimm, no caso, com o nome do personagem “Rumpelstiltskin”, o qual pode ser reconhecido pela criança leitora, também, a partir do filme *Shrek para sempre* (2010), com direção de Mike Mitchell⁶. Vale destacar a *função metalinguística* no plano verbal na remissão do narrador ao componente visual e a posição no canto da ilustração do dono do circo. Essa estratégia evidencia que Furnari projeta um leitor implícito atento que busca nas ilustrações a completude da história que lê ou que ouve. Essa cena, finalmente, preenche as lacunas da anterior, pois traz o dono do circo, Babete e Nicolau.

Quando Zni encontra Babete, ambos sorriem gesto raro para o personagem e surge ali uma simpatia imediata. Babete aceita o convite de Nicolau para ficar mais um tempo no circo, pois estava encantada com aquele mundo. O sorriso de Zni, que “nunca sorria”, representa

⁶ <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-57212/>

uma quebra de padrão emocional e simboliza a integração de Babete ao universo do circo. Ela deixa de ser apenas uma ajuda externa para se tornar parte do grupo, sendo acolhida afetivamente. Na ilustração, Nicolau brinca alegremente com uma bola, representando seu retorno ao universo ao qual pertence. As cores vivas e figurinos excêntricos refletem o espírito alegre do circo.

Na cena seguinte, Babete com roupa de palhaça e antecipa o rumo da história, atuando com função de prolepse. Sua ilustração pode suscitar a hipótese do leitor de que se tornara um dos artistas do circo:



Figura 39 - Babete assistindo o ensaio do circo (p.22-23)

Todavia, no texto verbal o narrador desautoriza esta hipótese, ao informar que ela assistiu ao ensaio do circo e desconfiou de algum problema, pois todos estavam desanimados e tristes. Assim, indagou o que acontecia ao dono do circo. Ele a informou da fuga do palhaço com a bailarina, deixando o circo incompleto. Diante da informação, “Ela não sabia como resolver o problema, mas podia alegrá-los um pouquinho. Pediu licença para o pessoal, remexeu nos baús do circo, apanhou umas coisas, umas fantasias, umas almofadas. Depois arranjou linha, agulha, tesoura e passou um tempo sozinha no *trailer* fazendo sei lá o quê.” (p. 23). Pode-se notar que a cena com o desfecho aberto instaura o vazio para a completude pelo leitor que, com o apoio da ilustração, deduz o resultado da performance da Babete que recorre à ação criativa espontânea. Sua escolha de ir ao baú do circo, pegar objetos e costurar algo remete ao poder transformador da imaginação.

Na sequência, Babete veste-se com roupa colorida e aparece no ensaio fantasiada de palhaça, com roupa própria:



Figura 40 – Babete e sua surpresa (p.24-25)

Esse gesto marca sua transformação de observadora para protagonista ativa no circo. O riso aqui tem função curativa. O texto mostra que, com suas brincadeiras simples e até desajeitadas, Babete traz de volta a leveza e une novamente o grupo. "Fazia vozes grossas, voz fina, mole, rígida, ardida" (p.25). A reação deles foi de encantamento e acolhimento. Mesmo o mal-humorado engolidor de sapo, encolhido no canto esquerdo da folha dupla, sorri. Todavia, "um tempo depois o pessoal voltou a ficar triste. Babete não se conformou com aquele desânimo." (p.26). Até Nicolau estava triste, sentado de costas em um canto para surpresa de Babete:



Figura 41 - O elefante triste (p. 26- 27)

Mesmo após a apresentação alegre de Babete, a tristeza retornou, revelando que a

alegria no circo é frágil e precisa ser constantemente cultivada. Então, ela provoca Nicolau, fazendo caretas: “Ela começou a fazer graça o tempo todo e ele também.” (p.26). Esse jogo entre eles virou uma mania e começaram a imaginar se poderiam se tornar palhaços. Na cena seguinte, ambos já aparecem trajados para o espetáculo, suscitando a hipótese de que os dois tornaram-se rapidamente em artistas. Todavia, o texto verbal revela que não foi bem assim:



Figura 42 - Palhaços (p. 28-29)

Quando perguntam ao dono do circo, este responde de forma paradoxal, ampliando efeito de humor: “- Vocês? Palhaços? É claro que não! Ser palhaço é coisa séria, precisa ensaiar muito, saber tudo de cor.” (p.28). Na sequência do discurso de Zni, ele relativiza sua posição: “Mas... mas quem sabe? Eu vi que vocês têm talento pra fazer graça. Quem sabe? Hum, está bem, vamos experimentar, preparem um número... quero ver.” (p.26). Babete e Nicolau ficam “preocupados, pois não eram nada sérios.” (p.26). Justamente, a antítese reforça o perfil de ambos para o humor, o cômico. Esta hipótese confirma-se na cena de estreia em que, tímidos com a enorme quantia de pessoas, esquecem tudo: “se atrapalham, se esbarram, tropeçam, se sentiram bobalhões aparvalhados.” (p.29). Essas performances agradaram ao público que gostou e gargalhou, aplaudindo de pé suas trapalhices. A dupla criou coragem e da cumplicidade entre eles nasceram dois palhaços. Babete e Nicolau não apenas distraem, eles curam com riso a si mesmos e aos outros. Surge o nascimento de uma dupla cômica, não pela técnica, mas pelo vínculo afetivo:



Figura 43 - A dupla (p. 30-31)

A consagração de Babete e Nicolau como palhaços do Circo da Lua reflete a subversão do conceito de “perfeição”, em geral, associado pelo adulto às performances profissionais. Pelo enredo, o humor surge do tropeço, do improviso, da tentativa sincera de alegrar. Babete e Nicolau, como palhaços, criam novos espetáculos, improvisam, dizem bobagens sem medo do ridículo. Tornam-se palhaços oficiais do Circo da Lua, reconhecidos por fazerem o público rir com sinceridade. O humor autêntico confere-lhes liberdade para serem quem desejarem, sem vergonha do julgamento do outro. No desfecho, até o amor surge na narrativa: “O que ninguém esperava é que Zni e Babete virassem namorados. Um namoro que acabou em casamento.” (p.31). O encerramento não é um ponto final, mas uma renovação: “E Babete, muito tempo depois, adorou quando seu neto Lhucas se juntou ao neto de Nicolau, o Tonto, e formaram uma nova dupla de palhaços do Circo da Lua.” Desse modo, a nova geração confere continuidade ao legado do riso e do espetáculo. Após o término da narrativa, há um paratexto, a árvore genealógica de Babete, que acrescenta o neto de Nicolau:

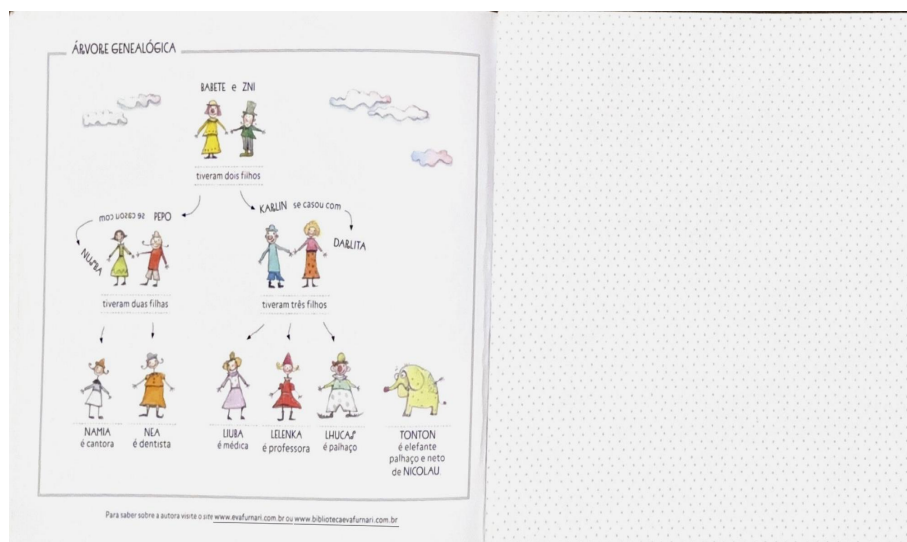


Figura 44 -Árvore genealógica e folha de guarda (p.32)

A árvore recorre ao humor e à estética da escritora/ilustradora que se utiliza de traços caricaturais e nomes cômicos, marcados pela repetição, para cativar o jovem leitor e diverti-lo. A folha de guarda final retoma o mesmo layout da inicial, sendo marcado por bolinhas na cor cinza. Na quarta capa, a disposição das árvores e a representação distante do circo configuram um recurso estético que instaura a sensação de continuidade narrativa, convidando o leitor a projetar novos desdobramentos da história:



Figura 45 – Quarta capa

A narrativa apresenta final surpreendente, ampliando as possibilidades de ruptura com os horizontes de expectativa de seus leitores (Jauss, 1979), distanciando-se assim da cultura de massa. Babete e Nicolau configuram-se como personagens planas com tendência à redonda, pois embora apresentem desenvolvimento identitário, pela brevidade do texto, não

possuem aprofundamento psicológico. Ambos rompem com a mesmice em busca de expansão de seus próprios horizontes.

Assim como essa obra configura-se como uma narrativa literária e visual que subverte convenções normativas tanto da linguagem quanto da estrutura social representada. Com traços característicos do universo poético da autora, como o humor sutil, a valorização da diferença e a crítica social implícita, a narrativa propõe uma reflexão sobre a exclusão, a sensibilidade e a possibilidade de reinvenção simbólica do mundo. A história gira em torno de dois personagens marginalizados por sua inadequação ao padrão: Babete, uma moça diferente, e Nicolau, um artista preocupado demais.

Ambos constroem uma nova forma de convivência pautada na escuta, na pluralidade e na liberdade criativa. A obra articula camadas de leitura que mobilizam afetos e conceitos filosóficos, sociais e estéticos, evidenciando uma literatura que educa pela arte e convida à alteridade. Combinando narrativa visual e texto poético, Eva Furnari oferece uma experiência de leitura que vai além do entretenimento, evocando dimensões da sensibilidade que dialogam com a Estética da Recepção (Jauss, 1994) e com uma ética da diferença fundamentada no reconhecimento do outro como legítimo.

O narrador, com focalização em terceira pessoa, adota uma postura externa à história e democrática, pois relativiza seu relato para que a voz das personagens ganhe relevo. O narrador acompanha os acontecimentos com foco no comportamento e nas ações dos personagens, sem penetrar diretamente em seus pensamentos mais íntimos, característica típica daquele que não é onisciente. Assim, permite que esse leitor experencie a *poíesis* manifesta na criação de um universo narrativo simbólico que subverte valores normativos, apresentando personagens excluídos como Babete, que "era diferente", e Nicolau, como protagonistas de uma reinvenção afetiva do mundo. Ao reconfigurarem seus destinos, por meio da criação de um espetáculo imaginativo e espontâneo, a obra propõe, segundo Jauss (1994), uma “ruptura com a expectativa estética convencional”, deslocando o leitor de sua zona de conforto e convidando-o à participação ativa no jogo ficcional.

A poética da diferença e da alteridade presente tanto na narrativa quanto nas ilustrações é uma forma de resistência simbólica à normatividade social. A *aisthesis*, por sua vez, é explorada com maestria por meio da estética visual da autora. As ilustrações apresentam cores suaves, traços expressivos e composições que estimulam a leitura da imagem como linguagem autônoma. O humor gráfico, uma das marcas da obra de Furnari, combina *nonsense* e lirismo, provocando o leitor por meio de incongruências visuais e situações inesperadas.

Conforme afirma Jauss (1994), a experiência estética requer “uma abertura à sensibilidade”, e é justamente esse convite que a obra realiza, ao explorar a potência comunicativa da imagem em diálogo com o texto verbal. Por fim, a dimensão da *katharsis* emerge na trajetória emocional dos personagens e na identificação empática que o leitor estabelece com eles. O sentimento de exclusão é superado pela arte, pela escuta mútua e pela criação coletiva, gerando um efeito catártico que transforma não apenas os personagens, mas também o próprio leitor. A obra mobiliza sentimentos, como compaixão, alegria e encantamento, promovendo uma vivência emocional que, segundo Jauss (1994), é central para a função pedagógica e humanizadora da arte. Nesse sentido, *O Circo da Lua* não apenas diverte e encanta, mas também educa o olhar e afina a sensibilidade do leitor para questões éticas, como empatia, inclusão e escuta do outro. Os jovens leitores também vivenciam, pela leitura, a *aisthesis*, ampliando seu leque de informações sobre o mundo a partir do contexto da narrativa; e a *Katharsis*, através das diversas ferramentas textuais e imagéticas utilizadas pela autora e ilustradora, para que seja possível experimentar as sensações.

As elaborações das narrativas pressupõem um leitor reflexivo e perspicaz, apto a recorrer à sua biblioteca vivencial (Ferreira, 2009) para construir os sentidos das estratégias intertextuais presentes nas obras. A análise das obras evidencia que o diálogo contínuo entre leitor e texto pode ampliar seus horizontes de expectativa, possibilitando-lhe reconhecer as contradições da sociedade e refletir sobre seu próprio contexto de maneira mais crítica e equitativa. Na literatura brasileira contemporânea voltada à recepção infantil, o humor configura-se como uma das tendências mais recorrentes, a qual decorre da mobilização de uma multiplicidade de estratégias discursivas e de sua manifestação em diferentes modalidades. Ademais, constitui um dos elementos centrais da dimensão lúdica, estruturando-se, com frequência, a partir de efeitos cômicos produzidos pelo jogo verbal. Em ambos os contextos, português e brasileiro, observa-se uma renovação criativa da literatura destinada prioritariamente à infância, evidenciada tanto pelo reforço da componente lúdica, quanto pela exploração do humor, frequentemente articulado à crítica social.

A RECEPÇÃO DAS OBRAS NA SALA DE AULA

3.1 A escola onde a pesquisa se desenvolveu

A pesquisa que embasa esta dissertação foi realizada na Escola Municipal Ivone Olivo Frizo, situada no município de Tarumã, no Estado de São Paulo, em que a pesquisadora atua desde 2016, como coordenadora pedagógica, de forma temporária. Esta condição deve-se ao fato de a escola ainda não possuir um número suficiente de crianças matriculadas, conforme previsto no Estatuto do Magistério Público do Município de Tarumã, Lei Complementar Nº 023/2022, de 08 de setembro de 2022 para efetivação de sua gestão escolar (PMT, 2022). A sede de origem da pesquisadora é a Escola Municipal São José, também no município de Tarumã. Esta cidade possui 7 unidades municipais que são administradas pela Prefeitura Municipal e monitoradas pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SEMECE).

Tarumã é uma cidade do interior paulista, localizada na região oeste do estado de São Paulo, cujo nome no vocabulário tupi guarani designa uma árvore silvestre medicinal, foi fundada em 20 de outubro de 1927, alcançando sua emancipação político administrativa em 1993. Sua população estimada em 2014, segundo dados do IBGE, é de 14.027 habitantes e possui IDH - Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,753 (Câmara PMT, 2024). Centrado na atividade Agrícola, o histórico do desenvolvimento de Tarumã está ligado à fertilidade de sua terra que durante boa parte do século XX esteve ligada à produção de café, migrando anos depois ao plantio e cultivo da cana de açúcar, o que resultou na instalação de indústrias do setor que representam hoje a maior parte da produção agrícola do município. Um dos principais fatores que propiciaram a emancipação política de Tarumã incide também pela presença do setor secundário no município, mais especificamente agroindústrias (<https://www.taruma.sp.gov.br/cidade>).

A Escola Ivone Olivo Frizo, situada à Rua Diamante, número 155, na Vila Cristal, oferta atualmente 5 turmas para Educação Infantil em período parcial e 3 turmas em período integral, perfazendo um total de 90 alunos. A seguir, pode-se ver a fachada da escola:



Figura 46: Fachada Escola Municipal Ivone Olivo Frizo. (PMT, 2025)

A escola foi inaugurada no período da Pandemia, em 16 de janeiro de 2020, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade, recebendo a denominação “Escola Ivone Olivo Frizo”, conforme decreto municipal da Lei nº 1437/2020 (PMT, 2024). Por se tratar de uma escola recém-inaugurada (2020) e sem acervo literário, constitui-se a importância desta escola para este trabalho de mediação de leitura e as escolhas destas obras para as crianças. Atualmente, a escola ainda não possui uma biblioteca, apenas cantinhos de leitura, com um acervo precário e sem qualidade literária. Os seus professores emprestam os livros de outros professores de outras Unidades Escolares. Desde a sua inauguração (2020), os professores desta Escola elaboram anualmente um projeto de leitura, sendo estes projetos acompanhados pelos gestores, mas são vagos, sem qualidade literária.

Nessa perspectiva, este trabalho pretendia considerar sobre a mediação de leitura no ambiente escolar da Educação Infantil, esta escola pública da cidade de Tarumã – SP. Para tanto, havíamos elegido a sala do Jardim I do período da manhã do ano de 2024 e a mesma turma no ano de 2025, sala do Jardim II do período da manhã, da Escola Municipal Ivone Olivo Frizo. Essa escola é composta por 90 crianças, com idade entre zero e cinco anos. Por ser uma instituição que faz parte do Programa Creche Escola, a Escola Municipal Ivone Olivo Frizo possui tamanho padrão ao que é ofertado ao município, no caso, 894,78m² para atender a 120 ou 150 crianças. Cabe, neste estudo, ressaltar algumas informações importantes sobre a escola, pois existe um prazo para a ampliação e as reformas, interferindo na construção de uma biblioteca para as crianças, cabendo ao município adequar os seus espaços e adaptar sua utilização:

Até 2021, as creches eram construídas por meio de convênios com os municípios no PAEM. No convênio assinado pela Seduc, FDE e município – após a aprovação do terreno ofertado pela prefeitura e de documentos –, a Seduc era a responsável pelo repasse financeiro em sete parcelas (conforme o índice de execução da obra), sendo a 6ª parcela destinada à aquisição de equipamentos e materiais de natureza permanente. Em 2022, as creches – construção, ampliação ou reforma – passaram a ser viabilizadas pelo Painsp - Plano de Ações Integradas do Estado de São Paulo, através da assinatura de termo de compromisso entre Seduc e município. O repasse financeiro também é feito em parcelas, pela Seduc, e pode ter contrapartida do município. A aquisição de mobiliário, caso haja interesse do município, é contemplada em um dos eixos do Painsp. Também cabe à Seduc acompanhar, avaliar e ajustar as atividades previstas no termo de compromisso. À FDE, entre outras ações, cabe a elaboração do projeto, além de vistorias mensais visando o cumprimento do cronograma físico-financeiro. (FNDE, 2022)

A estrutura física da escola, embora recentemente construída, não apresenta boas condições, todas as salas possuem infiltrações e algum tipo de comprometimento em sua pintura, algumas paredes, inclusive, já têm rachaduras. As salas de aulas são pequenas, bate sol

nas janelas o dia todo, não há sala de informática, sala de repouso e, principalmente, uma biblioteca. O espaço foi projetado para atender a uma demanda muito pequena, que não condiz com atendimento de redes públicas.

A organização escolar refere-se à estrutura, aos processos e às políticas que moldam o funcionamento de uma instituição de ensino. Trata-se de um aspecto fundamental para garantir que a escola cumpra com seus objetivos educacionais e promova um ambiente adequado para o aprendizado dos alunos. A seguir, pode-se observar as dependências da escola, seguidas das condições de utilização e detalhamento do que se aponta como inadequado:

DEPENDÊNCIAS	QTD	CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO		O QUE ESTÁ INADEQUADO
		ADEQUADA	INADEQUADA	
Almoxarifado	2	x	x	Almoxarifado sem ventilação/ e falta um para guardar equipamentos de uso diário
Área Serviço interna	1	x		
Copa	1	x		
Cozinha	1	x		
Depósito de alimentos	1	x		
Despensa	1	x		
Diretoria	1	x		
Lactário	1	x		
Lavanderia	1	x		
Playground	2	x		Um fica em área com muito sol, poderia ter uma cobertura
Pátio Coberto	1	x		Fazer espaços pedagógicos em formato de cidade
Rouparia	1		x	
Sala de Aula	5		x	Pequenas/sem ventilação e muito quentes.
Sanitários adequados a Portadores de Deficiência Fem e Masc	2	x		
Sanitários adequados Maternais Fem e Masc	2	x		
Sanitários adequados a Jardins I e II Fem e Masc	2	x		
Sala - Biblioteca	0			Não possui
Sala da Secretaria	1	x		
Sala de estudos	1	x		
Sala Psicopedagoga			x	Não possui sala

Sala de Amamentação	1		x	Não possui sala
Sala Coordenação	1		x	Junto da sala da Direção
Sanitários do berçário	1	x		
Lactário	1	x		

Quadro 1 – Espaços físicos da escola 2024 - Fonte: PPP 2024

A escola é distribuída em quatro blocos, conforme as seguintes especificações:

- Bloco I – Salas de Aulas (5); Lavanderia, WC Administrativo.
- Bloco II - Corredor/Pátio (Cantinho de Livros).
- Bloco III – Sala dos Professores, Corredor (Brinquedoteca), Sala da Direção, Sala de Aula (Repouso/Sono), WC para as crianças (2), Refeitório, Cozinha para a Merenda Escolar, Almoxarifado.
- Bloco IV – WC Administrativo e WC Administrativo para deficientes e Copa para funcionários.

Todos os blocos são acessíveis, pois a construção é plana e pequena. A seguir, pode-se visualizar o refeitório. Trata-se de ambiente agradável e harmonioso, adequado às crianças, pois bem iluminado, nas cores branca e laranja, que ampliam a sensação de frescor e dinamismo:



Figura 47: Refeitório

Em seguida, na parede do refeitório, temos um painel temático que, a cada ano é decorado com um tema escolhido pela equipe escolar, proporcionando harmonia e alegria a este espaço:



Figura 48: Painel Temático

Na sequência, nota-se o corredor com suas prateleiras. Nessas prateleiras encontram-se livros para manuseio dos alunos, mas eles estão rasgados, faltando páginas e não são literários. O espaço fica próximo à porta de entrada/saída da escola, o que impede concentração na leitura, pela constante movimentação de transeuntes:



Figura 49: Corredor



Figura 50: Prateleiras de livros

A escola possui um espaço encantador, conhecido como “Brinquedoteca”, neste espaço ficam os brinquedos, organizados nas prateleiras. Nessas prateleiras encontram-se muitas bonecas, bonecos, pelúcias e carrinhos. Alguns bloquinhos, peças de encaixe e brinquedos de casinhas: Geladeiras, ferro de passar, microondas, fogões, fruteiras, panelinhas, talheres ficam à disposição neste espaço. O espaço fica próximo à porta de entrada/saída da escola:



Figura 51: Brinquedoteca

A seguir, apresentam-se os espaços mais utilizados e queridos pelas crianças: os “Parques”. A escola possui dois parques que estão posicionados ao ar livre. Um dos parques fica na sombra, embaixo de flamboyant, mas no outro as suas árvores ainda não cresceram, por isto não oferece sombra, sendo um pouco menos utilizado nos períodos de muito sol e calor. Este espaço oportuniza momentos de muito movimento corporal, destreza e equilíbrio, como se pode visualizar:



Figura 52: Parque 1



Figura 53: Parque 2

Os banheiros infantis são adequados às crianças. Os tamanhos e alturas das pias e dos vasos são especialmente construídos para o uso infantil, como se pode notar:



Figura 54: Banheiros Infantis

A escola possui diferentes tamanhos de sala de aula, entre elas a sala projetada para os berçários, possui algumas especificidades para a faixa etária dos bebês, pois eles necessitam de cuidados especiais, realizam trocas de fraldas e banhos constantes: uma sala para trocas/banho (trocador), uma sala para o repouso/sono e sala de aula para as atividades pedagógicas, como se pode notar a seguir:



Figura 55 - Sala de aula - Berçário I e Multisseriada



Figura 56- Sala do Trocador/Banho

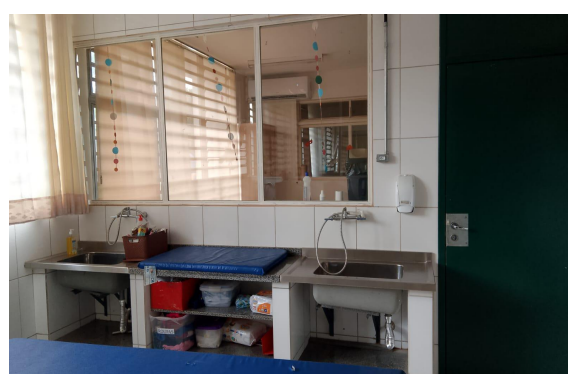


Figura 57- Sala do Repouso/Sono

A alimentação é preparada em outro local, na Central de Alimentação Escolar e, apenas, é servida na escola, as crianças recebem o desjejum, almoço, frutas e o jantar. Apenas as mamadeiras dos bebês são preparadas no Lactário, de acordo com os horários do cronograma das refeições:



Figura 58 - Lactário

A escola possui mais 2 salas de aula que possuem mesas quadradas e são utilizadas de forma coletiva: Maternal I, Maternal II, como se vê a seguir:



Figura 59 - Sala Maternal I



Figura 60 - Sala Maternal II

A seguir, pode-se ver as salas de aula dos Jardim I e II. Embora possua um amarelo vibrante nas cadeiras e faixas das mesas brancas que alegam o ambiente, as salas são pequenas, comportam somente 15 crianças e não possui boa ventilação. A disposição das mesas e cadeiras favorece no aprendizado. O professor precisa ser criativo no aproveitamento do espaço. Recentemente, foi posto um aparelho de ar-condicionado, mas ainda não está funcionando:



Figura 61 - Sala de Aula do Jardim I



Figura 62 - Sala de Aula do Jardim II

Alguns espaços são essenciais no ambiente escolar: secretaria, sala dos professores e a sala da gestão escolar:



Figura 63 - Secretaria



Figura 64 - Sala dos Professores



Figura 65- Sala da Gestão Escolar

Conforme cronograma da Secretaria Municipal de Educação, a escola pode vir a ofertar atendimento em plantão de férias, feriados e recesso. O cumprimento da carga horária do atendimento de matrícula em tempo parcial, cumpre o mínimo de 800 horas letivas em 200 dias. Para atendimento à carga horária de matrícula em tempo integral, a escola cumpre o mínimo de 1400 horas anuais em 200 dias letivos e 8 horas diárias, conforme previsto nas leis de diretrizes

e base da educação. O período de atendimento está dividido em bimestre e definido em calendário letivo anualmente, o qual é organizado pela SMECE, de forma dialogada com as equipes de gestão das escolas municipais.

O calendário letivo é divulgado aos pais e responsáveis. A rotina organizada leva em consideração os horários para as refeições, o sono para repouso das crianças, higienização (banhos), escovação, troca de fraldas, hora das atividades pedagógicas e brincadeiras. Priorizando, muitas vezes, somente o bem-estar da criança.

Os pais e/ou responsáveis pelos alunos, em sua maioria, trabalham o dia todo, deixando seus filhos em período integral na escola, cabendo a toda sua equipe escolar, em especial, aos docentes, ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças e assegurar seu acesso à literatura. Por meio de pesquisa, com a ferramenta Google Forms, realizada com a comunidade atendida, foi possível detectar o nível escolar dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, suas condições econômicas e a quantia de seus dependentes. Fez-se um levantamento por amostragem dos pais e/ou responsáveis, pelo PPP da escola de 2024. Esse número de entrevistados representa 70% da população de pais e/ou responsáveis, com crianças regularmente matriculadas.

Como se pode notar, a participação na pesquisa foi significativa, contudo, nem todos responderam ao formulário (30%). Detectou-se, pelas respostas, que dos pais e/ou responsáveis: 9,5% realizaram uma graduação; 23,8% possuem ensino médio completo; 40,5% ensino médio incompleto; 23,8% fundamental II; e 2,4% não possuem escolaridade.

As famílias são compostas em média por 5 (cinco) pessoas, pai e mãe, que trabalham, e 3 (três) filhos. A renda mensal das famílias atinge até três salários-mínimos. Em sua maioria, as famílias possuem acesso à internet e utilizam o aparelho celular como meio de comunicação.

A escola possui pais que trabalham em diversos setores, sendo por amostragem a pesquisa: alguns trabalham como autônomos, exercendo funções de educador, motorista, pedreiro, empregado doméstico, diarista, comerciante, confeitiro, pintor, cabeleireiro, manicure, entre outras; alguns atuam como funcionário público da Prefeitura Municipal de Tarumã; e são trabalhadores de alguma empresa/indústria (como Destilaria Água Bonita, Usina Nova América, Raízen, Empresa MCP, Lava Beg, Fitoway), onde exercem variados cargos, como motorista, tratorista, operador de máquinas agrícolas, contador, caldeireiro, soldador, operador de caixa, conforme consta no PPP da escola, referente ao ano letivo de 2024.

Para a gestão participativa é fundamental conhecer o contexto social, econômico e cultural da comunidade escolar. Desse modo, a caracterização da realidade da comunidade escolar não é apenas uma coleta de dados, mas também uma análise crítica e reflexiva acerca

desses dados. Em entrevistas com esses pais e/ou responsáveis, pôde-se detectar que a maioria não é leitora, não apreciam obras literárias, nem possuem o hábito de leitura. Quando indagados sobre o papel da escola, 73,8% dos entrevistados afirmaram que cabe à escola formar boas pessoas para atuarem na sociedade futura, 13,8% fornecer ajuda psicológica para seus filhos, 10% ensinar de tudo um pouco e educar.

Dos entrevistados, 2,4% não apontou função alguma, o que é coerente com o número de pais que indicaram não ter escolaridade. Pode-se observar que maioria confia no papel escola como local de formação e preparatório para o mercado de trabalho. Contudo, uma minoria confunde o papel da escola com o de um psicólogo e como a única responsável pela educação das crianças, eximindo a família desta função.

Diante dos dados elencados, foi preciso explicar aos pais e/ou responsáveis que a Organização Curricular/Pedagógica se refere à estrutura, ao planejamento e à abordagem adotadas para desenvolver e implementar o currículo e as práticas de ensino. Ela engloba as decisões e estratégias relacionadas ao conteúdo, metodologias, avaliação, objetivos educacionais e como esses elementos se integram para promover a aprendizagem dos alunos. Segundo o Parecer do CNE 20/2009, o Currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas, por meio de relações sociais que as crianças desde pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades.

Nesta perspectiva, as propostas pedagógicas consideram as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças em seu ambiente familiar e no contexto em que estão inseridas, visando ao desenvolvimento de competências, como aprender a fazer, a conviver, a ser e, inclusive, a aprender. Tais propostas precisam promover o desenvolvimento e assegurar os direitos de aprendizagem da criança. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o currículo, como um conjunto de práticas, precisa possibilitar a articulação de experiências e saberes das crianças com os conhecimentos produzido pela humanidade (Brasil, 2009a).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) resguarda as interações e a brincadeira como eixos norteadores do currículo, apresentando as experiências como uma maneira privilegiada de garantir às crianças os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017). Os currículos, conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, estabelecidas na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 2017), e em suas alterações, devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas

específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas, como: o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital; bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica na perspectiva do desenvolvimento de práticas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira (BRASIL, 2017).

Ao compor a parte diversificada do currículo, o escopo do artigo 26 da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), é enfático em destacar que ela deve atender às exigências das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Assim, a coerência na organização legal, política e pedagógica das matrizes curriculares é ponto fundamental para que a proposta curricular construída coletivamente se efetive em sala de aula. O currículo representa o projeto pedagógico da escola e desempenha um papel crucial na organização e direcionamento das atividades educacionais. A Proposta Pedagógica tem por objetivo formar pessoas para a autonomia e a solidariedade, capazes de experimentar, expressar-se, comunicar-se, sentir segurança, amar, ser feliz, ter autodomínio e compreender o seu contexto. A escola realiza um trabalho voltado ao lúdico. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), o termo lúdico deriva do latim *ludus*, com sentidos relacionados a jogo e brincadeira. O lúdico é carregado de som, movimento e imaginação. E é neste momento que a criança pula, brinca, desenha, pinta, canta, dança, representa, cria e recria o faz de conta.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar a criança como sujeito histórico e de direitos, que, por meio das interações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, desenvolvendo-se integralmente, como princípios os seguintes parâmetros éticos: autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Conforme os parâmetros políticos, deve-se assegurar os direitos de cidadania, o exercício da criticidade e o respeito à ordem democrática. Já os estéticos voltam-se para sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

As crianças pequenas dependem integralmente dos adultos, principalmente no que se refere à higiene, alimentação e repouso. Através do relacionamento afetivo com os adultos, elas recebem os estímulos necessários para o desenvolvimento de suas capacidades sensoriais motoras cognitivas, comunicativas e emotivas. Sinalizamos que, na creche, é oportunizado ao

alunado o direito de brincar, pois se trata de um momento de autoexpressão e autorrealização, único, rico e cheio de significados. Vygotsky (1984, apud Wajskop, 2007), afirma que “é na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência”. O brincar faz parte da rotina na EM “Ivone Olivo Frizo”, pois, brincando a criança expressa vontades e desejos construídos ao longo de sua vida, e quanto mais oportunidades ela tiver de brincar mais significativo e fácil será o seu desenvolvimento.

Assim, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pode-se definir competências para a Educação Infantil e as práticas pedagógicas, que compõem a proposta curricular, cujos eixos norteadores são as interações e a brincadeira as quais garantem:

- conhecimento de si e do mundo, por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- imersão em diferentes linguagens e progressivo domínio de vários gêneros textuais e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- recriação, em contextos significativos para as crianças, de relações quantitativas, mediadas e formas de orientações espaço-temporal;
- obtenção de confiança e participação nas atividades individuais e coletivas;
- oferta de situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- incentivo à curiosidade, exploração, ao encantamento, questionamento, à indagação e ao conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- interação com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- interação, cuidado, preservação e conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- interação com manifestações e tradições culturais brasileiras;
- utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e

outros recursos tecnológicos e midiáticos.

No que diz respeito à escola, atualmente, Valéria Sotana é a Diretora e eu ocupo a função de Coordenadora pedagógica. No ano de 2023, foi criado o cargo de vice-diretor escolar e a professora Fernanda Ap. Uliano de Moraes foi nomeada para ele, permanecendo até o final de 2024 (Câmara, PMT, 2024).

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SEMECE) de Tarumã atua nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Superior (EaD), por meio de sete Escolas Municipais e um Polo Universitário, atendendo aproximadamente 2.010 alunos na educação básica e aproximadamente 800 alunos no técnico e superior, prestando todo o suporte e apoio para as atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula (<https://www.taruma.sp.gov.br/secretarias/educacao>). Vale ressaltar a importância dessas informações para esta pesquisa, pois o mediador de leitura precisa conhecer o histórico da instituição em que atua. Pela entrevista com os pais e/ou responsáveis, pode-se notar que o acesso a obras literárias é praticamente inexistente. Desse modo, as crianças dependem da escola para este tipo de acesso.

Segundo Cavallo e Chartier,

Uma história sólida das leituras e de leitores deve, portanto, ser a da historicidade dos modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos textos. Ela considera o “mundo do texto” um mundo de objetos, de formas, de rituais cujas convenções e disposições incitam e obrigam à construção do sentido. Considera, de outro lado, que o “mundo do leitor” é constituído por “comunidades de interpretação”, segundo expressão de Stanley Fish, às quais pertencem os leitores (e leitoras) particulares. Cada uma dessas comunidades partilha, em sua relação com o escrito, um mesmo conjunto de competências, de usos, de códigos, de interesses. Surge daí, pois, em todo este livro, uma atenção dupla: para com as materialidades dos textos e para com as práticas de seus leitores. (1998, p. 7).

Para que ocorra a apropriação e compreensão da leitura, em primeiro lugar, é preciso assegurar o acesso a textos e livros. Por sua vez, os livros, pelas mudanças tanto em sua materialidade, suscitam transformações das práticas de leitura, ambas precisam “avançar juntas.” (Cavallo; Chartier, 1998, p. 19). Do mesmo modo, a escola e as famílias precisam caminhar juntas para transformação das práticas de leitura e formação de leitores.

3.2 Proposta de recepção das obras escolhidas

Para a determinação do horizonte de expectativas dos alunos, torna-se imprescindível

que o professor realize um diagnóstico investigativo, pautado na análise da realidade social e cultural dos estudantes. Esse levantamento, de caráter formativo, permite identificar os repertórios prévios, os interesses de leitura e as experiências vividas que influenciam a recepção e a interpretação dos textos (Bordini; Aguiar, 1993). Para este trabalho utilizou-se de estratégias, como roda de conversa, debates, observações individuais, em grupos, entre outras. De forma gradual, tornou-se possível conhecer o público participante, bem como identificar seus interesses literários. Permitindo, assim, o planejamento de estratégias alinhadas às expectativas e experiências de leitura.

A partir da implementação dessas estratégias, foi possível identificar que as crianças demonstravam interesse por obras ilustradas e por narrativas, especialmente aquelas que pertenciam ao universo dos contos de fadas. No entanto, destacaram-se, de modo particular, os livros que apresentavam animais como personagens centrais — sobretudo aqueles que faziam parte do cotidiano das crianças ou com os quais elas já mantinham algum tipo de familiaridade. Essa preferência evidencia a relevância da proximidade temática entre a obra literária e o repertório de experiências do leitor infantil.

Destacou-se, ao longo da observação, o interesse significativo das crianças por animais como personagens, revelando o papel fundamental dos conhecimentos prévios no processo de aproximação inicial na formação do jovem leitor e a determinação do horizonte de expectativas. O gosto por ouvir histórias apontou não apenas para o prazer estético proporcionado pela escuta, mas também para a importância da mediação pedagógica nesse contexto, em que o professor ou mediador atua como ponte entre o texto e os sentidos atribuídos pelos alunos. Tal prática favorece o desenvolvimento da imaginação, amplia o repertório cultural e contribui para a construção do vínculo afetivo com o ato de ler, aspectos essenciais à formação do leitor literário desde a infância.

O universo de leitura desses estudantes restringia-se, em sua maioria, ao ambiente escolar. Diante disso, antes de conduzi-los à biblioteca escolar, considerando que se tratava de crianças da Educação Infantil, promoveu-se um momento de diálogo oral, seguido pela elaboração coletiva, com o professor atuando como escriba de uma lista de palavras relacionadas aos espaços escolares mais significativos para os alunos. Essa atividade teve como objetivo ativar os conhecimentos prévios, ampliar o repertório vocabular e favorecer a construção de sentido em relação ao ambiente que seria explorado. Um aspecto que chamou a atenção durante o diálogo sobre os espaços escolares preferidos foi o fato de as crianças nomearem espontaneamente o “cantinho de livros” do corredor como “biblioteca”. O fato revela não apenas o valor simbólico atribuído ao espaço de leitura, mas também indica a

construção inicial de representações sobre o que é uma biblioteca, mesmo em contextos informais ou não institucionalizados.

A partir dessas informações, propôs-se que os alunos visitassem o espaço para a leitura de obras que atendessem em parte a etapa inicial do Método Recepcional, qual seja, a da determinação do horizonte de expectativas. Dessa forma, os alunos foram conduzidos à biblioteca escolar com o objetivo de conhecer os acervos disponíveis, explorando os recursos literários que o espaço oferecia e possibilitando o contato direto com diferentes gêneros, suportes e estilos de textos. A biblioteca da Unidade Escolar, apesar de não possuir boa quantidade de obras, é um espaço utilizado pelo professor em muitos momentos e pelos alunos em sua chegada e saída, pois é o local onde esperam seus pais. A seguir, pode-se visualizar a biblioteca escolar:



Figura 66: Biblioteca Escolar

Ao conduzir as crianças ao espaço da biblioteca escolar, optou-se, no presente estudo, por uma proposta que rompesse com a rotina habitual. Observou-se que os livros estavam geralmente organizados de forma tradicional, enfileirados e posicionados em pé, agrupados por tamanho, o que, embora os deixe visualmente ordenados, pouco dialogavam com as necessidades leitoras das crianças da Educação Infantil. Nessa etapa do processo de alfabetização, os jovens leitores ainda não dominam o código escrito e, por isso, necessitam manusear, folhear e explorar fisicamente os livros como forma de ampliar seu horizonte de expectativas. Diante disso, foi elaborada uma estratégia diferenciada para a visita à biblioteca: todos os livros foram retirados das prateleiras e dispostos no tapete, com as capas voltadas para cima, inteiramente visíveis. A nova organização despertou grande curiosidade e encantamento nas crianças, que demonstraram surpresa e entusiasmo, como se estivessem diante de materiais

inéditos ainda que se tratasse dos mesmos livros de sempre, foram apenas apresentados com uma nova proposta: todas as capas das obras visíveis:



Figura 67: Os alunos manuseando os livros

O momento em que as crianças estavam cercadas por uma variedade de livros ilustrados remete ao conceito de “sedução literária” proposto por Perrotti (1986). Para o autor, o contato com a literatura deve provocar encantamento, curiosidade e desejo de exploração, o que se evidencia na forma como os livros estão disponíveis para serem folheados livremente, convidando à interação espontânea. Não há um roteiro rígido de leitura, mas sim uma abertura para que o leitor iniciante desenvolva uma relação sensorial e afetiva com o objeto livro, tocando, virando páginas e deixando-se conquistar pelas cores, formas e personagens. Essa liberdade inicial, mediada pelo olhar atento do professor, aproxima a experiência da ideia de que o prazer estético é fundamental para a formação de um leitor literário, antes mesmo da decodificação formal do texto.

Segundo Perrotti (1986), a literatura infantil deve privilegiar o “discurso estético”, capaz de propiciar leituras em múltiplos níveis e abertas às interpretações dos leitores. Na etapa inicial de determinação do horizonte de expectativas, o levantamento do repertório prévio do leitor, o que ele já sabe, gosta ou espera de um livro ou história é fundamental. O professor pode propor aos estudantes obras que estabeleçam conexões com sua realidade e atendam aos seus anseios e interesses (Bordini; Aguiar, 1993). Nesse sentido, foram selecionadas pelas crianças obras da literatura infantil que envolviam animais, ilustrações vibrantes e mantinham diálogo com os contos de fadas, que já fazem parte de seu repertório literário. As crianças ficaram encantadas e

cada uma quis trazer um livro para sala de aula. Ao serem indagadas sobre a escolha dos seus livros, algumas responderam:

M.E.A.S. - 5 anos: Escolhi este porque este eu ainda não li.

D. M.R. - 5 anos - Escolhi este porque tem bichinho, tem abelha, olha aqui...

A seguir, pode-se visualizar a escolha dos livros:



Figura 68: Escolha dos livros

Como estava na etapa de atendimento do horizonte de expectativa, optou-se por deixar as crianças livremente escolherem o que desejassem, a fim de que satisfizessem suas expectativas (Bordini; Aguiar, 1993). Elas selecionaram obras de literatura infantil envolvendo animais, que apresentavam ilustrações coloridas e dialogavam com os contos de fadas ou outras obras que já conheciam. A seguir, pode-se ver algumas obras selecionadas na visita à biblioteca:



Figura 69: Exposição dos livros

Diante do interesse das crianças em conhecer todos os livros escolhidos pela turma, decidiu-se expor todas as obras para apreciação coletiva. Alguns ficaram inseguros em relação à escolha, tornado evidente o pouco contato com livros. Diante dessa constatação, foi lançado um desafio; seria escolhida uma obra para a leitura, o critério seria a obra mais votada pela turma. Eles aceitaram o desafio, mas não chegaram a um consenso, pois cada aluno votava no seu livro. A partir desse resultado, apresentou-se várias obras de Eva Furnari, solicitando-se que escolhessem, pelo menos duas. Naturalmente, elegeram as que tinham animaizinhos nas capas. Desse modo, chegou-se ao corpus que compõe esta dissertação. A seguir, apresenta-se a recepção da obra *Cocô de Passarinho* (2013), de Eva Furnari.

3.3 A recepção da obra *Cocô de Passarinho*

A obra *Cocô de passarinho* (2013), pelo título, arrancou gargalhadas das crianças. Sua narrativa, pelo inusitado, *nonsense*, entrou em sintonia com seu imaginário, caracterizado pela criatividade, leveza e humor. Ricamente ilustrada, sua narrativa articula com maestria elementos do humor e do *nonsense* em uma narrativa aparentemente simples, mas carregada de camadas simbólicas e críticas sutis à vida em sociedade. Utilizando uma linguagem acessível, ritmada e marcada pela oralidade, a autora aproxima-se do universo infantil sem subestimar a complexidade de seus leitores, oferecendo-lhes uma experiência literária que provoca o riso, o estranhamento e a reflexão.

Antes da recepção da obra com os alunos do Jardim II A, tendo em vista a sua reação de surpresa já com o título, buscou-se proporcionar-lhes uma experiência sensível e significativa com o ambiente natural. Para tanto, optou-se por deslocar a atividade para fora da sala de aula, conduzindo o grupo a sentar-se sob a sombra de uma árvore. Buscou-se explorar o mesmo contexto que aparece no enredo para gerar identificação e estabelecer conexão simbólica e afetiva com o título da obra a ser lida, favorecendo a imersão no universo temático proposto pelo livro e estimulando a escuta atenta, e a construção de sentidos desde os primeiros instantes da atividade.

Na sequência, foi comunicado às crianças que aquele seria o momento destinado à leitura da obra. No entanto, antes mesmo do início da leitura propriamente dita, os alunos espontaneamente começaram a compartilhar suas falas, manifestando expectativas, curiosidades e interpretações iniciais sobre o livro, a partir dos elementos já apresentados. Esse momento revelou-se significativo, uma vez que evidenciou o interesse do grupo e favoreceu a construção de um ambiente dialógico propício à recepção literária.

No primeiro contato com o livro, perguntou-se aos alunos se conheciam Eva Furnari ou se já haviam ouvido seu nome. Todos negaram conhecê-la. Assim, apresentou-se a escritora e ilustradora para as crianças, fazendo um breve relato sobre o início de sua carreira e suas produções literárias destinadas ao público infantil. As crianças ficaram surpresas quando ouviram que Eva Furnari era autora e ilustradora das suas obras literárias. Na sequência, iniciou-se uma roda de conversa, em atendimento ao Método Recepcional, pois segundo Bordini e Aguiar:

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou exploram tais vivências. Munido dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores (1993, p.87).

Desse modo, pela exploração da capa, solicitou-se que imaginassem os rumos da história, como forma de incentivá-los à formulação de hipóteses de leitura. Promoveu-se uma análise coletiva das ilustrações presentes na capa da obra selecionada, como estratégia para favorecer a formulação de hipóteses de leitura e ativar os conhecimentos prévios dos estudantes:



Figura 70: Apresentação da Capa de *Cocô de Passarinho* (2013)

Questionou-se, ainda:

- Vocês conhecem essa história?
- Onde será que ocorre essa história?
- O que será que o título quer dizer?

As crianças empolgaram-se para responder:

H.S.S. - 5 anos: Soltou uma gargalhada ao ouvir o título a obra.

M.B.O. - 5 anos: Disse: Eca, que nojo!

J. L.S.R - 5 anos: O passarinho cagou no carro do meu pai.

P.A.M.S - 5 anos: [Disse olhando para o céu]: Olha lá o passarinho voando.

M.E.A.S.- 5 anos: Achou engraçado o título da obra.

M. S. C. - 5 anos: Eu já sei. É a árvore que tem seis riscos [na capa]. Eu sei, eu sei.

H.S.S. - 5 anos - Não é poste: É árvore que não tem folha.

D.M.R. - 5 anos: Não, mas poste não tem 6.

P.A.M.S - 5 anos - É poste. Dela não tem igual aqui.

H.M.F. - 5 anos - O que você acha que é? [para outro colega]. Aquela dali. O que você acha que é? É um poste? Mas poste não tem seis.

D.M.R. - 5 anos - Não tem seis? Ah, e tem seis aqui? Tem. Mas aqui não tem. Não tem?

M.B.O. - 5 anos - Eu tô vendo que tem oito. Tem oito? Tem nove.

M.S.C. - 5 anos - Eu quero escutar.

Diante das respostas, detectou-se o conflito sobre as ilustrações da capa, assim, perguntou-se:

- O que está ilustrado na capa do livro?
- O que vocês estão vendo?
- É árvore ou poste?
- Quantos passarinhos?
- E sobre o que vocês acham que a obra vai tratar?

As crianças responderam:

M. B.O. - 5 anos - É uma árvore.

P. A.M. S. - 5 anos - É um poste.

D. M.R. - 5 anos - É um poste.

H. S.S.- 5 anos - Não. É da árvore.

H. M.P. - 5 anos - Não é. Tá no poste.

M. S.C. - 5 anos - É um poste.

J.L.S.R. - 5 anos - Não, tá na árvore.

H.M. P. - 5 anos - Não, tá no poste.

D.M.R. - 5 anos - Tá no poste.

P.A.M.S - 5 anos - É um tipo de poste. (disse olhando para o poste)

Pôde-se notar o desalojamento que o *nonsense* promove na criança leitora, sua riqueza está em justamente promover a inquietação e cativar a atenção. Na sequência, realizou-se a leitura do texto da contracapa, o que possibilitou às crianças levantarem hipóteses e esclarecer dúvidas sobre o significado de algumas palavras, como “aborrecidos” e “moradores”.

Finalmente, iniciou-se a leitura da obra, com interrupções sempre que as crianças demonstravam dúvidas ou levantavam questionamentos:



Figura 71: Recepção da Obra

Nesse momento, a mediação da professora foi essencial para o andamento do processo. A leitura contou com intervenções voltadas ao esclarecimento de trechos mais complexos. Ainda assim, as descobertas feitas pelas crianças mostraram-se valiosas, pois perceberam como um texto literário pode ser repleto de variados recursos e visualmente atrativo, além de apresentar diferentes contextos e um vocabulário até então desconhecido. Pelo recurso à memória transtextual, as crianças conseguiram perceber que a abertura da história com a fórmula “Era uma vez” a aproximava dos contos de fadas que conheciam.

Anteriormente à leitura da história, os alunos já haviam ativado seus conhecimentos prévios, mobilizados de suas vivências. Esse percurso possibilitou que, ao final da leitura, comessem a compartilhar suas impressões sobre a narrativa e a refletir se ela correspondia ou não às suas expectativas formuladas. Quando questionados com a pergunta: “Vocês gostaram

da história?”, as crianças responderam de forma positiva:

M. S. C. - 5 anos: Eu gostei da história. Vou comprar chapéu pra sentá debaixo da árvore. [disse sorrindo].

H.S.S. - 5 anos - Também gostei da história, olha lá os passarinho. [apontou para a capa].

Pode-se notar que uma das crianças entendeu o jogo lúdico, desejando ter um chapéu para prosseguir com a “brincadeira” proposta pela escritora/ilustradora. A outra declarou que a obra atendeu às suas preferências no quesito personagens animais. Cabe ressaltar que a obra, pelo recurso ao humor e ao *nonsense*, instaurou distância estética, favorecendo a ampliação do horizonte de expectativas das crianças sobre os rumos de uma história e seu desfecho.

As crianças perceberam que os passarinhos eram mais atraentes que as personagens adultas, por causa deles, as primeiras tiveram que mudar suas ações cotidianas. Assim, filiaram-se aos pássaros na identificação e desejaram recriá-los, por meio da manifestação de fazê-los com suas mãos. Como atividade criativa, propôs-se, então, que confeccionassem dobraduras dos passarinhos e dessem nomes a eles:



Figura 72: Confeção dobradura dos passarinhos

O objetivo era despertá-las para os nomes diferentes utilizados por Furnari no enredo e que fossem criativas ao escolherem os nomes dos seus pássaros. Na confecção, verbalizaram nomes como: Bandinha, Pandinha, Panda, Sagur, entre outros. Pôde-se notar o recurso ao diminutivo, pelo tamanho dos pássaros em alguns e emprego da criatividade. Entre crianças de 5 anos, contudo, quando uma verbaliza um nome, as demais o repetem com variações. Buscou-se, então, trabalhar com jogos sonoros, como trava línguas, cantigas e parlendas, visando aguçar a percepção sonora delas.

Após a criação dos passarinhos de dobradura, sugeriu-se que fossem postos em uma árvore, mimetizando, assim, o enredo de Furnari, visando torná-lo próximo de suas vivências:



Figura 73: As crianças colocando os seus passarinhos na árvore

O livro ilustrado, pela sua configuração, atendeu ao horizonte de expectativas dos alunos, em especial, por tratar de uma narrativa em que prevalece a exploração do imaginário e possui animais como personagens. A apreciação das crianças sobre a obra remeteu à conexão do leitor com ela, como pontua Ferreira (2009, p.5). A leitura da obra suscitou reações de alegria e encantamento, promovendo o envolvimento estético e mobilizando o imaginário dos leitores. Todavia, o título pelo estranhamento e as atitudes das personagens adultas instauraram pontos de indeterminação, pela ruptura com seus conhecimentos de mundo. Justamente, ao preencherem esses vazios do texto na busca pela interpretação, conseguiram dar risadas, pois entenderam o efeito cômico.

Toda obra literária demanda uma participação ativa do leitor, uma vez que apresenta espaços em branco que necessitam ser preenchidos por suas interpretações. Observamos que os leitores perceberam que os passarinhos podem defecar nas pessoas quando estas se sentam embaixo de árvores, houve a compreensão do texto e a obra não só atendeu ao horizonte de expectativa desses leitores, como o ampliou, pelo questionamento acerca de certos comportamentos sociais, em especial, dos adultos:

D.M.R. - 5 anos: *Eu não gostei dos passsarinho, podiam esperar os moradores sai da árvore.*

H.S.S - 5 anos: *Os moradores deviam ir em outro lugar pra sentá.*

Pelo debate, os leitores puseram em confronto os rumos da narrativa com seus horizontes de expectativas e suas hipóteses: “Ás árvore são casa de passarinho”; “Passarinho

não usa chapéu”. Também aproximaram o uso de alguns elementos com o próprio uso: “Eu uso boné”. Um dos alunos julgou os passarinhos, achando que deviam esperar as pessoas saírem debaixo da árvore ou irem fazer suas necessidades em outro lugar. Já o outro achou que os adultos deviam procurar outro lugar para conversar. Esse rico momento de discussão entre os alunos permitiu a reflexão sobre a intencionalidade da escritora, levando-os a pensar se o objetivo dela não era justamente este, de causar um “problema” para que este fosse resolvido durante o desenrolar da história.

A ruptura do horizonte de expectativa (Bordini; Aguiar, 1993) aconteceu no momento em que se ofereceu aos estudantes uma narrativa cujo título já causou estranhamento, pelo seu associar ao humor escatológico. As crianças perceberam que, ao longo da história, essa quebra se intensifica por meio de recursos, como o encadeamento ilógico de eventos, os nomes de base onomatopaica, a personificação de elementos naturais e uso de imagens que dizem mais do que o próprio texto verbal. Essa estrutura provocou um deslocamento interpretativo, desafiando-as a abandonar modelos previsíveis de leitura e a construir sentidos novos, muitas vezes por meio da inferência, do humor e da imaginação, de maneira que pudessem começar a refletir sobre o que fora lido para eles.

Diante do que foi apresentado, observou-se que os estudantes estabeleceram uma interação significativa com o texto que lhes provocou risadas, julgamentos, crítica e dúvidas, esses elementos favoreceram na mobilização dos conhecimentos e da imaginação. De fato, ocorreu um diálogo efetivo com a obra, permitindo que esses leitores atuassem como coautores do sentido. Para Bordini e Aguiar (1993, p.87), “O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os”. A ampliação do horizonte de expectativas é o estágio do Método Recepcional em que o estudante está preparado para reconsiderar seus conhecimentos prévios. Trata-se de ocasião para observar a presença da *poiésis*, da *aisthesis* e da *katharsis*. A *poiésis* referiu-se ao prazer experimentado pelas crianças no interagir com a obra, sentindo-se coautoras dela; a *aisthesis* proporcionou-lhes uma nova perspectiva sobre o mundo, enquanto a *katharsis* conduziu-as para o desejo de transformação em sua postura diante da realidade que as cercava. As manifestações – “Vamos fazer passarinhos também?” – de desejo de agir sobre a realidade trazem implícitas desejos de mudança social, por um mundo mais dinâmico e criativo, pautado pela leveza do humor.

3.4 Recepção da obra *O circo da lua* (2014)

A recepção da obra *O circo da lua* (2014), de Eva Furnari, ocorreu na sequência da anterior. Novamente antes da leitura propriamente dita, os alunos espontaneamente começaram a manifestar suas expectativas, compartilhar suas falas, curiosidades e interpretações iniciais sobre os elementos já apresentados; capa e título. Esse momento revelou-se significativo, uma vez que evidenciou o interesse do grupo e favoreceu a construção de um ambiente dialógico propício à recepção literária. No primeiro contato com essa obra, eles já conheciam a autora e ilustradora Eva Furnari, devido à recepção da obra anterior. Desse modo, pela exploração da capa, solicitou-se uma explanação sobre qual seria o rumo da história, incentivando-os à formulação de hipóteses de leitura.

Promoveu-se uma análise coletiva referente aos elementos da ilustração da capa, como recurso para estimular a formulação de hipóteses de leitura e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos. Questionou-se, ainda:

- Vocês conhecem essa história?
- O que vocês estão vendo?
- O que será que o título quer dizer?
- Onde será que ocorre essa história?
- Já viram este animal?

A etapa de ampliação do horizonte de expectativa abrangeu, também, *O Circo da Lua* (2014). Essa obra constava na relação do acervo da biblioteca da Unidade Escolar EM Ivone Olivo Frizo. Conversou-se sobre as informações contidas na capa e quarta capa e as crianças interagiram respondendo:

D.M.R. - 5 anos: O circo da lua [o aluno leu vagarosamente]

J.L.S.R. - 5 anos - Sim. Um circo.

M.S.C - 5 anos - Um elefante e um palhaço.

H.S.S. - 5 anos - Uma palhaça. [para outro colega]. Você viu, não é palhaço, é menina, é uma palhaça.

Diante das respostas, detectou-se o conflito com a quebra de expectativas, pois não conheciam “uma palhaça”, apenas, homens que realizavam essa função em circos. Assim, sobre as ilustrações da capa perguntou-se:

- Tem palhaça no circo?

- Vocês já foram ao circo?
- O que acontece no circo?
- Como as pessoas ficam no circo?

Nesse momento, a mediação foi essencial para o andamento da leitura que contou com intervenções voltadas ao esclarecimento de trechos mais complexos. Na apresentação da capa, as crianças levantaram hipóteses sobre a história, para elas foi perceptível que a história seria sobre circo e que a narrativa teria animais como personagens. Ainda assim, as descobertas feitas pelas crianças mostraram-se valiosas, pois perceberam como um texto literário pode ser repleto de variados recursos e visualmente atrativo, além de apresentar diferentes contextos e um vocabulário até então desconhecido.

Anteriormente à leitura da história, os alunos já haviam ativado seus conhecimentos prévios, mobilizados de suas vivências. Esse percurso possibilitou que, ao final da leitura, comessem a compartilhar suas impressões sobre a narrativa e a refletir se ela correspondia ou não às suas expectativas formuladas. Quando questionados com a pergunta: “Vocês gostaram da história?”, as crianças responderam de forma positiva:

D.M.R. - 5 anos - *Eu gostei. Quando eu tô no circo eu sento e dou risada.*

M. B.O. - 5 anos - *Eu gostei. Ela ajudou o circo que não tinha palhaço, todo mundo pode ser palhaço.*

H. S.S.- 5 anos - *Eu gostei dos bolinhos, minha mãe faz bolinhos para vender. Eu já trouxe os bolos. A palhaça também usa chapéus, igual a outra história, eu acho que pegou o mesmo chapéu.*

H. M.P. - 5 anos - *Eu gostei, o circo é divertido. Eu gosto de lugar divertido.*

M. S.C. - 5 anos - *Eu gostei, eles são amigos, achou a casa dele.*

J.L.S.R. - 5 anos - *Sim.*

H.M. P. - 5 anos - *Eu gostei, ela casou e ficou lá com a família morando no circo.*

Pode-se notar que, novamente, as crianças entenderam o jogo lúdico, identificando-se com a “palhaça” por ser diferente dos artistas que estão acostumados a ver nos circos. Uma aluna declarou que a obra atendeu às suas preferências no quesito que tinha bolinhos na história, iguais aos de sua mãe. Ela percebeu o uso de “chapéus coloridos”, pela personagem Babete, e, pelo recurso à memória transtextual, amarrou a história à da outra obra de Furnari, em cujo enredo também há chapéus divertidos.

Cabe ressaltar que a obra, pelo recurso ao humor e ao *nonsense*, instaurou distância estética, favorecendo a ampliação do horizonte de expectativas das crianças sobre os rumos de uma história e seu desfecho. As crianças perceberam que os palhaços eram diferentes, “Babete e Nicolau”, e que qualquer um pode ser palhaço e ajudar um amigo. Assim, filiaram-se aos palhaços na identificação e desejaram ilustrá-los por meio da utilização de lápis de cor.

Como atividade criativa, propôs-se, então, que pintassem os palhaços deixando-os bem coloridos e após o recorte com tesouras, elas os transformaram em lindos móveis. A seguir pode-se ver a atividade sendo realizada:



Figura 74 e 75: Pintura do móbile do palhaço

A seguir pode-se ver os palhaços prontos:



Figura 76: Móbile de palhaço

Após a confecção dos palhaços, eles foram nomeados. Seus nomes revelaram que as crianças trouxeram seu universo conhecido, dando a eles os nomes dos adultos com que convivem: “José”, “Davi”, “João”, entre outros. Contudo, a inserção de nomes femininos revelou que entenderam que essa profissão circense também pode incluir as mulheres: “Carina”,

“Jéssica”, “Loise”, entre outras. Uma aluna conseguiu desvencilhar-se de nomes conhecidos, atribuindo “Princesa” à sua criação.

Em síntese, a riqueza da narrativa avulta em seus eventos que fogem à lógica cotidiana, provocando o estranhamento (Jauss, 1994). A ruptura do horizonte de expectativa (Bordini; Aguiar, 1993) aconteceu quando se ofereceu aos estudantes uma narrativa na qual há uma palhaça e um elefante azul que fala. Os personagens e acontecimentos inverossímeis romperam com o esperado, causando surpresa e riso. Diante do exposto, constatou-se que os estudantes estabeleceram uma interação significativa com o texto, que lhes suscitou risadas, julgamentos, críticas e questionamentos. Esses elementos contribuíram para a mobilização de conhecimentos prévios e para o exercício da imaginação.

Evidenciou-se, assim, um diálogo efetivo com a obra, no qual os leitores atuaram como coautores na construção de sentidos. Conforme Bordini e Aguiar (1993, p. 87), “o texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os.” A ampliação do horizonte de expectativas constitui o estágio final do Método Recepional em que o estudante se encontra preparado para reconsiderar seus conhecimentos prévios.

Nesse momento, torna-se possível observar a manifestação da *poiésis*, da *aisthesis* e da *katharsis*. A *poiésis* evidenciou-se no prazer experimentado pelas crianças ao interagirem com a obra, sentindo-se coautoras do enredo; a *aisthesis* proporcionou-lhes uma nova perspectiva de mundo; e a *katharsis* levou-as ao desejo de transformação em sua postura diante da realidade que as cerca. As manifestações – “Todo mundo pode ser palhaço”; “temos que ajudar os amigos” – revelaram seus desejos de agir sobre a realidade de forma livre e solidária. Elas trazem implícitas seus desejos de mudança social, respeito à diversidade e desejo de um mundo mais dinâmico e criativo, pautado pela leveza que o humor provoca.

Promoveu-se a dialogia entre as obras *Cocô de Passarinho* (2013) e *O Circo da Lua* (2014) e o universo dos contos de fadas. Para essa proposta, selecionou-se o conto clássico “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm, cuja leitura possibilitou uma recepção intertextual: as crianças identificaram elementos em comum com as obras de Eva Furnari, como o uso do chapéu pela protagonista. As crianças criaram uma versão *nonsense* e humorística, tendo a professora como escriba da história. Após o reconto da história, as crianças confeccionaram dedoches com tampinhas PET, transformando-as em chapéus vermelhos e amarelos. Para isso, utilizaram materiais recicláveis e sucatas, explorando a transformação criativa de objetos do cotidiano em elementos narrativos. Outra obra apresentada às crianças foi *Chapeuzinho Amarelo* (2011), de Chico Buarque, com ilustrações de Ziraldo, que possibilitou um

diálogo intertextual com as obras já exploradas em sala. A atividade promoveu a brincadeira com dedoches nas cores amarela e vermelha, integrando literatura e ludicidade. Conectou-se diretamente com a confecção do chapéu inspirada em *O Circo da Lua*, ampliando a direção criativa da literatura para o espaço teatral.

Na sequência, realizou-se a apresentação da parlenda “*Pezico e Pezaco*”, que proporcionou riso, leveza e humor. O trabalho com parlendas, compostas por versos curtos, rítmicos e rimados, favoreceu a memorização, o movimento corporal e a ampliação da experiência estética das crianças por meio da oralidade e da musicalidade.

Parlenda: Pezico e Pezaco

*Era uma vez pezico e pezaco,
dois anõezinhos (ou amiguinhos) dentro de um saco.*

Este é pezico,

Este é pezaco,

Mas voltaram para o saco.

Mas vejam só...o saco tem um buraco...

e lá se vê....

PEZICO E PEZACO



FIGURA 77: Dedoches Pezico e Pezaco

A atividade expandiu-se para a confecção do “chapéu do palhaço” e em outro momento as crianças caracterizaram-se como palhaços: usando nariz e chapéu de palhaço, inspiradas na obra *O Circo da Lua* (2014), de Eva Furnari. Essa ação promoveu a ampliação da experiência estética, estabelecendo pontes entre literatura, arte e ludicidade. As crianças colaram papel crepom nas laterais da faixa branca, promovendo o riso e a diversão em suas

caracterizações de palhacinhos. Nesta temática várias propostas foram realizadas: recitaram a parlenda “Hoje tem espetáculo”, explorando o ritmo com gestos e movimentos. Também participaram de brincadeiras: acerte a boca do palhaço, bocas do palhaço no palito e confeccionaram os palhaços através da pintura das mãos com o uso de tintas.

Parlenda:

Hoje tem espetáculo

Hoje tem espetáculo,

Circo na avenida!

Palhaço engraçado,

Faz pirueta divertida.

Tililingo tililá,

Vem todo mundo olhar!

Hoje tem espetáculo,

Venha todos participar!



Figura78: Crianças brincando



Figura79: Crianças fantasiadas de palhaços

Dando continuidade às práticas literárias e lúdicas, foi apresentada às crianças a obra *Ou isto ou aquilo* (1997), de Cecília Meireles, selecionando a poesia *Leilão de Jardim* (1997), cuja musicalidade e ritmo dialogam diretamente com as parlendas e poemas rimados trabalhados anteriormente. A leitura do poema possibilitou a exploração da oralidade poética, favorecendo a memorização, por meio dos versos breves, cadenciados e rimados, além de estimular a expressão corporal e a imaginação das crianças:



Figura 80: Crianças apresentação teatral da poesia



Figura 81: Poesia Leilão de Jardim

Por fim, a vivência culminou no “Plantio de árvore”, que potencializou após a leitura da obra *Cocô de Passarinho* (2013):



Figura 82: Plantio de árvore

As crianças puderam compreender a relação entre seres humanos e natureza, compreendendo que os pássaros, ao encontrarem árvores para pousar, fazem parte de ciclos naturais. Reforçou o diálogo entre leitura literária e práticas artísticas, permitindo às crianças explorar o humor e o imaginário presentes nas obras Eva Furnari.

Considerações finais

Esta dissertação destina-se a professores e mediadores de leitura, seu objetivo também foi o de contribuir, ao longo de seu desenvolvimento, para a ampliação dos debates acerca da formação de leitores, bem como para a identificação e a escolha de obras literárias adequadas ao contexto escolar, especialmente no processo de mediação de leitura com crianças, tendo como premissa a importância do valor estético na escolha das obras, a presença do humor e o *nonsense* no livro ilustrado.

Para tanto, buscou-se fazer um breve levantamento do percurso histórico da literatura infantil e juvenil, bem como da ilustração, a fim de evidenciar os processos gradativos de afastamento da literatura em relação ao compromisso estritamente pedagógico e doutrinário que marcou suas origens. Nesta dissertação, foram analisadas duas obras – *Cocô de passarinho* (2013) e *O circo da lua* (2014), com texto e ilustrações de Eva Furnari – com o objetivo de investigar seu valor estético e detectar suas potencialidades na formação da criança leitora.

Nas análises, observou-se a função social da literatura (Jauss, 1994) que as torna capazes de promover a reflexão na criança leitora, favorecendo sua formação como leitoras críticas. Pela leitura das obras, as crianças puderam problematizar sua realidade, usando sua biblioteca vivida como repertório de leitura, interpretação e ação transformadora em seu meio social. Refletiu-se, ainda, acerca das especificidades do texto literário que lhes conferiu potencial para estabelecer um diálogo significativo com as crianças leitoras.

Pelo aporte teórico da Estética da Recepção (Jauss, 1994; Iser, 1996, 1999), pôde-se nas análises compreender os aspectos que favorecem a interação do leitor com a obra, sobretudo por meio do preenchimento das lacunas, atividade imprescindível para a emancipação do sujeito, a expansão dos horizontes de expectativa e o desenvolvimento de um leitor crítico. A partir dessa experiência estética, constrói-se um repertório que impulsiona o leitor a agir na sociedade em busca de transformações sociais, pautadas na justiça e igualdade.

Na análise das obras, *Cocô de Passarinho* (2013) e *O Circo da Lua* (2014), buscou-se detectar suas potencialidades para cativar o jovem leitor, romper com seus conceitos prévios sobre ilustração (Linden, 2011), ampliar seu imaginário e, pelo humor, despertar seu gosto pela leitura. Para fundamentar e justificar essa escolha, elaborou-se uma biografia da autora que compila informações provenientes de suas publicações, das particularidades de sua produção literária e dos estudos acadêmicos que analisam obras envolvendo seu nome. Constatou-se, portanto, que a autora, embora detenha diversos prêmios e amplo reconhecimento no campo da literatura infantil e juvenil, quase não possui material sobre sua

produção literária voltado ao público infantil, oportunizando a esta pesquisa ser uma das pioneiras a reunir essas informações.

Na análise do primeiro livro, *Cocô de Passarinho* (FURNARI, 2013), observou-se a partir da articulação cuidadosa entre texto e imagem, que a autora promove reflexões sobre a diversidade, a convivência comunitária e o respeito às diferenças, tematizando aspectos sociais relevantes sob uma perspectiva acessível e sensível para o público infantil. A materialidade da obra, com seus detalhes gráficos e escolhas cromáticas, contribuiu para criar um ambiente acolhedor e instigante, reforçando a função estética e formativa do livro ilustrado. Cabe destacar que, embora Furnari, inicie sua produção com o livro de imagem⁷, ela se estende para o livro ilustrado, em que plano verbal e imagético estabelecem relação de colaboração (Linden, 2011; Scott; Nikolajeva, 2011). Diante disso, convida o leitor a participar ativamente da interpretação.

Ela utiliza o humor e o *nonsense* como recursos essenciais para a criação de um universo lúdico que subverte expectativas do leitor e amplia seus horizontes interpretativos, características que favorecem na formação de um leitor crítico desde a infância. De acordo com Camargo (1995), as ilustrações presentes nos livros ilustrados, como *Cocô de Passarinho* e *O Circo da Lua*, desempenham um papel crucial na construção da experiência estética da leitura infantil. O autor enfatiza que o diálogo entre o texto verbal e a imagem não apenas complementa a narrativa, mas também amplia o horizonte de expectativa do leitor, instigando a percepção de significados implícitos e simbólicos.

Na segunda obra, *O Circo da Lua* (Furnari, 2014), abordou-se um tema importante para as crianças que faz parte de suas vivências culturais, pois o tema circo lhes é familiar, já ouviram falar ou frequentaram com seus familiares. O circo é o lugar do riso e das gargalhadas, por si só promove o encantamento e efeito de humor. Na obra literária, esse espaço circense é abordado de maneira criativa, pelo recurso ao *nonsense* e ao tema da individuação. A obra reafirma a potência do livro ilustrado como instrumento de mediação cultural e afetiva, possibilitando que o leitor infantil construa repertórios interpretativos que dialogam com sua vivência e ampliem suas capacidades críticas e emocionais. A obra, portanto, representa um importante contributo no campo da literatura infantil contemporânea, evidenciando a habilidade de Furnari em articular humor, sensibilidade e estética em uma narrativa acessível e profunda.

A narrativa apresenta intertextualidades que possibilitam ao leitor ativar sua biblioteca vivida para inferir sentidos no texto, além de conter variadas metáforas distribuídas

⁷ Entende-se por livro de imagem, em consonância com Luís Camargo, como os “livros sem texto. As imagens é que contam a história” (1995, p. 70).

no âmbito verbal e imagético. A partir das análises, pôde-se perceber o compromisso de Furnari em construir uma narrativa dialógica que possibilita a interação crítica do leitor com a obra. Por meio da criação de personagens que suscitam empatia, a autora promove a identificação do leitor, favorecendo sua aproximação com a história. Desse modo, seus livros asseguram a comunicabilidade com o leitor e com a tradição literária, pois estabelecem conexões com o repertório literário infantil, previamente constituído, e com o imaginário coletivo. Tal estratégia assegura a comunicabilidade da obra, promovendo a ativação da memória literária do leitor durante o processo hermenêutico e ampliando as potencialidades interpretativas do texto. Diante das análises apresentadas foi possível confirmar a hipótese inicial desta pesquisa sobre as potencialidades estéticas das obras de Furnari que, pela expressividade, capacidade de interlocução com o leitor implícito, exploração de temáticas humorísticas e do *nonsense*, sob perspectiva crítica, configuram-se emancipatórias.

Conforme propõe Jauss, a experiência estética se estrutura em três momentos fundamentais: *poíesis*, que corresponde à produção da obra; *aisthesis*, que se refere à recepção sensível pelo leitor; e *katharsis*, a comunicação e transformação provocadas pela obra no sujeito receptor. Na obra *Cocô de Passarinho* (2013), de Eva Furnari, a *poíesis* manifesta-se na combinação original e criativa entre texto e imagem, e na exploração de recursos visuais e linguísticos para construir uma narrativa lúdica e instigante. A disposição das ilustrações, o traço e as cores contribuem para uma produção artística que vai além da simples função ilustrativa, configurando-se como uma obra que convida o leitor a uma participação ativa. A *aisthesis* ocorre no processo de leitura da obra, quando o leitor é estimulado a decodificar os signos visuais e verbais, envolvido pelo humor presente na obra. Esse momento receptivo promove uma experiência sensível que amplia o horizonte de expectativa do leitor, permitindo múltiplas interpretações e conexões afetivas. Por fim, a *katharsis* emerge na resposta emocional e reflexiva provocada pela obra. A obra *Cocô de Passarinho* (Furnari, 2013) promove uma ruptura na rotina perceptiva do leitor, instigando-o a confrontar e reelaborar sentidos a partir da narrativa e das imagens. Esse processo pode levar a uma transformação subjetiva, própria da função ética e estética da literatura infantil.

Em *O circo da lua* (Furnari, 2014), a *poíesis* evidencia-se na construção cuidadosa da narrativa visual e textual, onde o universo circense ganha forma por meio de ilustrações expressivas e textos lúdicos que articulam sentido e imaginação, a obra desafia as expectativas convencionais da literatura infantil, explorando simbolismos e metáforas visuais. A *aisthesis* ocorre no encontro do leitor com a obra, momento em que as imagens e a narrativa promovem uma experiência sensorial e cognitiva rica, instigando a curiosidade e a criatividade infantil. A

recepção da obra é marcada pela interação ativa do leitor que decifra os signos e mergulha no universo fantástico. Por último, a *katharsis* manifesta-se na potencial transformação provocada pela obra, pois rompe com padrões narrativos tradicionais e estimula a reflexão sobre temas como medo, magia e o poder da imaginação. Essa comunicação entre obra e leitor possibilita a liberação emocional e o crescimento crítico, reforçando a função ética e estética da literatura infantil.

No âmbito desta pesquisa, foi realizada uma entrevista com Eva Furnari (vide anexo), autora e ilustradora das obras *Cocô de Passarinho* e *O Circo da Lua*, que teve como foco as análises e a recepção das obras. Essa etapa metodológica teve como objetivo compreender o processo criativo da artista, sua relação com o humor, o nonsense e a ludicidade, bem como suas concepções sobre a formação do leitor infantil. As contribuições da autora, ao discorrer sobre suas escolhas narrativas e visuais, oferecem subsídios para a interpretação das estratégias estéticas que provocam o riso, o estranhamento e a reflexão, são elementos que, conforme o Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1993), mobilizam a *poiésis*, a *aisthesis* e a *katharsis* no processo de leitura.

Além disso, ao explicitar como o humor, o *nonsense* compõem sua produção, Furnari evidencia recursos humorísticos que promovem a ruptura e a ampliação do horizonte de expectativas (Jauss, 1994), instigando o leitor a assumir uma postura ativa e coautorial na construção de sentidos. A entrevista também dialoga com a perspectiva de Linden (2011), ao evidenciar a intencionalidade na relação entre texto e imagem na literatura infantil contemporânea, ressaltando o papel do livro ilustrado. Sob esse viés, o depoimento de Furnari na entrevista contribuiu para compreender como o trabalho estético com a palavra e a ilustração potencializa a formação do leitor crítico e criativo.

Ao término desta dissertação outras questões surgem, como prosseguir com a recepção de obras ilustradas que dialogam com as eleitas pelas crianças? Conforme Bordini e Aguiar (1993), pelo Método Recepcional, a sequência de leituras não finda, uma puxa outras em um imenso diálogo cujo tema central é a própria literatura. Mas esta já é outra história!

REFERÊNCIAS

ABREU, Juliana Valéria. **Literatura infantil no brasil: a voz da fnliij nas premiações de 2012 e 2013.** Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOSB4QNWJ/1/tese_ju_val_ria_montagem_final2__p_s_defesa.pdf>. Acesso em 06 de março de 2024.

ALMEIDA, Tatyane de Andrade. **Leituras do livro infantil Ilustrado. A mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança'** 08/07/2016 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.

ANDRADE, Julia. Parreira Z. **O papel da ilustração no livro-ilustrado: uma discussão sobre autonomia da imagem.** Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

AUMONT, J. **A significação na imagem.** In: AUMONT, J. A Imagem. 9. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 244-258.

AZEVEDO, R. **Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias.** Revista Signo, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92-102, dez. 1999. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literaturainfantil.pdf>. Acesso em: Setembro. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. Trad. Paulo Bezerra.

BARTHES, Roland. **O Prazer do texto.** Tradução J. Guinsburg. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BENJAMIN, Walter. **A arte de contar histórias:** Trad. George Otte e Marcelo Backes. Ed.Hedra: 2018.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre o significado do cômico.** São Paulo: Edipro, 2018.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

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

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira e culturas brasileiras.** In: _____. Dialética da colonização. 3.ed. São Paulo: Cia das Letras, 1996, p.308-344.

BUARQUE, Chico; ZIRALDO. **Chapeuzinho Amarelo.** 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007

CÂMARA, Prefeitura Municipal de Tarumã, PMT. Disponível em:
<<https://www.taruma.sp.leg.br/historia-de-taruma-sp#:~:text=Sua%20popula%C3%A7%C3%A3o%20estimada%20em%202014,Desenvolviment o%20Humano%20%C3%A9%20de%3A%200%2C775>> Acesso em: 16 jul. 2024.

CÂMARA, Prefeitura Municipal de Tarumã, PMT. Disponível em:
<<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.taruma.sp.leg.br%2Farquiv o%2F66f20d60c8fc2.pdf&psig=AOvVaw2061R8R7vAIDCey7KBoUI5&ust=173785953378 0000&source=images&cd=vfe&opi=8997>>. Acesso em: 12 agot. 2024.

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

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

CAMARGO, Luís H. de. **Poesia infantil e ilustração: estudo sobre *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles**. 214p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CÂNDIDO, Antônio. **As tentativas de mitologia de Sérgio Buarque de Holanda. O Escritor**, v. 1, n. 6, 1980.

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

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

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

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

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3.ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.235 - 263.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. (Coleção Múltiplas Escritas).

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2002.

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

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

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

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil.** São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX.** São Paulo: EDUSP, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. N.: **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira.** Ed. Revista e atualizada. São Paulo: Cia Editora Nacional, 2006.

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

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

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário.** Trad. Laura Sandroni. Global Editora:2003.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Maria José. **Um continente poético esquecido:** as rimas infantis. Porto Editora, 1992.

CORSINO, Patrícia. **Travessias da Literatura na Escola.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. CULTURA, TV. Disponível em: <https://cultura.uol.com.br/videos/60568_campus-em-acao-eva-furnari-historias-e-ilustracoes.html>. Acesso em: 18 ag. 2023.

DALCIN, Andrea Rodrigues. **O livro ilustrado de Literatura Infantil no Brasil:** histórias, concepções e transformações. Linha Mestra, v. 14, n. 40, p. 80-94, 2020.

DA SILVA, Elesia Vanessa Kaiser. **Drufts de Eva Furnari (2018):** composições familiares na literatura infantil contemporânea. Revista Leia Escola, v. 21, n. 1, p. 77-91, 2021.

DA SILVA, Evelin Gomes; SOUZA, Larissa Gonçalves; LOTTERMANN, Clarice. **Livro-imagem:** a construção do humor da Bruxinha Zuzu, de Eva Furnari. Miscelânea: Revista de Literatura e Vida Social, v. 32, p. 381-401, 2022.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. DUARTE, Lia C. **Lobato humorista:** a construção do humor nas obras infantis de Monteiro Lobato. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura.** Tradução: Eliane Junke. Rio de Janeiro: Record, 2003.

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

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

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

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

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

FIGURELLI, Roberto. Hans Robert Jauss e a estética da recepção. In: **Revista Letras**. Curitiba. (38)1988. UFPR.

FNDE. Disponível em: <<https://www.fde.sp.gov.br/pagepublic/Interna.aspx?codigoMenu=154>>. Acesso em: 11 out. 2022.

FNLIJ. Disponível em: <<https://fnlij.org.br/premio-fnlij>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FURNARI, Eva. **Cocô de passarinho**. [Ilustrações da autora]. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1998.

FURNARI, Eva. **Cocô de passarinho**. [Ilustrações da autora]. São Paulo: Moderna, 2013.

FURNARI, Eva. **O circo da lua**. [Ilustrações da autora]. São Paulo: Ática, 2003.

FURNARI, Eva. **O circo da lua**. [Ilustrações da autora]. São Paulo: Moderna, 2014.

FURNARI, Eva. **Drufs**. [Ilustrações da autora]. São Paulo: Richmond Educação, 2018.

FURNARI, Eva. **Felpo Filva**. [Ilustrações da autora]. São Paulo: Moderna, 2006.

FURNARI, E. Livro Só – Imagem: Propostas de desenvolvimento de uma linguagem puramente visual. In: GOÊS. L. P. **Olhar de descoberta**: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003.

FRANCA, Vanessa Gomes; DE SOUZA, Edilson Alves; CAMARGO, Flávio Pereira. A mimesis do processo e a mimesis do produto em O problema do Clóvis, de Eva Furnari, e Um homem no sótão, de Ricardo Azevedo. Via Litterae (ISSN 2176-6800): **Revista de**

Linguística e Teoria Literária, v. 7, n. 2, p. 367-390, 2015.

GOÊS, L. P. **Olhar de descoberta**: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003

GOMES, Carlos Magno. **Do imaginário às representações na literatura**. São Cristóvão: Ed. UFS, 2007.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Concepção de Infância e Literatura Infantil. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 22, p. 129–135, 2009. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v0i22p129-135. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37329>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GRIMM, Jakob. Chapeuzinho Vermelho. In: **Os contos de Grimm**. Ilustr. Janusz Grabianski. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Paulinas, 1989.

GUGEL, Rosimery Favareto. **O Ensino de Literatura pautado na Estética da Recepção**. Paraná: Cadernos PDE – Volume 1, 2013.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Trad. Sarita Gallo. 3.ed. São Paulo: Summus, 1980.

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

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: Lima, Luiz Costa. (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de Estética de Recepção. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 83-132, 1979.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. S. Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, Hans Robert. **A estética da recepção**: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o leitor**: textos de estéticas da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

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

LAGO, Angela. Entrevista. In: MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. **Traço e prosa**: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis. São Paulo:

Cosac Naify, 2012.

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

LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (Org.). **Monteiro Lobato, livro a livro: Obra infantil**. 1. reimp. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

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

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

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

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

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

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Ilustr. Eleonora Affonso. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

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

MICHELLI, Regina. Nas trilhas do maravilhoso: a fada. **Terra roxa e outras terras**. Revista de Estudos Literários, Londrina, v. 26, dez., p. 1-130.

MODERNA, Editora. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/autoresexclusivos/eva-furnari/>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MODERNA, Editora. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/autoresexclusivos/eva-furnari/eva-furnari-biografia.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2024.

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

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

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

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

NIKOLAJEVA, Maria. **Children's literature comes of age**: toward a new aesthetic. Nova York: Garland, 1996.

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

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p.176.

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

PNLD. Disponível em: <<https://www.gov.br/bn/pt-br/aceso-a-informacao-2/acoes-e-programas/atividades-da-bn/premios-literarios-1/premio-literario-biblioteca-nacional>>. Acesso em: 14 maio 2024.

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

PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica M. Andrade (org.). **Literatura infantil e juvenil**: campo, materialidade e produção. Belo Horizonte, MG: Moinhos; Contafios, 2019.

PINTO, Fabricia Jeanini Cirino. **Análise da coleção “Gato escondido”, de Ana Maria Machado**: proposta de recepção com o leitor mirim, por meio do Método Criativo. Assis, 2020. 175f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

PRÊMIO APCA na categoria Melhor Espetáculo Infantil de Bonecos. Disponível em: <<https://cibtij.org.br/2013-premio-apca/>>. Acesso em: 11 jan. 2025.

PRÊMIO JABUTI. Disponível em <<https://www.premiojabuti.com.br/jabuti/premiados-por-edicao/premiacao/?ano=2004&categoria=3dddc9b9-e127-e811-a837-000d3ac0bcfe>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PRÊMIO JABUTI. Disponível em: <<https://www.premiojabuti.com.br/jabuti/premiados-por-edicao/premiacao/?ano=2004&categoria=8a3eadab-471e-e811-a837-000d3ac0a338>>. Acesso em: 16 out. 2022.

PRÊMIO MAMBEMBE. Disponível em: <<https://cibtij.org.br/1994-premio-mambembe-2/>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TARUMÃ (PMT). Disponível em:
<<https://www.taruma.sp.gov.br/servidor/estatutoservidor>>. Acesso em: 13 set. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TARUMÃ (PMT) Disponível em:
<<https://www.taruma.sp.gov.br/secretarias/educacao/escolas>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TARUMÃ (PMT). Disponível em:
<<https://www.taruma.sp.leg.br/legislacao/476>>. Acesso em: 12 out. 2024.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto**. Trad. Jaime Ferreira e Victor Oliveira. 5.ed. Lisboa: Vega, 2003.

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

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

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

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Vol. 1. Campinas: Papirus, 1983.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

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

SEIBEL, P. Literatura infantil e juvenil brasileira: desafios e oportunidades no mercado externo. **Arte 21**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 102–106, 2015. DOI: 10.62507/a21.v5i2.77.
Disponível em: <<https://revistas.belasartes.br/arte21/article/view/77>>. Acesso em: 23 jan. 2025.

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

SPENGLER, M. L. P. **Livro de imagem: as múltiplas leituras de teóricos brasileiros**. In Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (Vol. 2).

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

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

TAKE UAM. Eva Furnari - Histórias e Ilustrações. Youtube, 2015. Disponível em: <https://youtu.be/hPx6D-fLqKg>. Acesso em: 03 dez. 2021.

TOZZI, Juliana Bernardes. Para cada obra, muitas histórias: uma obra infantil e seus entornos e contornos. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 27, n. 54, p. 47-56, 2010.

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

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

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

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

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

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

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

ANEXOS

ANEXO 1:

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS

Eu, _____ responsável pelo (a) aluno (a) _____, matriculado no Jardim II A, no ano de 2025, da Escola Municipal Ivone Olivo Frizo, município de Tarumã, estado de São Paulo, autorizo o(a) mesmo(a) a participar das atividades desenvolvidas para a efetivação do Projeto de mestrado sob o título **“O HUMOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS LIVROS ILUSTRADOS *COCÔ DE PASSARINHO* (2013) E *O CIRCO DA LUA* (2014), DE EVA FURNARI”**, da UNESP, ASSIS/SP. Do mesmo modo autorizo também a divulgação das imagens produzidas para fins didáticos e destinados aos registros da aprendizagem.

Assinatura do pai e ou responsável

Entre risos com Eva Furnari: uma entrevista sobre o humor na literatura infantil

Nesta entrevista, buscou-se conhecer o trabalho da escritora e ilustradora de livros infantis, Eva Furnari. Almejou-se tratar, também, de sua formação, suas experiências, histórias de vida e de leituras que a influenciaram em seu processo criador e em sua trajetória profissional. A eleição dessa autora como entrevistada justifica-se por sua expressiva contribuição no cenário da Literatura Infantil das últimas décadas, em especial, pelo reconhecimento da crítica especializada que lhe conferiu importantes premiações às suas obras.

Ao longo da carreira, Eva Furnari publicou mais de 70 livros, muitos deles traduzidos para outros idiomas e adaptados para o teatro. Recebeu diversos prêmios, incluindo Prêmios Jabuti, o Prêmio APCA pelo conjunto da obra, além de reconhecimentos da FNLIJ. Eva Furnari é uma renomada autora e ilustradora brasileira, conhecida por suas obras infantis, muitas vezes com personagens, como a Bruxinha e o Felpo Filva. Ela nasceu em Roma, Itália, em 1948, e mudou-se para o Brasil ainda criança. Formada em arquitetura, começou a publicar seus livros em 1980. Entre suas obras, cabe destacar: *Cocô de Passarinho* (2013); *O circo da lua* (2014); *Felpo filva* (2016), selecionada para compor os acervos do PNLD literário de 2022, entre tantas outras.

Pesquisadoras: Em 1980, você publicou uma coleção com quatro livros de imagem, intitulada “Peixe Vivo”, que incluía títulos como: *Todo Dia*, *Cabra Cega*, *De Vez em Quando* e *Esconde-Esconde*. Quando surgiu a ideia de escrever para crianças? Tratava-se de um desejo adormecido ou um motivo em especial, no campo de suas experiências pessoais, profissionais ou artísticas? Você consegue reconhecer pontos em comum entre sua produção para um público adulto e sua produção para crianças?

Eva Furnari: Eu sempre desenhei a vida inteira, desde pequena fazia aquarela. Sempre foi a minha uma paixão. E quando eu fui fazer faculdade, minha família toda era de químicos, físicos, engenheiros, imagina que eu fiz um ano de física, que não tinha nada a ver comigo. E aí percebi que eu estava no lugar errado, fui fazer arquitetura, que era um pouco mais próximo de alguma coisa artística. E na faculdade de arquitetura tinha um ambiente muito fértil para criações e para desenvolvimentos. Naquela época me formei em 76, na década de 70. Eu tinha um professor chamado Flávio Motta, que fazia umas brincadeiras na gráfica da escola, que eram uns caderninhos de pequenos desenhos. Uma vez ou outra, não tinha sequência. Eram cadernos de desenhos. Encadernava, botava espiral e a gente usava a gráfica para entender um pouco sobre

os processos de impressão, que fazia parte do currículo. Comecei nessa época a fazer histórias, sequência de desenhos que eram histórias sem texto para adultos, não era para criança, eram histórias. A gente era rebelde naquela época, eram histórias de protesto. Ainda tem essas histórias, que não são publicáveis, mas que foi lá que começou. E no fim da faculdade eu engravidei, nasceu minha filha e eu fui fazer o TGI, que era o trabalho de conclusão do curso, escolhi fazer uma reflexão sobre as histórias sem texto para crianças. Foi um TGI lá que eu fiz, que nem era assim tão bom, mas já estava definindo um trabalho. Depois fui trabalhar no Museu Lasar Segall, onde eu era orientadora de artes. Depois quando saí do museu, eu estava pensando o que fazer e me ocorreu a ideia de fazer ilustrações para os livros, não de autoria, só fazer as ilustrações. Fiz um portfólio, fui na editora, acharam o meu desenho muito europeu e recusaram. A Editora naquele momento estava interessada em alguma coisa com características mais brasileiras e tudo mais. Eu percebi que ela não tinha se interessado pelo meu portfólio. Então falei à editora, bem quieta e tímida: "Olha, eu tenho também umas historinhas aqui que eu tinha começado a desenvolver no TGI, mas depois continuei fazendo para as crianças. Tenho umas histórias sem palavras", eles pediram para que eu as levasse. Voltei no dia seguinte. Naquela época não tinha assim, este trabalho de motoboy, entrega, não tinha nada. Fui lá e entreguei para a Editora e depois de uma semana responderam que queriam uma Coleção Inteira. Eu quase caí da cadeira. Na época, nossa, não sabia nada, não sabia o que eram direitos autorais, eu só sabia como preparar um trabalho para impressão. E foi tudo bem mais ou menos assim. Acabei vendendo o meu trabalho para a Editora e durante 10 anos não recebi direitos autorais e como eu não sou de brigar, não fui atrás disso, depois acabei publicando. Fiquei muito insatisfeita com o meu trabalho, eu já fazia exposições de artes plásticas, já tinha um padrão artístico muito alto e, no entanto, no livro eu não conseguia atingir esse padrão. A gente desenha um quadradinho e fala para criança é isso, não consegue sair daquilo que já tem publicado ou dos estereótipos. De qualquer forma era muito difícil, mas começou assim minha carreira.

O Edmir Perrotti publicou uma matéria num jornal que chamava *Mulherio*, era um jornal feminista da Fundação Carlos Chagas. Publicou e a editora da Folhinha viu aquilo, se interessou, e me convidou para fazer tirinhas na *Folhinha de São Paulo*, no suplemento infantil. Então, comecei a fazer histórias semanais, daí que apareceu a Bruxinha, em 1981 mais ou menos, fiquei 4 anos fazendo as tirinhas semanalmente. Isso me deu muita experiência para desenvolver as próprias narrativas. A narrativa visual ela tem características próprias. Você não conta qualquer história, se você não dominar essa coisa do tempo e da surpresa no final... Na verdade, a bruxinha era em branco e preto. Então, a bruxinha tem pintinhas brancas lá para

fazer o preto e branco ficarem um pouco mais felizes, porque o cinza, muitas vezes, fica um desenho meio deprimido. Então depois disso, outras pessoas me convidaram, mas meu trabalho melhorou mesmo depois de uns 10 a 15 anos. Eu fui amadurecendo os trabalhos e, em 1994, comecei a escrever textos.

Pesquisadoras: A maior parte de suas obras é destinada ao público infantil e juvenil. Poderia nos contar por que optou pelo uso do humor em suas narrativas e nas ilustrações? Em sua perspectiva, o humor e o *nonsense* exercem uma atração diferenciada sobre o público infantil, contribuindo para potencializar a experiência estética e leitora? De que modo esses elementos podem favorecer o engajamento e a construção de sentidos na literatura infantil?

Eva Furnari: O humor não é algo que se possa explicar. Eu fico muito surpresa com o seu trabalho. Até tem mais uma pessoa que fez uma tese, o nome dela, Jaqueline Oliveira dos Santos. Ela fez na USP uma tese de doutorado sobre o humor nos meus livros, muito interessante. E o humor para mim, apesar de todos os estudos, toda a reflexão que a gente possa saber, é algo que sempre tem um pequeno aspecto que permanece misterioso, não é explicado o que provoca o riso. E esse é um aspecto assim de uma reflexão minha, mas vejo um pouco o humor primeiro como um algo que faz parte da natureza humana. O humor, de alguma forma, ele é fonte de prazer. Ele deve fazer cosquinhas lá no cérebro, liberar algumas substâncias que são fonte de prazer. E para mim isso, na natureza humana, é um mecanismo quase que de sobrevivência porque está associado à infância. Se a gente for observar os animais, os filhotes, também brincam.

Um gatinho brinca com todos os filhotes. E para mim isso é uma simulação de como aprender a sobreviver. É um treino, um aprendizado. Só que ele não aconteceria se ele não provocasse, se ele não fosse uma fonte de prazer. Então, Deus de alguma forma ou Deus, ou algum ente superior, ou seja lá o que foi que aconteceu na criação do universo, estabeleceu esse mecanismo de que as crianças espontaneamente vão em busca. Trata-se da brincadeira, do riso. A criança está sempre sorrindo, sempre buscando coisas engraçadas. E a produção para as crianças tem muito esse sentido de fazê-las rir ou fazê-las se divertir. Esse é o segundo aspecto que eu vou acrescentar, não tem muito a ver com a sua pergunta, mas que eu acho que tem muitas coisas na infância que tem a ver com sobrevivência e, por exemplo, o índice de fofura das crianças. As crianças têm um alto índice de fofura. Elas dão tanto trabalho e fazem tanta bagunça. Só que elas têm essa graça, a fofura tem a ver com a graça, com a beleza das crianças. É também uma relação estética. E o terceiro ponto que eu posso talvez conversar com você a

respeito disso é que eu não domino isso. Eu não escolhi isso na vida. Eu não escolhi. Eu gosto de chamar esses aspectos de coisas que têm sua graça. A graça para mim é uma palavra boa que vai um pouco além do humor, porque o humor parece uma coisa um pouco mais utilitária que vai provocar o riso. E a graça, muitas vezes, é uma coisa mais até silenciosa, mas sempre prazerosa e sempre nesse sentido de preencher essa fome da criança pelo prazer. E essa graça, tanto no texto quanto no desenho, elas têm natureza diferente, o humor no texto e o humor no desenho, eu não consigo explicar. Eu não consigo explicar por que um desenho é engraçado. Eu sei até fazer, eu me divirto com ele, eu mesma. Se eu me divertir, eu sei que o meu leitor vai se divertir. E eu faço, muitas vezes, um trabalho voltado para dentro de mim. À medida que eu me aprofundo, que eu consigo essa sinceridade comigo mesma, me livrar dos estereótipos, livrar da cópia, livrar de um raciocínio muito racional ou utilitário, o que vai funcionar ou não, estou buscando me divertir.

Viver nesse terreno fértil, assim fecundo, que é o meu universo. Se eu mergulhar nele, é quase um poço fundo lá que eu entro, que eu não sei explicar. E o quarto aspecto, não sei por que estou dividindo em itens ou vou falando coisas, como classificações... O quarto item é que eu sempre faço questão. Este talvez tenha até a ver com a minha personalidade, os meus cuidados, minha ideologia. Eu busco um humor que não seja depreciativo. Porque é muito comum, e já foi bem mais comum. Agora com esse patrulhamento ideológico está diminuindo, mas eu busco um humor que não seja o da depreciação das diferenças da criança ou do adulto ou do animal, seja o que for, que causa riso. Ele pode até causar o riso. De repente, a gente olha uma pessoa levando um tombo e dá risada. Tem muito, um monte hoje em dia, pessoa levando um tombo e você fala: "Nossa, uma pessoa caiu, depois deve ter ido para o hospital, levado um monte de pontos e sofrido." É, às vezes, é inevitável o riso, mas quando a gente pode escolher, eu escolho respeitar as diferenças, respeitar o que é diferente de nós. E então, por exemplo, os nomes que eu encontro, na maior parte dos meus livros, não em todos, mas eu não costumo colocar nomes conhecidos, nomes comuns, acho que eu evito usar os nomes das crianças, crianças têm um sadismo, até bem, entre aspas, meio natural ou meio espontâneo, não natural, mas espontâneo. Então, se eu fizer um personagem que chama Robertinho, e aí, Roberto? Vão, se tiver um Roberto na sala de aula, eles vão zoar com o tal do Roberto. Então eu evito isso, inventando nomes. E isso acabou se tornando também uma fonte de humor. O quinto item, é a surpresa. O nonsense, o que está fora da regra, fora da realidade, é o que surpreende. Então o nosso cérebro tem um mecanismo de "depende". A surpresa pode ser boa ou ruim, mas se a surpresa for boa, a gente tem essa reação do riso ou do prazer, em ver algo que nos surpreenda, porque foi tirado do seu lugar. É uma reflexão posterior. Eu não penso, quando eu estou

fazendo um trabalho, eu não penso, eu não faço um roteiro, não tenho um objetivo racional, didático ou específico para divertir as pessoas ou ensinar alguma coisa. Tudo que eu faço vem da minha ideologia, minha maneira de viver, das minhas crenças, da minha sinceridade. E eu evito as ofensas, evito um monte de coisas assim: a grosseria, a brutalidade. Eu sempre vou pelo caminho da delicadeza, da sutileza. Acho que o meu desenho, cada vez mais é um desenho que vai por essa questão da delicadeza. O desenho é narrativo.

Eu gosto de contar coisas. Então, meus personagens, por exemplo, eles têm, seja animal, seja humano, uma expressão. Essa expressão, a expressividade, ela eu não inventei. Essa expressividade são códigos de comunicação humana muito determinados. Então, cara de susto, dando risada, surpresa, seja o que for, ironia, maldade. Eu uso essa comunicação humana no meu trabalho, esse é um fator que atrai as crianças, porque as crianças têm uma familiaridade com a imagem muito antes até de falar, antes de ler, antes de escrever, elas são muito espertas para ler as imagens. Elas leem o mundo. Elas leem as pessoas. Então, por isso que os livros infantis são ilustrados, porque tem um vínculo muito forte com as crianças. O meu trabalho vai por essa linha, da ilustração na quase narrativa, assim, tem a ver com o livro sem texto, mas tem a ver também com os caminhos que eu tomei.

Pesquisadoras: Em seu ambiente familiar, em um momento de descontração em sua casa, com seus filhos e os sobrinhos, você sempre deu vazão às histórias? A literatura foi para você também uma forma de melhor se relacionar com a família e de educar seus filhos, estando, dessa forma, sempre presente em sua vida?

Eva Furnari: O meu vínculo com a arte é muito forte desde sempre. Então, meus filhos conviveram comigo escrevendo, desenhando, tanto que eles são artistas. Minha filha é, além de ser designer, a que faz o design dos meus livros durante muitos anos. Ela é ceramista hoje em dia, tem um trabalho maravilhoso. Meu filho escreve, desenha, faz música, trabalha com cinema, todo mundo artista aqui em casa. Hoje são adultos.

Eu sempre contei histórias e sempre tiveram esse momento de encantamento, que fiz questão de preservar. Os livros promovem este momento e, em muitos aspectos, desde o entretenimento, o simplesmente gostar de histórias, todo mundo gosta de histórias, os adultos também. Muitas vezes, o universo dos livros traz conteúdos simbólicos de profundo aprendizado, profunda passagem, sabedoria, experiências. Desde os contos de fada, eles muitas vezes são analisados por suas – eu não gosto de falar – lições, mas pela passagem dessa experiência, sempre acho que o livro infantil é um espaço de reflexão, apontamento, onde se

pode falar da relação humana, falar do sofrimento, dos conflitos, da busca de realização, da busca de felicidade, da busca de harmonia, da busca de completude. Então, o livro na verdade é o livro infantil, na verdade, é muito mais do que um mero entretenimento. Sempre preservei esse espaço na minha família. Minha filha faz o mesmo. Ela conta toda a noite, é sagrado, conta a história para os meus netos. Eu também conto quando eles vêm dormir aqui ou mesmo quando não vêm dormir. Eles estão sempre aqui na minha pequena biblioteca e me vem fazendo desenhos, usam minha mesa de luz, meus materiais. Então, isso cria uma familiaridade com o universo da confecção do livro. Eles sabem que tem muitas etapas, eles vêm os desenhos que eu coloco na parede, eles veem os desenhos sendo modificados. E fora isso, a gente ao longo dos anos, não foi desde a infância, fomos criando mania de procurar coisinhas para dar risada. Então, a gente tem esse hábito, é quase um cacoete de achar coisinhas engraçadas e contar um pro outro coisas engraçadas que aconteceram. Estamos sempre em busca desse riso, porque a vida é difícil mesmo. Ela tem conflitos, ela tem diferenças. Muitas vezes, a aceitação é muito difícil, a aceitação das diferenças. A gente tá num mundo meio esquisito totalmente. Então essa busca, talvez os meus livros, talvez, façam um pouco isso, tornar a vida um pouquinho mais leve, que é algo saudável, buscar primeiro focar no melhor do ser humano. E depois de buscar também o não, não chega a ser fazer o jogo do contente, mas buscar os aspectos bons da vida, positivos. E o humor é um é um deles. Buscar a alegria, a graça, a surpresa. O meu humor vai quando eu tava falando antes do humor, que eu não gosto de ir pelo humor depreciativo, mas pela linha da surpresa. Eu tenho um livro que chama *Tantãs*, que é só de contos malucos, *nonsense*. Então ali fica muito claro que o humor vem de tirar as coisas do lugar de sempre. Então, os meus livros e a minha vida giram em torno de livros e de busca de coisas felizes.

Pesquisadoras: Quais obras ou autores compõem suas leituras de lazer e como essas leituras influenciaram sua trajetória como escritora voltada ao público infantil? Poderia mencionar alguma obra em especial que tenha desempenhado papel significativo na construção de sua poética literária?

Eva Furnari: Infelizmente, a gente hoje em dia tem pouco tempo para ler. O mundo tecnológico está roubando o nosso tempo hoje em dia e sobra pouco tempo, mas eu tenho muitos autores assim com quem aprendi demais, começando por Monteiro Lobato, que é um narrador de histórias, nem todo mundo, sabe escrever, é muito diferente de saber contar histórias. Ele é um grande contador de histórias, infelizmente hoje cancelado por algumas pessoas até justificados. Mas eu, a minha infância inteira, a minha vida inteira, gostei muito de

ler livros policiais porque por causa da trama, por causa da construção da trama, desse suspense, da curiosidade. Agora, de infantil, eu gosto muito dos livros do Harry Potter. Eu acho que a autora é uma grande contadora de histórias. Ela não fez sucesso à toa. Ela fez sucesso porque ela falou de um tema interessante, que é a magia, uma geração que nasce sem religião, que precisa de alguma transcendência, começou a fazer transcendência através da magia. E esse mundo mágico, o ser humano não suporta só materialidade, a pura materialidade. E a saída para um mundo mágico, ela é um dos alentos da alma da gente.

Pesquisadoras: Entre os livros infantis que publicou, existe algum com o qual você mantém uma relação mais íntima ou especial? Poderia explicar os motivos que fortalece esse vínculo entre todas as suas obras publicadas?

Eva Furnari: Tenho alguns assim, os dos últimos 20 anos, para mim, são os meus melhores livros, assim, onde eu já estava em uma fase mais madura, entendendo melhor como contar bem uma história. Alguns livros marcaram a minha carreira, foram *Bruxa Zelda e os 80 docinhos*, onde eu comecei a escrever texto, reescrevi ele, acho que faz uns alguns anos atrás, reformulei depois, porque eu fui contratada para Editora Moderna para há 15 anos atrás ser autora exclusiva e tive a sorte de poder reformular meus livros, arrumar o texto, muitas vezes, refazer uma outra ilustração e melhorar a edição. Então, o *Bruxa Zelda e os 80 docinhos* foi um desses que eu reformulei. Tenho outro livro que também foi marcante: *Os problemas da família Gorgonzola*, onde por questões técnicas que não cabe explicar, mas eu comecei por técnicas de desenho que me deixavam mais livres, assim, com mais confiança no que eu mesma no meu universo, assim, mergulhar, definir. Mas foi questão de papel, de tinta, de uma série de coisas. Comecei também a ficar influenciada pelo desenho das crianças. As crianças copiam meus desenhos, eu acho o máximo e eu fico influenciada com o desenho que elas fazem. Então é uma troca. Tem um livro chamado *Drufs* também, que eu acho que foi um livro especial. *Cacoete* foi um livro onde eu fiz uma reflexão toda sobre o mundo moderno, sobre a nossa educação. E esse último que eu escrevi, que eu fiquei muitos e muitos anos mergulhada nele, que se chama *Rosaspina*. É um livro juvenil, foi lançado agora em fevereiro, acho que pouca gente conhece, mas é um livro sem ilustração, só tem os mapas, um livro grande, de 360 páginas. Entrei em outra categoria, que é escrever para o grupo juvenil, é muito diferente de escrever infantil. Eu tive quase outra profissão, mas eu fiquei muito satisfeita com o resultado. Então, atualmente é o meu preferido. Tenho um vínculo muito profundo com ele. E é um mundo muito de um feminino diferente, um feminino acolhedor do universo feminino. Magia é ter uma magia com

bordado.

Pesquisadoras: Nos últimos anos, sua produção voltada ao público infantil foi significativa. Poderia compartilhar conosco se houve algum projeto literário em desenvolvimento ou ideias que apresente nas obras? Existe algum tema ou abordagem que você acredita ainda necessitar de maior atenção na literatura infantil contemporânea?

Eva Furnari: Estou fazendo, acabei de reformular um livro meu escrito em 2013 que se chama *Amarilis*. Eu redesenhei o livro, essa capa [mostra a capa]. Obviamente que isso é uma impressão, bem como rascunho, bem rascunho, que eu reescrevi uma história de que eu gosto muito, que tinha, eu tinha pedido por ilustrar e, agora, tomei coragem, ilustrei eu mesma e reescrevi o livro. Muito interessante como essas reescritas, reformulações, eu percebo quanto eu amadureci nesses 10 últimos anos, 20 anos. E é muito legal porque a gente vai aprimorando, percebendo mais questões de lógica, percebendo muito mais sutilezas. Então, acabei de (re)ilustrar, vai ser lançado agora no segundo semestre.

Tem um outro livro, deixa eu ver aqui, tem um outro que a minha editora pediu para tirar do fundo do baú. Esse era dos livros rejeitados, porque quando eu fui contratada pela Moderna, eu tirei uns 15 livros do mercado e estou reformulando-os e, também, estou com essa sensação. Puxa vida, que bom que eu evolui, sem falsa modéstia. Que bom que eu posso reescrever um livro. E por exemplo, tinha uma personagem feminina, é uma história contada com bilhetes, com um diário, tal. E é muito louco porque essa menina, na primeira versão, era agressiva. Eu achei muito louca. Falei assim: "Nossa, escrevi uma história com uma menina meio bruta assim, sabe. Ela tem uma relação com o primo também meio bruto assim." E eu tirei tudo isso, os tempos mudaram, eu mudei, os tempos mudaram muito, nos últimos 15, 20 anos, até menos. E eu acho que a gente está em um caminho, acho que a gente está no meio de uma revolução tecnológica, de relações, de valores, de tudo mais. E muitas coisas estão indo por um caminho melhor. A busca de respeito, às vezes, com muitos exageros, com cancelamentos que não fazem sentido. Você joga o bebê junto com a água da banheira do banho? Jogam fora muitos pacotes sem perceber que existem sutilezas. Uma parte boa, uma parte ruim, como tudo. Mas então tenho feito essa reformulação. Tem um livro novo que eu vou começar, se tudo der certo, o mês que vem, da coleção Miolo. Espero que as pessoas gostem, a história trata de uma ideia bem bacana e antiga, que aí junta com outra mais recente... Cada livro que eu faço é novo, cada livro é diferente, cada livro, na verdade, para mim, é uma grande aventura. Eu me lembro sempre de uma frase que a J.K. Rolling, do Harry Potter, fala que, se ela não escrevesse, ia

acabar com a família, ela precisa escrever. Eu não ia acabar com a família porque não sou uma pessoa agressiva, mas eu necessito estar ativa, escrevendo, desenhando, criando coisas novas para estar em equilíbrio. Assim, se Deus me deu uma missão, fora dessa missão você não fica bem, minha filha. Então, a gente vai aprendendo, a lidar consigo mesma. E eu faço questão aqui de ter um espaço, apesar de todas as atribuições diárias que eu tenho, assim como todo mundo, faço questão de preservar esse horário e meu espaço para criação de coisas novas.

Pesquisadoras: Em sua avaliação, como pode ser compreendida a produção literária contemporânea voltada ao público infantil? Poderia comentar sobre suas percepções a respeito do desenvolvimento e das características dessa produção nos contextos nacionais e estaduais?

Eva Furnari: Na verdade, eu não sou uma estudiosa, não sou conhecedora da literatura. O que eu conheço são coisas, antigamente, era mais fácil fazer isso. Hoje, tem muita, muita produção, muito livro importado, muita coisa. Eu acho que tem de tudo. Tem livro bom, tem livro ruim, tem livro medíocre. Acho muito bom que as escolas se utilizem dos livros como um processo educacional. Assim, bastante saudável, como eu tinha falado antes, que a criança goste de brincar. Goste de dar risada. Ela tem prazer nessa brincadeira. O livro é de alguma forma uma brincadeira, muito rica, muito interessante, que pode ajudar os professores nesses tempos, em que atender as necessidades individuais dos alunos, muitas vezes, supera a necessidade também coletiva de manter uma classe quieta ouvindo. Os educadores estão muito confusos se atendem um desejo individual ou se impõem uma regra. Eles falam: "Não, agora todo mundo quieto porque eu tenho que ensinar alguma coisa". E o livro, de alguma forma é um foco de interesse legítimo e real que pode ajudar nessa disciplina coletiva que é tão necessária. Então, é muito necessário educar. As crianças precisam aprender os limites da convivência; E o livro ajuda nesse sentido, entre outras coisas, ajuda as crianças a terem um interesse legítimo pelas histórias, pelo menos as que eu conheço, as com que vivi. As histórias boas, elas conseguem despertar o interesse e conseguem ajudar um educador, um professor ou até dentro da família a algum entretenimento saudável, e com entretenimento que ajuda nessa organização do coletivo, mas não poderia te dizer por onde vai. Eu acho que muitos aspectos são explorados, muita gente cancelada também. O Roald Dah, por exemplo, que é um ótimo escritor, escreveu *A fantástica fábrica de chocolate*, *A Convenção das Bruxas*, *Senhor Raposo*, uma série de coisas. Ele é um ótimo escritor e o cinema se apropria das obras dele para fazer os filmes, as séries. Só que estão higienizando o trabalho dele. Ele era um cara muito realista, deve estar se revirando no túmulo, com as coisas que fazem com o trabalho dele. Não pode usar palavra feia, não pode usar

palavra gorda, não pode usar uma série de coisas. Então mutilam o texto, as crianças não são bobas, elas veem jornal na televisão, elas veem notícias. A realidade, as guerras são terríveis. E aí ameniza um lugar onde se pode falar da realidade de uma maneira mais saudável. Então, muitas vezes, há movimentos de libertação que vão a extremos que fazem um efeito oposto, em vez de promover a liberdade, promovem a crítica, o fechamento, a ignorância. Então, eu sou a favor da liberdade. O escritor tá muito oprimido. Ele não pode falar. Então, por exemplo, quando eu estava escrevendo *Rosaspina*, eu dei para alguém ler, houve comentários do tipo: “mas puxa vida, será que o menino precisa? Pode ter um pai bêbado, pode ter um pai alcoólatra?” Então, as pessoas não sabem dizer direito, que pode falar dos alcoólatras, que eles existem, estão aí. O álcool é das piores drogas, pior do que cocaína, pior que maconha, pior que outras coisas, muito glamourizadas. Então, não poder falar de um pai alcólatra é não permitir que a criança entre em contato com a realidade através da ficção, de alguma forma, tudo isso está em discussão. Eu acho super saudável, torço para que a sociedade se abra. Eu mantive o pai alcoólatra, porque fazia todo sentido, fazia parte da história. Se você lê o livro, você vai ver de quem eu estou falando. Agora se tirar as desgraças humanas da ficção, você não escreve. Simplesmente, a ficção, o Shakespere está aí, falar do humor, mas das desgraças humanas, também, da dor, do lado B do ser humano, que é bem pior, que o lado B dos animais. Estamos vendo isso infelizmente. Bem estou desabafando aqui.