

MARCELA ROBERTA FERRARO FERREIRA

Encenações da leitura na Literatura Infantil

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção de Título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Orientadora: Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira.

Campinas

2010

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

F413e Ferreira, Marcela Roberta Ferraro.
 Encenações da leitura na literatura infantil / Marcela Roberta Ferraro
 Ferreira. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

 Orientador : Norma Sandra de Almeida Ferreira.
 Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
 Educação.

 1. Leitura. 2. Representações. 3. Literatura infanto - juvenil. 4. Livros.
 5. Leitores. I. Ferreira, Norma Sandra de Almeida. II. Universidade Estadual
 de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-374/BFE

Título em inglês : Representations of reading in children's literature

Keywords : Reading; Representations; Children's literature; Books; Readers

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profª. Drª. Norma Sandra de Almeida Ferreira (Orientadora)

Profª. Drª. Maria Augusta Hermengarda Wurthmann Ribeiro

Profª. Drª. Maria Betânea Platzer

Profª. Drª. Rosália de Angelo Scorsi

Profª. Drª. Ana Lúcia Guedes-Pinto

Data da defesa: 26/02/2010

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : marcelarff@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: Encenações da leitura na Literatura Infantil

Autora: Marcela Roberta Ferraro Ferreira
Orientadora: Norma Sandra de Almeida Ferreira

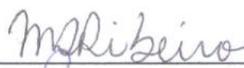
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Marcela Roberta Ferraro Ferreira e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 26 de fevereiro de 2010.

Assinatura: .....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:









2010

A minhas filhas,



Luana e Tainá,



que me ensinaram o amor infinito,

que cresceram junto com estas páginas.

A meu sobrinho Jorge,

mistério do amor e da vida.

Em memória de meu pai

que nos seus últimos dias

me fez conhecer uma forma insuspeitável de amor.

AGRADECIMENTOS

À professora Norma Sandra de Almeida Ferreira pela generosidade, pela força humana e intelectual.

À professora Maria Augusta Hermengarda Wurthmann Ribeiro pela leitura sensível e transformadora.

À professora Ana Lúcia Guedes-Pinto pelas sugestões decisivas.

À professora Rosalia de Ângelo Scorsi pela leitura provocadora.

À professora Maria Betânea Platzer pelas contribuições e delicadeza com que leu este trabalho.

Ao financiamento da Capes.

Carolina lê

O livro é leve e lindo
e guarda um não sei quê
que a garotinha sente e vê.

Inquieta,
Sarita lhe pergunta:
O que é que,
assim calado,
o livro assunta?

Carolina responde
com vozinha de cobre:
Pega um livro e descobre.

Maria Dinorah

RESUMO

Dialogando com as questões levantadas pela História Cultural, o presente trabalho analisa as representações de leitura construídas pela Literatura Infantil. Ao olhar para essas imagens do leitor ficcional, é possível perceber como a idealização desse leitor vai divulgando modelos de comportamento legitimados para o público infantil. Cabe, portanto, analisar os implícitos da representação e investigar os protocolos ou dispositivos discursivos que procuram conduzir práticas de leitura. Sendo assim, sobressaem as seguintes indagações: Quem é esse leitor apresentado pela Literatura Infantil? Quais práticas são retratadas/construídas por essa literatura? Quais práticas legitima? Quais práticas divulga para formar o leitor? Ao reconhecer as representações mais recorrentes nessa literatura, este trabalho questiona as ausências e os silenciamentos em torno de leitores que o gênero não acolhe e de práticas não incluídas. Seguimos com a hipótese de que a construção literária do leitor, ao se apresentar como semelhante dos sujeitos reais, projeta os caminhos da história da leitura das crianças, sendo que as representações chamam à identificação, ao enquadramento e sugerem certas adequações através de dispositivos que visam regular seus usos e gestos. Atentar para esses aspectos nos possibilita perceber o caráter disciplinante dos textos para promover uma recepção mais consciente e mais cautelosa, de modo que possamos identificar as estratégias textuais que procuram nos controlar, impondo atitudes ditadas como adequadas e convencionais. A forma considerada aqui como a mais apropriada para abordar essas imagens consiste em não perder de vista o fato de serem representações literárias do leitor, em não deixar que se perca essa identidade artística, estética, formal, que compõe o contexto em que se abriga e se constrói o leitor. As análises apontam para a disseminação de um imaginário onde desponta a exaltação do leitor infantil, como forma de conquistá-lo, de discipliná-lo e de promover a consolidação do gênero.

Palavras-chave: Representação da leitura. Literatura Infantil. Leitura. Leitor. Livro.

ABSTRACT

Dialoging with the issues raised by the Cultural History the present work analyzes the representations of reading built by the Children's Literature. Looking at the images of the fictional reader, it is possible to notice how the idealization of this reader spreads models of legitimate behavior for the infant public. It is, therefore, important to analyze the implicit representation and investigate the protocols or discursive devices that underlie the reading practice. This way, the following questions are raised: Who is this reader presented by the Children's Literature? Which practices are portrayed or built by this literature? Which reading practices are legitimated? Which practices divulge to shape the reader? By recognizing the most recurrent representations in this literature, this work questions the absences and the silences around the readers that the gender doesn't accept.

We follow the hypothesis that the literary built of the reader, presented as similar to the real subjects, projects the paths of history of children's reading, and that representations call our attention to the identification and framing and suggest certain adjustments through devices aiming at regulating their uses and gestures. The attention to these aspects enables us to notice the disciplinary character of the texts that promotes a more conscious and cautious reception, so that we can identify the textual strategies which try to control us, imposing dictated attitudes as adequate and conventional. The form considered here as the most appropriate to approach these images consists of not to lose sight of the fact that they are literary representations of the reader, and not to lose this artistic, aesthetic, formal identity which composes the context that carry and build the reader. The analyzes point to the dissemination of an imaginary, in which the exaltation of the child reader emerges as a way to conquer it, discipline it and promote the consolidation of the gender.

Key-words: Representations of reading. Children's Literature. Reading. Reader. Book.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. <i>Eu</i> , capa	89
FIGURA 2. <i>Eu</i> , p.12-13	90
FIGURA 3. <i>Chorar é preciso?</i> , segunda capa	94
FIGURA 4. <i>O dia-a-dia de Dadá</i> , capa	97
FIGURA 5. <i>O dia-a-dia de Dadá</i>	99
FIGURA 6. <i>Picote: o menino de papel</i> , s.p.	101
FIGURA 7. <i>O dia-a-dia de Dadá</i> , p.1 e 8	103
FIGURA 8. <i>Dia e noite</i> , s.p.	106
FIGURA 9. <i>Dia e noite</i> , s.p.	106
FIGURA 10. <i>Rosa Maria no castelo encantado</i> , capa	111
FIGURA 11. <i>Rosa Maria no castelo encantado</i> . s.p.	112
FIGURA 12. <i>A bela borboleta</i> , capa	117
FIGURA 13. <i>A bela borboleta</i> , p.30-31	122
FIGURA 14. <i>Chorar é preciso?</i> , capa	125
FIGURA 15. <i>Chorar é preciso?</i> , s.p.	126
FIGURA 16. <i>Asa de papel</i> , p.5	128
FIGURA 17. <i>Asa de papel</i> , p.16	128
FIGURA 18. <i>Asa de papel</i> , capa	135
FIGURA 19. <i>Asa de papel</i> , p.22-23	136
FIGURA 20. <i>O príncipe que bocejava</i> , p.21	141
FIGURA 21. <i>Asa de papel</i> , p.12	144
FIGURA 22. <i>No baú da memória</i> , capa	149
FIGURA 23. <i>No baú da memória</i> , p.28-29	154

SUMÁRIO

1. Imagens de crianças com os livros: delineando um percurso de pesquisa	01
2. A construção do leitor	07
- o texto transforma o leitor	07
- definindo representação	11
- a leitura como campo de tensão	16
- leitura e memória	26
3. Apresentando o objeto de pesquisa	33
4. Criando espelhos: aspectos da constituição do imaginário sobre o leitor infantil	45
- a constituição do gênero sinalizando uma concepção de leitor	45
- o autor idealizando o leitor	58
- memória e espelhamentos: o autor como leitor infantil	69
- o leitor ficcional	82
5. Encenações literárias das práticas de leitura	87
<i>Eu</i>	89
- formas de exploração e simbolização da materialidade do livro	90
<i>O dia-a-dia de Dadá</i>	97
- ler é brincar	98
- aproximações entre ler e sonhar	103
<i>Rosa Maria no castelo encantado</i>	111
- entrar no livro	112
<i>A bela borboleta</i>	117
- a leitura faz renascer o livro	118
<i>Chorar é preciso?</i>	125
- finalidades da leitura: ler para trabalhar as emoções	126
<i>Asa de papel</i>	135
- leitura como liberdade	136
- bagagens de leituras	144
<i>No baú da memória – Revirando a história</i>	149
- uma leitora transgressora	150
6. O elogio do leitor nas representações literárias	159

REFERÊNCIAS

1. obras analisadas da Literatura Infantil	165
2. levantamento de obras para crianças com representações da leitura, do leitor e do livro	166
3. referências bibliográficas de apoio teórico e crítico	171

1. Imagens de crianças com os livros: delimitando um percurso de pesquisa

Pegar um livro e abri-lo guarda a possibilidade do fato estético. O que são as palavras dormindo num livro? O que são esses símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez.

Jorge Luís Borges (1999, p.196)

Nas minhas visitas às obras de Literatura Infantil, fui percebendo a presença de cenas em que aparecem crianças com os livros. E essa recorrência começou a se colocar como uma provocação para o meu olhar cada vez mais atento às imagens que iam mostrando uma variedade de gestos, de interações, de significados para esse encontro dos pequenos com os volumes literários. Então acabei sendo impulsionada a desenvolver um projeto de pesquisa que abarcasse esse aspecto.

Inicialmente, em projeto para seleção do programa de Doutorado na Faculdade de Educação - Unicamp, propus investigar as representações da leitura na Literatura Infantil, com o fim de delinear um mapeamento das formas de ler das crianças, mediante a hipótese de que o texto verbal e visual constituía retratos dos leitores reais, evidenciando suas especificidades, seu modo de ler diferenciado, tipicamente infantil.

No entanto, a convivência com essas imagens me levou a indagar se a criança mantém mesmo tais relações com os livros, ou se as representações sugeriam referenciais de comportamentos e gestos a serem imitados, querendo incorporar-se à experiência do leitor. Passei a reconhecer que se iam

estabelecendo protocolos de leitura e que estes poderiam constituir práticas compartilhadas pelo público infantil.

Pude constatar que havia uma divulgação das funções da leitura; da necessidade de se aceitar um pacto ficcional proposto por esta literatura; de atitudes frente aos textos.

Mas, fui conhecendo certas limitações do meu alcance de visão, pois, em geral, as imagens não se mostraram muito eloquentes no que diz respeito às maneiras como as personagens operam e constroem os sentidos dos textos manipulados. Aliás, textos que, com frequência, ficam “secretamente” guardados nas páginas contempladas pelas personagens e bem pouco acessíveis a nós.

Talvez, devido à própria característica das obras, muito breves, com reduzido número de páginas, cabe observar que não costuma ocorrer propriamente um processo de duplicação da leitura de tal modo que nos seja possível tranquilamente acompanhar o trânsito das personagens com seus livros, no seu processo de significação. Os textos lidos permanecem em silêncio. Podemos espreitar uma emoção, uma lágrima, uma expressão de contentamento ou de surpresa. No entanto, a plenitude da leitura em sua idiosincrasia permanece imperscrutável.

Uma exceção fica por conta de *No baú da memória - Revirando a história* (MARIA, 2006), cuja personagem revela mais de seu processo de significação dos textos, em leitura produtiva, criativa, crítica. Mas, podemos considerar que não é uma tendência predominante neste campo da Literatura Infantil contemplar esse movimento do leitor que questiona.

De forma mais acentuada, as cenas retratadas mostram, sobretudo, maneiras de ler e suas finalidades. Porém, o momento com o livro nem sempre implica em leitura. As personagens vivem rodeadas de exemplares e fazem vários usos deles. Sobressaem aspectos tanto da materialidade desse objeto como também gestos e formas de apropriação desse bem cultural.

Com efeito, foi se impondo uma necessidade de abarcar outros aspectos da interação com o livro. Então, neste estudo, além de investigar as representações

de leitura, abrirei a discussão para as representações do livro e do leitor, indagando sobre quem é esse leitor e quais usos faz dos volumes literários.

Observando uma profusão de imagens, noto ser o tema, além de muito produtivo na Literatura Infantil, bastante sedutor. Quero dizer que as representações parecem ter uma força aliciadora, no sentido de que funcionam como um convite para que o público a quem se destina, ou seja, a criança, se reconheça e se identifique com o leitor-criança ficcional. Portanto, vou percebendo que tais representações pedem um olhar narcísico, de encontro com um igual: consigo. E, considerando-se o valor reputado à leitura, é sempre muito bonito, muito satisfatório ver uma criança – ver-se – lendo, até porque, isso traz um peso social muito forte.

Esse apelo narcísico deve atingir um leitor específico, qual seja, o destinatário infantil. É a criança, e não qualquer outro público, quem pode se identificar e amorosamente se contemplar como uma leitora potencial. Por isso, minha hipótese é que, no espelho da representação, a criança é colocada na posição de ir se formando como leitora. Ou seja, o olhar narcísico implica também numa adequação. Neste aspecto, ainda que se anuncie como uma espécie de “retrato da realidade”, a representação surge com o fim de legitimar comportamentos e estabelecer práticas sob o pretexto de retratá-las.

Num sentido mais amplo, assumir esse tema implica pôr em pauta a formação de um leitor incipiente na sua jornada pelo universo literário. Torna-se necessário driblar as armadilhas dos textos para não manter simplesmente um olhar ingênuo sobre essas imagens que se apresentam muitas vezes como banais, corriqueiras, despreziosas. Portanto, seria insuficiente seguir num trabalho de mera descrição das representações de leitura, compondo um mural de cenas harmoniosas e bem sucedidas. Proponho analisar como atuam no nosso imaginário, evidenciando os procedimentos de sedução que fazem dessas imagens representações normativas.

De um lado, podemos falar na construção de um leitor ideal, ou leitor modelo, que vai sendo criado como sustentáculo de uma então almejada recepção

bem disciplinada. De outro, temos o leitor empírico sendo capturado pelas estratégias textuais que o querem enquadrar, mas que nem sempre permanece tão submisso às possíveis vontades dos textos e passa a trabalhar a construção dos sentidos.

Assim, embora o foco desta pesquisa se volte para o polo da produção, seria muito limitador negligenciar a atuação desse leitor empírico, espectador ativo dessas representações que o querem retratar. Não quero com isso dizer que irei buscar leitores reais para acompanhar a singularidade de sua experiência pessoal com os livros. Isso seria abundante trabalho para uma outra pesquisa. De todo modo, no exercício de análise do meu *corpus*, fui percebendo a necessidade de mobilizar conceitos de leitura que fossem dialogando com as representações, uma forma de não ficar na simples descrição de um panorama. Ou seja, olhar para o leitor ficcional não implica em desconsiderar aquele que está além da página, ensaiando as possibilidades de uma leitura inventiva e lidando com o que se apresenta como convenções disciplinantes.

Neste percurso, vou também me construindo como leitora, deixando neste trabalho as marcas de minha experiência pessoal com as obras literárias. As imagens selecionadas, outros tantos textos que inevitavelmente afloram, as metáforas eleitas são parte de mim: efeitos de minha busca amorosa pelas expressões da linguagem escrita e visual e de minha memória que guarda latentes belezas, emoções, alegorias, intertextualidades... Sou também seduzida pelos textos quando desejo me transbordar de sensações novas. Mas gosto de perceber-me desvendando suas estratégias discursivas, pondo em diálogo vários textos, construindo intertextualidades... Portanto, essa tese foi se tornando um espaço de minha própria formação como leitora mais compromissada. À medida que analiso as imagens, vou também delineando representações de uma leitura mais participante, conforme os aspectos conceituais que elejo e defendo.

Para quem transcorrer essas páginas, devo dizer que meu esforço de análise se sustenta em minha história pessoal onde agem memória e sentimentos exclusivos e coletivos de um ser singular e social.

Como ponto de partida dessa trajetória de pesquisa, considero inicialmente os aspectos referentes à construção do leitor.

No **item 2**, passo a delinear os suportes teóricos que dão sustentação às discussões propostas. Assim, considero importante definir o conceito de representação, na perspectiva da História Cultural, mais especificamente segundo a concepção de Roger Chartier. Aí, analiso que as estratégias textuais procuram disciplinar o leitor, sendo que este, por sua vez, pode criar táticas de transgressão e assumir sua capacidade inventiva na produção de plurissignificações. Com efeito, a leitura se define como um campo de tensão. E, numa perspectiva teórica, destaco também a importância da projeção da memória, repertório de conhecimentos e de sensações que transpassa nossa percepção dos textos, sendo que nossa memória é produto de uma história pessoal, sempre permeada por uma história coletiva de dados que circulam no imaginário social. A atuação de um leitor participante, embora afetado pelas referências culturais, permite prever um sujeito nem sempre obediente às estratégias de disciplinamento, e que, portanto, pode não entrar em total correspondência com as representações de leitura que o procuram enquadrar. Podemos, então, considerar não só o texto querendo moldar o leitor, como também um sujeito que ativamente se constrói pela leitura.

Tendo delineado os referenciais teóricos, parto para o **item 3**, momento de descrever meu objeto de pesquisa: obras da Literatura Infantil, cuja característica consiste em apresentar um reduzido número de páginas e associar escrita e ilustrações ou apresentar narrativas compostas só por imagens. Neste acervo, busco os volumes onde constam representações de leitura, do leitor e do livro.

Em seguida, considero, no **item 4**, alguns elementos extratextuais que dialogam com a representação literária do leitor. Primeiramente, observo na relação entre gênero x destinatário a constituição de uma imagem de leitor. Logo após, analiso manifestações dos escritores idealizando o leitor em outras formas discursivas, não literárias. Somando a esse aspecto, passo a flagrar o autor descrevendo, em depoimentos, sua experiência como leitor infantil. Na

idealização, no autorretrato ou na literatura, considero que os autores propõem espelhamentos, atitudes com as quais o público infantil pode se identificar ou que devem ser buscadas, imitadas.

Em seguida, no **item 5**, passo a dar destaque às obras literárias, com a análise de suas representações da leitura, do leitor e dos usos dos livros pelas crianças ficcionais.

E enfim, no **item 6**, propondo um balanço geral, aponto como fator significativo, a tendência de se exaltar o leitor nas representações literárias, em encenações harmoniosas, prazerosas e bem sucedidas.

2. A construção do leitor

- o texto transforma o leitor

Como ponto de partida, podemos tomar a ambiguidade expressa na ideia de construção do leitor: o texto constrói o leitor ficcional; o texto constrói o leitor real; o leitor se constrói. Todos esses aspectos vão permear as discussões que sigo traçando em torno das representações literárias das práticas de leitura.

De todo modo, sobressai a noção irresistível de que ninguém passa ileso quando abre as páginas de um livro. Ouço, então, sempre ecoando a voz de Mário Faustino (1977, p.27-41) dizendo que uma das missões da poesia deve ser a de transformar o indivíduo, trazendo um sentido novo para sua vida. Percebo mesmo que ao percorrer certas páginas, o leitor é tomado por um estremecimento, sentindo-se tocado por uma vibração estranha, transpassado por um abalo incomum. Talvez a isso se deva minha paixão pela linguagem e pela literatura sendo que sempre busco embeber-me de beleza, emoções sublimes e até de profundas angústias e dor.

O texto modifica aquele que o contempla. E mesmo quando não permanece no campo das lembranças, o leitor ganha o esquecimento onde dormem impressões latentes.

Ainda que à nossa revelia, somos marcados pelas páginas escolhidas ou que um dia nos impuseram. E foi nas minhas errâncias pelos livros que encontrei um marcador de página, possivelmente antigo, já meio amarelecido, incisivamente lembrando-me da importância da leitura para o crescimento pessoal. Nele havia a seguinte inscrição:

Ler ou não ser.

Trata-se, a bem da verdade, de um apelo publicitário da livraria Siciliano, cujo fim poderia ser o de arrebanhar um maior número possível de consumidores de livros. O jogo intertextual atinge imediatamente os leitores de Shakespeare ou, em todo caso, os desavisados conhecedores da frase antológica de Hamlet.

De qualquer forma, o marcador de página, ao fazer a sua propaganda, traz uma imagem elitista da leitura em que o indivíduo só ganha o estatuto de ser pelo ato de ler. Ele se engrandece pela leitura e se constitui através dela. Aqui a leitura não apenas modifica o sujeito, mas o edifica. Há algo de preconceituoso se anunciando nesta mensagem, pois estigmatiza os excluídos, e num caso extremo o analfabeto torna-se rebaixado à categoria daquele que não é. Sem a leitura não se é nada.

Está implícita uma valorização dos leitores ávidos, a quem é dado se sentir sempre mais fortalecido por novas experiências. Por isso, prevalece uma noção de poder atribuído ao livro. E neste trabalho, ao trazer as cenas de leitura apresentadas pela Literatura Infantil, estarei focalizando com mais rigor esse aspecto, sem perder de vista que o leitor também interfere no seu objeto quando participa da constituição dos sentidos com suas impressões e memória.

Se cada correr de olhos pelas páginas muda o sujeito, então, gosto de experimentar essa renovação e usufruir a intensidade e insuspeitáveis prazeres que uma obra proporciona. Contudo, é bom perceber-me não completamente passiva às vontades do autor.

É preciso não se deixar levar ingenuamente pelas lábias do sedutor. Isso porque todo livro se apresenta ao nosso desejo, pede a leitura para sair de sua existência silenciosa... “... silenciosa até o momento em que o leitor o lê”. (MANGUEL, 1997, p.207)

Para tanto, o livro lança mão de estratégias textuais com o fim de nos arrebatrar com promessas de viagens, de experimentar emoções alheias... e, então, nos conduzir por caminhos que indicam como espera ser lido. Assim, por exemplo, a construção do narrador, do eu lírico, do cenário, do enredo, das

simbologias, das metáforas, dos aspectos formais e estéticos procuram direcionar o leitor na sua trajetória interpretativa. São maneiras de o autor tentar tanto quanto possível moldar e prevenir os desvios daquele a quem o texto se destina e cujo olhar pode delinear outros sentidos e insuspeitáveis usos para seu material escrito.

Cabe salientar que o poder transformador do texto consiste também em tentar conduzir o comportamento do leitor para o que seria uma leitura adequada, muito próxima daquela desejada pelo autor. Podemos dizer que as cenas de leitura difundidas nas obras de Literatura Infantil vão divulgando posturas, maneiras de ler que se propõem como autorizadas e típicas das crianças.

Logo, essas imagens insistentemente mostrando crianças em situações de leitura nos levam a pensar que pode haver uma expectativa dos produtores de livros de influenciar as atitudes do leitor. Isto porque, além de valorizar os momentos de encontro com os volumes literários, as cenas parecem se colocar como espelho para aquele que é convidado a se ver ali representado. Ao investigar essas representações estamos flagrando o texto educando certos comportamentos e não outros.

De encontro com a página que traz a presença da criança com o livro, o leitor infantil pode perceber-se como um reflexo da imagem que contempla. Conforme destacam Emmanuel Fraisse, Jean-Claude Pompougnac e Martine Poulain,

atributo de Vênus, símbolo da vaidade e instrumento oracular, o espelho pode induzir à contemplação da beleza, como pode levar à manifestação sub-reptícia do disforme e do inquietante. ((FRAISSE; POMPOUGNAC; POULAIN, 1997, p.73)

E transpondo tal metáfora para a história da representação do livro na pintura, seguem apontando suas semelhanças com o espelho:

símbolo de conhecimento e de vaidade, de vida e de morte. Duplo, busca de si mesmo e do outro, do idêntico e do dessemelhante, do costumeiro e

do estranho, o livro é um espelho, a leitura é um olhar no espelho. (FRAISSE; POMPOUGNAC; POULAIN;1997, p.74)

Neste caso, as cenas de leitura apresentadas pela Literatura Infantil, costumeiramente muito sedutoras com seu colorido e ilustrações, seu tom afetivo e festivo, fazem forte apelo à vaidade das crianças. São retratos de leitores afortunados e capazes, colocando-se aos olhares das crianças para serem reconhecidos ou almejados. Está em jogo a busca pela semelhança, e, portanto, pela transformação, pela adequação. O apelo narcísico prevê um encontro amoroso com as encenações literárias da leitura, sendo de fácil absorção. Em outras palavras, como o texto chama à identificação, tornam-se também mais fáceis as vias de disciplinamento.

Mas, apresentando-se como espelho, o texto pode ainda revelar o dessemelhante. É o caso do leitor que não se enquadra no retrato e que, portanto, está alheio a esse mundo de beleza e satisfação. Podemos considerar, por exemplo, a criança que apenas fortuitamente pode ter contato com livros, e vê uma narrativa em que eles se apresentam como corriqueiros na vida das personagens. Neste caso, possivelmente acaba sobressaindo o incômodo de perceber-se diferente, diminuído por não compartilhar do prestígio social da leitura. Tal desconforto deve gerar um anseio de adequação, fazendo com que as representações funcionem como um espelho a ser almejado e seguido.

Assim, esse jogo de reflexos especulares pode favorecer o reconhecimento, o encontro consigo mesmo, com o corriqueiro. Como pode também colocar em destaque o que os outros querem que o leitor veja como imagem de si, e aí temos um aspecto disciplinador.

Consequentemente, percebemos que esse olhar narcísico decorre numa espécie de morte do leitor, de sua idiosincrasia, quando passa a ser conduzido pelos dispositivos discursivos e seduzido pela superfície espelhante do texto na sua maneira de construir um leitor ideal.

No andamento deste trabalho, seguimos com a hipótese de que a emergência de uma quantidade significativa de cenas em que as personagens

crianças estão lendo, além de se caracterizar como um tema bastante produtivo na Literatura Infantil, acaba se constituindo como referenciais de leitura, ou seja, vão se delineando formas de confronto do leitor com o texto, legitimando condutas, posturas, usos.

- definindo representação

As imagens de que vamos tratar passam a circular no imaginário coletivo e a se aderir ao discurso corrente sobre a leitura. São representações, ou seja, metáforas construídas socialmente para significar as condutas de uma comunidade de leitores. Ensinam gestos, comportamentos e finalidades da leitura promovendo a sua legitimação.

Com efeito, esta pesquisa participa de um recente movimento de reflexões que tem colocado como pauta o interesse pelas representações, pelas práticas e formas de apropriação do livro. Neste contexto, se inspira substancialmente nas questões mobilizadas pela História Cultural¹, trazendo para o debate as representações de maneiras de ler divulgadas em obras dedicadas às crianças.

¹ A História Cultural tem sua trajetória ligada à denominada escola dos Annales, movimento que se constituiu em torno da publicação dos *Annales d'histoire économique et sociale*. Este periódico surge na década de 1930 como veículo de contestação dos paradigmas da historiografia tradicional. Seus principais representantes são Lucien Febvre e Marc Block, que neste momento inicial voltavam interesse para aspectos sociais e econômicos em detrimento de uma tendência historiográfica de se erguer heróis e de valorizar grandes acontecimentos.

Na década de 1940, uma segunda geração desponta com Ferdinand Braudel e Robert Mandrau redirecionando os interesses para aspectos demográficos, convertendo os *Annales* aos moldes de um periódico de ciências sociais, então intitulado *Annales. Economias, Sociedades, Civilizações*.

Tempos depois, na década de 1960-70, os temas socioeconômicos e demográficos cedem lugar para outras fontes de interesse como: a criança, a família, a morte... Então, uma terceira geração de historiadores passou a investigar aspectos culturais influenciando a constituição da realidade social. Esta proposta de construir uma

Seguimos, assim, delineando os suportes teóricos sobre os quais vamos sustentando nossas análises e reflexões. Acompanhando Roger Chartier, pesquisador de destaque no campo da História Cultural, passamos a atentar para certos índices disseminados nos textos com o fim de induzirem a interpretação ou conduzirem os comportamentos do leitor.²

Chartier mostra a importância de se desvendar as pistas deixadas pelos autores direcionando o modo como esperam que seja lida sua obra; as marcas impressas pela editoração no suporte material para ajustarem o texto a uma concepção de público que o mercado pretende atingir e formar; as estratégias de controle da circulação e seleção de livros assumidas pelos editores.

A essas formas de orientar os movimentos do leitor, o pesquisador se refere como “protocolos de leitura”:

Podemos definir como relevante à produção de textos as senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com sua intenção. Essas instruções, dirigidas claramente ou impostas inconscientemente ao leitor, visam definir o que deve ser uma relação correta com o texto e impor seu sentido. Elas repousam em uma dupla estratégia de escrita: inscrever no texto as convenções, sociais e literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação e compreensão; empregar toda uma panóplia de técnicas, narrativas ou poéticas, que, como uma maquinaria, deverão produzir efeitos obrigatórios, garantindo a boa leitura. Existe aí um primeiro conjunto de dispositivos resultantes da

história da cultura é conhecida como história das mentalidades. A abordagem de novos temas e objetos conflitava com os pressupostos metodológicos herdados do campo da história socioeconômica, e, no entanto, as percepções das práticas e objetos culturais eram ainda vistas como efeitos das estratificações socioeconômicas.

As reflexões de Roger Chartier acerca da história das mentalidades consistem em propor mudanças na maneira de se abordar a cultura. Substancialmente, ultrapassa as formas de interpretação de uma história social da cultura que tendia a caracterizá-la pelo grupo social e produzia distinções do tipo erudito e popular. Recusa a ideia de que as diferenças culturais são decorrentes de uma distinção social previamente instituída. Passa a pensar numa história cultural da sociedade, percebendo as imbricações, os intercâmbios entre as instâncias de criação e consumo, produção e recepção, desmistificando a noção de superioridade de uma prática cultural em relação à outra. Ao tratar da produção e das práticas culturais, desenvolve os conceitos de protocolos, representação e apropriação como noções centrais para construir uma história cultural.

² Chartier é um historiador francês que tem conquistado reconhecimento e seguidores devido à sua produção teórica e metodológica que apresenta uma nova forma de construir uma história da leitura. Seu principal campo de atuação consiste em estudar as práticas de leitura do passado, problematizando, sobretudo, a leitura na França do Antigo Regime e as práticas fomentadas pelo processo de edição da Biblioteca Azul, cujas intervenções no suporte material do texto vislumbram e criam as competências culturais de seu público. Olhando para o presente, vem ensaiando reflexões que colocam em relação a leitura e o mundo digital.

escrita, puramente textuais, desejados pelo autor, que tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja. (CHARTIER, 1996, p.95-96)³

No caso da Literatura Infantil, esses protocolos atuam num leitor em formação, que apenas inicia sua aventura pelos campos literários.

Caracterizando-se como um espaço de designação de modelos e, portanto, produtor de controle, as representações de leitura acabam funcionando como dispositivos cuja finalidade é dirigir os leitores, propondo posturas e atitudes corretas. Logo, podem ser percebidas como protocolos de leitura buscando refrear a liberdade dos leitores.

Em síntese, Chartier lança mão da noção de representação para designar o modo como “em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. (1990, p.16-17)

Sendo uma elaboração da escrita e da imaginação, apresenta-se com grande carga de verossimilhança, sem esperar, contudo, passar-se propriamente por realidade. No entanto, ainda que não venha declaradamente com a finalidade de reproduzir o real, revelam-se os mecanismos pelos quais organizam a apreensão e percepção do mundo social. Por isso, o autor considera que “não se trata de mostrar uma situação real de leitura, mas de exprimir uma ilusão de realidade que imprime no leitor um modelo, um procedimento a ser imitado”. (CHARTIER, 2003, p.119)

Como as representações são decorrentes da percepção do mundo social,

não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (...) estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. (CHARTIER, 1990, p.17)

³ Além desses protocolos difundidos pela produção de texto, ou seja, agenciados pelo autor, Chartier salienta também aqueles protocolos criados pelo processo de produção de livros. Neste caso, são intervenções das próprias formas tipográficas, paginação e ilustrações, que indicam maneiras de leitura, sendo que não estão mais sob o domínio da escrita, mas das estratégias de impressão decididas pelo editor-livreiro. (CHARTIER, 1996, p.96)

Chartier mostra que não é possível desconsiderar os interesses transpassando o ato de mostrar, definindo aquilo que propõe a revelar, bem como os silenciamentos.

Seria temerário concluir demasiado rápido sobre a realidade dos comportamentos a partir de representações codificadas que dependem tanto das convenções ou dos interesses envolvidos no ato de mostrar – pela pintura, pela gravura – quanto da existência ou da ausência dos gestos que são mostrados. (CHARTIER, 1998, p.82)

Fazendo acordo com Chartier, outros pesquisadores – Fraisse, Pompougnac e Poulain – atestam que

as representações não são apenas descrições, retratos, tipologias neutras. As práticas culturais, de fato, se inscrevem num campo polêmico: o das lutas (cuja força consiste, precisamente, em não se promover como tais) empreendidas para impor uma representação da (boa) leitura, para sugerir modelos de conduta, para desqualificar certos gestos. (FRAISSE; POMPOUGNAC; POULAIN, 1997, p.8)

Desse modo, imposta por aquele – o adulto – que assume os mecanismos de elaboração dos textos verbais e visuais e que designa o que seriam os comportamentos próprios do leitor infantil, essas imagens tendem a funcionar como representações normativas.

Representar a leitura do outro – da criança – implica em assumir uma posição de alteridade para postular uma hipótese de leitor, mas é também uma maneira de coordenar aquilo que quer mostrar como sendo as características e os significados de suas leituras.

o leitor está presente também na constituição do texto não apenas como aquilo que se 'supõe que exista', mas ainda como aquilo que se deseja construir: um texto tende a conter suas 'instruções de uso', um conjunto de protocolos e de indicações que mostram ao leitor o que fazer, como ler, que significados produzir. (BATISTA; GALVÃO, 1999, p.23)

Aquele que escreve postula uma encenação de sua leitura, porém o processo editorial também pode inscrever no suporte do texto certos protocolos

procurando orientar os movimentos do leitor, estando ou não afinados com as intenções do autor, de modo a projetar um certo público.

Assim, por sobre o leitor implícito e a encenação de sua leitura construídos pelos escritores, os fabricantes do livro ou do impresso podem sobrepor uma outra hipótese de leitor e uma outra encenação da leitura: prefácios, orelhas, notas, sumários, cortes, titulação, ilustração, projeto gráfico podem construir um 'quadro mental' que sugere uma outra leitura, usos novos e imprevistos. (BATISTA; GALVÃO, 1999, p.24)

Por isso, sob o pretexto de testemunhar os comportamentos das crianças com os livros, os condutores do discurso coordenam os sistemas de proibições e de legitimação.

Diante das representações, os leitores infantis são colocados na posição de *voyeur*, penetrando uma intimidade que se impõe como sendo a sua própria, reflexo de si mesmo. No entanto, sempre chamado a se contemplar num "espelho" manipulado por aquele que detém o fazer discursivo e tenta normalizar o ato de ler. O que se apresenta como espelho é também uma construção, não neutra, não desembaraçada das relações de poder.

Em outras palavras, estamos colocando a necessidade de interrogar sobre os implícitos da representação e investigar os protocolos depositados nos livros, ou seja, os dispositivos que procuram conduzir práticas de leitura.

Criando certo distanciamento para não ser também seduzido por esse leitor ideal, emoldurado por palavras e imagens pela Literatura Infantil, cabe perguntar:

- Quais práticas são retratadas/construídas?
- Quais práticas elege e legitima?
- Quais práticas divulga para formar o leitor?

Ao olhar para as imagens de leitor e das práticas, tentamos reconhecer qual leitor essa literatura inclui e quais práticas de leitura são legitimadas. Nossas indagações levam irremediavelmente a pensar os seus avessos. Ou seja, a questionar sobre quais leitores não acolhe e quais práticas não são incluídas. Por

que essas e não outras? Sempre paira a sombra de outras práticas diversas que a Literatura Infantil não prevê: as possíveis leituras furtivas, inventivas, transgressoras, construídas pelas crianças.

Não podemos sucumbir à ilusão de que, nesse processo de elaboração especular proposto pelas representações, vamos encontrar as formas como elas de fato leem, como olham para esse convite tão distinto apresentado pelo livro.

Identificar os protocolos é uma maneira de ampliar a visibilidade sobre os pactos vigentes para que possamos questioná-los e decidir se os aceitamos ou se queremos deles nos desvencilhar.

- a leitura como campo de tensão

Apesar de estarmos olhando para esse leitor inscrito no espelho do texto, é preciso recusar a ideia de que a situação descrita pelas palavras e imagens seja a leitura efetivamente praticada pelas crianças. Ou seja, cabe pensar nas estratégias de controle das maneiras de ler e das normas que se vão introjetando na sociedade, sem perder de vista as singularidades com que os sujeitos compreendem e manipulam os livros.

Portanto, recorrendo a Chartier, temos que os protocolos e representações se confrontam com as formas de apropriação dos textos, procedimentos pelos quais os sujeitos constroem sentidos e usos para os discursos. (1990, p.26-27)

A noção de apropriação torna possível avaliar as diferenças na partilha cultural, na invenção criativa que se encontra no âmago do processo de recepção. (...) chama a atenção para os usos diferenciados e opostos dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas idéias. (...)

caracteriza as práticas que se apropriam, distintivamente, dos materiais que circulam numa determinada sociedade. (CHARTIER, 1992, p.232-233)⁴

Trata-se de considerar a leitura inventiva e as variações nas práticas.

Em linhas gerais, essas são as noções centrais para a construção de uma História Cultural que pressupõe uma tensão entre texto, suporte de texto e práticas da leitura. Enquanto o texto (com suas estratégias de escrita e intenções do autor) e seu suporte (objeto que lhe confere legibilidade e sofre interferências do processo editorial) trazem os protocolos que atuam no sentido de direcionar o público, Chartier (1992, p.220-221) chama a atenção para as formas de apreensão, isto é, para a diversidade das práticas leitoras que insistem em transgredir esses mecanismos de controle ao apresentar maneiras inusitadas de abordar os textos. Somos, assim, levados a perceber que se instala um confronto entre o leitor implícito delineado nos protocolos e nas representações e o leitor empírico produzindo outras formas de apropriação dos bens simbólicos.

Ao considerar tais imbricações, assumimos que investigar questões relativas à leitura pressupõe não perder de vista as práticas plurais de apropriação dos textos em relação com os mecanismos de controle que buscam refrear a liberdade dos leitores. Para Chartier (1992, p.236-237), a leitura se instala num campo de tensão entre as estratégias de ordenamento (no polo da produção) sempre passíveis de transgressões e as construções do leitor (no polo da apropriação) sempre sujeitas a serem operações vigiadas.

Perceber esse tensionamento implica em ampliar as propostas teóricas que ou defendem, pela perspectiva estruturalista, a soberania do texto como guardião dos significados, desprovido de qualquer influência de elementos extratextuais e da materialidade que o abriga; ou postulam, pelo viés da teoria da recepção, uma relação imediata e singular entre texto e leitor, declinando a noção de leitura para

⁴ Optamos por não fazer a atualização ortográfica das citações para não interferir na temporalidade dos textos, das suas condições de produção ou de tradução.

as experiências irredutíveis do leitor que percebe o texto através de suas emoções e história pessoal.

Diluindo a soberania do texto ou do leitor, e demarcando as interferências de outros elementos como a tradição, o mercado, os dispositivos editoriais, a prescrição de gênero, etc, Chartier segue definindo as condições para tecer uma nova história da leitura.

Pensada a partir da relação entre texto x leitor x suporte e outros elementos extratextuais, a leitura se instala nesse espaço de tensão, sendo que os processos de produção de sentidos subentendem as variações das práticas e das apropriações. Ao perceber essa prática plural e tensionada, Chartier propõe dois modelos de análise que podem nos ajudar a pensar sobre os efeitos das representações de leitura emergentes na Literatura Infantil.

O primeiro par de conceitos, disciplina e invenção, visa à compreensão dos dispositivos de controle e das táticas de subversão. Neste caso, é forçoso pensar que enquanto as estratégias discursivas tentam dirigir e legitimar as maneiras de ler, bem como coibir os possíveis desvios dos leitores, as práticas de leitura insinuam resistência, transgressão e invenção no âmago do processo de recepção.

Conseqüentemente, podemos escolher entre dois modelos para darmos sentido aos textos, aos livros e a seus leitores. O primeiro estabelece um contraste entre disciplina e invenção, apresentando essas categorias não como antagônicas, mas como um par inter-relacionado. Qualquer arranjo textual ou tipográfico que pretende criar mecanismos de controle e coerção sempre segrega táticas que o subjugam ou subvertem; inversamente, não existe produção ou prática cultural que não se fundamente em materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado, e que não esteja sujeita à supervisão e à censura por parte daqueles que detêm o poder sobre as palavras ou os gestos. Assim, uma suposta espontaneidade “popular” não pode simplesmente opor-se às coerções impostas pelas autoridades; o que se deve reconhecer é de que modo as liberdades, que são sempre reprimidas (por convenções, códigos e coerções), e as disciplinas, que são sempre perturbadas, articulam-se entre si. (CHARTIER, 1992, p.236)

Já o segundo par de conceitos, distinção e divulgação, visa à compreensão da circulação dos objetos e dos modelos culturais. Não se trata, contudo, de

considerar que a divulgação de ideias, comportamentos e maneiras de ler tenha um efeito infalível e nem mesmo que seja sempre uma difusão dirigida de cima para baixo na hierarquia social, onde os supostos detentores do poder e do saber subjagam, sem resistências, as camadas inferiores.

É preciso compreender que todo processo de divulgação não se esgota numa forma de imposição, mas pode ter um efeito de retorno. Assim, por exemplo, um comportamento cultural distintivo de uma classe social, quando divulgado, pode passar a ser imitado e perde seu caráter discriminativo. Como consequência, aquilo que era difundido com um valor cultural elevado vai sendo absorvido (e também transformado) pelas classes rebaixadas e perde sua função discriminativa. Chartier postula, portanto, que a circulação de objetos e modelos culturais não pode ser reduzida a um simples processo de divulgação e imposição, quando existe, “por um lado, a constituição de uma distinção pela diferença e, por outro, a sua apropriação pela imitação social ou pela imposição aculturante.” (1990, p.223)

deve-se utilizar o termo distinção [...] quando uma conduta, uma prática, um *corpus* de textos são específicos para marcar e designar uma distinção social. Quando este comportamento, prática ou *corpus*, se transforma em algo compartilhado, deve então se reinventar uma nova forma de distinção. O processo de divulgação não carece de efeito no que é divulgado: obriga os meios que perderam suas formas tradicionais de singularização, na medida em que se difundiram na sociedade, a inventar novas formas capazes de singularizar. Em cada exemplo, a idéia é introduzir uma dinâmica cultural onde não se veja unicamente uma imposição estática, ou um processo unidirecional. (CHARTIER, 2001, p.155)

Esses conceitos podem iluminar a análise das representações de leitura na medida em que passamos a ver que elas não são tranquilamente oferecidas e imitadas, ou seja, não se trata de uma difusão cultural acatada sem resistência e transgressão.

Assim, as imagens de leitura parecem querer disciplinar a criança para uma maneira de ler que os autores e produtores do discurso idealizam ser adequada ou típica do comportamento infantil.

No entanto, esse espelho se oferecendo como reflexo de si e da experiência comum e compartilhada é sempre uma fabricação, sendo que os sujeitos costumam se permitir um comportamento outro, um distanciamento do modelo, uma diversa percepção dos significados, uma variada forma de uso do livro. Principalmente porque, por hipótese, nesse estágio inicial, não foram ainda tão domesticados, ou amplamente cativados pelas influências das representações.

Em todo caso, as encenações de leitura divulgadas na Literatura Infantil e insistentemente apresentadas às crianças vão se constituindo em modelos e difundindo algo que seria o esperado para seu comportamento frente aos textos. Essa divulgação se estabelece também por meio das relações de poder das formas simbólicas, uma vez que é sempre o adulto o único a produzir representações da leitura infantil, enquanto o destinatário é chamado (a se submeter) a se encontrar em tais figurações. Portanto, as representações divulgam e sugerem práticas de leitura, bem como criam distinções para as maneiras de ler dos pequenos. Mas Chartier nos lembra que isso não é garantia de obediência.

Conseqüentemente, ao nos levar a vislumbrar o polo da recepção, os apontamentos de Chartier acabam por abrandar a primazia da representação, a questionar seus efeitos e o alcance de seu poder. Não se trata propriamente de partir os espelhos, mas de considerar a existência de um leitor além da página, na sua idiosincrasia, ensaiando gestos e leituras que escapam aos condicionamentos.

Ou seja, percebemos o texto mobilizando mecanismos para conduzir seus leitores, enquanto estes, por sua vez, vão deixando ou não se levar, podendo criar táticas para subverter as armadilhas da representação. Esta é uma maneira de indagar, por hipótese, sobre práticas não representadas, não incluídas na Literatura Infantil, e, portanto, despojadas desse contexto legitimado.

Ao deslocar um pouco o ângulo da página para imaginar o encontro tensionado entre a eloquência do texto/imagem e o silêncio do leitor, temos que este expande a obra nos termos da sua própria experiência e desejo. O acesso

aos sentidos se dá no confronto do sujeito com a página aberta. Aí as marcas de tinta no papel são traduzidas pela percepção do leitor. A escrita e a imagem não perduram numa forma literal e única, possibilitando interpretações múltiplas conforme a sensibilidade e as aptidões do espectador.

Podemos admitir ser a leitura da literatura (de palavras e imagens) influenciada pelo trabalho do autor naquilo que quis expressar; pela condição de percepção do leitor, mais ou menos obediente, mais ou menos sagaz com relação às manobras do texto; pela constituição de uma memória pessoal e de pensamentos que circulam no imaginário social; por aquilo que diz o texto e o que representa para o leitor afetado pelas ressonâncias de leituras alheias, de classificações e de interferências editoriais; pela identificação e mobilização de intertextualidades possibilitando conversas entre textos.

No olho dos leitores, percorrendo as letras e as ilustrações, o texto vai se expandindo em significações plurais. Depende das possibilidades de sentidos que o leitor vai lhe aportando.

Ao considerar a invenção no âmago da recepção, podemos entrar em diálogo com Alberto Manguel e revitalizar sua metáfora da leitura despertando o texto de sua estática forma gráfica. Sem maiores explicações, o autor diz laconicamente que o livro permanece tão singular quanto a fênix. (MANGUEL, 1997, p.29) Com a comparação, sugere a ideia da eternidade das obras e suas infinitas interpretações. De qualquer modo, um vulto salta cada vez que abro um livro. E asas se agitam ao virar da página.

Essa metáfora continua trabalhando meu imaginário. E a imagem poética do livro se renovando em fênix permanece comigo, marcando minha experiência e sensibilidade. É já uma representação da leitura que, pela beleza e força, me contamina e me acompanha nas minhas reflexões sobre pluralidades de leituras, na esteira de Chartier.

É preciso abrir o livro para acontecerem as renovações de fênix. Guardado na estante é um objeto palpável contendo tipograficamente um texto concluído,

cujas palavras, no instante da recepção, se expandem para além da imutabilidade da página.

O leitor faz renascer, cada vez, novos sentidos, pois estabelece relações; projeta-se no texto conforme seu humor e seu estado de espírito; faz diferentes usos, seleciona, devaneia, critica; transporta-o para diferentes contextos, usando-o como ponto de partida para discutir determinados assuntos; manipula o texto para adequá-lo a outros fins. Um mesmo sujeito pode construir novas leituras a cada momento.

E ao olhar para os implícitos das representações, é fascinante pensar em crianças ensaiando suas recriações de fênix, sobretudo porque idealizo serem elas leitoras mais imaginativas e transgressoras, ainda não compromissadas com leituras irrefutáveis e profundas. Nas oportunidades que tive de ver crianças com livros, pude perceber que leem intensamente, dialogam, produzem os sentidos, mas sem aquele peso da solenidade da leitura quase sempre adotado pelo adulto. Imagino que querem prazer e aprender, usufruir e se adequar, agir sobre o texto construindo-se como leitoras ativas e até mesmo se reconhecer na representação social dos leitores.⁵

Também as crianças seguem trabalhando os sentidos, buscando seu encontro com a beleza e a poesia.

Somos, no dizer de Manguel, “participantes de um processo de criação que permanece aberto” (1997, p.42), fazendo, portanto, cada vez inovar fênix. Podemos dizer que perdura uma espécie de satisfação e dor nesse mecanismo de renovação, pois a leitura torna-se inesgotável e ao mesmo tempo impõe a condição de nunca apreendermos um texto totalmente. O confronto com a página escrita implica reconhecer que “ler, então, não é um processo automático de capturar um texto (...) mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal.” (MANGUEL, 1997, p.54)

⁵ Remeto à dissertação de Mara R. Ferraro, *O livro de imagens e as múltiplas leituras que a criança faz do seu texto visual*. (2001). A pesquisadora analisa aí a singularidade da leitura de algumas crianças.

Tratando-se de um processo participativo, podemos considerar que o texto tem suas lacunas, intervalos a serem explorados pelo espectador, cujo efeito consiste em promover variadas significações. Umberto Eco, pelo viés da estética da recepção, considera que o mundo ficcional criado pela escrita “pede ao leitor que preencha toda uma série de lacunas. Afinal todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho.” (1999, p.09)

Como colaborador, age conforme sua capacidade inventiva. Por isso, do confronto com os textos, os indivíduos podem sair com sentimentos e opiniões muito diferentes. E não há mecanismos que consigam uniformizar as interpretações, ou nas palavras de Eco:

Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto. (ECO, 1999, p.14)

Os efeitos do texto no leitor desencadeiam processos associativos imprevisíveis, conforme vai tecendo as suas lacunas. Relacionar leitura com tessitura de significados faz parte da proposta de pesquisa das autoras de *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Ivete L. C. Walty, Maria N. Fonseca e Maria Z. F. Cury, inspiradas por Eco, analisam:

Ler levantando a cabeça aponta o trabalho de tessitura dos significados [...] não estariam, então, circunscritos, limitados ao texto, assim como não estão no autor ou no leitor exclusivamente, mas no cruzamento de olhares entre eles. O leitor é um produtor de sentidos e traz, para o interior do “mundo de papel”, toda uma gama de elementos extra-textuais. (WALTY; FONSECA; CURY, 2000, p.39)

Na perspectiva de Eco, no entanto, não estamos imunes às construções discursivas, às condições instituídas pelos livros. Estes operam com a imagem de um “leitor modelo”, para usar a expressão do autor, ou seja “uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar.” (ECO, 1999, p.15)

Temos, então, o texto querendo direcionar o comportamento do espectador, levando-o a aceitar um pacto ficcional aí estabelecido. Portanto, a composição escrita pressupõe modos de interpretação. O passeio umbertino pelo bosque da ficção inclui também reconhecer as trilhas desenhadas pelo autor.

A percepção metafórica da leitura como maneiras de percorrer as veredas do texto reaparece em Michel de Certeau (2002), para quem é fundamental se pensar nas leituras furtivas, nas operações transgressoras, ainda silenciadas, percorrendo escritas alheias, “caçando por conta própria através dos campos que não escreveram”. (2002, p.269)

O autor reconhece um leitor participante que insinua sua inventividade e trabalha a construção dos sentidos dos textos. Mas, assim como Chartier e seus colaboradores, considera também um outro aspecto, não focalizado pela estética da recepção, que diz respeito aos dispositivos socioculturais. Assim, para ele, ler é uma atividade transgressora, mas sempre sujeita a peregrinar por um sistema imposto. (CERTEAU, 2002, p.264)

Embora faça a apologia da impertinência do leitor, não deixa de levar em conta os poderes externos tornando o texto uma arma cultural. Isto porque a utilização do livro por pessoas de diferentes camadas sociais ou diferentes posições culturais acaba instituindo leitores privilegiados – tidos como os verdadeiros intérpretes – e leituras desprestigiadas. (CERTEAU, 2002, p.268) Apesar desse processo característico de embates culturais, no qual as relações de classe atuam para conformar o leitor à informação dirigida pela elite, acontecem as leituras plurais, revestidas de uma aura quase subversiva.

Certeau desponta como importante interlocutor de Chartier (2003, p.154; 1992, p.214; 1990, p.61, p.123) na discussão sobre as táticas de leitura como tensão entre construções inventivas e práticas vigiadas pelos dispositivos sociopolíticos.

De um lado, Chartier nos mostra que a postura ativa do leitor, sua capacidade inventiva, não pode ser totalmente domada pelos mecanismos textuais de disciplinamento.

Não obstante, a experiência mostra que ler não significa apenas submissão ao mecanismo textual. Seja lá o que for, ler é uma prática criativa que inventa significados e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros. (CHARTIER, 1992, p.214)

De outro lado, sem desconsiderar a autonomia do ato de ler, não se pode dizer que o leitor está em condições de produzir ou criar qualquer coisa. Suas possibilidades esbarram nos dispositivos discursivos e dos suportes dos textos que procuram regular a recepção.⁶

A leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma “caça furtiva”, no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la. (CHARTIER, 1990, p.123)

Podemos considerar, portanto, que a consciência dos mecanismos de alienação pode tornar o leitor mais instrumentalizado para assumir-se na posição de autoria de suas leituras. E, conseqüentemente, engendrar pelos textos de maneira mais autônoma e mais cautelosa, encontrar-se em posição privilegiada para posicionar-se frente às armadilhas das representações, conforme lhe pareça conveniente.

.....

⁶ Na mesma linha, Robert Darton considera que “os textos moldam a recepção dos leitores, por mais ativos que possam ser” (1995, p.128), sendo que “a história da leitura terá de levar em conta a coerção do texto sobre o leitor, bem como a liberdade do leitor com o texto.” (1995, p.128)

- leitura e memória

Neste campo de tensão, a representação quer traduzir a experiência comum de leitura, enquanto as formas de apropriação produzem suas singularidades: o olhar do leitor filtrando as palavras lidas, cruzando-as com uma rede imprevisível de outros textos, imagens, pinturas, filmes..., relacionando-as com comentários alheios, com a reputação construída, com classificações e dados do gênero, etc. Mesmo transpassado por múltiplas referências culturais que sinalizam modos de ler e carregam os textos de sentidos, perfazendo uma memória coletiva, o leitor opera com suas volúveis emoções e sua memória as significações móveis, em construção.

Bartolomeu Campos Queirós, na sua condição de escritor de obras literárias dirigidas às crianças, sabe que **“cada palavra remete o leitor e o ouvinte para além de si mesma.”** (2002, p.160)

Somos levados a imaginar o que a palavra traz de carga cultural e o quanto pode se expandir em plurissignificações. Para o escritor, **“não importa o que o autor diz, mas o que o leitor ultrapassa.”** (QUEIRÓS, 2002, p.160)

E esse ultrapassar designa a experiência de leitura, os sentidos que o leitor é capaz de mobilizar com a potencialidade sugestiva das palavras, sendo que nunca se reduz ao que o texto poderia determinar.

Por isso, a leitura não pode simplesmente ser encarada como reconstituição do texto, mas como uma forma de apropriação, para usar a expressão de Chartier (1992, p.232-233). A apropriação do texto de um outro implica, em última instância, em tomá-lo para si, torná-lo seu, pois participa do processo de produção dos sentidos. A leitura parece envolver uma espécie de desejo voluptuoso de posse, quase uma comunhão com a palavra alheia. Eco sugere que percorremos os textos como se fossem nosso terreno privado, pois a leitura e o devaneio nos leva a “caminhar pelo bosque da narrativa como se estivéssemos em nosso jardim particular.” (1999, p.16)

Ao imaginar um leitor errante, em operação de caça, Certeau se refere a leituras furtivas, sugerindo metaforicamente que nos apropriamos de uma forma transgressora do texto alheio: “Os leitores são viajantes, circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los.” (2002, p.269)

O impulso de ler é uma tentativa de possuir as riquezas da escrita de outros para usufruí-las conforme a capacidade e desejo do leitor. Para Certeau, percorrer um texto como se fosse seu próprio é torná-lo habitável.

Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor. Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passante. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobíliam com seus gestos e recordações; os locutores, na língua em que fazem deslizar as mensagens de sua língua materna e, pelo sotaque, por ‘rodeios’ (ou giros) próprios, etc., a sua própria história; os pedestres, nas ruas por onde fazem caminhar as florestas de seus desejos e interesses. (CERTEAU, 2002, p.49)

Podemos dizer que com seu olhar furtivo, ressignificando as páginas lidas, quer que o acontecimento da leitura torne-se experiência, para sempre ligada à sua história, à sua forma de sentir e de compreender as palavras e o mundo, à constituição de sua memória. Isso nos faz pensar numa espécie de alargamento do ser pela experiência vivida, sendo que a percepção de uma obra nunca se reduzirá à decodificação da forma gráfica concluída pelo autor, mas estará marcada pela circunstância de apreensão, pelas possibilidades de criar intercâmbios, pela maneira sempre fluida como percebemos os sentidos latentes.

As motivações e as possibilidades de estabelecer relações fazem falar os textos, em construções inventivas, intertextuais, sendo que nenhuma leitura é definitiva.

Então a leitura traz sempre um desejo insatisfeito, visto que a vontade de tomar as palavras e torná-las parte de nós, da constituição de nossa memória, conflita com o fato de que nunca apreendemos um texto totalmente.

Manguel – inspirado talvez pela metáfora pré-socrática que diz que nunca entramos duas vezes num mesmo rio, pois o rio já não é o mesmo, assim como nós mudamos a cada experiência – costuma de diferentes formas revitalizar a seguinte ideia: **“O livro se torna diferente a cada vez que o lemos.”** (2000, p.20)

Para o autor, cada leitura traz novas impressões dos textos, porque o sujeito se transforma de acordo com as experiências vividas, com outros encontros com textos, com o ambiente que o circunda.

Seus textos [de certos autores citados] não param de mudar na biblioteca de minha memória, onde circunstâncias de todo tipo – idade e impaciência, diferentes céus e diferentes vozes, leituras novas e antigas – continuam mudando os volumes, e eliminando trechos, adicionando notas nas margens, trocando capas, inventando títulos. (MANGUEL, 2000, p.29)

Nossa relação com os livros está em constante construção. As memórias de leitura se ampliam e se transformam a cada instante, interferindo desmedidamente no abrir das páginas não desbravadas ou já percorridas por nós. Mesmo um texto esquecido continua latente na nossa experiência e seus ecos podem refletir nas releituras e leituras da vida inteira.

Jamais voltamos ao mesmo livro e nem à mesma página, porque na luz vária nós mudamos e o livro muda, e nossas lembranças ficam claras e vagas e de novo claras, e jamais sabemos exatamente o que aprendemos e esquecemos, e o que lembramos. (MANGUEL, 1997, p.83)

Assim, Manguel (2000, p.29) opera com a noção da constituição de uma “biblioteca da memória”. Outros pesquisadores usam diferentes expressões para expor conceitos similares. Jean Marie Goulemot (1996, p.113) considera que chamado a interpretar uma narrativa qualquer, o leitor mobiliza dados de sua experiência anterior de contato com tantos outros textos, ou seja, aciona a sua “biblioteca vivida”. À semelhança deste autor, Eco (1999, p.96) já havia se referido aos efeitos de uma “enciclopédia particular”, conjunto de conhecimentos

acumulados, ao qual o leitor pode recorrer para o preenchimento das lacunas ou dos sentidos de um texto.

Logo, o subjacente desejo de possuir o texto, de incorporá-lo à nossa experiência, pressupõe uma constituição da memória – pessoal e, contudo, comum/de uma coletividade. Conseqüentemente, a leitura pressupõe uma anterioridade, pois é transpassada pelos conhecimentos do leitor e pelos ecos dos sentidos trabalhados pela crítica, pelas classificações, pelas marcas das edições...

Amparados por Goulemot, podemos perceber que a projeção da memória, acionada no momento de confronto com os textos, promove um jogo intertextual, de maneira que a leitura é sempre uma atividade comparativa.

Qualquer leitura é uma atividade comparativa, contato do livro com outros livros. Assim como existe *dialogismo* e *intertextualidade*, no sentido que Bakhtin dá ao termo, há *dialogismo* e *intertextualidade* da prática da própria leitura. Entretanto, não há nada aqui que seja mensurável. Estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. (GOULEMOT, 1996, p.113)

O leitor participa com seus referenciais – experiência e memória – das possibilidades de constituir sentidos. Ou seja, para o pesquisador está descartada definitivamente a existência de leituras ingênuas, pré-culturais, desligadas de saberes anteriores. (GOULEMOT, 1996, p.107) Equivale a dizer que o leitor nunca se encontra sozinho com o texto, lendo exclusivamente suas palavras, pois seu modo de estabelecer relações está também condenado culturalmente. (BARBOSA, 1993, p.24)

Segundo Goulemot, a constituição de uma “biblioteca vivida” (1996, p.113) se dá pela experiência pessoal sempre permeável às práticas culturais, aspectos de uma história coletiva que trabalham nosso modo de ler. Portanto, nossa percepção dos textos envolve uma rede intertextual, em que falam outras vozes,

pois um texto remete a outro e também o leitor cria relações e aproximações, fazendo um texto prolongar sua voz no diálogo com outro.⁷

Neste sentido, a performance de um tal leitor – para atestar a competência – exige familiaridade do leitor com o repertório de textos em que se enreda cada um dos textos que ele lê, repertório esse, por hipótese, nunca fechado e, ao contrário, mais e mais aberto quanto mais o leitor lê. (LAJOLO, 1998, p.65)

A força da intertextualidade na constituição do texto e nas possibilidades de recepção coloca a leitura como atividade comparativa (GOULEMOT, 1996, p.113) e supõe uma anterioridade: a experiência do leitor e a memória coletiva delineando modos de compreensão, desvendando sentidos para símbolos, metáforas, alegorias, atribuindo valores...

Neste percurso traçado até aqui, temos visto que nunca passamos ilesos quando abrimos um livro e o fazemos renovar-se das cinzas da estante.

Isto porque o texto modifica o sujeito e este é impelido a ter uma atitude frente à obra que interpela. A leitura implica em mudanças no sujeito e nas construções plurais de significação. Para Goulemot: “assim como a biblioteca trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação a própria biblioteca. A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro”. (1996, p.116)

Portanto, sempre saímos modificados de uma leitura, tal que nunca somos os mesmos quando voltamos a um texto. E, provocados pela insinuação dos sentidos, ficamos arquitetando possibilidades de leituras, com trabalho, participação e memória.

⁷ A intertextualidade é a ocorrência em um texto de variadas formas de menção a outro texto: alusões, citações, paródias, epígrafes... São manifestações discursivas que tornam polifônica a produção escrita: “Trata-se de vozes que falam pela voz do autor do texto ou, ao contrário, trata-se da voz dele que se dissolve e se reconstrói em outras vozes. Trata-se do texto que se desconstrói e se reconstrói em outros textos.” (LAJOLO, 1998, p.69) Ao leitor cabe reconhecer essas vozes, mas também construir intertextualidades, colocando aquilo que lê numa rede de relações podendo fazer o texto dizer mais do que o autor poderia controlar.

Os referenciais internalizados constituem um repertório particular, mas se inscrevem sempre dentro de um imaginário social: “é o plano coletivo da história de nossas leituras”. (GOULEMOT, 1996, p.111)

Resgatando Chartier, nossa possibilidade de invenção, a singularidade de cada leitura, é irremediavelmente influenciada pelos vestígios de convenções e estratégias de controle/displimento.

De todo modo, sempre abrimos volumes que carregam uma história de leituras. Manguel percebe implícita na recepção do livro os sentidos latentes de leituras alheias, visto que “cada novo leitor é afetado pelo que imagina que o livro foi em mãos anteriores.” (1997, p.30)

Ou seja, espreitar a página faz vibrar ecos de significações alheias, de conotações culturais.

Para Pierre Bourdieu, “Um livro não chega jamais ao leitor sem marcas.” (In: CHARTIER, 1996, p.248)

Com efeito, podemos considerar que nossa memória e nossa percepção são alargadas e orientadas por convenções e valores culturalmente já aderidos aos textos. Cabe ao leitor buscar sua autonomia, fragmentos de uma possível liberdade.

De seu posto, o sujeito reserva para si certas possibilidades de escolha, é sua a decisão de abrir um livro e não outro. Mesmo quando é forçado, pelas agências pedagógicas, por exemplo, a ler algo e reconhecer certa padronização de interpretação, ele coloca em afrontamento as suas percepções e as convenções socialmente aderidas ao livro. Aquilo que lê passa a ser de seu domínio, a constituir sua bagagem cultural. Ou, no dizer de Manguel, “**Somos o que lemos.**” (1997, p.201)

As formas como nos confrontamos com os livros concorrem, pois, para formar uma identidade. E o que lemos depende muito do nosso interesse e iniciativa. Depende do sujeito que queremos construir em nós, do que queremos agregar à nossa experiência.

Nossas discussões apontam que o texto procura induzir comportamentos, atitudes e interpretações, no intuito de conformar um interlocutor adequado. Perdura um impulso de forçar certas transformações. Mas, em outra instância, o leitor produz os sentidos, modificando por sua vez a existência e os efeitos do texto, fazendo-o vibrar em si, em sua memória. Assim, de uma parte flagramos o texto querendo construir o leitor, e de outra parte percebemos que o sujeito se constrói pela leitura, que pode tomar a rédeas, se conduzir pelos textos e assumir a autoria da leitura. Por isso, não se trata apenas de recepção, mas de domínio sobre o texto, de conquista da voz interpretativa.

Fica claro que, nesse espaço de tensão, as representações de leitura procuram trabalhar a construção da memória com base no processo de espelhamento, pois traduz como experiência pessoal o que apresenta como próprio da coletividade.

Enfim, embora a representação aponte para uma padronização dos comportamentos e gestos do leitor, podemos considerar que além da página temos o espaço da construção de sentidos e de sujeitos, sendo que de cada leitura nós voltamos “outromesmo”, neologismo usado por Milton José de Almeida (1999, p.105) capaz de dar bem a dimensão de como estamos em permanente estado de transformação pelos efeitos (que deixamos, que buscamos) que as palavras inscrevem em nós.

3. Apresentando o objeto de pesquisa

Tendo delineado o suporte teórico sobre o qual pretendemos construir nossas análises a respeito das representações, propomos agora apresentar mais detalhadamente nosso objeto de pesquisa.

De início, houve o despontar de inúmeras imagens de leitura na literatura dirigida a crianças; depois, foi se consolidando um interesse incômodo pela constituição de um imaginário sobre a leitura infantil e a formação desse público leitor.

A opção pela Literatura Infantil foi se afirmando com apoio no horizonte de interesses da História Cultural, sendo que as discussões sobre leitura passaram a estender seu foco de análise para os processos de circulação e apropriações culturais. O enfoque se ampliou para além das experiências letradas, reservadas a estudiosos ou ao crítico literário, as únicas que se impunham e se registravam. E começou a legitimar outras leituras ou outras maneiras de ler que resultam de competências e interesses muito diferentes, como evidência de uma pluralidade de práticas culturais. Aqui pode se situar agora com mais facilidade, inclusive, os interesses pelas formas de representação da leitura infantil e pelo confronto das crianças com os textos, ou seja, desse público costumeiramente visto como inexperiente e transgressor.

Portanto, diluindo a noção de superioridade de determinadas práticas culturais sobre as demais, começamos a ter maior visibilidade sobre as formas de produção cultural e de leituras construídas por diversos grupos sociais. Inclusive, torna-se legítimo olhar para o leitor infantil e, por extensão, para uma literatura destinada a ele e suas representações. Não devemos esquecer que, na sociedade contemporânea, os volumes da Literatura Infantil são confeccionados para serem um dos primeiros materiais oferecidos à educação dos leitores iniciantes na sua jornada de consumo cultural.

Em síntese, através do estudo das representações de leitura presentes na Literatura Infantil consideramos a possibilidade de penetrar nos textos verbais e visuais para conhecer os procedimentos divulgados por eles no que concerne à encenação ficcional de sua recepção.

Como forma de definir um *corpus*, foram selecionados livros que têm por características serem de autoria de escritores e ilustradores brasileiros; serem fininhos, com reduzido número de páginas (de 8 a 42 páginas, dependendo do formato, da quantidade de texto e ilustrações e do gênero textual); apresentarem narrativas construídas só por imagens ou uma composição com pouco texto, escrita em poesia ou prosa, conforme as classificações instituídas pelas fichas catalográficas, e que associa texto verbal e imagens. Livros que a princípio são produzidos com a intenção de alcançar um público iniciante que começa a ensaiar seus primeiros passos no mundo da leitura.

O contato com os textos literários mostrou ser improdutivo delimitar uma faixa de tempo, pois as representações são divulgadas pelas obras em circulação, colocadas à disposição do público, em escolas, livrarias, bibliotecas, sebos. Aquelas que chegam às nossas mãos e podem assim atuar sobre o nosso imaginário não estão necessariamente submetidas a um período cronológico.

Às vezes, uma publicação antiga pode ser mais acessível e recomendada do que referências atuais. Há livros que continuam sendo reeditados e tendo tiragens significativas. Então, é preferível não desconsiderar a possibilidade de encontros com materiais que circulam pelas livrarias e bibliotecas, lugares que pude visitar.⁸

Desse modo, a reunião do material de pesquisa conta não só com a exploração desses ambientes onde os exemplares se encontram disponíveis,

⁸ No ano de 2004, comecei a reunir aleatoriamente um conjunto de materiais que fortuitamente fui encontrando. Disso resultou um projeto de pesquisa. Com a aprovação do projeto junto à Faculdade de Educação, Unicamp, passei, a partir do ano de 2005, a percorrer o acervo das bibliotecas do Instituto de Estudos da Linguagem e da Faculdade de Educação e das principais livrarias de Campinas: Fnac, Saraiva, Siciliano e Cultura. Nessa trajetória, fui acolhendo as representações de leitura em títulos em circulação, disponíveis ao público, sem desconsiderar, é claro, outras tantas vias de acesso aos livros, como: sebos, feiras, bibliotecas escolares, bibliotecas itinerantes, bibliotecas públicas, formas de troca...

como também com os campos de minhas memórias de leitura. Memórias construídas pelas viagens literárias; pelas sugestões alheias; pelo olhar apaixonado por esses livrinhos; pela busca de obras significativas para a preparação de aulas sobre Literatura Infantil, então ministradas num curso de Pedagogia; pelo interesse por aspectos da crítica literária.

Deixar de estabelecer um recorte temporal ou de delimitar as publicações de certas editoras, por exemplo, não significa que se pretende abranger todos os volumes na caça das representações. A busca foi no sentido de percorrer cuidadosamente um grande acervo – mas não sua totalidade – até que se conquistou uma noção dos objetos em circulação. Desses, são trazidos sete livros para o desenvolvimento das análises, considerados os mais significativos para a discussão sobre as formas de apropriação divulgadas, sendo que vamos nos referir a outras obras e representações perfazendo um diálogo intertextual.⁹

Então, um critério consiste em abranger várias situações de leitura, diferentes aspectos apontando para finalidades e usos, o que implica em acolher volumes independentemente de minha preferência literária; já outro critério para se fazer a opção entre livros que desenvolvem representações similares se define pela possibilidade de trazer obras cujo projeto literário e ilustrações me parecem mais sugestivos e empolgantes – o que transpassa os efeitos das representações – e que podem seduzir também a atenção daquele que se põe a seguir estas páginas.

Na delimitação de um *corpus*, foram selecionadas as seguintes referências literárias:

BELINKY, Tatiana. *Chorar é preciso?* Ilust. Graça Lima. 3ª edição, São Paulo: Paulus, 2005. (Dimensões 21cm x 27,5cm)

⁹ Vários outros títulos compõem uma lista bibliográfica extensa, mas não completa, de obras que tematizam a leitura, como mostra de que é um assunto relevante para o gênero.

MARIA, Luzia de. *No baú da memória – Revirando a história*. Ilust. Cláudio Martins. 1ª edição, São Paulo: FTD, 2006. (Dimensões 21cm x 24cm)

PONTES NETO, Hildebrando. *Eu*. Ilust. Edna de Castro. 1ª edição, Belo Horizonte: Editora Lê, 1986. (Dimensões 20cm x 26cm)

VERÍSSIMO, Érico. *Rosa Maria no castelo encantado*. Ilust. Vera Muccillo. 11ª edição, Porto Alegre: Editora Globo, 1981. (Dimensões 15,5cm x 22,5cm)

XAVIER, Marcelo. *Asa de Papel*. Ilust. Marcelo Xavier. 1ª edição, Belo Horizonte: Formato, 1993. (Dimensões 22,5cm x 28cm)

_____. *O dia-a-dia de Dadá*. Ilust. Marcelo Xavier. 1ª edição, Belo Horizonte: Formato, 1987. (Dimensões 30cm x 30cm)

ZIRALDO. *A bela borboleta*. Ilust. Zélio. 35ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 2004. (Dimensões 17cm x 24cm)

Esta seleção definida a partir dos sentidos das representações de leitura revelou também sua tendência à diversidade: são vários autores e ilustradores; seis editoras; formatos e dimensões diferentes; projetos editoriais caros ou populares; obras premiadas, reeditadas ou não, cujas primeiras edições percorrem as décadas de 1930, 1980, 1990, 2000. Este universo multifacetado abriga os leitores ficcionais.

Ao lado de escritores famosos como Tatiana Belinky, Érico Veríssimo e Ziraldo encontra-se Marcelo Xavier, que vem ganhando reconhecimento pelas premiações e junto à crítica, e nomes menos conhecidos como os de Hildebrando Pontes Neto e Luzia de Maria.

Cabe ressaltar que esta autora, além de ter certa penetração no meio acadêmico por ser professora universitária e ter publicado livros ensaísticos sobre

literatura, como também outros títulos infantis, tem seu livro, *No baú da memória - Revirando a história*, ilustrado por Cláudio Martins, renomado pela sua vasta produção e parceria com escritores considerados importantes. Isso já dá uma certa visibilidade à referida obra da escritora iniciante, o que parece não acontecer com *Eu* de Hildebrando Pontes Neto, ilustrado por Edna de Castro cuja carreira não deslanchou.¹⁰

As duas obras de Marcelo Xavier, então selecionadas, são ilustradas pelo próprio escritor, e por isso não nos coloca o problema da autoria. Mas, como é comum uma produção em parceria, muitas vezes definida pelos interesses das editoras, Tatiana Belinky conta com as ilustrações de Graça Lima para *Chorar é preciso?*, ilustradora que tem um nome expressivo na Literatura Infantil pelas premiações, pelos trabalhos de sua autoria e por compor as imagens para outros tantos escritores prestigiados.

Zélio, influente no campo da charge e dos quadrinhos, irmão de Ziraldo com quem trabalhou nas versões de *Pasquim*, *Palavras* e *Bundas*, assina a composição das imagens para as 45 edições de *A bela borboleta*, no longo percurso de 1980 a 2009.

E Vera Muccillo¹¹ assume as ilustrações do texto de Érico Veríssimo, *Rosa Maria no castelo encantado*, nas décadas de 1970 e 1980, sendo que no percurso de reedições outros ilustradores vão sendo convocados: os menos conhecidos Denise e Fernando para a edição da década de 1990; a consagrada Eva Furnari para a edição mais atual de 2009.¹²

Ao olhar para esses aspectos do suporte de texto, percebemos com Norma Sandra de Almeida Ferreira (2009) um movimento em que a obra vai sendo

¹⁰ Este livro, *Eu*, é reeditado em 2002, pela Editora Dimensão, de Belo Horizonte, com a participação de outra ilustradora, Mariângela Haddad.

¹¹ Vera Muccillo, iniciante na carreira, ilustra uma coleção de obras infantis de Érico Veríssimo com vários títulos, então produzida pela Editora Globo em 1971. Parece que teve publicações concentradas nas décadas de 1970 e 1980. Depois de trabalhar para outras editoras e de compor as imagens para famosos como, por exemplo, Mário Quintana, volta-se para outros segmentos culturais e para campos de atuação diferenciados.

¹² A primeira edição de *Rosa Maria no castelo encantado*, de 1936, pela Editora Globo, é ilustrada por Nelson B. Faedrich em volume mais luxuoso com capa dura e lombada revestida em tecido. Não foi possível ter acesso direto a esse exemplar.

reinventada por intervenções editoriais. Nos seus estudos das edições de *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, a pesquisadora constata que ao longo do tempo prevalece a permanência do texto, mas seus sentidos mudam conforme o projeto gráfico, os efeitos dos trabalhos dos ilustradores, as capas, os índices, as orelhas, etc., tendo em vista dar-se uma roupagem adaptada ao livro dirigido ao leitor contemporâneo, que muitas vezes não é mais aquele leitor do horizonte de expectativas do autor.

Assim, cambiantes protocolos de leitura incluídos pelos dispositivos tipográficos

dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto, permitindo um comércio perpétuo entre textos imóveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações de horizontes de expectativas do público e propondo novos significados além daqueles que o autor pretendia impor aos seus primeiros leitores. (CHARTIER, 1996, p.98 *apud* FERREIRA, 2009, p.187)

Portanto, a obra de Érico Veríssimo vem sendo reinventada por diferentes projetos editoriais que alteram seus ilustradores, suas dimensões, a qualidade do papel, etc.

Assim, por exemplo, quando passa a ser selecionada para o programa de incentivo à leitura promovido pelo MEC, o planejamento editorial torna-se mais econômico, muda com vistas a viabilizar o atendimento ao leitor da escola pública. A edição que analisamos enquadra-se como uma versão mais popular na medida em que passa a ter papel cartão, opaco, o que representa prejuízo na luminosidade da imagem e influencia na percepção tátil do livro. Diferentemente, a primeira edição (1980), mais cara e sofisticada, conta com papel acetinado, de qualidade melhor, cuja valorização do suporte de texto tinha como perspectiva o alcance de um público de maior poder aquisitivo. E, atualmente, um exemplar dessa primeira edição pode ser encontrado em sebo por um valor altíssimo, o que lhe confere um caráter de raridade.

Mesmo assim, mantivemos o enfoque na edição ilustrada por Vera Muccillo pela forma mais interessante e sugestiva com que explora a representação de

leitura, embora seja provável que a edição de 2009 torne-se de mais fácil alcance para o consumidor atual, por estar disponível nas livrarias e pela possível indicação das instituições de ensino que devem priorizar o que se apresenta como novo e repaginado conforme o público de hoje.

Os demais títulos que compõem esse *corpus*, com exceção de *Rosa Maria no castelo encantado* e de *Eu*, mantêm sempre o mesmo ilustrador nas reedições. Isso não significa que conservaram inalteradas as marcas de sua materialidade. Pudemos verificar, por exemplo, que a edição de 2009 de *A bela borboleta* vem com a informação na capa de que se trata de uma versão com atualização ortográfica. Isso torna obsoletas as edições anteriores, inclusive o exemplar de 2004 contemplado neste trabalho, e apresenta um novo elemento de sedução para o consumidor.

Fazendo um uso diferenciado do suporte de texto, a narrativa de *A bela borboleta* começa antes mesmo da página que traz o título e os nomes do autor e do ilustrador. Isso parece forçar que os dados de referência do livro – editora, edição, local e data de publicação – bem como o selo do MEC/FAE indicando a adoção da obra para o programa Salas de Leitura, e a inscrição de revisão ortográfica venham inscritos na capa e na contracapa, sem lugar para ficha catalográfica.

Talvez por se tratar de uma primeira edição de 1986, *Eu* traz menos marcas visíveis de elementos extratextuais, pois não há dados sobre premiações e associações governamentais.¹³ Mas estes apagamentos passam também a significar, visto que não aparecem dados que atualmente denotam o prestígio cultural/social da obra. Como forma de apresentação para o público há na contracapa foto e informação sobre o autor e a ilustradora e um pequeno resumo.

A publicação recente de *No baú de memória – Revirando a história* é também uma primeira edição de 2006, não traz dados da recepção crítica do livro, mas já vem amparada por uma editora maior, um ilustrador renomado, com título

¹³ Não foi possível conferir se a edição de 2000 traz essas e outras informações. De todo modo, uma reedição renova o interesse pelo livro, sendo que uma editora vê a possibilidade de recolocá-lo no mercado e de atingir um público consumidor.

associado a uma coleção (Série Arca de Noé), com papel de boa qualidade recoberto por fina camada plástica. São aspectos da materialidade que sugerem certa sofisticação.

Por sua vez, o prestígio de Tatiana Belinky e, podemos dizer também de Graça Lima, parece concorrer para que uma publicação de 2001 chegue a 2005 em sua 3ª edição, primorosa pela qualidade do papel acetinado, pelo colorido, pelas ilustrações sempre sugestivas que se estendem para além das páginas que abrigam o texto. Situando o livro na produção da escritora, há na quarta capa uma descrição curricular de seu diversificado campo de atuação – escreveu para programas de televisão e foi responsável pela adaptação de *O sítio do pica-pau amarelo* para a telinha; escreveu em jornais importantes; é tradutora profissional em vários idiomas – e de suas premiações (nenhuma informação sobre a ilustradora). E conforme os interesses de divulgação da editora, são anunciados os títulos da escritora já publicados pela Paulus e um outro que seria lançado brevemente (o que denota uma parceria sólida), bem como uma lista de livros de outros autores também editados na coleção Arteletra em que se insere *Chorar é preciso?*. Além disso, é obra de projeção internacional selecionada para o catálogo da Feira de Bolonha (Itália) em 2002, conforme vem inscrito na segunda capa.

Em cada volume há um conjunto de informações que transpassam a nossa recepção do livro e que projetam um leitor da Literatura Infantil.

A editora Formato que publica as obras de Marcelo Xavier traz ficha catalográfica, selo do MEC, referência às premiações, informações sobre o autor e sua foto sorridente, e dados sobre a composição das ilustrações com seus cenários, personagens e objetos criados com massa de modelar e depois fotografados. Em *O dia-a-dia de Dadá* a contracapa mostra o retrato do autor que olha sorrindo amorosamente para a bonequinha-personagem sentada em seu ombro. As dimensões ampliadas, típicas da coleção Conte outra vez..., sugerem uma forma de manipulação em que o livro parece ter que pousar nas pernas das crianças. Já em *Asa de papel* as dimensões são um pouco menores, o que não o

enquadra nessa coleção, e há uma referência à faixa etária procurando uma adequação de público.

Esta referência à faixa etária torna-se destoante, pois não aparece em nenhum outro exemplar e soa como um resíduo de fundo pedagogizante e mercadológico, atualmente pouco usual. E, sobretudo, tal indicação entra em contradição com a representação de leitura construída por Marcelo Xavier, fundada na liberdade de escolhas, no interesse pessoal, na possibilidade de seguir na contracorrente dos mecanismos de alienação, conforme veremos adiante. Enquanto tematiza a liberdade da leitura, a editora o apresenta para crianças com idade a partir de 6 anos.

Logo, a indicação relativa à idade elege um público consumidor, o que já representa uma direção de leitura. Um critério subentendido nessa marca editorial poderia ser o de que a obra não se compõe apenas de imagens, mas também de escrita, o que a tornaria mais adequada a crianças em fase de alfabetização. Ou, até mesmo poderia se pautar na complexidade do texto que talvez chegasse a afastar leitores inexperientes.

No entanto, essas possíveis justificativas que colocam um certo leitor no horizonte de expectativas estão funcionando no jogo de sentidos e causam especial incômodo quando esbarram com a mensagem de liberdade e com as possibilidades de encontros dos textos pelos leitores possíveis. Isto porque, consideramos que a complexidade alcançada pela ousadia da linguagem, das metáforas, da ambiguidade se apresenta como um desafio para todos os apreciadores. Ou seja, qualquer criança – até mesmo as menores, até mesmo os adultos – pode apreciar as belezas desse livro ainda que talvez não venha conseguir penetrar nas suas mais insinuantes sugestões.

Tal como a indicação de público, a notificação sobre os vários prêmios recebidos e a biografia do autor anunciam algo sobre a qualidade da obra, de forma que um leitor pode já entrar no texto com esses referenciais. Ou talvez podem se constituir em informações que influam na seleção daquele que está no

papel de escolher, indicar, comprar o livro. Neste sentido, não é improvável que o motivo de ser este e não outro livro passe por tais critérios.

Ainda sobre esses dados que compõem o suporte material de enquadramento do texto, um detalhe inscrito na ficha catalográfica chama especialmente a atenção e faz repensar o livro. *Asa de papel* está classificado como obra de poesia infanto-juvenil ou de poesia para crianças. Contudo, não chega a apresentar uma forma convencional de poema, desafiando os protocolos de leitura. Com um golpe de vista podemos reconhecer um livro de poemas pela distribuição dos versos na página. No entanto, isso não acontece em *Asa de papel* desembaraçado de uma estrutura mais ou menos rígida de versos, estrofes, rimas, refrões... É poesia sem forma de poema?

Então, nossa apreciação é atravessada pela definição de gênero, de tal modo que passamos a vê-lo como poesia segundo a classificação demarcada na ficha catalográfica. Isso ameniza nosso sentimento de encontrar um texto desafiante e indisciplinado porque já está irremediavelmente categorizado. Com efeito, esse elemento do suporte funciona, pois, como uma orientação de leitura, interferindo na visibilidade da obra, sendo que a criança, como qualquer leitor, está exposta a esses aspectos exteriores aos textos.¹⁴

Nesta descrição geral de aspectos da materialidade dos livros cabe observar ainda que as representações do leitor ficcional mostram-se como tema relevante para grandes editoras – Globo, Melhoramentos, FDT – e editoras menores – Paulus, Lê, Formato – e não se restringem ao eixo de São Paulo, com publicações em Porto Alegre e Belo Horizonte.

A opção por definir um conjunto de obras que denota a diversidade de suas condições de produção e de sua materialidade se deve ao fato de elas apontarem,

¹⁴ Seguramente as crianças encontram-se sujeitas à sua influência quando exploram os detalhes, quando são apresentadas ao livro pelo adulto, quando trocam experiências com os colegas, ou mesmo na possibilidade de localizar o volume em estantes obedientes às fichas catalográficas. E aí, *Asa de papel* pode estar próximo de *Ou isso ou aquilo* de Cecília Meireles, ou de *O cata-vento e o ventilador* de Luís Camargo. Inclusive, a escola, na sua função de mediadora, tem mostrado uma tendência de apresentar às crianças os aspectos da edição, da autoria, etc. o que é bastante apropriado, pois dá maior visibilidade sobre as convenções e a materialidade desse artefato cultural.

conforme veremos adiante, para uma variedade de representações que recomendam comportamentos e gestos para esse leitor em formação, sob o pretexto de o descrever, de o trazer, com suas especificidades, para o universo de papel e tinta.

A pluralidade de encenações da leitura sugere que o leitor infantil não lê de uma só maneira. Assim, olhar para uma obra implicaria em não perceber certas nuances, outras construções e as formas como as representações vão migrando nos volumes, constituindo intertextualidades. Neste caso, também não seria suficiente eleger a produção de um autor ou publicações de uma editora específica, sob o risco de reduzir o campo de visão. Neste momento, não queria contemplar apenas um leitor ficcional, mas abranger um movimento multifacetado de construção textual do leitor criança.

Tais representações, sendo construções literárias, solicitam um olhar atento para aspectos do desenvolvimento da narrativa ou da mensagem poética, para aspectos estéticos que as envolvem e as significam. Por isso, ainda que estejamos operando um recorte para trazer a cena da personagem com o livro, é preciso não perder de vista o contexto em que se insere e os efeitos do trabalho estético-literário. De outro modo, correríamos o risco de tratar essas imagens como representações sem a identidade de serem representações literárias do leitor.

Cabe analisar como se constituem as representações, como elas vão dialogando e agindo sobre nosso imaginário e sempre indagar sobre outras formas de ler e sobre outros leitores não representados.

De uma forma mais enfática, temos diante do nosso olhar textos que chamam para um encontro com o espelho. Parecem contar com o fato de que estabelecer relações de analogia pode ser o primeiro movimento de significação, já que de uma maneira mais “natural” percebemos o parecido com, ou, o parecido comigo mesmo. Esse convite à identificação provoca uma palavra inquietante quanto à questão do gênero literário e quanto a outras formas discursivas de constituição do imaginário sobre o leitor infantil.

4. Criando espelhos: aspectos da constituição do imaginário sobre o leitor infantil

- a constituição do gênero sinalizando uma concepção de leitor

Ao colocar em pauta as encenações de leitura e do leitor nessa produção específica não podemos nos furtar de refletir sobre questões relativas ao gênero, de cuja relação com o destinatário deriva a adjetivação de Literatura Infantil.

Esse estreitamento com o público infantil, fator de determinação do gênero, marca a sua elaboração formal, artístico-literária, e decorre na construção de uma concepção de leitor. Portanto, tais aspectos dialogam e permeiam os sentidos das representações de leitura para as quais vamos olhar.

Em torno do problema do gênero pode se abrir um variado leque de discussões quanto, por exemplo, à recepção crítica; à teoria e história literária; às características estéticas; à ligação com a pedagogia; a temáticas relativas à infância; às condições de produção, comercialização e circulação das obras, etc. Evidentemente, não temos a intenção aqui de cercar todos esses aspectos, senão apontar aqueles que cruzam com nosso problema de pesquisa.

Sendo assim, nossa preocupação consiste em buscar um eixo na questão do leitor, para procurar entender como várias instâncias discursivas vão percebendo e instituindo uma imagem para esse destinatário e que, por extensão, tem repercussões nos efeitos das representações. Propomos transitar basicamente por dois caminhos: recuperar algumas considerações mais correntes

da crítica literária e demarcar traços formais dessa literatura que remetem ao universo infantil e concorrem para a distinção do público e do gênero.

Cabe dizer que o campo de projeção desse leitor não é tranquilo de se percorrer, na medida em que vão se revelando oscilações e contradições.

A própria atuação da crítica literária tem se mostrado cambiante, pois ao mesmo tempo em que passou a olhar para a Literatura Infantil – analisá-la, reconhecê-la, identificar suas especificidades – foi também marcando suas fragilidades.

Podemos identificar na década de 1980 as condições determinantes para a consolidação do gênero. Isto porque, nessa época houve tanto um significativo aumento na produção e comercialização das obras, como um importante empenho da crítica em contemplar essa literatura então só esparsamente investigada. Tratava-se, portanto, de alavancar os estudos em torno desse universo literário e, conseqüentemente, trazer à tona um leitor específico.

Neste contexto, Maria Helena Martins, assumindo uma visão panorâmica, sintetiza que a ligação indissolúvel entre destinatário e gênero desponta como fator que particulariza e ao mesmo tempo promove uma descontinuidade da qualidade estética dos textos.

Não obstante, o seu elemento identificador, e também complicador, talvez esteja mais no fato de ela (a Literatura Infantil) ter seu processo de elaboração atrelado a um determinado tipo de destinatário do que em suas características intrínsecas. [...] uma literatura constituída por uma espécie de introjeção do que seria a leitura de seu leitor virtual. (MARTINS, 1989, p.18)

Ou seja, a pesquisadora percebe, como efeito de tal orientação para o destinatário, a circulação de uma produção muito oscilante no que diz respeito à elaboração estética, possivelmente devido ao fato de, com frequência, ser negligenciada a noção quanto à exigência do público.

Tal parecer faz com que nos voltemos para o que a recepção crítica considera ser uma produção considerada desprovida de investimento artístico, cujo intuito é ganhar espaço no terreno mercadológico. A força desse discurso

tende a pôr em evidência um gênero e um público estigmatizados. No entanto, o empenho da pesquisadora consiste em manter um olhar seletivo para demarcar autores importantes e títulos expressivos (MARTINS, 1989), sendo que aí está implícito um leitor para quem se dedica um trabalho artístico, poético.

Podemos considerar que, em certa medida, este foi comumente o papel da crítica: mapear os aspectos que desqualificam o gênero e identificar/legitimar autores e obras notados como importantes. Esse movimento fica evidente quando se trata de acolher uma produção literária relativamente nova que passa a definir seus contornos e que ainda não havia firmado uma tradição, não havia constituído um cânone. No entanto, começa a se compor um espaço de legitimação. E, por extensão, de projeção de um leitor-criança, nem sempre promissor, nem sempre subjugado.

Nesse processo característico dos anos 80, foi fundamental a atuação crítica de Marisa Lajolo e de Regina Zilberman que analisaram e esboçaram uma História da Literatura Infantil.¹⁵ Este pode ser considerado um passo importante para começar a se compor um delineamento de uma tradição literária. As pesquisadoras também iluminaram vários aspectos, depois continuamente debatidos, que acabaram por comprometer essa literatura, dentre os quais destacamos a influência das agências pedagógicas e da demanda do mercado. Aspectos que apontam para a virtualidade do leitor.

Lajolo e Zilberman, então, caracterizam o gênero como um produto tardio da pedagogia escolar (1997, p.22) pelo fato de considerarem que sua produção estava atrelada a uma necessidade de se criar um público leitor como missão das instituições escolares e a corresponder às supostas adequações – temáticas, ideológicas, discursivas – para o desenvolvimento intelectual da criança.

As pesquisadoras percebem que essa visão utilitária e pedagógica mobilizou um grande crescimento no movimento de lançamento de livros com títulos muitas vezes produzidos sob encomenda, com o pretexto de atender o que

¹⁵ LAJOLO; ZILBERMAN. *Literatura infantil brasileira. História & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

se considera serem as necessidades dos pequenos. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, 1997) Como consequência, essa influência pedagógica permeou a concepção e o consumo dessa literatura, sendo sua impulsionadora e mediadora quando comandou o contato da criança com o livro.

O gênero ganhou fôlego e projeção sob a dependência da mediação escolar, lugar privilegiado da circulação e consumo desse artefato cultural. O seu uso tinha, pois, em vista, sobretudo, um sujeito em formação, sendo tomado como base para o desenvolvimento intelectual e moral.

Disso resultou, muitas vezes, que determinados fins pedagógicos acabaram enquadrando violentamente a literatura em atividades escolares para o desenvolvimento de alguma habilidade como a escrita, o desenho, a fixação da gramática ou de tópicos da ciência, história, geografia...

Evidentemente, tais empregos levam a leituras nem sempre adequadas a determinados livros e forçam incríveis malabarismos no trabalho com os sentidos. Mediante tais atitudes, não se olha para o livro como literatura. Deixam pouco espaço para associações estéticas, intertextuais e poéticas, próprias à leitura literária. Também não é raro que os educadores, sob a vigência da necessidade de consumo, esgotem o texto em uma única possibilidade interpretativa por ou não estarem preparados para lidar com o caráter polissêmico da obra literária, ou desejarem assegurar o controle autoritário dos usos dos livros. A visão utilitária e moralista contribuiu para, sob diferentes facetas, negligenciar muitas vezes as ricas possibilidades de enfrentamento dos textos pelas crianças.

Neste caso, prevalece o que Martins chama de *adultocracia* da Literatura Infantil:

Educadores recorrem a proposições consagradas para defender e manter seus pontos de vista a respeito da *adequação* do texto ao leitor e vice-versa. Não obstante, há indícios de que subjaz aí inconfesso, dissimulado, o desejo de manter o domínio sobre a criança, de prolongar sua dependência. A tradicional *adultocracia* da literatura infantil é exemplar, sob esse prisma. (MARTINS, 1989, p.19)

No entanto, não podemos desconsiderar que sempre há tentativas escolares de apostar no potencial dos leitores mirins, de dar-lhes voz, de privilegiar a fruição e o encantamento, de favorecer a constituição de repertórios e memórias de leitura.

Além da subordinação pedagógica, a Literatura Infantil, em finais da década de 1970, teve seu crescimento associado a grandes investimentos comerciais, indo em direção contrária ao seu ainda precário reconhecimento junto a uma parte significativa da crítica literária.

Isso porque, percebendo aí um comércio promissor, as estratégias mercadológicas concorreram para a imposição de consumo de um bem cultural, fazendo seu *marketing*, sua promoção com a elaboração de catálogos, com a exaltação de premiações, com encomendas de títulos, etc.¹⁶

Esse processo de divulgação da Literatura Infantil ajudou na criação de um público consumidor, cujas competências marcaram sua distinção frente aos demais leitores.¹⁷ Houve, então, uma maior ênfase na segmentação dos focos de

¹⁶ Os catálogos seguiram passando por modificações no correr do tempo, conforme as estratégias de sedução do leitor que foram se tornando mais convenientes às tendências de mercado, às concepções de leitura e usos do livro. De modo geral, fazem a divulgação para os mediadores que indicam ou compram – professores, pais – recorrendo a várias formas de exaltação daquilo que apresentam como qualificativos da obra: resumo; dados sobre a materialidade (formato, tipo de papel, capa, número de páginas); informações sobre o autor e o ilustrador e seu prestígio junto à recepção crítica; filiam o texto a uma coleção que reúne uma produção com propostas similares; pode trazer indicação de faixa etária, algo que se tornou pouco usual por conta de novas concepções de leitura; dependendo da intenção mais explícita de atingir o professor pode haver propostas de atividades interdisciplinares, adequação a grades de disciplinas escolares, etc. ligando ainda o texto a finalidades pedagógicas. A parceria com uma editora mais ou menos renomada influencia a percepção do livro e sua colocação no mercado.

Os próprios livros trazem índices extratextuais de promoção da obra para a captura do leitor: orelhas; apresentação do autor e do ilustrador; selo do MEC indicando sua seleção para programas governamentais de incentivo à leitura; informações sobre premiações e dados do gênero.

Tudo isso prepara nossa leitura.

¹⁷ É importante observar, como mostra Chartier, que as formas de distinção do leitor não são estáticas, pois a dinâmica social faz inventar outras vias capazes de singularizar, de criar novas distinções. (2001, p.155)

Assim, podemos perceber, como um fator significativo, dentre outros, que os arranjos editoriais podem dar um diferente estatuto aos bens culturais forçando a distinção do público, como aconteceu, por exemplo, com os livros da Biblioteca Azul, cuja intervenção editorial fazia cortes, dividia o texto em capítulos menores, abreviava parágrafos, com o fim de baratear o custo e tornar o texto mais acessível aos leitores. Um exemplo clássico de obras que tinham em perspectiva um dado leitor e forma editorial mais suntuosa e passaram por modificações pelo impressor que tinha em vista outro leitor implícito, comprador de edições baratas. (CHARTIER, 1996, p.99-103)

interesse, reservando-se espaços próprios para a Literatura Infantil nas prateleiras das livrarias.¹⁸

Embora não seja fenômeno exclusivo da Literatura Infantil, também neste caso, a motivação comercial acabou favorecendo o surgimento de uma produção descuidada no que concerne ao seu trabalho visual e textual, conforme os pareceres apontados pela sua recepção crítica. Esta deu destaque ao fato de que em muitos exemplares não se deixam transparecer preocupações com inovações formais e temáticas, em prejuízo da pesquisa estética. Como consequência, sobressai nesta produção uma desrespeitosa simplicidade: sentenças curtas e repletas de diminutivos, diálogos artificiais, narrativas piegas e adocicadas, redução de enredos tradicionais, imagens padronizadas.

Enfim, acabou prevalecendo a conotação de que foi havendo uma grande oferta de livros previsíveis e superficiais cujos elementos plásticos, como linha, cor, espaço, luz, forma, volume, são considerados pouco expressivos, advindos de uma linguagem visual muito próxima do senso comum. Marcam uma tensão entre a intenção de produção e a condição de leitura e de uso. Correspondem, antes, à instauração de uma necessidade de leitura – pela escola, pelas campanhas oficiais de incentivo à leitura, pelo aquecimento do mercado – sem se questionar de qual material seja. O importante é ler, e muito, e rápido. Está em voga o prestígio social da leitura, sem que isso signifique necessariamente o diálogo criativo com as obras, a leitura crítica, o encontro com a beleza.

O expressivo investimento editorial e livreiro de um lado abriu espaço para publicações que passaram a receber o mesmo tratamento de outras mercadorias culturais produzidas em série, o que deixa transparecer o intuito de se promover

De modo semelhante, clássicos como *Robinson Crusóé*, *Viagens de Gulliver*, *A ilha do tesouro*, e também contos de fada e fábulas que foram produzidos para o público adulto passaram a ser destinados às crianças, adquiriram outras apresentações editoriais adaptadas ao novo leitor colocado no horizonte de expectativas dos produtores de livros e não mais dos autores. Assim, foram assumindo novas conotações e mobilizando distinções sociais dos leitores.

¹⁸ Zilberman (1998) salienta que a perspectiva desenvolvimentista da sociedade burguesa promoveu a alfabetização em massa e acelerou o crescimento da indústria tipográfica, e em decorrência favoreceu a emergência de um público consumidor de livros. Um caminho para expandir esse mercado foi segmentar as frentes de procura: produção para profissionais, para mulheres, para crianças, para adolescentes...

um consumo rápido e descartável. Sendo assim, o leitor-criança é percebido como grande consumidor, apto a receber também um material de fácil absorção, de comunicação imediata, que se aproxima daquilo que reconhecemos como *kitch*.

Por outro lado, esse crescente movimento editorial também representou um incentivo para a composição de obras com elaborações formais e temáticas sofisticadas e para a profissionalização dos escritores. As instâncias de legitimação – a crítica, as agências de promoção do livro, os financiadores das premiações, os catálogos – vão se incumbindo de destacar títulos, autores, gêneros, segundo seus interesses e critérios adotados. De todo modo, esse campo aberto pela expansão do mercado para a criação literária projetou consigo também uma outra imagem de leitor potencial que merece um trato especial, sendo que a obra deve voltar-se para as particularidades da criança e desafiá-la a operar com seus efeitos polissêmicos.

Portanto, a recepção crítica se pronunciou de maneira enfática quanto aos aspectos que foram sendo demarcados para mostrar o caráter oscilante da qualidade literária das obras e com isso percebemos que deu visibilidade a diferentes competências do leitor implícito no texto e no projeto editorial, ora dado a uma leitura fugaz, ora com potencial sensibilidade literária e crítica.

Não podemos esquecer, no entanto, que o valor literário não está apenas no texto verbal e visual, no seu trabalho com as possibilidades linguísticas, com as figuras de linguagem, com características de certos gêneros, com as ilustrações, mas na maneira como é lido, conforme adverte Márcia Abreu. (2006) “A literariedade vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios artísticos em vigor.” (2006, p.41)

Esses aspectos procuram dirigir nossa leitura, construir a reputação das obras e conseqüentemente sustentar um imaginário sobre o leitor.

Por outro lado, buscando no texto a relação gênero x destinatário, percebemos um outro aspecto delineando distinções, sendo que a hipótese de leitor como condição para a própria criação literária foi definindo também as características intrínsecas dessa produção.

O voltar-se para esse segmento de público tem suas repercussões no próprio suporte de texto que abriga essa literatura, o que difere muito do suporte tradicional da literatura dirigida ao adulto. O formato mais variado, com páginas amplas ou muito diminutas, e o número reduzido de páginas pressupõem até mesmo outra relação com o livro. E podemos supor que subentendem as necessidades de um leitor que interage muito mais com a materialidade do livro, conforme sua suposta pré-disposição para um envolvimento lúdico e mais rápido ou fugaz que parecem tender para leituras breves e repetidas. O tipo de fruição e o tempo da leitura são caracterizados como particulares da infância.

O retorno ao livro se configura como uma situação de leitura não só prevista como também distintiva e favorecida pelo suporte dessa literatura. E podemos dizer que mesmo um livro óbvio e linear não se esgota em uma única percepção. Contudo, geralmente, o interesse logo se esvai quando se exaure a busca pela emoção do novo. Já textos mais insinuantes solicitam um retorno de encontro com outras descobertas e sensações que se ampliam.

Assim, vão se delineando aspectos que se imagina e se institui como o mundo da criança. Esta sempre construída e, portanto, representada no texto e pelo processo de produção dos livros.

Projetos editoriais e estéticos distintivos desse gênero põem em destaque os livros-brinquedos, livros de banho, livros de pano, de plástico, de madeira, volumes que se definem pela sua materialidade, impossíveis de acontecerem em outros suportes. Enfatizando o universo infantil, temos a exploração de outros recursos visuais e táteis como as cenas construídas através de recorte e colagem, de dobradura, de massinha de modelar, de ilustrações que colocam em destaque o ato de colorir. Aí, temos figuras que saltam, impressão em relevo, páginas com elementos táteis que remetem ao efeito lúdico, sons produzidos com o movimento das folhas. Os tamanhos são variados provocando outras posturas do leitor. Há aqueles livros minúsculos que produzem animação com o virar rápido das páginas; há aqueles de tamanho ampliado que se acomodam melhor sobre a perninha esticada; de outros devemos puxar páginas escondidas...

Esse apelo sensorial é marcante e impulsiona outro envolvimento com os livros, outro comportamento do leitor. Aqui, muito mais do que com a literatura adulta, é o corpo que “lê”.¹⁹ O leitor infantil se caracteriza como um corpo em descoberta e uso do mundo. Por isso, percebemos a sedução dos sentidos, do olhar, do tato.

O aspecto físico do livro já favorece singulares sensações e se apresenta como uma sedutora porta de entrada para seu universo de significações, como bem sugere Martins:

Antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto, tem forma, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas. Para muitos adultos e especialmente crianças não alfabetizadas essa é a leitura que conta. Quem já teve oportunidade de vivenciá-la e de observar a sua realização sabe o quanto ela pode render. (MARTINS, 1991a, p.42)

Evidentemente, a apropriação sensorial do livro, em sua materialidade, se dá com qualquer leitor independente da instância literária, como indicam, por exemplo, Martins (1991a), Manguel (1997), Goulemot (1996). Acontece que ela parece mais escancarada no caso da Literatura Infantil pela sua própria formatação revestida de apelos sensoriais. Também as sugestões sinestésicas se encaminham através da materialidade das páginas e não apenas pelo discurso escrito.

O gênero, abarcando outros tantos elementos que não somente o impresso e algumas poucas ilustrações, subentende a identificação com as necessidades e o universo infantil, apelando para a satisfação narcísica. A exploração desses recursos pode acontecer de uma forma mais previsível, quando se recorre às mesmas fórmulas e lugares-comuns, pode estar a serviço de um interesse comercial ou pedagógico, mas também abre oportunidades para programas estéticos ousados, com efeitos de sentidos interessantes e polissêmicos.

¹⁹ As posturas, atitudes do corpo, indicam certas relações com os livros, podendo demonstrar seriedade, divertimento, prazer, uma expressão irônica, um olhar *blasé*... Nossos gestos, muitas vezes incitados pelos livros, podem ser enquadrados em tipologias dos atos de ler: leituras sonhadoras, leituras profundas, leituras ausentes... (GOULEMOT, 1996, p.109)

Por isso, a Literatura Infantil assume um caráter híbrido ao estabelecer o imbricamento entre imagem e texto como uma das características de distinção do gênero, segundo considerações de Zilberman e Lajolo (1984). E, afora esse aspecto, temos que nos confrontar com volumes que não trazem texto escrito, que não se enquadram confortavelmente nos tipos de discurso como prosa ou poesia. A conhecida obra de Istevan Banyai, *Zoom* (1995), não compõe propriamente uma narrativa e, assim como *Luzinha curiosa* de Roberto Caldas (1991), nos convida a uma experiência visual, cujo elemento de surpresa se configura através de aproximações ou distanciamentos do ângulo de visão que se dão com o virar da página.

Como vimos, a exploração plástica e a visualidade da página assumem muitas nuances, sendo que uma vertente bastante produtiva encontra sua relativa consagração nos chamados livros de imagens com a composição de narrativas visuais.²⁰ Neste campo, cujos títulos são a princípio indicados para crianças não alfabetizadas, despontam muitos volumes premiados pelo trabalho estético com as ilustrações e pelas sugestões múltiplas de significados, provocando um envolvimento do leitor e encantamento poético. São livros que dialogam com uma imagem de destinatário não simplesmente passivo, mas que vai assumir uma cumplicidade com o texto visual para a articulação dos elementos das imagens numa construção narrativa. Dialogam e constituem essa identidade de leitor participativo, com potencial para lidar com as sugestões polissêmicas.

Temos, portanto, uma produção de caráter híbrido, ampla, diversificada para atender a diferentes públicos, expectativas e finalidades da leitura. O mercado abriu espaço de divulgação para a diversidade.

Está claro que as estratégias comerciais ajudaram a ampliar o público leitor e a dar espaço para esse gênero. Considerando uma relação dinâmica entre literatura e sociedade, Célia Regina Delácio Fernandez sintetiza:

²⁰ Alguns pesquisadores têm se debruçado mais cuidadosamente sobre a questão da ilustração na Literatura Infantil, com destaque para Luís Camargo (2006, 1998, 1995, 1992, 1990), Regina Yolanda Werneck (1998, 1986, 1983, 1980), Gian Calvi (1977), Maria Carmem Batista Bahia (1995). Sobre o livro de imagem, recomendo a dissertação de Mestrado de Mara Rosângela Ferraro (2001).

O silêncio nas Historiografias literárias parece excluir o que não foi consagrado pela crítica, mas a explosão editorial e o consumo crescentes fortalecem o gênero. Desse modo, enquanto a disputa pelo estatuto é travada no campo literário, fica claro que as obras infantis e juvenis já conquistaram seu espaço na sociedade. (FERNANDEZ, 2004, p. 242)

Cabe ressaltar que os dispositivos editoriais com a apresentação de volumes coloridos, chamativos, de temas em voga no momento, de formatos variados, de referências à faixa etária... buscaram, a partir de então, atrair as crianças e seus mediadores. Também os indicadores de classificação – poesia, prosa, livro de imagem – contribuíram para ordenar essa literatura, bem como para direcionar sua apreciação.²¹

Como mostra de que não são inertes esses fatores, Chartier constata:

... chama-nos atenção para o fato de que os indicadores explícitos pelos quais os textos são designados e classificados criam expectativas de leitura e perspectivas de entendimento. Este também é o caso da indicação de gênero, que liga o texto a ser lido a outros textos que já foram lidos e que assinala ao leitor o 'pré-entendimento' apropriado no qual situar o texto. (CHARTIER, 1992, p.228)

Assim, as maneiras como o texto se apresenta estabelecem convenções, sugerem formas de leitura e criam distinções do leitor.

Então, toda essa relação pedagógica e mercadológica tem repercussões tanto no fazer literário quanto na imagem do seu destinatário. Legaram ao gênero de forma mais saliente uma imagem de leitor a ser educado, conduzido – e portanto despreparado – cujos livros deveriam ser selecionados e até produzidos sob um critério adulto de adequação ou conforme interesses comerciais. Como efeito de uma construção histórica, notamos ainda seus ecos transpassando as representações e as nossas percepções das representações de leitura, pois tais

²¹ Goulemot nos mostra que a reputação pública das obras literárias induz nossos gestos e prepara nossa recepção (1996, p.109 e p.113), visto que “O gênero do livro, o lugar de edição, as críticas, o saber erudito, nos colocam em posição valorizada de escuta, em estado de recepção.” (GOULEMOT, 1996, p.113)

características foram se aderindo ao nosso imaginário, ainda que busquemos encontrar e construir um outro leitor infantil.

Cabe dizer que, ao olhar para esse percurso de análise crítica, vamos percebendo não apenas a identificação de fragilidades desse gênero, mas o despontar de um impulso revolucionário com a crítica chamando uma produção com outras características; sugerindo outro tratamento do leitor; desencadeando um combate à didatização da literatura.

Na continuidade desse processo sobressai atualmente uma significativa produção crítica sobre esta literatura dirigida aos pequenos, com pesquisadores empenhados em avaliar as características estéticas, bem como os efeitos e mensagens literárias dessa produção. O enfoque vai tomando novas direções, menos voltadas às fragilidades do conjunto. Cabem ser citadas, por exemplo, pesquisas do crítico e poeta de obras para crianças Luís Camargo (2006, 1998, 1995, 1992, 1990), os estudos críticos de Lúcia Pimentel Góes (1996), de Nelly Novaes Coelho (1991), de Elizabeth D'Angelo Serra (1998), de Regina Yolanda Werneck (1998, 1996, 1983).

Nessas mãos, a Literatura Infantil começa a ser vista como composição artística em interação com os movimentos culturais e dotada de especificidades.

Logo, essa literatura vem alcançando seu espaço nas instâncias de legitimação, sendo objeto de muitas pesquisas acadêmicas e de variada produção de artigos; entrando para o currículo de disciplinas universitárias; sendo amplamente debatida em seminários, congressos; contando com *stands* em bienais do livro; motivando importantes premiações nacionais e internacionais.

Portanto, ao ir se delineando um novo estatuto para a Literatura Infantil, vai se construindo conseqüentemente também outras nuances para a idealização desse leitor criança mais apto a ser tocado por uma linguagem de expressão poética/metafórica e a encarar um jogo de sentidos mais desafiante, fazendo disso sua experiência pessoal.

Quanto a nosso *corpus*, podemos dizer que, apesar de ser ainda visto com certas ressalvas por parte da teoria literária, há um campo aberto para ser olhado

com interesse segundo critérios de análise em vigor junto a segmentos da recepção crítica que atualmente tem se debruçado sobre o gênero. Neste caso, a obra infantil de Érico Veríssimo, por exemplo, por muito tempo estigmatizada em comparação com sua canonizada literatura para adultos, pode ser acolhida de outra maneira neste campo de tensão dos critérios de avaliação variáveis conforme as instâncias de legitimação, de modo que não se pode falar de um padrão estético definitivo e universalmente aceito.

Outros livros escolhidos – *O dia-a-dia de Dadá*, *Chorar é preciso?*, *Asa de papel*, *A bela borboleta*, *No baú da memória* - *Revirando a história* – representantes de uma produção contemporânea, já têm se distanciado de uma vertente anterior de volumes nos quais a crítica identificava maior ranço pedagógico e estando ligados a um consumo efêmero. E, decorrente da diversidade dessa literatura, temos ainda um volume, *Eu*, que parece querer impor mais enfaticamente uma concepção de leitura, assumindo de forma mais explícita uma mensagem educativa.

Assim, a virtualidade do leitor, que emerge da construção histórica dos discursos sobre o gênero e do próprio fazer literário, transpassa as representações de leitura que disseminam modos de apropriação desse artefato cultural. Suas influências se estendem nas maneiras como se constituem e como percebemos as convenções, conotações da leitura e a formação de um ideário de sujeito leitor.

- o autor idealizando o leitor

Isso me alivia ao saber que o leitor vai além de mim enquanto procura decifrar a minha metáfora.

Bartolomeu Campos Queirós (2002, p.160)

No andamento da pesquisa foi possível perceber que outras instâncias discursivas, não literárias, que disseminam concepções de leitura ecoam para outros lugares e contribuem para delinear um ideário de leitor em diálogo com as representações de leitura encenadas na literatura aqui analisada. Consideramos, pois, oportuno trazer algumas manifestações de autores da Literatura Infantil no que concerne à criação de uma imagem pública dos pequenos leitores. Isso se dá por duas vias: de um lado idealizam seu leitor, mostrando o que pensam a seu respeito; de outro, declaram o leitor infantil que foram, apresentando-se como espelhos.

Neste percurso, vamos, primeiramente, trazer vários escritores, os quais têm manifestado publicamente a defesa do leitor, e por extensão do gênero. Dentre eles, Tatiana Belinky e Luzia de Maria assinam a autoria de dois livros que compõem nosso *corpus* de análise.

Utilizam-se de várias formas de registro: depoimentos em congressos, depois transcritos em artigos que debatem sobre literatura; entrevistas; artigos de revista; *site* pessoal; literatura epistolar; textos inclusos na quarta capa de obras da Literatura Infantil.²² Fora este último caso, não temos como assegurar que esses discursos cheguem ao leitor infantil para servir-lhe de espelhamento. De

²² Cabe observar que as condições de produção desses discursos são diversas e correspondem a certas expectativas e interesses. Assim, por exemplo, ao construir depoimentos em *sites* pessoais há uma tendência de se criar um vínculo com o público infantil, diretamente com ele ou através do mediador que auxilia na navegação. Já em entrevista eletrônica concedida a um representante de editora, ou na quarta capa de um livro de Literatura Infantil, vigora um interesse comum de se fazer o *marketing* do escritor e da obra decorrentes de uma parceria mercadológica. Em artigo de revista e ensaio teórico-crítico prevalece um discurso de maior densidade quanto à análise literária e concepções de leitura. Mesmo partindo de perspectivas e finalidades diferentes, existe uma tendência de se fazer a exaltação do leitor.

todo modo, circulam no imaginário social sobre a leitura, delineando um ideal de leitor creditado ou desejado pelos escritores, poetas, ilustradores.

Por extensão, disseminam posturas, comportamentos, envolvimento com os livros. Guardadas as possibilidades de eficácia da comunicação com os pequenos, através da sigla de respeito e credibilidade, espalham espelhos sedutores.

Uma das estratégias para enaltecer o leitor infantil é mostrar a preferência por ele em detrimento do interlocutor adulto, como faz, por exemplo, Monteiro Lobato:

De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me de quando vivi dentro do *Robinson Crusóé* do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar, como morei no *Robinson* e n' *Os filhos do capitão Grant*. (LOBATO, 7 maio de 1926, In: *A barca de Gleyre*, 1946, p.291-296)

Lobato coloca em evidência um ideal de criança leitora que, diferentemente do adulto, valoriza o livro e o recebe com a importância de que ele traz todo um mundo. Por isso mesmo, para ela o ato de ler não se resume a críticas e a um encontro efêmero, à leitura de um instante, cujo desfecho é logo desprezar o livro, deixá-lo à deriva. Esse leitor – memória, desejo, construção – justifica, inclusive, o impulso do autor que migra para a Literatura Infantil, desencantado com o fazer literário para adultos.

Já Ana Maria Machado, outra escritora de prestígio, em seu *site* pessoal, em vez de salientar as discrepâncias entre o público infantil e o adulto, procura valorizar o leitor e por extensão o gênero, dizendo que mantém a mesma preocupação estética.

Eu já escrevia para adultos e sabia que 'tinha jeito' para escrever. Conhecia muito bem a língua (era professora de português), estava começando a trabalhar numa tese de Doutorado sobre Guimarães Rosa. Quer dizer, língua e literatura eram meu elemento. Por que não para crianças também? Não vi nenhum motivo para excluí-las de minha preocupação estética com o uso da linguagem, terreno onde sempre me

movi. Então somei, ampliei, e incluí a criança nessas minhas vivências da arte da palavra. (MACHADO, 2001a)

Além de se posicionar como escritora atenta ao uso da linguagem bem elaborada dirigida à fruição da criança, a autora emprega palavras positivas e ascendentes – “Então somei, ampliei” – para atingir uma literatura superlativa quando inclui o destinatário infantil.

Guardadas as diferenças entre os públicos, a criança merece ser exposta a exemplares bem cuidados. Outra importante autora desse panorama literário, Ângela Lago, externaliza no seu *Ciber-espacinho*:

Na verdade, sonho que uma criança encontre na minha leitura do mundo, a sua própria leitura. Que uma criança descubra os seus próprios caminhos nos meus descaminhos e reinvente meu conto, na medida das suas próprias fantasias. Acredito que se somos diferentes no que diz respeito à maturação cognitiva, não somos tão diferentes assim nas nossas necessidades de beleza e humor. (LAGO, 2004)

Considerar, como Ângela Lago, que as crianças têm necessidade de poesia faz toda diferença quando o destinatário é fator determinante da obra. Essa postura representa um combate à ‘infantilização’ dos textos, vigente quando há o interesse maior de atrair o consumidor com promessas de uma satisfação imediata e efêmera. Ao desejar que a criança encontre a própria leitura, reinvente, a autora dá indícios de seu respeito pelo leitor e sugere sua competência. E de repente, aquela ideia de adequação à faixa etária é suplantada pela concepção de que a criança deve ser desafiada a dialogar com uma multiplicidade de textos, inclusive com os de maior complexidade.

Mais uma vez, Ângela Lago, em artigo de revista, pensa num programa literário ousado, cuja proposta consiste em desestabilizar a expectativa por um livro de fruição fácil.

Pergunto-me se não devemos oferecer às crianças trabalhos sem visto no passaporte, mas, ao contrário, menos previsíveis, mesmo que a princípio possam ser mais difíceis de apreciar. (LAGO, 1996a, p.9)

Neste momento, mesmo apostando no potencial da criança, fica implícito que as coisas não costumam funcionar sempre assim: nem o leitor vem sempre preparado, nem a Literatura Infantil tem aberto caminho para a sua participação quando oferece livros ‘previsíveis’. Aqui, o enfoque consiste em fomentar leituras desafiadoras e encorajar uma produção literária sugestiva, que não se abale frente ao receio de abandono por parte do leitor.

Quando sugere as dificuldades de apreciação que a criança pode encontrar, Ângela Lago nos permite supor que o leitor deixou de ser estimulado pelos livros previsíveis, mas é dotado de competência para enfrentar novos desafios. De modo implícito, percebemos os ecos de uma proposta de educação/formação do leitor.

Seu livro *Outra vez*, por exemplo, embora seja só constituído de imagens, formato que o indicaria aos não alfabetizados, exige grande atenção e participação da criança, convidada a mergulhar na beleza dos detalhes para reconstruir enredos paralelos em sucessivas leituras.

Apostando na necessidade de explorar efeitos estéticos para oferecer às crianças, Eva Furnari, em entrevista concedida à revista virtual *Doce de letra*²³, delinea um leitor que não deve receber qualquer coisa sob o título de literatura, mas sim um material artístico: bonito, elaborado, metafórico, simbólico.

As crianças precisam de vivência estética, ver coisas bonitas, elaboradas. Eu faço brincadeiras que podem ser metafóricas, simbólicas, coisas assim. Considero os livros um tipo de arte e acho importante oferecer para a criança este tipo de alimento. (FURNARI, 1998)

Com a dedicação respeitosa de um trabalho cuidadoso, temos uma imagem de leitor que não é rebaixado por conta de sua pouca idade e inexperiência. Ao contrário, demonstra uma preocupação com a sua formação, dizendo ser importante oferecer-lhe um bom “alimento”. Parece que coloca em questão a

²³ Cabe destacar que atualmente não é possível acessar a revista virtual *Doce de letra* que se encontra indisponível.

constituição de um repertório de leitura significativo e não baseado no senso comum, nos estereótipos, pois esses não irão contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade dos pequenos leitores. Privilegia algo que vá em direção ao refinamento estético, para que se tornem mais exigentes quanto ao potencial sugestivo dos textos e da sua qualidade visual.

Eva Furnari faz pensar num leitor especial a quem é preciso dar um “alimento” que promova a intensificação das emoções, assim como Ângela Lago leva a imaginar o encontro da criança com a arte como uma intensificação da vida, pois a literatura é, segundo a autora, uma leitura do mundo. (LAGO, 1989)

Discorrendo sobre o poder sugestivo do livro de imagens, Luís Camargo, pesquisador e autor de importantes livros infantis, enfatiza a experiência da criança na construção dos significados.

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço. (CAMARGO, 1995, p.79)

Trata-se de ver a leitura, segundo Luís Camargo, como experiência pessoal a ser ampliada cada vez que abrimos novos livros. E a criança traz sua bagagem quando folheia as páginas. Por isso, não se deve subestimá-la, oferecendo-lhe imagens que ficam no senso comum, mas que propiciem um alargamento do campo de consciência, do seu repertório cultural, de um olhar para novas perspectivas.

De uma forma abrangente, Luis Camargo nos apresenta um leitor que não apenas interage com o livro conforme sua história de vida, mas que se define como um ser cultural. Neste caso, a literatura pode ser um caminho para a superação de barreiras sociais e culturais ou de compartilhamentos, penetrações. Temos, pois, o olhar dirigido para um leitor ativo e capaz de traçar sentidos para seu objeto de leitura e para a vida.

Em perspectiva semelhante, Ana Maria Machado, mais uma vez, em ensaio de crítica literária onde discute literatura e política, vislumbra um leitor com autonomia.

Principalmente no caso da Literatura Infantil, em que o leitor ainda está se formando, é muito importante que o texto não seja autoritário com ele, mas que permita que se fortifique seu espírito de autonomia. (MACHADO, 1999, p.92)

O texto não precisa mobilizar dispositivos que conduzam autoritariamente o leitor, por ser este uma criança, e dar-lhe as chaves para uma leitura. Mas deve suscitar a imaginação, as próprias fantasias, para que seja a leitura uma experiência intensa.

Nas considerações de Luzia de Maria desponta uma imagem de leitor crítico e criativo.

Tenho vários livros publicados e alguns (...) são para crianças. Mas quando saiu o primeiro deles, *O que é conto*, minha filha Samille tinha 6 anos e, como esse livro é para adultos, ela me intimou: “Você tem que escrever um livro para crianças! Esse nem dá para minhas amigas lerem!” Nasceu assim esta história brincalhona. A cada criança que a ler, quero dizer o que sempre disse às minhas filhas, que são hoje grandes leitoras: Não se intimide diante das páginas dos livros! Entre você também nas histórias, conviva com os personagens, dialogue com os autores, interfira, altere os finais, crie outras soluções! Por onde passar, deixe sua marca, suas pegadas! A literatura é essa deliciosa brincadeira! Você está convidado a participar! (MARIA, 2006)

Interessante notar que, em meio a tantas exclamações, a escritora espelha o leitor-criança nas suas filhas, sendo que elas vieram a se tornar grandes leitoras por conta do incentivo recebido desde a infância. Temos aqui a oferta de sedutores espelhos reais, de crianças bem sucedidas, onde os pequenos leitores podem buscar a própria face.

Podemos perceber uma estratégia de aliciamento/encorajamento através do simulacro do elogio amoroso dirigido às filhas. Sob a voz maternal, a autora primeiramente nos encaminha para ver que o leitor se constrói no seio familiar, afora isso, cria a imagem de um leitor potencial que só precisa de incentivo e

encorajamento. Um convite para o leitor capacitado para o diálogo, criativo, participativo.

Cabe observar que esse depoimento se dirige diretamente ao pequeno leitor – vem na quarta capa de *No baú da memória - Revirando a história* (2006), obra da Literatura Infantil que integra nosso *corpus*. Ele pode se identificar numa instância com a filha da autora, ou, em outra, com a personagem nela inspirada, que leva, inclusive, seu nome, Samille. Menina rebelde, sonhadora, leitora indomável. Os espelhos se multiplicam para a construção da representação da leitura.

Quando dentro do livro literário, temos aspectos do suporte delineando uma imagem de leitor através do discurso do autor ou do editor reproduzido na apresentação ou na quarta capa, efeito de um projeto de edição. Tais elementos “fora do texto” passam a interferir na nossa leitura do texto literário, bem como na nossa percepção sobre a representação do leitor aí emergente.

São sempre representações positivas. Muitas vezes, o primeiro impulso é sugerir uma cumplicidade, uma aproximação, como um envolvimento sedutor.

Tatiana Belinky, por exemplo, declara:

Escrevo para crianças porque gosto delas e porque elas me escolheram.
(BELINKY, 2005)

Fica subentendido que gosta delas porque são interessantes, porque são leitoras apreciáveis. Imagem enaltecida do leitor infantil. Ele, inclusive, tem o poder de escolha. A autora é a escolhida. Isso é uma forma de dar crédito à superioridade do leitor, não qualquer um, mas o leitor criança.

Tatiana Belinky ergue a voz para laconicamente dizer tratar-se de um leitor especial. Podemos concluir que, segundo a autora, seu sucesso literário é antes uma resposta do gosto infantil, e não das considerações da crítica. E atingir a comunicação com seu destinatário é o que conta. Também aqui, essa imagem de leitor que escolhe e julga, revestida pelo tom de homenagem, vem impressa na quarta capa da própria obra literária, *Chorar é preciso?* que integra nosso *corpus*.

Talvez tenha maior alcance junto ao público infantil, por estar acessível num exemplar de Literatura Infantil, caso o leitor se estenda além das páginas da narrativa e interaja com o suporte, com os dispositivos editoriais. Vale dizer que também estes influem na leitura e no processo de significação.

A declaração elogiosa dialoga com a personagem leitora construída na narrativa, reflexo da própria Tatiana já que o livro tem inspiração autobiográfica. Uma informação trazida no texto de apresentação da autora, constante na quarta capa: aspectos do suporte onde se abriga o texto.

Colocar o leitor no centro da obra é uma proposta corrente no relato dos autores, sendo que prevalece o reflexo de imagens – querendo impor-se como designativa da realidade – de sujeitos interessados, sempre ligados aos livros.

Para Lino de Albergaria, o olhar voltado para o destinatário faz com que este interfira no fazer literário, bem como exige alteridade por parte do escritor.

Descobri que não escrevo para mim mesmo, nem por um impulso incontrolável. Escrevo para pessoas de carne e osso, que podem conversar comigo e se fazer ouvir. [...] De uns tempos para cá, entendi que escrever para um público jovem tem algo parecido com o ato de escrever uma carta: nas cartas a gente tem em mente nosso interlocutor e, para chamar sua atenção, nos aproximamos de sua linguagem e de seu interesse. Não é que o leitor deve dar, sozinho, o tom do jogo, mas a gente se torna mais motivado a falar daquilo que quer, se já sabe como corresponder à expectativa do destinatário. E não se trata de manipulação, pois incorporar o que se ouviu dele na nossa maneira de escrever torna-se, de alguma maneira, uma espécie de diálogo. (ALBERGARIA, 2009)

O que o autor destaca como uma descoberta pessoal – o fato de não escrever para si mesmo – na verdade é praticamente uma condição da escrita. Toda produção textual se projeta num horizonte de expectativas e vislumbra se dirigir a um público leitor. Um texto escrito para si teria certas características; quando contempla outro leitor, se realiza de modo diferente. Lino diz que se volta para leitores reais, através da busca da linguagem e do interesse dos jovens, pois pretende estabelecer um vínculo com eles, atender às suas necessidades.

Portanto, existe um movimento em direção à participação – o universo do leitor é introjetado na obra – e ao reconhecimento: diálogo e espelho.

O espelho traz o reflexo de um espectador muito relevante, pois Lino de Albergaria afirma veementemente seu interesse pelo universo do leitor, pelo contato e troca com ele.

Eu sempre tenho uma grande curiosidade pelo que pode se passar ali (escola) e, confesso, um gosto por esses encontros. Aprendi a levar em conta a opinião de alguns leitores. Às vezes, expressam uma sabedoria que não encontrei nas minhas leituras e me vejo a incorporá-las em meus livros e no meu modo de escrever. (ALBERGARIA, 2009)

Em síntese, temos uma imagem de leitor interessante, dotado de sabedoria. É exigente, uma vez que os menores, segundo o autor, reclamam por finais felizes, ao que são prontamente atendidos sob a justificativa de que merecem essa promessa de futuro.

Para as crianças menores, faço questão de um final feliz. Elas mesmas cobram esse final, que a maior parte dos contos de fadas incorporou. Final feliz é promessa de futuro, é esperança e confiança em nossos projetos na vida. A esperança o justifica. (ALBERGARIA, 2009)

Nessa linha, a leitura do texto converge com a leitura do mundo e influi na nossa vida.

Atentando para outros aspectos, também Eva Furnari mostra um leitor com alto grau de percepção, capaz de ir além da superfície do texto quando mobiliza interpretações simbólicas e as relaciona com suas experiências pessoais: conflitos, emoções...

Em relação às crianças, considero que elas têm, hoje, um alto grau de percepção. Associam facilmente a leitura simbólica das histórias às suas experiências pessoais. (FURNARI, 2009)

Idealiza leitores perspicazes. E, podemos acrescentar, fala como quem chama seu leitor para assim se tornar. Em face do discurso especular, essa é a

criança retratada, mas não podemos nos esquivar de perguntar se não seria a almejada.

Ruth Rocha, por sua vez, ao ser questionada se os jovens de hoje gostam de ler, se refere ao leitor a ser conquistado.

em todos os tempos houve jovens que gostavam de ler e outros que não tinham grande interesse. O escritor sempre espera conquistar esse grupo. (ROCHA, 2009)

Sempre existiram os leitores, já capturados, amantes dos livros. E há os que ainda não o foram. Ruth Rocha prefere, de maneira ousada, usar o tempo imperfeito – “outros que não tinham grande interesse” – para sugerir que a ação de não gostar não está concluída, podendo se reverter para o gostar. Para aí deve se dirigir todo o empenho do escritor. Enfim, temos um outro cenário que contempla um leitor ainda não totalmente edificado. Se não temos aqui um sujeito pronto, prevalece ainda uma imagem positiva de um leitor em estado latente e que deve se definir enquanto tal. Não se cogita a ideia de um não-leitor.

Aliás, o interesse pelos livros perdura mesmo frente aos modernos atrativos eletrônicos, como mostram Tatiana Belinky e Ruth Rocha.

Para Tatiana Belinky, os novos hábitos culturais não fazem esmorecer os leitores infantis, pois parece haver um gosto imanente, quase que instintivo pelo livro, como ela percebe nas crianças de seu universo familiar.

As crianças estavam reduzidas à televisão, agora os que podem têm internet, jogos, mas também o livro tem o seu lugar e ainda vai ter por muito tempo. Meus sobrinhos, sobrinhos-netos, bisnetos têm de tudo, mas também procuram os livros.
“Tati, tem livro novo pra gente?”. A criança gosta de livro, poesia, ritmo, rima, a música da língua. Gosta de ouvir histórias. Eu leio histórias para as crianças, e não só minhas. (BELINKY, 2009)

Segundo a autora, as novas aparelhagens eletrônicas se apresentam com promessas de prazer, mas não irão decretar a morte do leitor. Já Ruth Rocha nota que houve, sim, um impacto na questão do tempo. As inovações tecnológicas,

altamente interativas, disputam o tempo das crianças, momentos em que poderiam ficar com os livros. Mas isso, acrescenta, não significa que estes estão condenados a serem preteridos pelo computador.

As crianças continuam lendo sim. E o mais importante que tenho notado nos lançamentos é que elas não trazem apenas aquele livro que a professora indicou. Trazem aqueles que despertaram seu interesse, sua curiosidade. A partir desses primeiros contatos com os livros, a criança passa a conhecer as histórias, começam a ler e o livro passa a fazer parte da vida dela. É verdade que a televisão, o computador, os brinquedos eletrônicos tomam tempo das crianças. E é possível que com todos esses estímulos algumas crianças acabem se desviando do livro. Mas isso não quer dizer que todas se desviem ou que se desviem o tempo todo. O livro, como o conhecemos, tem mais de 500 anos. É uma forma muito sólida de transmissão do conhecimento e da cultura ao longo das gerações. (ROCHA, 2009)

Assim, os possíveis desvios não são definitivos. Há sempre uma página aberta para o leitor pródigo, para um reencontro, para um caminho de volta. Até por que as crianças têm se mostrado capazes de traçar suas escolhas, inclusive, de irem além da leitura obrigatória, da indicação dos professores. O leitor representado nesses depoimentos, em geral, é aquele que se move pela curiosidade e que incorpora o livro à sua vida.

De uma maneira bastante recorrente, os autores se pronunciam sobre seus leitores como mostra de que os conhecem bem e para constatar que o encontro com o livro é normalmente satisfatório. Essas projeções – construídas nas diversas formas de discurso ou na interação com a própria criança – vão assumindo contornos de um imaginário social, concatenando convenções para um ideal de sujeitos leitores.

Portanto, tais imagens produzidas como declarações e depoimentos – colocando-se como reflexo da realidade, visto que expressam a visão que os escritores têm de seu leitor, ou que querem tornar pública – dialogam com as formulações literárias no que se refere à constituição de comportamentos esperados para o leitor empírico. Ou seja, esse leitor que o escritor supõe que

existe torna-se ainda aquele que deseja construir. (BATISTA; GALVÃO, 1999, p.23)

Um outro aspecto vem se somar a essa discussão para fortificar um padrão de leitura: trata-se de ver o autor revelando o leitor infantil que ele mesmo foi, como forma de mimetizar a criança leitora de todos os tempos.

- memória e espelhamentos: o autor como leitor infantil

Mas todo ato criador é cheio de infância.
Bartolomeu Campos Queirós, 2002, p.160

Mais recentemente, ampliaram-se as vias de comunicação entre o escritor e o público: é comum se pronunciarem em congressos, darem entrevistas, produzirem artigos... E com a consolidação do meio digital, passaram a interagir cada vez mais com a comunidade de leitores. Essa maior abertura para a presença do autor se deve não só ao fato de que a Literatura Infantil vem ganhando projeção e com ela a consagração de novos nomes, mas também ao próprio movimento mercadológico interessado em pôr em destaque os autores de livros que pretendem divulgar.

O fato é que os escritores aparecem – com foto; com notícias atuais sobre sua vida e obra; com comentários; com *e-mails*; em orelhas de livros; em *chats*; em *blogs*; em *sites* pessoais... Aquela silhueta distanciada, quase heráldica, passa a ganhar mais presença e a criar uma maior aproximação com o leitor. São aspectos ligados à criação de uma imagem pública do autor, cujos efeitos se estendem também aos próprios significados das obras. Isto porque pode ser mais

uma forma de potencializar sentidos para o texto, de demarcar o seu querer-dizer. Ou, em outra instância, de contaminar a recepção do texto com o prestígio do seu nome e com a força das suas considerações sobre leitura, literatura, etc.

Nas suas aparições, ele fala, dentre tantos assuntos possíveis, sobre a própria condição de leitor. Podemos supor, de um lado, que está em jogo a construção de uma imagem de escritor com a qual ele deseja se revestir, sendo que nela interfere a sua formação como leitor. De outro, ao dar destaque a um certo leitor, acaba divulgando modos de ler cujo fim pode ser o de promover a educação do público infantil.

Interessante notar nos depoimentos a frequência com que se referem ao leitor que foram quando criança. Uma forma de aproximação com os pequenos, visto que sutilmente estão dizendo que já foram crianças, já foram 'iguais', e por isso conhecem bem seus pares. Assim, o tom autobiográfico dá sustentação a uma imagem de leitor infantil com apoio na realidade.

E, embora esteja ligada à história pessoal, temos um efeito de espelhamentos que toma a dimensão de percepções do social.

Sobre as representações de leitura resultantes dos relatos autobiográficos, os pesquisadores Fraisse, Pompougnac e Poulain constatam que seus autores se tornam representantes da experiência comum dos leitores.

... em primeiro lugar, são exibições, imagens de si mesmo, auto-retratos. Mas elas nos trazem também, na primeira pessoa e ao correr da pena, os esquemas mentais de percepção de si mesmo e do mundo social que se constroem e se interiorizam ao longo dos anos de aprendizado, do duplo processo de socialização e de individualização. Enfim, na medida em que foram publicadas, e por isso mesmo reconhecidas, transformam seus "autores" em representantes particularmente autorizados da experiência comum dos leitores. (FRAISSE; POMPOUGNAC; POULAIN, 1997, p.9-10)

Ou seja, de modo semelhante, os discursos memorialistas acabam se constituindo como exemplos de práticas de leitura com as quais a criança deve se identificar, buscando se adequar aos reflexos especulares do texto. O autor, ao descrever-se, em exibições infantis, faz apagamentos, seleciona os fatos que

considera importantes de serem mostrados para sustentar uma reputação e construir representações de leitura.

Podemos encontrar os desdobramentos de um espelho narcísico nos relatos da infância com os livros, cujo efeito é tornar-se ilusão do autorreflexo das crianças.

Um aspecto bastante significativo consiste em mostrar que entraram muito cedo no mundo da leitura.

Ana Maria Machado conta que se tornou leitora fluente muito antes da hora.

Não lembro da alfabetização. Lembro que para a festa de fim de ano, pouco antes de eu fazer cinco anos, Dona Jurema distribuiu um bilhete para a gente levar para os pais, e nele dizia a minha mãe que devia mandar papel crepom de alguma cor que eu não lembro, para fazerem minha fantasia de dália, porque o teatrinho ia ser sobre um jardim e eu fazia papel de flor. Eu li e não gostei, não queria aquela cor, queria amarela e reclamei. Ela levou um susto. Como é que eu sabia o que estava escrito? Ainda por cima, manuscrito... Recolheu o bilhete e mandou outro, convocando minha mãe para uma conversa no colégio. Mamãe veio e levou outro susto. Também não sabia que eu estava lendo fluente.

(...)

Mamãe jurou que não tinha culpa. As duas então me testaram e descobriram que eu lia tudo. Moral da história: fui premiada com a fantasia amarela, como eu queria. Em seguida, no meu aniversário de cinco anos, ganhei meu primeiro Almanaque do Tico-Tico e o livro fundador, que marcaria minha vida para sempre, *Reinações de Narizinho*. (MACHADO, 1996b, p.17)

Sua alfabetização autodidata, quase clandestina, aconteceu naturalmente, sem entraves, tal que ela nem sequer se lembra de como ocorreu.²⁴ O fato é que, superado o susto da descoberta por parte dos adultos, foi premiada e encorajada, passando a ganhar livros no aniversário.

²⁴ O autodidatismo de Ana Maria Machado é colocado como reflexo da contingência de sua competência pessoal, de sua precocidade singular, mas é também inscrita num processo em que a leitura iria acontecer de qualquer modo, pois é propiciada por seu meio cultural-familiar. Diferente do percurso autodidata de um Valentin Jamerey-Duval que, conforme nos mostra Jean Hébrard, seguiu na contracorrente de sua condição social, no seu trajeto solitário de deslocamento cultural para a conquista da leitura. (HÉBRARD, 1996, p.35-74)

Em suas exposições, a autora costuma construir uma imagem de leitora, além de bastante precoce, muito singular, sempre bem sucedida. Difícil identificar-se com ela, pois não se caracteriza como uma criança comum. Mas, se não favorece o reconhecimento, apresenta-se como imagem a ser almejada.

Para Ronaldo Simões Coelho aprender a ler também foi um processo natural, quase instintivo, que aconteceu 'sem querer'.

Minha casa sempre foi cheia de gente, parentes ou não. E cheia de livros. Ler foi minha primeira paixão. Dura até hoje. Não sei como aprendi a ler. Depois que a gente aprende uma coisa não tem mais jeito de desaprender. (COELHO, 2009)

Os livros estavam ali para serem lidos. E parece que esse oferecer-se assim explícito, gratuitamente, fez emergir espontaneamente a aprendizagem e a paixão pela leitura. E, uma vez conquistada a leitura não há como desaprender, como também não se esgota o encantamento. Se, de um lado, nem todos podem afortunadamente seguir esse caminho tão fácil de encontro com os livros, de outro, a representação conflui para uma mensagem de que igualmente podemos chegar a um conhecimento e deslumbramento que não desaparece ou se usurpa. Podemos considerar ser a leitura uma forma de vitória social, na qual se instalam formas de poder.

Insinuando, de início, uma imagem menos 'heroica'/genial, Lino de Albergaria procura se situar como um sujeito comum, exemplo de sua geração.

Não fui nem sou um leitor tão compulsivo, nem o gosto pelos livros prejudicou meu destino como aconteceu à pobre Bovary. Lembro-me que era analfabeto ainda, mas gostava de ouvir histórias, não só na voz humana como em gravações em discos coloridos, destinados às crianças de minha geração. (ALBERGARIA, 2009)

O autor se coloca como um leitor mediano cujo destino não foi profundamente marcado pelas leituras realizadas. E, seu interesse pelas narrativas oralizadas (forma de inserção no universo letrado) foi decorrente de uma oferta mercadológica acessível às crianças de seu tempo. Apresenta-se

como criança comum, para quem o interesse pela leitura seria uma consequência do processo de alfabetização escolar.

Nesse período, fui à escola, decifrei os códigos da leitura e da escrita, me tomei de paixão pela literatura, o que me fez estudar Letras e me levou à França para estudar editoração, pois queria trabalhar com livros, aprender a fabricá-los. (ALBERGARIA, 2009)

A primeira esfera de normalidade cede espaço agora a alguém que foi completamente tomado de paixão e que passa a inscrever seu destino – formação universitária, profissional de editoração, escritor – em decorrência de seu envolvimento com os livros. O escritor se configura então como um leitor infantil especial.

E isso está costumeiramente associado a uma infância cujo ambiente familiar aparece amplamente repleto de livros.

Existia um cômodo em minha casa, ou de minha família, que era o escritório e a biblioteca de meu pai. Não tinha janelas e as paredes eram cheias de livros, que eu não podia ler porque ainda não sabia. Era escuro, uterino e misterioso como a caverna da história de Ali Babá. As figuras me espiavam das capas, o papel se entregava à exploração de minhas mãos, quando, sozinho, entrava naquele cômodo vazio e que tanto me atraía. Talvez os livros me piscassem os olhos, fazendo de conta que eram os tesouros a forrar as paredes do lugar encantado que uma voz, para mim anônima, descrevia nos discos. (ALBERGARIA, 2009)

Nesse momento, Lino de Albergaria não é mais uma criança qualquer, numa casa qualquer. Ele tem, no seio de uma família burguesa, uma biblioteca particular, em ambiente doméstico. Lá, ele conviveu com os livros de maneira fantástica e intensa. E mesmo antes de se alfabetizar, espreitava suas promessas misteriosas, apreciava quase que lubricamente sua materialidade. De certo modo, está sugerindo através de sua experiência pessoal que as demais crianças podem desejar esse universo maravilhoso. Ou seja, dá indícios de práticas a serem perseguidas.

A leitura no universo familiar também era uma prática corriqueira e absolutamente valorizada na infância de Ana Maria Machado.

(...) meu pai e minha mãe conversavam animadamente sobre as leituras, todos nós (a filharada) tínhamos vontade de entrar naquele mundo. *A Ilíada e a Odisséia, Dom Quixote, A divina comédia, O paraíso perdido, Vidas paralelas de Plutarco*, são alguns livros que eu lembro perfeitamente de ver com marcador dentro, pousados numa mesinha-de-cabeceira. Ou, de repente, ele fazia uma pausa, lia para ela um trecho em voz alta, sublinhava com um lápis. (...)

Falei nesse ambiente que me cercava porque acho que é o retrato de algo que só muito mais tarde eu vim perceber que era esquisito e anormal, mas que para mim era absolutamente natural durante toda a minha formação: tinha livro por todo canto. As pessoas à minha volta liam e valorizavam o livro como um bem precioso. Não porque fossem economicamente privilegiadas. Mas porque não concebiam que se pudesse viver sem ler, sem perguntar, sem consultar dicionário, sem procurar respostas. (MACHADO, 2001b, p180-181)

Cabe observar que esse completo envolvimento com os livros era natural para a autora, mas colocado como anormal para a realidade de outras famílias. Chega a ser surpreendente como Ana Maria Machado se posiciona sempre como alguém espetacular, fora do comum. Não se mostra como representante das demais crianças, não se iguala a elas. Cria uma espécie de distanciamento, dificilmente de aproximação. Mas, acaba transferindo da pessoa para a obra a sua genialidade, então compartilhada com o leitor. Podemos supor que este deve sofrer uma espécie de contaminação pela leitura e se edificar, e se aproximar do escritor iluminado.

Embora procure dissociar a relação entre livro e privilégio econômico, é possível perceber que sua condição social propiciava a criação de um ambiente cercado de muitos volumes. O acesso e a valorização desse bem cultural pelos integrantes da casa lhe serviam de estímulo. Sua trajetória pessoal seguiu sem dificuldades de aprendizagem, sem entraves financeiros, contando com intensa interação com os pais, com os livros e com a arte. Trata-se, certamente, de uma vivência bem diferente de uma grande parcela de indivíduos em condição socioeconômica menos afortunada, e cujo contato com os livros é mais precário em quantidade e em mediações por parte de adultos.

No entanto, afora essa discrepância, o que Ana Maria Machado designa como esquisito é uma realidade comumente retratada por outros tantos autores.

Lino de Albergaria se refere, como vimos, à biblioteca doméstica. Luzia de Maria conta para os pequenos leitores, na quarta capa de *No baú da memória - Revirando a história*, que os adultos da família liam para ela.

Sou caçula temporã numa família de oito irmãos. Assim, quando eu era criança, sempre havia à minha volta algum adulto para ler e contar histórias. Por volta dos nove anos me apaixonei definitivamente pela literatura: li uma coleção de 12 volumes inteirinha e me diverti 'entrando' nas mais belas histórias populares e em alguns contos das mil e uma noites. Gostei tanto que, desde ali, quis ser escritora. (MARIA, 2006)

Ela valoriza esse momento inicial de leituras alheias para seu sucesso no percurso posterior de leitora autônoma e apaixonada. O domínio das páginas alimentou desde cedo seu desejo de ser escritora, até encontrar-se preparada para tomar a pena e criar/dialogar com as histórias.

Para Leo Cunha o acesso foi fundamental para manter-se ligado aos livros. Ele não se refere propriamente ao cenário da casa, mas à livraria da mãe, quase extensão do ambiente familiar.

Quando meus amigos pararam de ler, eu não parei, porque minha mãe tinha uma livraria de livros infanto-juvenis, a Miguilim. Como ficava muito tempo lá, vendendo e recomendando, lia para as crianças e foi lá que conheci as várias correntes, como os livros mais humorísticos, poéticos e de aventura. Pude perceber que a produção brasileira de literatura infantil é variada e muito boa. Mais tarde, quando entrei para a faculdade, comecei a escrever histórias e poemas para crianças. (CUNHA, 2009)

No seu relato, fica subentendido que as crianças são leitoras, mas algo, no meio do caminho, as faz pararem de ler. Leo Cunha só não parou por conta de seu convívio com a livraria da mãe, trampolim, inclusive, para começar a escrever.

Em síntese, o contato e a intimidade com os livros se colocam como fator primordial para a consolidação de sujeitos leitores. Essa imagem casa bem com os postulados pedagógicos mais frequentes que pregam a formação pela exposição da criança aos livros; pelo testemunhar a vivência de outros leitores, na família, na escola.

Neste sentido, esses autorretratos, constituindo um quadro performático do leitor infantil, apresentam-se envoltos por um caráter excepcional, de excelência do leitor, mas querem reverberar na experiência comum de maneira a simular a perda de sua contingência, ou seja, de sugerir um caminho a ser compartilhado.

Já aqueles que não podem traçar uma trajetória de formação semelhante devem seguir pelos caminhos das pedras, na tentativa de se equiparar a esses leitores exemplares.

Algo semelhante foi o percurso de Alcides Buss. Ele precisou driblar o ambiente desfavorável, o difícil acesso aos livros.

Quando eu era criança, divertia-me lendo as poucas histórias e poemas que vinham nos livros didáticos. Na cidade onde morava não havia biblioteca pública e nem livraria. Na escola também não havia biblioteca. Isso era em Medianeira, no Paraná. Mais adiante, quando fui estudar em Joinville, pude compensar meu tempo perdido, na infância, para a leitura. Devorei livros e livros na biblioteca pública municipal, e comecei a formar, devagarzinho, a minha própria biblioteca. Foi aí que comecei a escrever. (BUSS, 2000)

Sua infância foi marcada pela precariedade, sendo que o encontro com o discurso ficcional e poético se deu através do livro didático. Mesmo assim, fazia uma leitura intensiva: lendo e relendo, deixando insinuar seu potencial. Até que, surgida a oportunidade, passou a explorar vorazmente a biblioteca pública. Apesar das adversidades, também ele se caracteriza como um leitor exemplar, vencedor. E diz isso para o leitor iniciante que, mais afortunado do que ele fora, traz um livro nas mãos, o dele próprio, *Pomar de palavras*. (BUSS, 2000) De todo modo, apresenta-se como exemplo de sucesso, incentivo para aqueles que esbarram nas lutas pela apropriação dos bens simbólicos.

Como reconstrução da memória, esses autorretratos trazem o contexto da vida, mostrando que a relação com os livros, desde a infância, decorre na formação de leitores bem sucedidos e na aquisição de um repertório cultural. Fora esse aspecto, já por demais significativo, existe ainda a construção de uma bagagem

afetiva/emocional, cujos efeitos são percebidos como fundamentais para a formação de sujeitos sensíveis, humanizados...

Esse aspecto afetivo/emocional vai além da descoberta apaixonada do texto. Podemos localizar seu ponto catalisador no processo de mediação. Já observamos a importância do papel atribuído à família. Agora, cabe notar o destaque que dão à figura do pai. Lino de Albergaria (2009) espreita os mistérios da biblioteca paterna. Ana Maria Machado (2002) e Tatiana Belinky (2005) elegem o pai como um grande mediador, presença significativa para esse momento de iniciação.

Para Ana Maria Machado o livro era expediente para o contato afetivo com o pai e vice-versa.

Não sei bem com que idade eu estava, mas era bem pequena. Mal tinha altura bastante para poder apoiar o queixo em cima da escrivaninha de meu pai. Diante dele sentado escrevendo, eu vinha pelo outro lado, levantava os braços até a altura dos ombros, pousava as mãos uma por cima da outra no tampo da mesa, erguia de leve o pescoço e apoiava a cabeça sobre elas. A idéia era ficar embevecida, contemplando de frente o trabalho paterno. Bem apaixonadinha por ele, como já explicava Freud, mas eu só descobriria anos depois.

Só que no meio do caminho tinha outra coisa. Bem diante dos meus olhos, na beirada da mesa. Uma pequena escultura de bronze, esverdeada e pesada, numa base de pedra preta e lustrosa.

[...]

- O da frente se chama Dom Quixote. O outro, Sancho Pança.

- Quem são eles?

- Ih, é uma história comprida... Um dia eu conto.

[...]

- É na Espanha, muito longe daqui – disse meu pai.

Fez uma pausa e completou:

- Mas também moram aqui pertinho, quer ver? Dentro de um livro.

Levantou-se, foi até a estante, pegou um livro grandalhão, sentou-se numa poltrona e me mostrou. Lá estavam várias figuras dos dois, em preto-e-branco.

- Outra hora eu conto, agora vá brincar.

Saí de perto porque ele tinha de trabalhar. Mas eu sabia que depois ia ter história. E isso já me deixava feliz.

[...]

Mas nunca vou esquecer as aventuras de Dom Quixote que meu pai foi me contando aos poucos, com suas próprias palavras, enquanto me mostrava as ilustrações. (MACHADO, 2002, p. 7-9)

Assim, os laços com os livros se constroem também pela afetividade, o que os tornam ainda mais significativos para nossas vidas. Tatiana Belinky mostra através da personagem Lenita – um duplo seu, espelhado na narrativa autobiográfica de *Chorar é preciso?* – que o amor pelos livros surgiu de tanto o pai ler histórias e poesias para ela. Quando ainda não estava alfabetizada, o pai era o porta-voz dos mistérios da escrita. Era também o mais bonito, o melhor, o que cantava, o que brincava... Temos aqui uma memória de infância que mistura encantamentos pelo pai e pelos livros.

Conotações da leitura, valor social do acesso a esse bem simbólico e até mesmo certos comportamentos frente aos livros são apontados nesses relatos. Há, inclusive, momentos em que se dedicam a descrever os modos como interagem, quando criança, com as características físicas do objeto-livro.

Lino de Albergaria (2009) se refere à percepção fantasiosa da materialidade dos volumes: as capas, as figuras (que o espiavam), o papel sentido pelo toque das mãos, o lugar na estante (livros encantados que talvez lhe piscassem os olhos ou seriam tesouros a cobrir as paredes).

Destacando outros aspectos, Ana Maria Machado conta sobre suas percepções do livro nos seus prolongados momentos de apreciação, tecendo comentários relativos à sua materialidade e também a gestos e comportamentos.

Posso evocar lembranças da infância, mergulhada em livros de Monteiro Lobato ou Mark Twain, deitada atravessada na poltrona ou escondida num canto atrás do sofá para não ser interrompida, e viajando para mundos maravilhosos. (...) O perfume do livro novo, não sei se do papel, da tinta ou da cola que prendia a capa costurada. O peso de meu primeiro *Robinson Crusoe* aberto no colo, ilustrado por Carybé. O frescor dos ladrilhos da varanda em meu corpo nas tardes de verão em que eu me deitava de bruços no chão para ler *A ilha do tesouro*. O pão quentinho e crocante, com manteiga começando a derreter, que marcava a hora da merenda, única interrupção possível a me tirar de uma balsa no Mississipi com Huckleberry Finn ou de uma cavalgada entre Paris e Londres ao lado de D'Artagnan – manteiga que depois deixava marcas nas páginas dos livros que tinham que ser cortadas antes de lidas, garantia de sua virgindade. E, evidentemente, minha mania de sublinhar, colorir ilustrações e escrever nas margens era motivo de repreensões sem fim. (MACHADO, 1999, p.70)

O cheiro, o papel, a capa costurada, o peso, as ilustrações, as virgens páginas que precisavam ser cortadas: tudo isso era minuciosamente sentido e expandia suas percepções do livro. Poderia dizer que havia quase que um prazer sensual nos seus gestos afoitos, e conduzidos em segredo, escondida atrás do sofá, ou solitariamente deitada na poltrona ou no chão.

Essa descrição provoca uma reflexão sobre nossa relação com a materialidade do impresso. Certos aspectos visuais, táteis, olfativos podem marcar nossa experiência com os livros, fixar-se em nossas memórias e transpassar a maneira como percebemos um dado texto. Uma ilustração; um cheiro característico da tinta ou cola; a qualidade do papel acetinado, rugoso, áspero, suave, apontando o valor de edições luxuosas ou populares; o colorido; a capa; o formato encorpado ou fino, grande ou pequeno; as vinhetas; a margem...

Mas também uma convivência singular: lugares por onde circulou na casa, na biblioteca, em mãos alheias; um marcador de página; uma dedicatória; uma anotação; uma página manchada; o aspecto do papel amarelecido ou completamente alvo e ainda grudando folhas não manuseadas, indicando a idade do volume..., tudo isso trabalha nossa imaginação e participa de nossa história de leitura.

E quando Ana Maria Machado mostra seu profundo envolvimento com o livro, parece instigar no seu interlocutor lembranças de outras sensações; de uma experiência pessoal. A leitura vivida de uma maneira intensa pode provocar uma espécie de retesamento dos músculos, de alteração da respiração e na batida do coração, pode até dar a sensação de leveza ou de dor; pode ser sentida lubrificamente nos órgãos dos prazeres sensuais; no peito ou no estômago como um fel; ou como um nó na garganta. Existem muitas maneiras de sentir um livro: em sua materialidade ou em suas palavras.

A experiência de ler não se esgota na passagem do olho pela página. A apropriação pode envolver impulsos de manusear, cheirar, abraçar os amados exemplares. E então, os relatos da escritora nos remetem quase que infalivelmente ao conto “Felicidade clandestina” de Clarisse Lispector em que o

livro provoca um desejo de posse amorosa e intensamente sentida pelo adiar do prazer. O conto mostra a força com que a criança retratada pode desejar um livro.

A menina queria tomar emprestado *As reinações de Narizinho*, para saboreá-lo, penetrá-lo.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. (LISPECTOR, 1998)

Com a esperança de consegui-lo, ela padece todas as torturas engendradas pela incrível perversidade de outra menina, a dona do livro. Quando, enfim, há o empréstimo devido à intervenção da mãe horrorizada com a descoberta das crueldades da filha, a protagonista quer adiar o quanto pode a leitura, só para prolongar seu êxtase, sua felicidade clandestina.

A sua maneira de sentir o livro não se limita ao prazer de seguir a narrativa, de capturar as “linhas maravilhosas”. O contato contra o peito, sua forma de manusear, o abrir e o fechar adiando a leitura, o demorar para ler intensificam seu prazer. Um prazer tão íntimo, matizado de nuances sensuais que se insinuam pelo uso metafórico das palavras, por uma escolha lexical imprevista que desloca os sentidos convencionais e nos faz imaginar a percepção do livro como uma espécie de degustação e de hibernação e de acasalamento... Assim é que uma narradora adulta recompõe suas memórias infantis, sendo que sua relação com o livro marcaria sua vida toda.

E então nos colocamos em reconhecimento de que a criança literária de Clarisse Lispector comunga com a menina do autorretrato de Ana Maria Machado, pela maneira como vivem suas sensações e envolvimentos com os livros.

Na exposição desta escritora, temos uma leitora que desenvolve gestos, comportamentos, atitudes com o corpo: põe o livro aberto no colo, deita na poltrona ou no chão, de braços sentindo o frescor dos ladrilhos. O seu lugar da leitura também varia: no interior da casa – sobre a poltrona, atrás do sofá; na varanda – na rede ou no chão.

Parece insinuar que os pequenos não precisam da solenidade da escrivania, do escritório, da biblioteca: lugares onde os adultos costumam ler. Mas, de alguma maneira, mesmo mostrando liberdades infantis, a autora acaba legitimando certos comportamentos, sempre valorizando o máximo envolvimento com os livros e nunca uma atitude superficial.

Registra ainda que quando criança já deixava sua marca nas páginas: marcas físicas (mancha da manteiga, página rasgada, intervenções) e marcas de seu processo mental de leitura (sublinhar, colorir, escrever nas margens). Fica sempre a sensação de uma leitora incomum, absolutamente ativa.

Porém, de repente, podemos recordar de volumes da Literatura Infantil que trazem intervenções dos pequenos: com seus desenhos, com seu impulso de colorir, com sua tentativa de escrita, com palavras. E, então, caberia pensar com Manguel sobre como nossa percepção do texto consiste também em imaginar o que representou em anteriores leituras alheias, já que “cada novo leitor é afetado pelo que imagina que o livro foi em mãos anteriores”. (1997, p.30)

A marca no texto é valorizada por Ana Maria Machado possivelmente como um indício de posse e de processo criativo da leitura. Estaria ela mostrando que isso foi importante para seu crescimento pessoal como quem diz que todas as crianças deveriam seguir esse caminho para se tornarem grandes leitoras.

Esse seu domínio inventivo sobre o texto seria o primeiro passo para futuramente tornar-se escritora. A formação do leitor é comumente colocada como ponto catalisador para o destino do escritor como destacam Alcides Buss (2000) e Luzia de Maria (2006). Ou, como sintetiza Lino de Albergaria:

Acredito que, antes de mais nada, todo autor é um leitor. Sem dúvida, o leitor constrói o autor. (ALBERGARIA, 2009)

Assim, esses relatos colocam num primeiro plano a construção de uma imagem de escritor que se fortalece pela sua formação precoce como leitor. E num outro aspecto, podemos considerar que esses autores, ao fazerem a exposição de suas histórias pessoais, acabam também promovendo a divulgação

de certas práticas de leitura, cujo resultado pode ser o disciplinamento do leitor e sua distinção.

Memórias e imagens de si se desdobram em espelhamentos, onde todos podem se encontrar sob o pretexto de uma realidade retratada. Os autorretratos singularizam uma história pessoal, mas ao mesmo tempo passam a traduzir a experiência comum, nuances da coletividade.

- o leitor ficcional

Temos visto que a representação do leitor infantil se constitui num campo de tensão e de articulação entre várias instâncias discursivas.

O vínculo que se instala na relação gênero x destinatário, no que se refere aos caminhos do fazer literário e da recepção crítica dessa literatura, propaga pressupostos sobre o leitor infantil nem sempre harmoniosos. Isto porque quando a crítica literária se propõe a evidenciar a ligação com a pedagogia e o mercado, historicamente pôs em destaque um público pouco exigente e que precisa ser formado e informado, com acento no desenvolvimento de outras habilidades, ficando a sensibilidade literária em segundo plano. Paralelamente, a consagração de autores e obras tem projetado um interlocutor com potencial para entrar no jogo metafórico, para participar da construção de sentidos, para dialogar com os textos e ilustrações, para perceber a beleza e a poesia. Temos, pois, um campo instável de constituição do leitor influenciando no imaginário social.

Se nessa instância percebemos uma oscilação no conceito pressuposto de leitor, como efeito da própria oscilação do que a crítica salienta como característica e qualidade dessa produção, há que se observar que o leitor

costuma ser muito exaltado: nos depoimentos dos autores, quando se referem/idealizam seu público; nos autorretratos da infância, exibidos pelos escritores, circunstâncias em que os autores relatam suas experiências com os livros, mostrando-se sempre absolutamente competentes e apaixonados; e também, cabe acrescentar, nas representações literárias do leitor.

Todos esses discursos se articulam no imaginário coletivo e dialogam com as encenações literárias da leitura para construir um ideal positivo do pequeno leitor, estreitando um vínculo de cumplicidade e chamando a criança a corresponder aos elogios depositados, a se espelhar nas práticas representadas.

A formulação textual do leitor se apresenta, pois, como um aspecto importante para as discussões atuais sobre a história social da leitura conforme nos alertam Lajolo e Zilberman:

Torna-se, assim, a tematização da leitura lugar privilegiado para o tecimento desta história não só por representá-la ou questioná-la, mas, principalmente, por tecê-la a partir da linguagem em que se criam tais leitores de papel e tinta. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.17)

Portanto, o mundo da leitura encenado nas páginas literárias, ao mesmo tempo em que cria seus leitores ficcionais, vai tecendo uma história da leitura. Isto porque, ao descrever certas posturas e ditar caminhos para o interlocutor, pode inscrever marcas nas condutas do leitor empírico. Ou, por meios enviesados, as personagens se apresentam como leitores possíveis. Ou seja, simulacros, no espelho do texto, essas imagens acabam projetando o leitor na personagem, na representação ficcional. Aqui, continuamos de acordo com Lajolo e Zilberman:

O leitor empírico, destinatário virtual de toda criação literária, é também direta ou indiretamente introjetado na obra que a ele se dirige. Assim, nomeado ou anônimo converte-se em texto, tomando a feição de um sujeito com o qual se estabelece um diálogo, latente mas necessário. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.17)

Essa linha de pesquisa dá maior sustentação a nosso trabalho de investigação quando buscamos desenvolver não simplesmente uma descrição de

imagens, mas uma discussão em torno da formação do leitor, ao detectar as práticas que recomendam, deixando supor outras que descartam. Para as pesquisadoras, criar leitores de papel e tinta significa, em maior instância, reproduzir/modelar o público, sob a ilusão do autorreflexo:

Esse dublê do leitor de carne e osso, por hipótese, guarda com ele muitas semelhanças. Projeção do desejo do escritor, de suas memórias de leitura, da utopia de uma época ou reflexo de pesquisas de mercado, o leitor que o texto representa pode considerar-se, não sem razão, e com certeza sem hipocrisia, irmão e semelhante do leitor empírico, óculos sobre o nariz e olhos atentos a linhas e entrelinhas. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.17)

Portanto, enquanto os escritores se propõem a desenvolver personagens dublês de sujeitos reais, os leitores, percebendo-se convertidos em texto, são, em contrapartida, chamados a se identificarem com a ficção.²⁵

No caso da Literatura Infantil, a construção literária do leitor, ao se apresentar como semelhante de sujeitos reais, projeta os caminhos da história da leitura das crianças. E, cabe acrescentar, seus efeitos não se limitam a descrever as particularidades do leitor mirim, mas sugerem certas adequações através de dispositivos que se apresentam como convenções disciplinantes.

No andamento das análises, visamos ter a oportunidade de seguir identificando os contornos atribuídos ao leitor ficcional, como forma de delinear uma reputação, de desenhar um espelho para a criança se identificar. No entanto, um espelho manipulado conforme o ideal de leitor vislumbrado pelo autor e que oculta o adulto por trás da composição das imagens.

Diante dessa elaboração literária de reflexos especulares, ficamos com a sensação de ouvir insistentemente ecoando a seguinte frase oracular:

Conheça-te a ti mesmo.

²⁵ Lajolo e Zilberman (1996) destacam os protocolos da relação narrador-leitor com o fim de situar a formação da leitura no Brasil através das representações de leitor criadas pelos narradores do Romantismo, do Realismo e do Modernismo empenhados em seduzir e encaminhar as atitudes do público, em cada momento histórico.

Conseqüentemente, projetamos um percurso de investigação instigados pela questão sobre: quem é esse leitor? Dessa indagação decorrem seus desdobramentos a respeito dos usos, comportamentos, funções da leitura. Nosso encontro com as personagens tem o objetivo de detectar estratégias discursivas que legitimam certas práticas e sutilmente envolvem o público num jogo de sedução para corresponder às condutas aí traçadas.

A recorrência dessa temática leva-nos a pensar porque há tal necessidade de representar o leitor. Fraisse, Pompougnac e Poulain (1997) observam que a produção iconográfica, dedicada a pôr em destaque sujeitos em situações de leitura, foi mais abundante em épocas em que a sociedade contava com um grupo reduzido e seletivo de leitores. Na medida em que o acesso às obras se tornou mais comum e popularizou o domínio desse saber, deixou de haver a necessidade de mostrar quem lê (FRAISSE; POMPOUGNAC; POULAIN, 1997, p.94), e, então, a iconografia da leitura se reduziu: “É como se, uma vez adquirida a leitura, ela não precisasse mais ser representada [...] o domínio desse saber, ou seja, o fato de todo mundo ler, torna inútil a iconografia.” (FRAISSE; POMPOUGNAC; POULAIN, 1997, p.62)

Neste caso, podemos considerar que a representação se esvazia porque perde a função de distinção.

Mas, tratando-se de iniciantes, as crianças são frequentemente representadas lendo, conforme uma possível necessidade de disseminar essas imagens para criar leitores. Notamos que a produção literária parece querer ampliar tanto quanto possível o seu público, cujas motivações podem ser editoriais, mercadológicas, pedagógicas. E então prevalece a projeção de um ideal de leitor comprometido e apaixonado.

Nas próximas páginas, nosso exercício consiste em interrogar as obras para refletir sobre aspectos que legitimam performances, formas de uso dos livros, gestos, comportamentos e funções da leitura, delineando o que seriam os passos do leitor infantil.

5. Encenações literárias das práticas de leitura

Certa palavra dorme na sombra
De um livro raro
Como desencantá-la?
É a senha da vida
É a senha do mundo
Vou procurá-la

Vou procurá-la a vida inteira
No mundo todo
Se tarda o encontro, se não a
Encontro
Não desanimo
Procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
Ficará sendo
Minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade.
A palavra mágica. (1977)

Eu

Autor: Hildebrando Pontes Neto

Ilustradora: Edna de Castro

Sinopse:

Eu, narrado em primeira pessoa, tem como narrador um livro. Este sofre por encontrar-se abandonado entre os brinquedos, pois deseja ser lido pelo menino. Um dia, por uma eventualidade, o menino abre suas páginas e começa uma forte amizade. Então, o livro passa a contar histórias para o garotinho dormir.

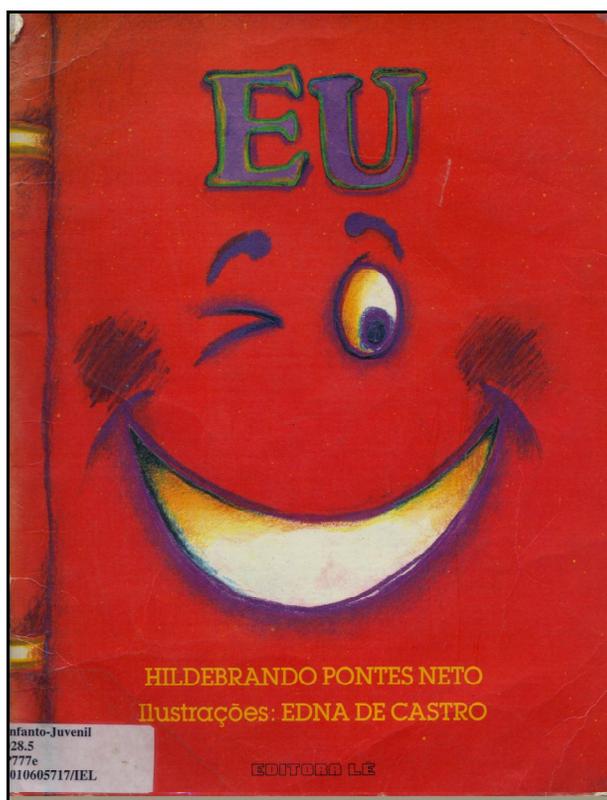


FIGURA 1. *Eu*, capa

Formas de exploração e simbolização da materialidade do livro

A escolha de *Eu*, de Hildebrando Pontes Neto, se deve ao fato de que a obra dá destaque à representação de uma forma de uso do livro com enfoque em seu formato material. **(FIGURA 2)**

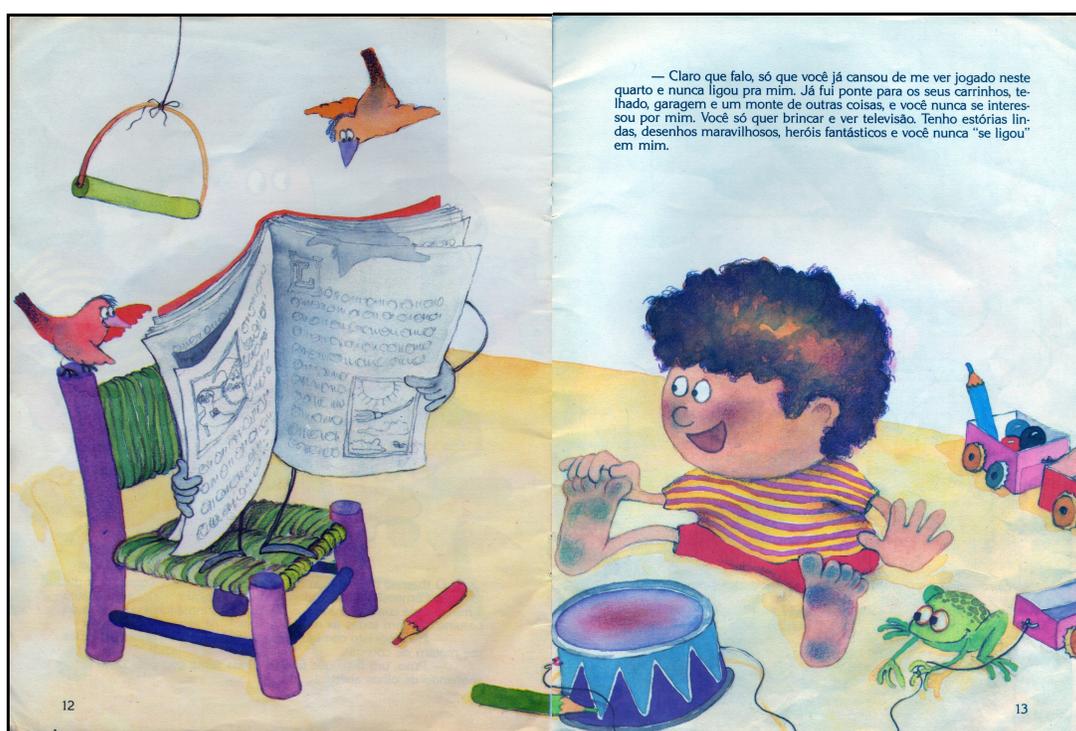


FIGURA 2. *Eu*, p.12-13

Tal atitude é aqui mostrada como própria da criança, mas não traduz um comportamento adequado. O livro-personagem está sempre jogado em meio a brinquedos, chega a chorar horrores por não receber atenção, até que encontra uma oportunidade de dizer ao menino que ele só o havia utilizado nas suas brincadeiras para designar outros objetos como ponte, telhado, etc.

... você já cansou de me ver jogado neste quarto e nunca ligou para mim. Já fui ponte para os seus carrinhos, telhado, garagem e um monte de outras coisas, e você nunca se interessou por mim. Você só quer brincar e ver televisão. Tenho histórias lindas, desenhos maravilhosos, heróis fantásticos e você nunca “se ligou” em mim. (PONTES NETO, 1986, p.13)

O personagem-narrador, um livro, muito se lamenta por conta do descaso do menino, pois este não aprecia suas histórias e ilustrações e o submete a um emprego simbólico, num jogo de faz de conta.²⁶

Portanto, a narrativa aponta que quando usado como objeto ou brinquedo, perde-se o estatuto de livro. E então, temos uma representação em que a criança ainda não percebeu o valor, o sentido, a função do livro tal qual ele se constitui na sociedade letrada. Fica subentendido que só é livro quando aberto, lido, apreciado pela sua história. E esta obra, *Eu*, ao evidenciar usos típicos das crianças não previstos e indesejados pelo livro-personagem, mostra que seu sentido cultural é aprendido e ensinado socialmente, assumindo para si essa função educativa.

Assim, sua mensagem tem curso no momento em que, por uma eventualidade, ao querer rabiscá-lo, o menino abre as páginas e tem uma revelação maravilhosa. A partir desse instante, o livro começa a falar, a fazer seu jogo de sedução com promessas de lindas histórias, ilustrações e heróis fantásticos (p.13), com risadas, favorecendo um pacto de amizade logo proposto pelo próprio leitor. (p.15)

Também os dispositivos do suporte de texto convergem para criar um vínculo com o leitor trazendo na capa uma imagem sugerindo que o livro sorri amigavelmente e dá uma piscadinha insinuante para quem o pega nas mãos, estabelecendo um laço afetivo e de cumplicidade. **(FIGURA 1, capa)**

Quando é enfim descoberto, o livro-personagem passa da sala dos brinquedos para o quarto do menino a quem, à noite, conta fantásticas histórias antes de dormir (p.15). Ou seja, a narrativa ensina que livro é para ler.

²⁶ A edição de 2002, ilustrada por Mariângela Haddad, traz na capa uma imagem em que os brinquedos – soldadinho, ursinho, centopeia de rodinhas – olham para o livro aberto com cara triste, já sugerindo antecipadamente que sua tristeza se deve ao fato de não ser lido pelo menino.

A imagem no espelho do texto está em trânsito, passa da inadequação para a adequação, do não ler para o ler, de maneira que o protocolo vigente impõe necessariamente ao leitor uma posição relativa ao livro, demarcando que sua função é estar destinado à leitura. Quando não lido torna-se inútil, pois é deslocado de seu significado cultural.

Brincava naquele quarto e nem me olhava. [...] Eu me sentia um grande inútil. Um dia não agüentei mais: chorei tanto, mas tanto... (PONTES NETO, 1986, p.7)

Interessante notar que esta representação do livro que necessita ser aberto para cumprir sua missão literária se apresenta a quem já está em processo de folhear as páginas, o leitor de *Eu*. Consiste, portanto, em reforçar no seu interlocutor o comportamento de dar prioridade a esse produto cultural em detrimento dos brinquedos e da televisão (p.13) e de divulgar o valor social da leitura, partindo do pressuposto de que não se sabe precocemente para que servem o livro e também a escrita.

Para quem está dizendo isso? Justamente essa obra, a primeira a que nos reportamos, provoca essa inquietante indagação que pode se estender à Literatura Infantil de modo geral. A representação dá sentido e orienta as atitudes da criança, sendo ela o destinatário pressuposto dessa instância literária. Mas, num plano mais abrangente, divulga sua mensagem para o adulto, muitas vezes leitor antes mesmo que a criança, pois é quem compra e seleciona. Portanto, diz também para o convencimento do adulto, a quem compete apresentar para a criança a supremacia da literatura.

Ao contrário do que se vê em *Eu*, onde o narrador-personagem rejeita ser parte dos brinquedos e deseja se promover à alta categoria das obras de ficção, Lígia Bojunga Nunes entende bem a importância desse momento inicial de brincar com os livros. Em depoimento, constante em *Livro: um encontro com Lígia Bojunga Nunes*, confessa ter, também ela, na infância, experimentado intensamente o íntimo contato físico com eles. Segundo a escritora, esse

manuseio propiciou interações cada vez mais complexas, sendo um passo importante para fortalecer a relação com os volumes literários, condição para que a leitura possa acontecer.

Para mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.

E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro para brincar e morar em livro.

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras.

Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça.

Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntima a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. (NUNES, 1988, p.7-8)

Em seu relato, a escritora primeiramente descreve sua maneira de manipular esse objeto retangular nas suas brincadeiras de construtora. Depois, telhados e paredes tornam-se metafóricos e passam a designar a descoberta de um mundo de escrita e ilustrações.

Mais tarde, em decorrência do sucesso de sua trajetória como leitora, torna-se escritora e passa a oferecer material para manuseios de outras crianças:

Comecei a fabricar tijolos pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar. (NUNES, 1988, p. 33)

Falando de sua experiência pessoal, Lígia Bojunga Nunes está conferindo um estatuto de realidade a esse tipo de uso pelas crianças descrito em *Eu*, pois se a própria autora, na infância, brincava de construir casas, então, é esperado que qualquer menino também explore o formato do livro – mais duro ou mais flexível; maior ou menor; mais fino ou mais grosso – para simbolizar outros objetos.

Cabe observar que prevalece essa imagem de sujeito que pode brincar com livros, porque vive em um mundo cheio deles, o que não inclui a realidade de todas as nossas crianças.

De qualquer modo, ao valorizar a convivência com o livro, a interação afetuosa com ele, essa linha de representação está afinada com o discurso corrente na década de 80 de que a familiarização, o acesso e o contato com os volumes literários são fatores importantes para a promoção da leitura.

O tom memorialístico do depoimento de Lígia Gojunga Nunes dá sangue a um ideal de leitor colocado como legítimo e promissor. Insinua-se aí um jogo de sedução na medida em que pode instaurar um desejo de busca pela adequação. Importante salientar que o interlocutor desse texto em questão, pelo seu caráter ensaístico, não deve ser a criança, mais provável que seja o adulto. Outra vez, o discurso se dirige àquele que assume o papel de mediador. Através dele esse relato de experiência passa a ecoar no imaginário coletivo como exemplo de processo de formação do leitor.

A força da construção desse imaginário se confirma na medida em que reaparece, por exemplo, na segunda capa de *Chorar é preciso?* de Tatiana Belinky, obra à qual voltaremos mais tarde. **(FIGURA 3)**

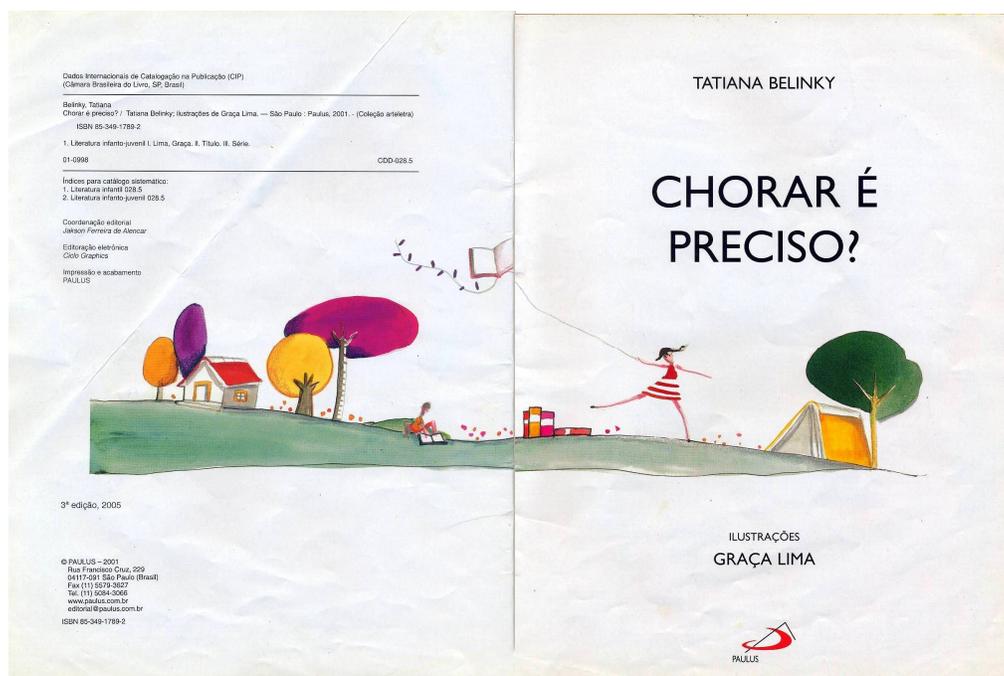


FIGURA 3. *Chorar é preciso?*, segunda capa.

Sem ser uma cena da narrativa, temos, logo na abertura das páginas, uma ilustração de Graça Lima dando indícios de diversas formas de exploração do formato do livro. Além de se prestar à leitura de um menino, o livro semiaberto é também telhado e barraca; mais aberto é pipa; quando fechado, em pé ou deitado, está disponível para se ler ou pode ser obstáculo físico, lugar para subir ou sentar.

Abrangendo plurissignificações, a imagem aponta para um uso simbólico da materialidade do livro, bem como para uma indicação metafórica da leitura que acolhe, oferece lugar para morar ou que possibilita voos libertários...

A protagonista, que conheceremos na inicialização da narrativa, já aparece em destaque alegremente empinando o livro-pipa. Os movimentos de seu corpo, braços soltos, uma perna levantada no ar, sugerem que ela também se desprende, acompanha o voo e só mantém uma ponta de pé no chão, ligando-a à realidade. E, ficamos com a sensação de que todos esses usos pertencem à sua fantasia particular.

Sendo assim, conforme uma projeção do que seria uma tendência singularmente infantil, temos a composição de um ideal de criança, em comparação com o público adulto, muito mais sensível à simbolização do livro, de sua apresentação material.²⁷

²⁷ Sem fazer a ligação com um emprego simbólico, também Rogério Borges explora a ideia de uso do livro de uma maneira um pouco diferente, divertida e irônica. O título cria toda uma expectativa com relação à personagem: *O erudito*. Na face convencional de um erudito precoce aparece, logicamente, um óculos, um grande óculos típico de gente que lê muito, estuda muito.

Nessa narrativa de imagens, vemos o menino chegar para a bibliotecária e pedir livros. Ela, contente, entrega três grossos volumes para o menino que sai satisfeito. Mas este logo retorna reclamando por outros livros. Então, imaginamos um leitor voraz, insaciável, exigente. A moça, surpreendida e curiosa, resolve, então, espiar o que faz o menino com tantos exemplares. Acompanhando o movimento e o olhar da bibliotecária, ao leitor/espectador é dado ver que ele construiu uma pilha de livros para nela subir e conseguir alcançar o bebedouro para matar a sede.

Nossa expectativa de encontrar um superleitor é ironicamente desautorizada pelo uso que o menino faz dos volumes literários. Neste caso, o autor nos coloca em situação de indagar, do ponto de vista da criança, para que serve um livro? Ler é apenas uma possibilidade. Outra é manipulá-lo, explorar seu aspecto físico para atender a uma necessidade pessoal. Está sugerindo, portanto, que livro pode servir para outra coisa que não ler, indo em direção contrária ao discurso de *Eu*, por exemplo, que dá ênfase à função cultural de estar destinado à leitura.

Por concatenar diversos aspectos desse imaginário, essa ilustração da segunda capa de *Chorar é preciso?* nos remete intensamente ao universo de *Eu* e do depoimento de Bojunga, de modo que passamos a perceber os desdobramentos das representações dos usos do formato do livro num amplo diálogo intertextual.

Em síntese, a Literatura Infantil acaba delineando distinções de um sujeito que mantém certas atitudes e interesses pelos livros, apontados como particulares desse momento inicial de formação. Podemos dizer que o enfoque na relação das crianças ficcionais e autorretratadas com o suporte material cumpre de uma maneira mais acentuada a função de sugerir a importância de se conviver com os livros para se chegar à conquista da leitura.

O dia-a-dia de Dadá

Autor: Marcelo Xavier

Ilustrador: Marcelo Xavier

Sinopse:

Temos uma narrativa de imagens, cuja sequência de cenas mostra as atividades que Dadá realiza no seu cotidiano. Primeiramente aparece dormindo, depois acorda, escova os dentes, toma o café da manhã, vai à escola, estuda piano, brinca, e volta a dormir. A menina está sempre acompanhada pelo gato e tem uma bonequinha que repete todas as suas ações. Neste livro podemos identificar dois tipos de representação de leitura: ler é brincar e aproximações entre ler e sonhar.

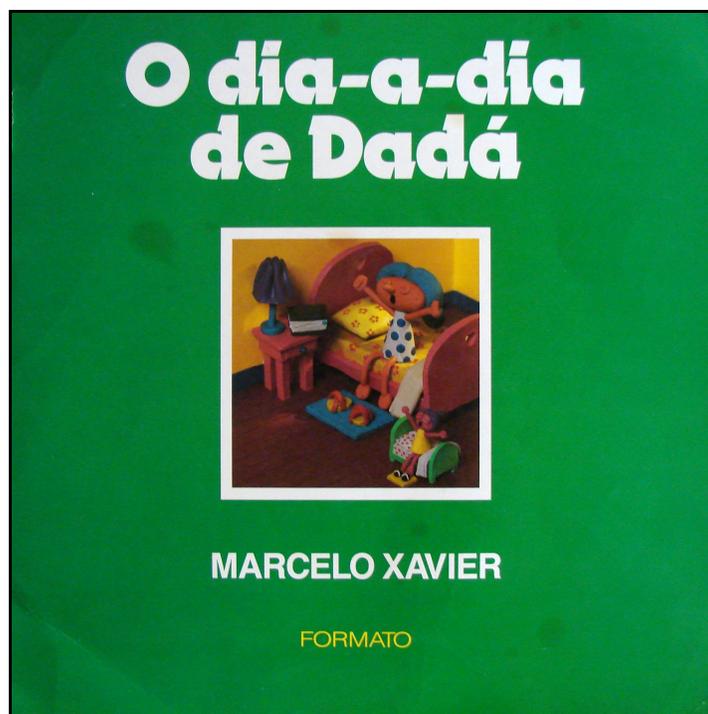


FIGURA 4. *O dia-a-dia de Dadá*, capa.

Ler é brincar

O livro é aquele brinquedo,
por incrível que pareça,
que, entre um mistério e um segredo,
põe idéias na cabeça.

Maria Dinorah (1997)

Na descrição resumida das cenas para a composição narrativa da obra de Marcelo Xavier não há uma necessidade de se mencionar nada a respeito da leitura, quando nomeamos as ações de Dadá que se colocam em primeiro plano. Mas, o livro tem presença marcante em pelo menos dois momentos: quando brinca e quando dorme.

Assim, mesmo não mostrando a menina lendo, a leitura ganha uma visibilidade incrível, sendo apresentada como atividade constante no seu cotidiano. É sugerida, inclusive, na imagem da capa (**FIGURA 4**) que traz Dadá e a bonequinha despertando, um close da cena (p.2) em que amanhece e as personagens estão acordando, sendo que o livro encontra-se sobre o criado-mudo.

Na página 7 (**FIGURA 5**), Dadá está brincando com um ursinho de pelúcia, sendo que na sala, estão espalhados muitos brinquedos, e misturados a eles vários livros.

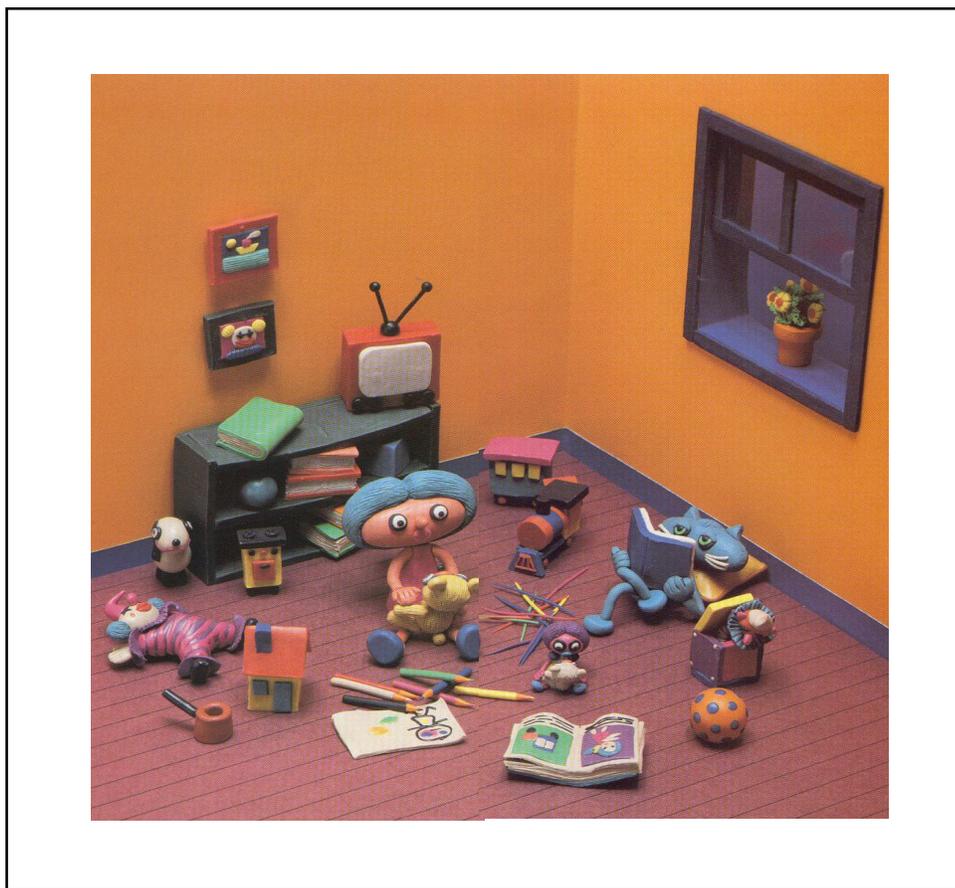


FIGURA 5. *O dia-a-dia de Dadá*, p.7

Os livros ocupam, junto com outros objetos, as três prateleiras do único móvel da sala e, pelo desarranjo, devem ser muito usados. Há também no chão, em primeiro plano, uma espécie de cartilha ou livro ilustrado, lápis de cor e papel onde momentos antes talvez Dadá tentasse achar inspiração para a composição de seu próprio desenho. Isso sugere uma forma de apropriação do livro em que a leitura faz parte das brincadeiras. E essa conotação da leitura promove uma distinção desse modo de ler que se apresenta como tipicamente infantil.

Além disso, nesta mesma cena, o gato – provavelmente uma companhia imaginária de Dadá²⁸, – continua lendo confortavelmente deitado, com a cabeça sobre uma almofada, perninhas cruzadas, segurando o livro aberto apoiado na barriga, integrando o ambiente em que se brinca. Em outros momentos da narrativa, ele realiza atividades compatíveis com as da protagonista. Por exemplo: enquanto a menina estuda piano, ele toca violino; enquanto ela escova os dentes, ele faz xixi no vaso sanitário... Assim também, enquanto Dadá brinca e desenha, ele segue a leitura. Como se vê, o gato lê como quem brinca.

Vão se agregando aspectos para delinear um espelho textual, pela narrativa de imagens, em que se compõe a representação de que a leitura integra a rotina da criança, atende a suas necessidades lúdicas e de prazer.

A própria exploração dos aspectos formais acentua essa relação, quando o autor traz para as imagens suas criações com massinha de modelar.²⁹ Esse recurso estético confere bastante volume às imagens e dá a sensação de um cenário maleável, mole, macio. A boa qualidade do papel que recebe uma fina camada plástica torna a página agradável ao tato e aumenta a luminosidade. O efeito sinestésico do visual e tátil, ao mesmo tempo em que põe em evidência a materialidade do livro, parece facilitar a via de comunicação com a percepção do pequeno leitor, ao estabelecer um vínculo de identificação e de familiarização.

Esta representação vai ganhando contornos mais definidos na medida em que a reconhecemos despontando também em outros volumes. É interessante ver que em *Picote, o menino de papel*, de Mário Vale, por exemplo, o livro integra a cena em que a personagem brinca com seus amiguinhos confeccionados a partir de recorte e colagem. **(FIGURA 6)**

²⁸ Podemos considerar que Marcelo Xavier, em *O dia-a-dia de Dadá*, aposta na ideia corrente de que as crianças parecem ter necessidade de projetar seus medos, afetos e desejos em amiguinhos imaginários e criaturinhas encantadas muitas vezes extraídas das páginas de histórias.

²⁹ Há, por exemplo, obras que colocam em destaque na ilustração o ato de desenhar, mostrando o traço do lápis, as marcas do giz de cera ou do lápis de cor percorrendo o papel e não preenchendo homogeneamente o branco da página. Ou trazem para a composição das imagens referências a recorte e colagem, a figuras em dobradura saltando da página, uma forma de reportar-se constantemente às diversões infantis correlacionando-as com a leitura.



FIGURA 6. *Picote*: o menino de papel, s.p.

Fica subentendido que a leitura faz parte das brincadeiras e da rotina do menino, na medida em que o livro aparece em várias páginas (2, 5 e 10), e surge cada momento num lugar diferente – ora sobre a cômoda, ora no chão junto a outras coisas que divertem a personagem – indicando a sua constante manipulação.

Essa representação se insinua de maneira sutil em *Picote, o menino de papel*, pois apenas a ilustração traz a presença do livro, sendo que nada no texto verbal se pronuncia claramente sobre a leitura. É preciso ler a confluência da

escrita da imagem para ver que também o livro preenche a existência com momentos divertidos.

Em dado momento, o narrador diz: “Eles inventavam um tanto de coisas e a vida nunca ficava sem graça”. (s.p.) Nesta cena, o livro encontra-se semiaberto, junto à cola, tesoura e outros amiguinhos. Leitura e recorte e colagem envolvidos nas atividades da criança. Portanto, desponta a ligação entre brincar de inventar e brincar de ler.

Como efeito polissêmico, Mário Vale traz a imagem do livro aberto (p.5), sem escrita, para nos deixar supor que ele foi possivelmente feito pelo processo de recortar e colar pelas próprias personagens uma vez que elas inventam as coisas desse lugar encantado, todo feito de papel colorido, com exceção da tesoura e da cola. E, conseqüentemente, elas criam também o livro depositado no chão e a própria história que lemos. Coloca-se em foco, não só a leitura que vai ganhando a conotação de diversão, mas a confecção do livro em forma de metalinguagem.³⁰

Portanto, em nosso imaginário vai se consolidando uma representação de leitura sem obrigação, corriqueira junto ao público infantil, bem de acordo com uma concepção atual de leitura empenhada em ligá-la ao prazer e à fruição lúdica.

³⁰ De modos diversos, aspectos formais sobressaem para representar o próprio fazer literário. Podemos citar, por exemplo, a Série Ratinho, da Melhoramentos, em que o ratinho rasga a página para espreitar e entrar no cenário desenhado pelo livro. Ou, ainda, *A menina da tinta*, de Maria José Boaventura, cuja personagem resolve, ela própria, desenhar os companheiros para brincar. Dando destaque aos procedimentos metalinguísticos, os autores estão também, desde cedo, apresentando aos pequenos aspectos da materialidade, da produção desse objeto que apalpamos, sentimos e significamos.

Aproximações entre ler e sonhar

Outra cena muito significativa de *O dia-a-dia de Dadá* traz implícita a leitura ambientada nos mistérios noturnos. **(FIGURA 7)** Cena, aliás, que se repete abrindo e fechando o volume o que cria um movimento circular para o desenvolvimento da narrativa. De qualquer modo, trata-se de um momento colocado em destaque pela repetição.



FIGURA 7. *O dia-a-dia de Dadá*, p.1 e 8

Num primeiro plano, temos uma representação de leitor infantil que sistematicamente lê à noite antes dormir. E que deixa o exemplar guardado na cabeceira depois de lido ou, como o gato, largado aberto sobre o corpo quando o sono o vence, em sinal de que havia a intenção de prosseguir com a leitura. Sempre está em evidência uma imagem de leitor costumeiramente apto a conviver amorosa e intensamente com os livros. E Dadá, como muitos personagens de outros volumes,³¹ faz uma leitura solitária, ou seja, sem a mediação do adulto, pais ou professores, sugerindo uma espécie de autonomia e de iniciativa própria.

Um outro aspecto consiste em criar uma atmosfera de sonho para a cena que traz o livro, como forma de envolvê-lo em mistério e torná-lo mais instigante e sedutor.

Nessa imagem, os protagonistas dormem enquanto o livro ganha evidência e vida. Podemos dizer que é a sua presença que se eleva e se projeta em nossa memória, construindo as formas do nosso imaginário e fazendo dialogar com as representações similares ou contrastantes. Sobressai uma tendência da Literatura Infantil contemporânea de tematizar o jogo entre a realidade e a fantasia, sendo que em *O dia-a-dia de Dadá* o autor explora a ideia de que nossa vida pode ser ocultamente povoada pelos seres clandestinos, vindos de mundos insólitos, que conhecemos através dos livros.

Temos, pois, uma imagem em que os mistérios noturnos abrigam criaturas fantásticas e tudo indica que eles saíram de volumes literários. De uma escada apoiada num livro semiaberto desce (ou sobe?) uma criaturinha sobrenatural e do exemplar aberto sobre as pernas do gato salta o seu personagem: o Super Gato.

O desenho do gato, ladeado pelas letras maiúsculas S e G, na capa do livro, indica que o herói, o Super Gato, sai mesmo da literatura para espreitar o

³¹ Ver, por exemplo:

BANDEIRA, Pedro. Chuva chata, In: *Cavalgando o arco-íris*.

BELINKY, Tatiana. *Chorar é preciso?*

MARIA, Luzia de. *No baú da memória* – Revirando a história.

PONTES NETO, Hildebrando. *Eu*.

XAVIER, Marcelo. *Asa de Papel*.

sono de Dadá e sugerir que o mundo da fantasia é tão real quanto o mundo da não fantasia.

Enquanto tudo acontece, a menina dorme. Ela não pode flagrar esses seres ficcionais, porém ao leitor que está além da página é mostrado que eles convivem com a gente, enchendo de magia nossa existência. Inclusive, pendurada ou saltando do quadro pregado na parede acima de sua cama está uma fadinha, de todo modo uma personagem das narrativas tradicionais, balançando sua varinha de condão para fazer um feitiço em Dadá. E uma espécie de gnomo está com o bracinho apoiado em sua cama, talvez descendo para interagir com o Super Gato, já que sua posição e seu olhar apontam para ele. Mas fica a sensação de que já esteve revirando as cobertas, assim como a estrelinha que, estando se mirando no espelho, poderia também ter mexido nos objetos sobre a cômoda.

Aqui, as personagens dos livros saem para a realidade deixando um rastro de fantasia na vida da criança. Uma representação diferente daquela em que o leitor entra no livro, como acontece, por exemplo, em *Rosa Maria no castelo encantado* de Érico Veríssimo, obra que analisaremos em seguida.

O sono de Dadá, embalado pelas leituras recém-praticadas, promove uma aproximação entre o ler e o sonhar. E podemos então perguntar: estaria ela sonhando?

Esta característica vai se firmando como um caráter distintivo da forma de ler infantil na proposta dessa literatura, na medida em que aparece em outras obras. E, então, em nossa “biblioteca vivida”, Dadá pode, por exemplo, entrar em diálogo com *Dia e noite* de Mary França e Eliardo França. Este volume traz uma representação de leitura associada ao sonhar. De dia a garotinha lê um livro onde aparece estampada uma onça e à noite ela sonha estar pegando carona nas costas de um amigável felino, talvez um personagem do mundo literário. **(FIGURAS 8 e 9)**

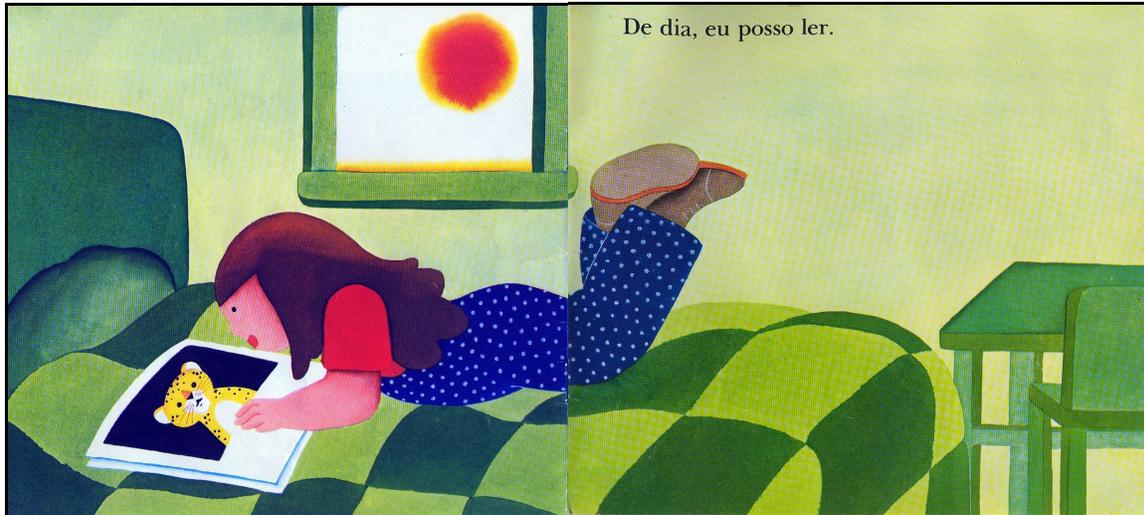


FIGURA 8. *Dia e noite*, s.p.



FIGURA 9. *Dia e noite*, s.p.

É interessante observar que a possibilidade de a criança fazer uma leitura devaneante vai se construindo nas sutilezas do texto, uma vez que as imagens apontam para a construção de uma personagem sonhadora e imaginativa.

Em *Dia e noite* a cena da representação da leitura, se analisada separadamente, poderia, num primeiro momento, apontar para uma leitora convencional, absolutamente comportada, lendo deitada na cama. Mas no contexto da narrativa, a leitura está na mesma sequência das brincadeiras, momentos em que sobressai a imaginação fantasiosa da criança. Isto nos remete, num primeiro plano, à representação que associa ler a brincar, e, em outro, cria um paralelo entre ler e sonhar.³²

A criança passa pelo conflito de não conseguir decidir se gosta mais do dia ou da noite. Na verdade, a decisão é mesmo improvável devido à similaridade existente entre suas lúdicas atividades diurnas e seus delírios do sono, conforme podemos perceber na composição das imagens. No campo do texto visual, a personagem de dia monta alegremente seu cavalinho de madeira e à noite cavalga num veloz cavalo. Ganha as alturas com seu balanço, e depois adquire asas num sonho. E assim por diante.

Já a escrita tem por característica a síntese e a repetição. Designa sumariamente as ações de brincar, balançar e ler, sem se referir à personalidade sonhadora da menina. E nunca nomeia os delírios noturnos, repetidamente sintetizados no verbo sonhar. Esse trabalho com a escolha lexical acaba sugerindo que as experiências do sonho nem mesmo podem ser nomeadas de outro modo por conta de sua intangibilidade e seu grau de abstração.

³² Este livro já mereceu várias análises diferentes do foco de interesses marcados aqui. Luís Camargo analisa traços estéticos de sua narrativa de imagens (1982, p.175). E na leitura de Lúcia Pimentel Góes a discussão considera como eixo principal a ambiguidade sugerida pelo título: será dia?, será noite? (1996, p.81-84). Tais possibilidades de leitura apontam para o caráter polissêmico da obra literária.

Também a estrutura sintática vai dando maior ênfase aos embalos de Morfeu. O dia pode ser muito interessante, mas, de noite, ah!... de noite, pode sonhar.

O emprego da conjunção 'mas' e da interjeição 'ah!...' aponta para a valorização do sonho, visto que na articulação entre duas orações sobressai o elemento que vem depois da conjunção adversativa. Também as imagens ganham um traço especial nas cenas do sonho com o sangramento da moldura, enquanto as páginas diurnas são cheias. A moldura, colocada para ser transposta, sugere o sem limite do sonho, o que pode nos causar a sensação incômoda de que supera a imaginação da menina.

No entanto, marcando a dúvida persistente, o texto verbal se encarrega de resgatar continuamente o contentamento da menina sempre garantido nas suas brincadeiras solares. A percepção fantasiosa do mundo suplanta a realidade com uma explosão de cores quentes e com o ampliado das flores e dos pássaros que enfeitam os espaços onde brinca, sugerindo o encontro com a beleza natural e um salto para a liberdade. Quando balança, por exemplo, seu movimento acompanha o voo de pássaros e borboletas. Está no meio e não abaixo deles.

Neste contexto, seria esperada uma atmosfera algo quimérica também para cena da menina com o livro, mas esta se apresenta, à primeira vista, de maneira mais realista em comparação com as demais imagens diurnas. Então, a leitora comportada, em estado de recepção, parece nem perceber o sol explodindo do outro lado da janela, não se revela afetada por uma emoção, uma perturbação qualquer que a arrebatasse e a transportasse num sonho.

Mas se não perdemos completamente o contexto geral, percebemos que a ótica infantil construída por Mary e Eliardo França consiste em mostrar que a criança se move pela fantasia e pela imaginação, distanciando-se da realidade, quando brinca/lê e que, portanto, em síntese é uma sonhadora. E de repente, a colcha quadriculada de retalhos verdes pode ser mais do que uma roupa de cama comum a um quarto burguês, e o sol na janela pode trazer uma luz especial a

esse ambiente todo colorido em tons de verde que remete ao meio silvestre habitado por onças.

Ou seja, no contexto de *Dia e noite*, a construção da personagem demarca o seu aspecto sonhador que pode ser estendido para a sua relação com o livro.

Esse apelo ao lúdico e à imaginação, projetado no diálogo entre essas duas obras – *O dia-a-dia de Dadá* e *Dia e noite* – parece vir com a intenção de satisfazer a uma suposta tendência do leitor infantil para perceber o mundo e o ler de maneira fantasiosa. Uma forma talvez de corresponder a um acordo entre texto e leitor, cujas condições são também estabelecidas por este, o destinatário.

Cabe ainda dizer que a proposta de reconstituir o que se considera ser o universo infantil e suas possíveis especificidades de leitura se apresenta como uma projeção da criança no texto verbal/visual em belíssimos e sedutores espelhos. Mas trata-se antes de uma construção: o que se imagina e o que se deseja que a criança/leitora seja; o que se julga relevante mostrar a ela como modelo de si.

O próprio ambiente de circulação do livro – quarto ou sala, confortável e opulento, com televisão, cama, quadros, adornos, móveis, brinquedos – apresenta um leitor que se constitui nesse meio social favorável.

Assim, vão se firmando distinções: de um público com as condições para ser leitor; de uma forma de leitura apresentada como característica das crianças.

Rosa Maria no castelo encantado

Autor: Érico Veríssimo

Ilustradora: Vera Muccillo

Sinopse:

Um velho mágico mora num castelo encantado que só é visto pelas crianças. Ele resolve escrever a história que conta sobre a visita de Rosa Maria ao seu castelo. É apresentado a ela um mundo de fantasia e de seres fabulosos, sendo que tudo é magicamente arranjado para sua diversão e para atender a seus mais surpreendentes desejos, inclusive o de entrar num livro...

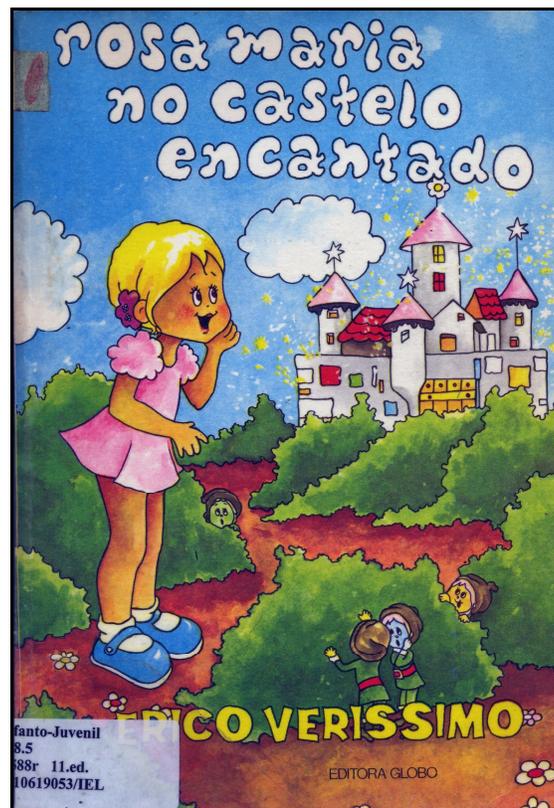


FIGURA 10. *Rosa Maria no castelo encantado*, capa.

Entrar no livro

Erico Veríssimo, escrevendo para crianças, desenvolve a representação de leitura como possibilidade de embarcar na ficção para viver a história.

Encontramos uma personagem que vai ter seu primeiro contato com a literatura. Rosa Maria é ainda um bebê de um ano que mal consegue andar e falar. Não sabe, até então, o que é um livro, algo a ser descoberto nesse castelo que representa um universo de fantasias. Seu interesse foi imediato, como mostra de que o desenvolvimento do leitor se inicia desde muito cedo, antes mesmo de aprender a falar.

O escritor descreve como as personagens infantis desejam vivenciar a experiência com o livro. Na ilustração de Vera Muccillo, para *Rosa Maria no castelo encantado*, temos uma cena em que o Mágico lê para as meninhas, enquanto todos estão sentados em torno de um livro ilustrado. (FIGURA 11)

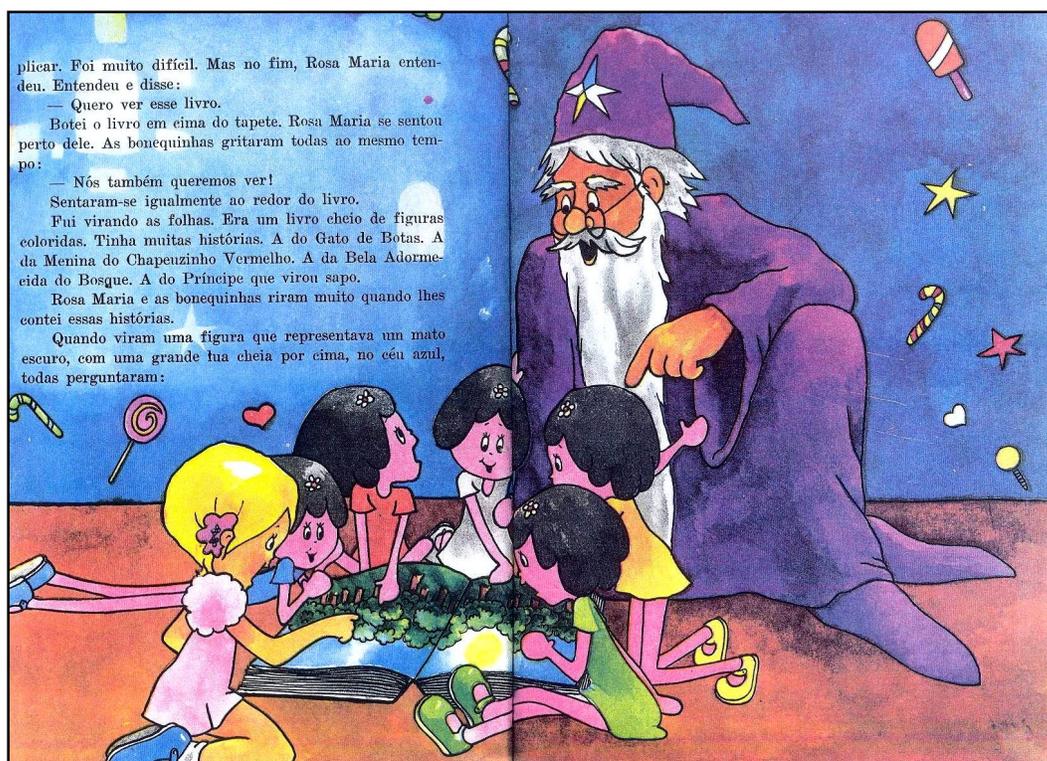


FIGURA 11. *Rosa Maria no castelo encantado*.s.p.

Neste livro aberto se vê a imagem de um bosque que guarda os mistérios de uma floresta encantada. A protagonista e suas amiguinhas querem entrar nessa floresta, para surpresa do velho Mágico:

- Nós queremos entrar nessa floresta encantada!
Fiquei de boca aberta. Respondi:
- Mas senhorita, a floresta fica muito longe... Precisamos muitos dias para chegar lá. (VERÍSSIMO, 1981, s.p.)

Assim, o Mágico inicialmente supõe uma viagem concreta pela floresta quando se refere a aspectos espaciais e temporais. Então, a menina e as bonequinhas caçoam de sua ingenuidade e prontamente observam que a floresta encantada estava bem pertinho. Daí, apontam para o livro.

- Que homem bobo! – disseram. – A floresta encantada está tão pertinho...
(...)
Fiquei muito encabulado. Eu era mágico e não tinha reparado naquilo! A floresta estava mesmo ali pertinho dos nossos narizes, no livro...
(VERÍSSIMO, 1981, s.p.)

Podemos dizer que o velho Mágico havia momentaneamente desconsiderado um importante protocolo de leitura muito divulgado pela Literatura Infantil, que consiste em viver as aventuras do livro: sair da realidade para habitar um mundo ficcional. Este protocolo se configura a partir de uma estratégia textual que instala um jogo entre real e irreal no próprio plano da narrativa, fazendo a protagonista posar de gente real que vai embarcar na ficção.

A criança ficcional, colocada em destaque nessa elaboração textual de reflexos especulares, se oferece à identificação e potencializa um pacto de leitura que consiste em quebrar a dicotomia entre o mundo real e a fantasia.

Como mostra Eco, “a norma básica para se lidar com uma obra de ficção é a seguinte: o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional” (1999, p.81). Ou seja, no que se refere à Literatura Infantil, devemos estar dispostos a assumir o pacto da fantasia estabelecido entre o texto e o destinatário para não

estranharmos as incursões imaginárias por mundos habitados por seres estranhos, animais antropomorfizados, monstros e fadas.

Esse acordo, cujo apelo consiste em dar vaza à imaginação, estabelece uma forma de apropriação para essa comunidade de leitores mirins. Como traço marcante desse público e desse gênero, esse convite à fantasia, revestido de uma promessa de liberação dos pensamentos e dos desejos, não deixa de ser, no entanto, uma maneira de delinear o confronto com o texto, de modo que o leitor empírico é convidado a “entrar” no mundo ficcional pela leitura. Podemos dizer que ler pede um abandono momentâneo do cotidiano para percorrer outros mundos cheios de possibilidades.

Passamos a participar com Rosa Maria de sua experiência de leitura.

A imagem do livro aberto no chão, acessível às personagens e ao leitor que está além da página, acaba duplicando o processo de leitura. Assim, também nós podemos ler a imagem que as personagens estão contemplando dentro do livro, cenário descrito pelo narrador e pela ilustradora. A floresta fechada, verde-escura, encoberta por um céu azul e uma descomunal lua cheia será o lugar das próximas aventuras.³³

O Mágico passa a designar o adulto capaz de compreender os desejos da criança. Então, restabelece o pacto ficcional ao trabalhar novamente com a fantasia. Ele, cujo poder lhe permitia transformar as coisas, fez um gesto e ampliou as dimensões do livro:

³³ A ilustração de Eva Furnari (2009) para esta cena não contempla o leitor ou a representação do livro. Traz já a floresta com gnomos e gigante escondido atrás da árvore, conforme a descrição do texto. Numa linguagem menos direta, a imagem de Vera Muccillo (1981) nada revela além das árvores que guardam ocultos seus mistérios e fazem cada leitor imaginar seus gnomos e seus gigantes num exercício de preenchimento do texto/imagem. E a ilustração de Denise e Fernando (1995) é composta em página dupla com close na imagem da floresta de modo que não podemos ver o livro lido pelas personagens. Temos também aqui uma imagem bastante sugestiva da floresta com lua e árvores enormes em que podemos flagrar olhinhos discretos espiando o leitor e apenas insinuando que há ali seres ocultos, cuja face deve ser imaginada por cada um. Assim, podemos considerar que o trabalho de cada ilustrador mobiliza um diálogo entre linguagens e compõe os sentidos do texto.

Depois segurei o livro e fui puxando... O livro cresceu, cresceu... Cresceu de tal modo que a floresta que estava pintada dentro dele ficou do tamanho de uma floresta de verdade. (VERÍSSIMO, 1981, s.p.)

A atitude do Mágico, atendendo ao desejo da menina, parece sugerir a condição do adulto para adaptar o livro conforme as necessidades infantis.

Então, a floresta encantada, tomando as dimensões de um contexto intertextual, vai se revelando como o lugar onde habitam os conhecidos personagens da literatura: Branca de Neve, o príncipe sapo, o Gato de Botas, Chapeuzinho, o Pequeno Polegar, João e Maria... Eles vão surgindo durante o passeio e interagindo com as protagonistas.

Por analogia, autor e ilustradora constroem mundos para crianças habitarem e viverem incríveis aventuras. A ideia de que o livro atrai a criança para o interior do seu universo, como se a raptasse do mundo real é bastante produtiva. O cinema explorou esse aspecto extraordinário em *História sem fim*, filme de Wolfgang Petersen (1984) baseado num texto literário de mesmo título, da autoria de Michael Ende, e que narra as peripécias de um menino magicamente transportado para dentro de um livro ancestral.

E Lobato frequentemente toma a leitura como ponto inicial das aventuras da turma do sítio, cujos heróis passam a conviver com personagens lendários, mitológicos... sugerindo possivelmente ao seu leitor que, tal como suas protagonistas, também ele pode encontrar no livro caminho para muitas experiências imaginárias.

Nessas representações está implícita uma proposta de leitura que projeta o leitor na ficção para imaginariamente fazer parte do desenrolar da história. Isso se configura como um aspecto importante, pois cria uma relação muito especial entre a criança e o texto. Ver que em *Rosa Maria no castelo encantado* o velho Mágico não poderia ter acesso à floresta encantada.

- Eu não posso. Sou grande demais. (VERÍSSIMO, 1981, s.p.)

A entrada é para uns e não para todos. Ou quem sabe temos um protocolo de leitura legítimo apenas para um certo público, o infantil, sendo que o adulto deve ler de um outro modo.

Importante ver que esta representação que contempla o leitor mais iniciante tem como parâmetro a total satisfação da criança, sendo que quando a história vira uma ameaça, com a aparição do terrível gigante, ela logo sai do livro.

... correram, loucos de medo. E correram tanto, que foram sair do outro lado do livro... (VERÍSSIMO, 1981, s.p.)

Na imagem, ela, o cachorro e as bonequinhas – exceto uma que, indo em outra direção, deve fazer um caminho mais longo – correm em direção à margem direita do papel, numa postura de quem vai saltar para fora da página. Aqui a linguagem visual explora um aspecto do suporte de texto para criar esse efeito das personagens saindo do livro.³⁴

Assim, para esse leitor iniciante, a literatura deve ter como foco o prazer e a diversão e não causar medo e perturbações capazes de afastar o leitor.

³⁴ A ilustração de Vera Muccillo (1981) torna-se bastante sugestiva, pois coloca o leitor na situação de imaginar que as personagens estão saltando da página, e o que seria esse outro lado do livro, anunciado no texto verbal. A edição ilustrada por Denise e Fernando (1995) não explora, no texto visual, esse aspecto e apenas traz a figura do gigante. Já no trabalho de Eva Furnari (2009) encontramos o Mágico segurando o livro ampliado de onde vão saindo as protagonistas. Fica a sensação de que, nesse encontro de duas linguagens, a imagem se apresenta de maneira mais descritiva, aproximando-se de uma ilustração do texto.

Interessante perceber que na segunda capa, mais distanciada do texto verbal, Eva Furnari compõe uma imagem que traz Rosa Maria abrindo um grande livro de onde escapa um raminho verde com frutinha vermelha na ponta. Então, potencializa a função sugestiva da imagem, tal que o leitor pode supor que este raminho brota da floresta encantada e que ao mover as páginas seus mistérios podem se expandir e contaminar tudo. Tal representação dialoga com *O dia-a-dia de Dadá* e *Eu* que mostram personagens ficcionais saindo para a realidade e traz um novo dado à representação de Veríssimo, indicando que não apenas entramos e saímos do livro, mas que o irreal também transpõe o portal aberto da página.

A bela borboleta

Autor: Ziraldo

Ilustrador: Zélio

Sinopse:

Personagens de contos tradicionais se preparam para libertar uma borboleta que se encontra pregada nas páginas do livro. Mas a borboleta não quer ser salva, pois não se considera presa. Junto com o movimento das páginas, ela continua a bater suas asas e prefere voar na companhia das sempre amadas personagens das narrativas.



FIGURA 12. A *bela borboleta*, capa.

A leitura faz renascer o livro

Ler significa aproximar-se de algo que acaba de
ganhar existência.
Ítalo Calvino. (1979, p.12)

Cada exemplar de um livro continua a ser tão
singular quanto a fênix.
Alberto Manguel (1997, p.29)

Ziraldo e Zélio, em *A bela borboleta*, trabalham com a representação de que o livro revive cada vez que o leitor o abre e percorre suas histórias.

Conhecidos personagens da Literatura Infantil e de contos de fadas se reúnem e se armam para salvar uma borboleta presa no interior de um livro.

- Nós viemos libertar você, tirar esses grampos que te prendem a este livro.
- Para você voar... voar...
(...)
E a borboleta falou:
- Eu não estou presa!
(...)
- Eu não estou presa, porque cada vez que uma menina – que gosta do Gato-de-botas, por exemplo – abre este livro e move as suas páginas, eu bato as minhas asas!
- Eu não estou presa, porque cada vez que o pai de um menino – com saudade do Peter Pan – tira este livro da estante e torna a passar suas páginas, eu volto a voar.
- Eu vôo com a Alice ou com os Sete Anões, eu vôo com a Branca de Neve ou com o Príncipe Encantado...
- Eu vôo em cada sono da Bela Adormecida, eu vôo nos ponteiros do Coelho do Relógio, eu vôo em cada sonho desse Patinho Feio, quando alguém abre o livro e folheia minhas asas ou faz mover estas páginas...
(ZIRALDO, 2004, p.20-24)

A borboleta poderia ganhar toda liberdade do céu, mas prefere ficar no universo maravilhoso das narrativas e mover suas asas quando, no momento da leitura, o leitor vira as páginas do livro. Ela nos mostra que as histórias renascem a

cada leitura, e que esse encontro do leitor com o texto é algo maravilhoso, é sempre um momento especial. Por isso escolhe ficar presa entre as páginas para espreitar o infinito reviver das narrativas e para flagrar as emoções daqueles que chegam para ler.

O anãozinho, muito esperto, percebe que “Ela só não voa quando o livro está fechado!” (p. 27) E, conseqüentemente, as histórias só voltam a acontecer quando os volumes são resgatados da estante. Então, a Bela volta a adormecer, o Patinho Feio passa a sonhar outra vez... Cada leitura confere nova vibração ao livro. Enquanto guardado, ele tem uma existência silenciosa, “Somente quando olhos capazes fazem contato com as marcas na tabuleta é que o texto ganha vida. Toda escrita depende da generosidade do leitor”, diz Manguel. (1997, p.207)

Assim, Ziraldo e Zélio trabalham metaforicamente o conceito de que o texto se consuma no momento da leitura. Guardado no livro, é marca física no papel. Mas quando lido, ganha existência, passa a vibrar em movimentos de significações. Também a leitura permite que a literatura não morra.

Com efeito, essa representação se insinua de maneira completamente sedutora, pois valoriza a participação do pequeno leitor para que a página se realize enquanto discurso e apresente seus significados. Sem ele, o livro tem apenas uma existência material. É preciso que abra suas páginas e mobilize os sentidos do texto, para despertar o livro-fênix.

Inclusive, a atuação do leitor começa com o seu gesto de mover as páginas. Na sua proposta de desenvolver a metalinguagem da leitura, esta obra sugere que não se trata apenas de um processo cognitivo, de um correr visual pelos sinais gráficos e pelas ilustrações para a constituição dos sentidos. Mas envolve também o corpo.

Alguns livros retratam o corpo que lê deitado na cama, sentado no sofá numa posição de prazer; posicionado na escrivaninha para estudar; com os olhos fixos na página como mostra de concentração; com a cabeça erguida em sinal de devaneio, etc. Temos, nestes casos, a atuação da personagem encenando o que é o comportamento de um leitor, conforme determinadas circunstâncias e

finalidades da leitura. Já em *A bela borboleta*, observamos uma maior complexidade no tratamento dado à presença do corpo, pois temos num plano uma personagem, a borboleta, que implicitamente propõe o gesto de virar a página para que o texto reviva. E, num outro plano interagimos com um suporte de texto que incita o movimento corporal do leitor real que com o seu gesto de folhear a página ajuda a borboleta a realizar sua performance de abrir e fechar as asas.

O momento de apresentação visual da borboleta é muito bem explorado. Primeiramente, ela aparece de asas fechadas tomando uma página inteira. Depois, a pedido das personagens, abre as asas em página dupla. Com o efeito da abrangência do *zoom*, não enxergamos os grampos que a maltratam, apenas vemos suas asas, como uma explosão de formas arredondadas e cores saltando do livro. É surpreendente que a própria ilustração, tal como é colocada no suporte de texto, na materialidade da página, faz o leitor mover fisicamente as asas da borboleta quando vira a página. E parece irresistível que volte a folhear novamente para vê-las se agitarem mais uma vez.

Esse pode ser um retrato exemplar de que os livros pressupõem e provocam gestos. O leitor é convidado a folhear amorosamente as páginas, a perceber seu movimento, sua textura e cheiro, a sentir sua materialidade. Temos a literatura dando ênfase à relação entre a linguagem, o suporte e o gesto do leitor, sendo que tudo isso participa de nossa percepção do livro.

E também marca nosso envolvimento com eles, como vimos, por exemplo, nos depoimentos dos escritores, momento em que relatam a convivência afetiva com os volumes literários e as sensações despertadas pela percepção de sua materialidade: o cheiro, as marcas, a capa, o tipo de papel...

A leitura envolve sentidos: sensações e significações. É experiência vivida com intensidade e que motiva nosso apego aos livros.

Na sua função polissêmica, a borboleta, ao mostrar sua determinação de permanecer no universo ficcional, designa também o desejo do leitor de não abandonar as narrativas, conforme seu mais extremo anseio de se sustentar nas emoções das histórias maravilhosas.

Portanto, a vontade de continuar na companhia das personagens admiradas implica em querer essa vida paralela oferecida pela literatura, em alimentar seu desejo de manter vibrando as sensações e de dar colorido à existência.³⁵ A leitura torna-se experiência quando, levados para seu universo, a ficção nos toca e nos transpassa. Passamos a ser “outromesmo” nesse processo em que ajudamos o texto a acontecer.

A generosidade da leitura é compensada com uma descoberta, uma emoção, um encantamento, por isso muitas vezes resistimos em não abandonar o livro ou desaceleramos a leitura para adiar a chegada à última página.

As estratégias discursivas trabalham no sentido de capturar o leitor. O Gato-de-botas prepara os amigos para terem a emoção de verem a borboleta mais linda do mundo, e assim também nos cativa ao criar a expectativa por uma sensação nova: a de vislumbrar a borboleta maravilhosa e de prosseguir a leitura.

Então, a borboleta pode ser tomada como metáfora da beleza literária que se renova no momento da leitura. Podemos dizer que cada um, conforme sua percepção, passa a vislumbrar os encantamentos da borboleta literária, nunca mais esquecida.

³⁵ Embora faça parte de outro gênero literário, um poema de Drummond, “Fim”, versa sobre a insatisfação com o fim da história e sobre o desejo de continuar acompanhando as protagonistas do amado livro. O leitor, depois de secretamente viver no mundo das personagens, se vê abandonado quando Robinson Crusóe deixa a ilha e fecha a aventura.

Por que dar fim a histórias?
Quando Robinson Crusóe deixou a ilha,
que tristeza para o leitor do *Tico-Tico*.

Era sublime viver para sempre com ele e com Sexta-Feira,
na exemplar, na florida solidão,
sem nenhum dos dois saber que eu estava aqui.

Largaram-me entre marinheiros-colonos,
sozinho na ilha povoada,
mais sozinho que Robinson, com lágrimas
desbotando a cor das gravuras do *Tico-Tico*.

Temos aí mais um exemplo de que o leitor não apenas se envolve tão completamente com as personagens a ponto de preferir essa vida de aventuras oferecida pela leitura, como também representa seu desejo de manter sempre pulsando seu prazer e encantamento.

E lá foram eles felizes para casa, sabendo
que nunca mais iam se esquecer de sua borboleta...

... da borboleta que cada um tinha visto
voando dentro de um livro. (ZIRALDO, 2004, p.30-31)

Na nossa relação com os livros perpetuam sensações e imagens inesquecíveis que se agregam a nossa memória e perfazem nossa experiência. É interessante notar como Ziraldo e Zélio sugerem sutilmente os efeitos da particularidade do leitor na sua maneira de perceber a beleza, os sentidos do texto. Assim, nas páginas finais, (p.31) a imagem nos mostra que há muitas belas borboletas possíveis, com variadas formas e cores, sendo que cada personagem (e cada leitor) pode contemplar a sua “voando dentro de um livro”. **(FIGURA 13)**



FIGURA 13. *A bela borboleta*, p.30-31

Interessante observar que na capa aparece apenas o formato da borboleta, em branco, contrastando com o fundo azul e o colorido do jardim florido. **(FIGURA 12, capa)** Nada é revelado de antemão sobre a sua beleza. O leitor precisa abrir o livro para vislumbrá-la. Uma estratégia textual de sedução do leitor, incitando seu interesse e curiosidade. Mas também uma forma de insinuar que o vislumbre da beleza é uma descoberta pessoal, pois cada sujeito pode ter uma sensação diferente na sua experiência de leitura.

Essas borboletas possíveis – e não somente uma – voando nas páginas finais e sendo imaginada no preenchimento do formato branco da capa, dão indícios de que cada um pode encontrar os sentidos do texto que não estão apenas inscritos na obra, mas estão também no olhar do leitor.

Quando abrimos o livro, ajudamos a borboleta a mover suas asas, como fazemos o texto mobilizar significados latentes, em inesgotáveis fênix.

Chorar é preciso?

Autora: Tatiana Belinky

Ilustradora: Graça Lima

Sinopse:

A menina Lenita nunca chorava, por ser teimosa e corajosa e também porque tinha vergonha. Como acabou ficando com o choro recolhido, não conseguindo derrubar as lágrimas pelas próprias mazelas, descobriu que podia chorar lendo histórias tristes.

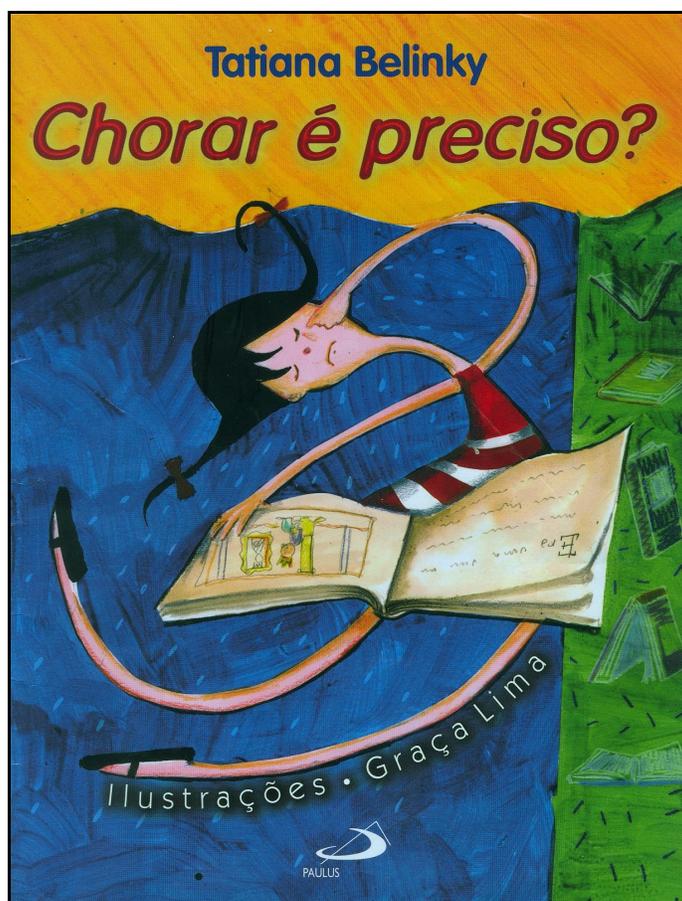


FIGURA 14. *Chorar é preciso?*, capa.

Finalidades da leitura: ler para trabalhar as emoções

Ao percorrer a Literatura Infantil, vemos o empenho com que as obras, nas suas tentativas de ganhar o leitor, vão apontando variados argumentos para a frequente questão relativa ao para quê ler: para aprender, para ter companhia nas horas solitárias, para se divertir, para viver aventuras em mundos desconhecidos e extraordinários, para encher a alma de beleza e poesia,... e para chorar. (FIGURAS 14 e 15)



FIGURA 15. *Chorar é preciso?*, s.p.

Em *Chorar é preciso?*, Tatiana Belinky mostra que o encontro com o texto tem a finalidade de fazer rir, de dar medo, de assustar e também de nos ajudar a chorar.

[resolvia seus problemas] lendo certos livros, certas histórias, que ela escolhia por serem histórias tristes. Quanto mais tristes, tanto melhor. Na sua estante (sim, porque Lenita já tinha a sua pequena estante de livros, no quarto), num cantinho especial de sua estante, Lenita guardava as suas amadas “histórias de chorar”. Um pouco separadas das “histórias de rir” e das “histórias de dar medo”, que ela também amava e “curtia” muito, mas não quando estava com choro recolhido. (BELINKY, 2005, s.p.)

Portanto, somos levados a reconhecer que uma das possíveis funções da leitura consiste em ajudar a trabalhar as emoções: alegrias, tristezas, medos... E que as crianças, como Lenita, podem inclusive encontrar suporte para resolver suas próprias inquietações, para extravasar e se fortalecer.

Neste caso, a obra nos mostra que há motivos para ler, ou seja, não se trata de perder tempo, passar as horas, cumprir uma tarefa, simplesmente repetir um costume social. As motivações podem ser as do próprio indivíduo, conforme suas vontades e seu estado de espírito. Isto porque, a criança também tem seus conflitos, seus humores, suas preferências.

Essa é uma maneira de apresentar o livro como fiel aliado do sujeito, amigo para qualquer circunstância, prontamente disposto a preencher as nostalgias, as melancolias, as necessidades da gente. Também uma obra de Marcelo Xavier, *Asa de papel*, dá ênfase à finalidade da leitura ligada ao fortalecimento emocional, quando de diferentes modos sugere ser a leitura uma forma de enfrentamento da solidão. **(FIGURAS 16 e 17)**

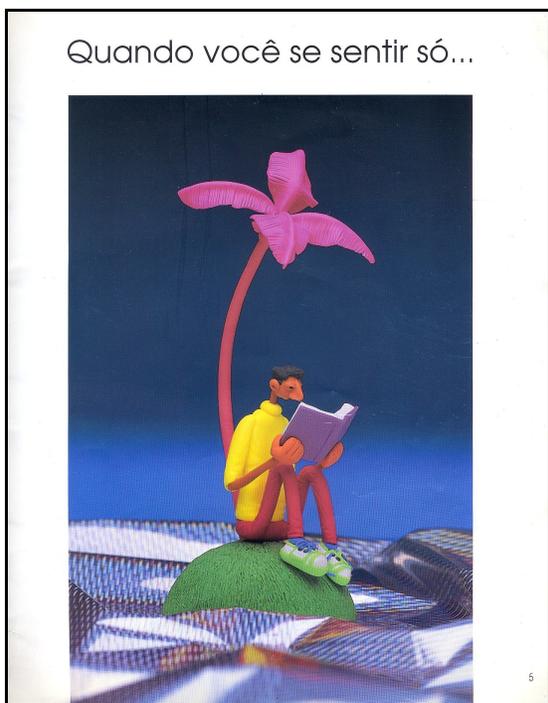


FIGURA 16. *Asa de papel*, p.5



FIGURA 17. *Asa de papel*, p.16

O autor, trabalhando elementos simbólicos das imagens, busca conferir máxima intensidade aos sentimentos da personagem. Por exemplo, exagera para mais ou para menos o tamanho das coisas com a intenção de significar o quanto seu personagem, e, portanto, qualquer um, pode julgar-se deslocado ou isolado.

Na página 5, o sentimento de solidão é tão forte que faz o garoto se sentir preso numa ilha exageradamente minúscula, onde só cabem um coqueiro e a personagem que sequer pode esticar as pernas. **(FIGURA 16)**

Já na página 16, o protagonista, que experimenta através da leitura a “terrível solidão de um gigante”, aparece em tamanho muito ampliado frente ao mundo, como indivíduo diferente, discrepante, sem poder conviver com semelhantes. **(FIGURA 17)** E, de repente, podemos lembrar a dor do monstro do Dr. Frankenstein que vive o conflito insolúvel de ser único, uma aberração sem gênero, terrivelmente condenado a viver apartado dos demais.

Mesmo em períodos de convalescença, ou “nos longos períodos horizontais” (p.10), em que é preciso recolhimento – e implicitamente não é possível sair para brincar, para ir à escola, para encontrar os amigos – podemos recorrer à companhia dos livros, para nos divertir, nos acalantar, nos encantar... enfim, para amenizar nosso sofrimento e isolamento forçado.

Em *Asa de papel*, texto e imagem se articulam para construir um forte estado de solidão que pode ser enfrentado pelo vínculo sempre acolhedor com o livro e pelas possibilidades de incorporar às nossas percepções os sofrimentos alheios, de ajudar na compreensão de nosso próprio estado interior, de ajustar nossos sentimentos.

Percebemos, portanto, que as representações vão migrando de um volume para outro, trazendo novas nuances, e apontando caminhos para a superação dos conflitos existenciais. Mais uma forma de atrair o leitor para sempre recorrer à leitura.

E Tatiana Belinky traz ainda outro dado para alimentar esse vínculo com o livro. Como uma das motivações da leitura consiste em experimentar os conflitos interiores tratados pela literatura, o leitor pode, na sua tentativa de buscar compreender-se – e, caberia acrescentar, de manter pulsando o prazer e as sensações – ler repetidas vezes o mesmo volume.

Podemos considerar que a autora apoia-se em uma concepção de leitura que acredita que este retorno ao livro colabora para um emocional sadio das crianças. Assim, temos, no espelho do texto, uma personagem que, visando “aliviar o coração e descarregar suas mágoas” (s.p), pratica a releitura para novamente espreitar as tristezas alheias.

Essa possibilidade indica que o livro está constantemente disponível às investidas do leitor, sendo que a leitura é inesgotável por contar com o sempre possível movimento de reencontro com o texto, prática apontada por Tatiana Belinky como legítima entre os pequenos, já que faz parte das atitudes de sua personagem infantil e de si própria quando criança leitora.

Nas suas voltas sucessivas aos volumes literários, Lenita busca resgatar uma percepção já conhecida em suas leituras repetidas. Não há indícios de que esta experiência se amplie, se modifique. Em certo sentido, esta representação congela o ler, quando não vai além de mostrar que a personagem encontra sensações antigas, os mesmos significados, sendo que a leitura é sempre fluida, singular, móvel.

Com as leituras repetidas de Lenita, Tatiana Belinky não se propõe a aventar a possibilidade de que acabamos por experimentar no texto revisitado novas sensações, ou seja, que a leitura se modifica cada vez que se atualiza, pois aciona outros dados de nossos conhecimentos dos textos, de nossa “biblioteca” internalizada. Portanto, não chega a sugerir um processo de ressignificação, ou que sempre saímos modificados ao correr os olhos pelas páginas literárias e que nunca somos os mesmos quando voltamos a um texto.

Cabe, então, perguntar: porque essa ênfase? Primeiramente, insinua-se aí um desejo de manter o olho do leitor na página para que o livro se consume como literatura, ampliando sua existência para além de sua forma material na estante. E, num outro aspecto, deixa implícito o controle sobre a interpretação que permanece inabalável e sempre única, nada sendo mencionado a respeito da atuação do leitor no processo de significação do texto.

No entanto, elegendo outros aspectos para aquilo que se propõe a divulgar, a obra faz sobressair uma imagem de leitora que chega ao texto com certas intenções, vislumbrando certas finalidades para o ler. Uma maneira eficaz de fazer a promoção da leitura, com objetivos e benefícios claros. Neste caminho de conquista da criança, temos ainda que, sob o pretexto de descrevê-la, vai construindo no espelho do texto uma imagem de si como leitora envolvida, sensível e autônoma.

São muitas as qualidades de Lenita e as intenções do texto ao revelá-las, delineando uma trajetória de formação do leitor. Vemos que, desde que decifrou o mistério da escrita, passou a manter uma postura ativa frente a seus exemplares: organiza os volumes na própria estante, seleciona a leitura adequada às suas

necessidades, define seu gosto pessoal. Quando o narrador menciona suas predileções, acaba, de uma maneira sutil, passando indicações de títulos para outras crianças, uma vez que anuncia serem narrativas já qualificadas como intensas, emocionantes e belas: *A menina dos fósforos*, de Hans Christian Andersen; *A pequena sereia*, também de Andersen; *A história da urso parda*, de Alexandre Puchkin.

Sugere, portanto, como fator importante, a constituição de um repertório de leituras. Percebemos se anunciando aqui a concepção de que memórias são construídas desde cedo pela relação afetiva com o livro e pelo desenvolvimento das emoções e da sensibilidade.

É possível notar que, como forma de demarcar a referência às histórias lidas, o padrão formal das ilustrações de Graça Lima apresenta mudanças: são imagens que se reportam a narrativas consagradas e não ao mundo de Lenita. É interessante perceber que tais imagens são mais descritivas e ‘realistas’ do que aquelas onde aparece Lenita. As páginas reservadas à protagonista apresentam ilustrações com concepção mais estilizada e colorida, um exagero no tamanho de certos elementos (do pai, dos cubos de letras, e do livro) possivelmente bastante valorizados; e compondo aspectos simbólicos/metafóricos com as letras ou personagens saltando das páginas dos livros. Uma maneira talvez de se propor a descrever como a criança se percebe no mundo.

Ao apontar textos relevantes e descrever a trajetória da personagem, esta narrativa praticamente perfaz um programa de educação do leitor. Temos uma criança que se alfabetiza precocemente e sem dificuldades, que muito cedo toma-se de amores pela literatura, que não encontra obstáculos para ter acesso aos livros. Ressalta-se a atuação do pai que participa ativamente nesse processo como um ótimo mediador e estimulador, que lê para ela e a presenteia com muitos volumes. E, sempre disponível, o livro faz parte do ambiente doméstico, sendo que ocupa lugar na estante particular de Lenita, junto com outros brinquedos. Estão dadas as condições ideais para a formação do leitor, inclusive com a apresentação de aspectos que nos remetem com muita força aos depoimentos

dos escritores em situações em que fazem o retrato de si como leitores precoces e em convívio intenso com os livros.

O contexto de família comprometida com a leitura, bem estruturada, de classe social abastada, abriga o leitor. Sobressaem certas representações, nublando outras possíveis situações de leitura, outras práticas, outros leitores não incluídos.

Temos um espelho seletivo querendo legitimar certas práticas, promovendo distinções, e ao mesmo tempo chamando o leitor para o enquadramento, para que passe a almejar e imitar comportamentos instituídos.

Neste momento, podemos lembrar, por exemplo, que *Chorar é preciso?* é um texto autobiográfico, sendo que Lenita configura o autorretrato da própria autora, em exposições de si. Esse dado só aparece na quarta capa onde constam algumas informações sobre a autora, suas publicações, seus prêmios. Às vezes, nossa entrada começa justamente por aí, de trás para frente, pela orelha do livro, pela contracapa. O fato é que nosso olhar se contamina pela ideia de encontrar na personagem a sombra da autora. Algo além do texto, incrustado no suporte, passa a significar nossa percepção sobre a Lenita.³⁶

A ficcionalização do leitor pela construção autobiográfica tem um impacto importante porque nos faz acreditar que existem de fato leitores tão capazes, tão precoces, tão sensíveis. Somos aliciados para desejar esse espelho, para buscar nosso reflexo nessa personagem que, afinal, não é só imaginação, é também memória. Lenita ganha concretude porque sua história foi vivida, e então, essa menina se passa por leitora real. Real, mas dotada de atributos especiais. Mas

³⁶ Os escritores costumam, de diferentes maneiras, anunciar que no processo de alteridade da escrita encontram seu espelho narcísico nas crianças. Diz Ângela Lago: “Os referenciais que venho usando, a linguagem, o vocabulário, sejam eles visuais ou literários, são referenciais da infância, ou de minha infância. Com eles tento me comunicar sobretudo com a criança, mesmo que esta criança ainda seja um pedaço de mim, neste espelho narcísico dos autores.” (LAGO, 1996b, p.151)

Apasionada pela própria imagem, ela busca recursos na sua infância passada/perdida para tentar se comunicar com a criança. Portanto seu leitor é pedaço de si, amorosamente contemplado. E isso conduz todo um investimento no seu programa literário.

real. Pode colocar-se como semelhante a muitas crianças ou funcionar como exemplo a ser seguido na função disciplinante do texto.

O apelo à memória, a uma criança perdida no tempo, sustenta uma existencialidade que se quer compartilhada, como se nos convidasse a descobrir ou construir lembranças comuns: do pai que conta histórias, dos belos livros ilustrados, dos dias que nos comovemos com uma narrativa triste.

Lenita, apesar de suas peculiaridades, apesar de ser quase superdotada e de não chorar, traz em sua essência o fato de ser gente como a gente, de ser criança resgatada da memória da autora. Por isso, essa menina, além de iluminar uma das funções da leitura, ler para chorar, se apresenta como representante da experiência comum dos leitores, e, portanto, da história pessoal e social da leitura.

Asa de papel

Autor: Marcelo Xavier

Ilustrador: Marcelo Xavier

Sinopse:

Em texto poético, *Asa de papel* elege como tema a leitura, trazendo em cada página uma cena em que o protagonista, um adolescente, aparece lendo. São apresentadas diferentes situações em que lê, bem como várias finalidades e interesses que motivam o apego aos livros. Escolhemos dar destaque a duas representações: leitura como liberdade e bagagens de leitura.

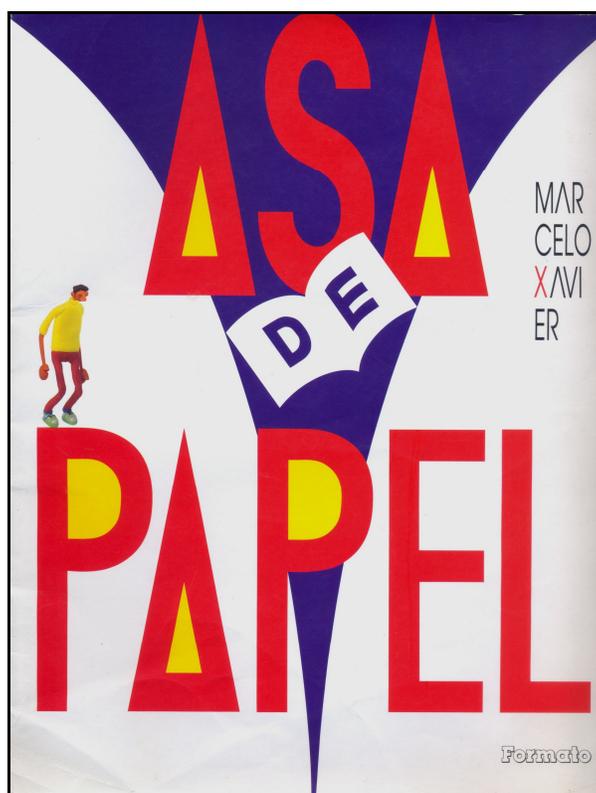


FIGURA 18. *Asa de papel*, capa.

Leitura como liberdade

... guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava...

Clarisse Lispector (1998, p.10)

Asa de papel, de Marcelo Xavier, tem como fio condutor a noção de liberdade alcançada através da leitura como elemento importante para a formação de crianças com autonomia na vida e na relação com os livros.

A própria metáfora do livro que se abre em asa, presente no título, na capa (**FIGURA 18**) e na última cena (**FIGURA 19**), remete ao imaginário coletivo que percebe o movimento de asas como uma mensagem de liberdade.



FIGURA 19. *Asa de papel*, p.22-23

Também elementos do suporte de texto vêm compor com o texto nuances dessa metáfora. Nas contracapas de abertura e fechamento da obra estão representados livros abertos voando como pássaros livres num céu colorido por um roxo intenso. Assim, já temos no suporte uma espécie de epígrafe anunciando (e de epílogo sintetizando) a ideia que o discurso literário vai construir da leitura.

E é justamente a última cena do texto que condensa essa mensagem, alinhavando todas as demais. Nas páginas anteriores a imagem situa, desde o começo, que o enfoque recai na leitura, enquanto o discurso escrito nada menciona sobre esse aspecto. Isto porque, o texto verbal é composto por um único longo período que se estende até a página final quando enfim diz ao espectador que, em qualquer situação, “leia um livro”. Apenas aí a escrita se refere, explicitamente e textualmente, ao tema da leitura.

Nosso exercício de compreensão consiste em cruzar escrita e imagem para, antes de chegar à última página, perceber a relação entre o que diz o texto e o tema da leitura enfatizado na imagem, como evidência de que o sentido não está apenas no discurso verbal, nem somente no leitor, mas também no suporte, lugar que as linguagens ocupam na obra.

Nesta intersecção de linguagens, a imagem da personagem que veste as asas de um imenso livro e alça voo em direção ao infinito azul do céu, acompanha o sinal gráfico das reticências que mal fecham o texto e deixam abertas as passagens para tantas outras leituras.

E essa obra passa a significar também num diálogo intertextual com outros livros que exploram a metáfora da asa relacionada à leitura. Ficando apenas com os volumes que compõem nosso *corpus*, instantaneamente a associamos à obra de Ziraldo e Zélio, *A bela borboleta*, que, explorando plurissignificações, ao pôr em destaque o gesto de folhear, mobiliza a representação de que ler é voar. Aqui a borboleta voa com a leitura, assim como o leitor ganha asas quando abre as páginas. E, borboletas reaparecem na última cena sugerindo a beleza que cada um pode perceber na sua experiência/singularidade/liberdade de leitura.

Essas imagens tornam-se ainda mais expressivas em nosso imaginário quando ecoam ainda na ilustração de Graça Lima para a quarta capa de *Chorar é preciso?*, de Tatiana Belinky, momento em que Lenita aparece abrindo um imenso livro, de onde escapam muitas borboletas. É sua ação de abrir o livro, espreitá-lo, que faz expandir a beleza e os sentidos.

Acaba prevalecendo uma noção de que a leitura torna o livro alado. Na representação de Marcelo Xavier, a personagem adere esse livro alado ao seu corpo com a segurança de quem não vai se lançar num voo icárico, destinado ao insucesso de asas frágeis. Prevalece sempre o encorajamento para voos mais altos. Neste caso, ler é ser livre, é poder voar para o destino que escolher.

Insinua-se uma promessa muito sedutora, sendo dirigida diretamente ao leitor. Voltando à página inicial, temos explícita a marca da interlocução: “Quando você se sentir só...” Introjetado no texto, o leitor passa a ser colocado diante do espelho. É chamado a se ver na representação, a se reconhecer na personagem, a compartilhar seus gestos. Ao leitor é pedido um olhar narcísico para ver esse ideal de leitor como imagem de si. Assim o conceito de leitura como liberdade – voar com asas de papel – constitui-se também como um protocolo de leitura. Algo que o texto propõe e espera de seu leitor. Isso se confirma no tom imperativo do verbo “leia” na página final que ressoa como um aconselhamento, uma boa possibilidade para preencher nossos momentos e nossa alma.

De todo modo, construindo os sentidos para essa mensagem de liberdade, temos um espelho multifacetado mostrando que o sujeito é muitos leitores. Pode ter muitas motivações para ler, viver várias circunstâncias de leitura, lutar contra a alienação, experimentar inesgotáveis sensações.

Através da leitura, pode ampliar seus conhecimentos (p.7), transpor a realidade e o tempo para conhecer épocas e sociedades diversas (p.11, 14), enxergar o mundo de diferentes formas, colocando-se na posição de outros indivíduos e seres (p.13, 15, 16, 17) e experimentar mil sensações diferentes. Pode ainda encontrar companhia nos livros para amenizar um sentimento de solidão (p.5, 16), e preencher seus momentos e sua alma com a prática da leitura

quando está doente (p.10), quando está chovendo (p.18), quando está ociosamente na praia (p.19).

Interessante perceber que nas ilustrações as capas dos livros recebem cores variadas indicando que cada volume traz assuntos diversos e propicia novas descobertas. Enfim, a obra sugere às crianças que elas estão em condições de escolher infinitas possibilidades de materiais de leitura, conforme seus interesses. Inclusive, não se fixa apenas ao texto literário quando faz alusão ao livro de ciências e de história, por exemplo.

O garoto de Marcelo Xavier deixa perceber no olhar uma expressão mais atenta quando segura um livro sobre descobertas tecnológicas, ou assustada quando supostamente lê uma história de terror. O seu corpo se contrai ou relaxa, se veste ou se despe, diminui ou engrandece, conforme a sensação que experimenta ao se confrontar com a diversidade de assuntos abordados nas páginas.

Além de apresentar o leitor na posição de se guiar pelos próprios interesses e escolhas, o autor já anuncia aos pequenos alguns aspectos ideológicos limitadores que podem ser transgredidos pela leitura. Na página 6, o autor mostra ser a leitura um diferencial para quem não quer ser conduzido junto às grandes massas alienadas: “ou não quiser ser apenas mais um na multidão”. E, nos momentos finais, sugere ser a leitura um importante recurso para fugir dos discursos enganadores – “ou quando quiserem fazer você de bobo” – como a TV que aparece desligada na ilustração da página 21. Sempre segurando um volume e com os olhos fixos nele, o menino jamais se volta para as outras coisas e resiste até mesmo aos apelos alienantes da televisão.

Divulga-se assim para as crianças a representação do ato de ler como ser livre das amarras de um mundo limitado. Tornam-se autorizadas as suas preferências e os seus voos.

Mesmo apelando para a autonomia do interlocutor, essa obra acaba estabelecendo protocolos, perfazendo um programa de educação do leitor, ao desenvolver em cada página uma situação com o livro. Mostra maneiras de ler,

finalidades e circunstâncias de leitura, um leitor absolutamente comprometido e sensível.

Esse leitor-personagem – um adolescente de tênis com cadarço desamarrado – se constitui como alguém que provavelmente já vem construindo um vasto percurso de leituras. Tudo indica que está totalmente apto a usufruir os textos: teria ele alcançado “olhos capazes”, no dizer de Manguel (1997, p.207). Deve servir de exemplo a ser alcançado por leitores menos experientes, àqueles a quem o texto é dedicado. Para a criança reconhecer-se num adolescente implica em perceber o leitor numa construção permanente, em buscar-se no dessemelhante, em projetar-se no futuro, em ver-se num processo de formação.

A representação de leitor em construção é importante para indicar um caminhar permanente, uma busca incessante pelas descobertas literárias. Portanto, prepara o leitor para essa jornada, com a promessa de penetrar num universo maravilhoso. Talvez por isso vai reaparecer, por exemplo, em *O príncipe que bocejava* de Ana Maria Machado, num espelho que se multiplica. Aqui, a criança pode primeiro se reconhecer no príncipe-leitor infantil e depois se projetar na sua juventude e velhice, cuja trajetória é sempre marcada pelo envolvimento com os livros o que possibilita que ele vá se edificando através da leitura.³⁷

Recebendo uma educação de príncipe, o garotinho não podia se comportar como criança, era muito disciplinado e um super leitor. Podemos dizer que quase não reconhecemos nele um leitor infantil devido à sua relação com os livros: devorava bibliotecas, argumentava, discutia, colocava suas opiniões, decorava poemas. Nesta representação, a construção do leitor lembra mais um adulto e mostra como fatores importantes para a sua formação as condições

³⁷ Como aspecto do suporte, temos no final deste livro um jogo intitulado *A viagem do bom leitor*. A criança deve responder às perguntas sobre Literatura Infantil universal e brasileira para ir avançando casas e completar um percurso cheio de obstáculos para ganhar a medalha concedida pelo príncipe que bocejava. São vinte perguntas sinalizando a referência a um repertório literário que possivelmente faz parte dos conhecimentos das crianças ou que pode vir a ser buscado por elas, sendo que o jogo passa a ter também uma função de estimular a leitura.

Neste caso, o projeto editorial traz outro elemento de sedução para o leitor infantil reforçando uma relação lúdica com o livro: um jogo é incorporado à obra de Ana Maria Machado.

completamente favoráveis: acesso a bibliotecas, aos melhores preceptores/mediadores, a inovações tecnológicas.

Mas, essa reputação de um leitor incomum se desfaz quando a narrativa revela que também uma personagem plebeia, a candidata a princesa, pode tornar-se uma grande leitora. Nada é mencionado sobre sua situação social, de modo que fica subentendido que qualquer um pode interessar-se por livros e constituir-se como leitor experiente. Inclusive, prevalece a noção de que a leitura engrandece o sujeito, algo que lembra a mensagem de “ler ou não ser”.

Quando jovem, o príncipe acabava bocejando diante do blá-blá-blá sem graça das princesas e modelos candidatas à noiva. Vai se encantar pela moça leitora do trem com quem tem muitos assuntos para conversar e se divertir. Acha uma interlocutora com quem passa a tecer comentários, a trocar livros e indicação de títulos, a visitar lugares onde viveram escritores e personagens. Ou seja, a narrativa mostra que a pessoa se torna mais interessante quando lê. Então, eles se casam e continuam lendo juntos até tornarem-se bem velhinhos.

A cena final mostra os protagonistas – velhinhos, cabelos brancos, óculos para olhos desgastados pela leitura contínua e pela idade – deitados na cama, rodeados de livros, lendo antes de dormir. **(FIGURA 20)**



FIGURA 20. *O príncipe que bocejava*, p.21

A expressão feliz indica uma convivência agradável alimentada pela leitura incansável e inesgotável que percorre vários materiais, assuntos e escritas em outras línguas. Também aqui figuras saltam de livros, remetendo ao imaginário de que a realidade se contagia pela ficção.

Esse percurso de leitura iniciado na infância do príncipe-leitor não aparece delineado em *Asa de papel*, de maneira que a projeção direta no adolescente poderia causar um distanciamento, um conflito com o espelho. No entanto, os recursos estéticos se encarregam de resgatar o universo infantil, restabelecendo uma aproximação com esse público-alvo.

As ilustrações elaboradas com massa plástica, o colorido, o exagero das formas – do nariz, por exemplo – trazem elementos reconhecíveis e atrativos à criança que passa a encontrar algo de si, de seu universo lúdico, da estética destinada a ela, na linguagem mobilizada pelo autor. Temos o texto resgatando a singularidade do leitor infantil, aspectos de sua distinção, para facilitar o jogo especular.

Além de estreitar esse vínculo, a familiaridade com bonecos e cenários de massinha vai possibilitar o diálogo com imagens eloquentes e com um texto de mais difícil penetração, pelo trato mais elaborado com a linguagem metafórica, o que exige uma atenção especial por parte do leitor.

Este deve ler a confluência entre a linguagem verbal e visual compondo os sentidos do texto. Os efeitos da obra se expandem mediante as investidas do leitor e seu desejo de sondar mais fundo, de estabelecer relações e de levar as imagens a multiplicar os significados possíveis.

E é preciso trabalhar com a concisão das imagens e das palavras. A elaboração das cenas mostra uma economia na seleção das figuras e ao mesmo tempo carrega de toda intensidade a situação do leitor representado.

A linguagem poética de *Asa de papel* surpreende e encanta com seus “dias chorosos” (p.18), seus “longos períodos horizontais” (p.10), seu convite para “ir até o infinito no tempo que dura um grito” (p.9), construindo com a imagem a prática da leitura nos dias de chuva ou de convalescença, a possibilidade de transpor

espaço e tempo. Marcelo Xavier seguramente não dá mostras de que pretende simplificar o texto tendo em vista uma concepção de público iniciante e inapto a apreciar uma linguagem artística mais sofisticada.

Assim como Ângela Lago se pronuncia nos seus depoimentos (1999a, p.9; 1989, s.p.), também o autor parece apostar que as crianças têm necessidade de beleza e não vai se intimidar sacrificando as sugestões poéticas em nome de uma comunicação imediata. Percebemos implícito um leitor que pode estar exposto a textos mais complexos que não subestimem sua capacidade de apreciação. Assim vai construindo suas experiências de leitura nem sempre fáceis, nem sempre instantâneas. Temos em perspectiva nesse processo de elaboração textual um ideal de leitor sensível e capaz de acompanhar a linguagem metafórica, em consonância com a representação de leitura divulgada na obra.

Bagagens de leituras

Além de anunciar um aspecto quase militante, contra a alienação e em favor da liberdade de escolhas, Marcelo Xavier constrói a representação da leitura como constituição de uma bagagem cultural.

Quando veste as asas de papel, é com suas bagagens anteriores que a personagem vai visitar outros textos. Com isso o autor parece querer um leitor bastante disposto a explorar as possibilidades de muitas descobertas e exercício imaginário. Assume, inclusive, que o pequeno leitor já vem constituindo um repertório e apenas o encoraja a seguir em frente.

Sobretudo a cena da página 12, em que convida a “viver fantásticas aventuras no mar”, delinea uma representação de leitura como um exercício intertextual. **(FIGURA 21)**

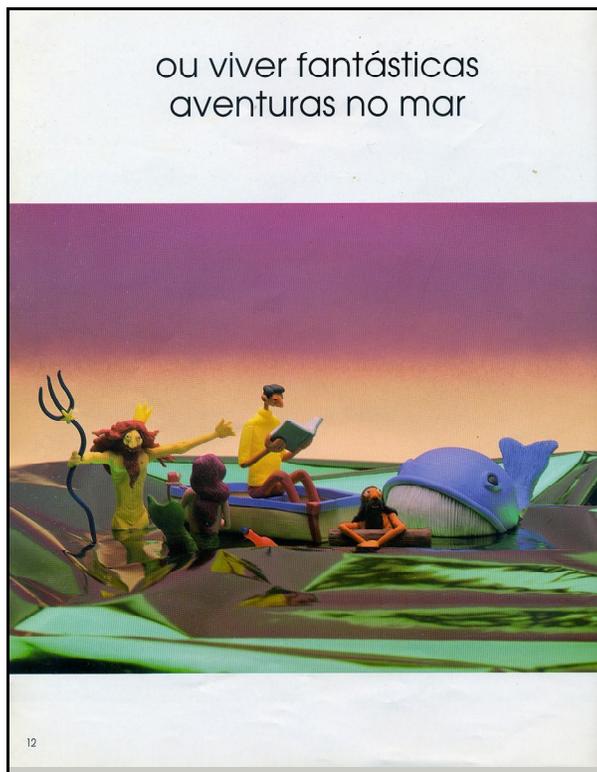


FIGURA 21. *Asa de papel*, p.12

A ilustração – com sua baleia, seu náufrago, seu netuno erguendo o tridente, sua sedutora sereia e sua garrafa com um possível conteúdo misterioso – aponta para a existência de livros, filmes, iconografias, etc. onde são tematizadas essas aventuras marinhas. E, de repente, podemos lembrar de Melville, de Hemingway, de Andersen e de outras histórias e mitologias, apoiados nessas figuras que chamam a estabelecer intertextualidades.

Olhando para essa imagem cheia de referências narrativas, somos levados a pensar que tanto os livros compõem seus sentidos no diálogo com outros textos, como o leitor pode fazer associações com leituras já realizadas o que amplia sua compreensão daquilo que é lido.

Fica subentendido que a percepção de um livro é transpassada pelos resíduos de conhecimentos já adquiridos, fazendo dialogar as obras que se vão tornando acessíveis. Portanto, o processo de significação de um texto depende do que já foi lido e das possíveis e indeterminadas relações estabelecidas pelos leitores. Podemos inferir que a ação interpretativa envolve um movimento no qual acionamos o passado para nos projetarmos no diálogo com o texto presente.

Ler não é simplesmente um processo de percorrer um texto, de fruição automática. Implica um trabalho de resgate e de constituição da memória. E então nos remetemos ao conceito de “biblioteca vivida” para Goulemot (1996, p.113); de “enciclopédia particular” para Eco (1999, p.96) e de “biblioteca da memória” para Manguel (2000, p.29). Temos a formação do leitor como um processo de construção de uma história pessoal, sempre transpassada por uma história coletiva. Isto porque, nossa memória é permeável às práticas culturais de modo que processamos saberes institucionalizados e dados que circulam no imaginário social.

Somos irremediavelmente contaminados pela nossa imersão cultural. Por isso, os denominados “fora-do-texto”, aspectos de uma história coletiva e pessoal, trabalham nosso modo de ler, tendo em vista que não há uma leitura exclusiva, pré-cultural, apenas centrada no texto contemplado. (GOULEMOT, 1996, p.107)

Ou seja, nosso enfrentamento dos textos nunca é desembaraçado de uma rede intertextual, de fios de uma memória pessoal e social, de um tecido cultural.

Com Marcelo Xavier, quando diz sobre as coisas que podemos encontrar nos livros, não acontece apenas um alerta quanto aos possíveis temas, mas somos levados a vasculhar nossa memória e a partilhar de um imaginário coletivo. Precisamos recorrer a experiências vividas para trabalhar os sentidos de um novo texto, numa viagem não linear, mas em cruzamentos que compõem a intertextualidade.

Suas páginas nos forçam a buscar outras referências literárias e visuais que tratem de aventuras marinhas, a resgatar um texto que nos faça sentir a terrível solidão de um gigante (p.16) – e aí podemos lembrar do gigante do pé de feijão, do monstro de Frankenstein – ou que nos leve para a festa do rei (p.11) – com Cinderela e aos salões abertos da aristocracia – ou que nos apresente as maravilhas do mundo vistas por um ser minúsculo (p.15) – como o Pequeno Polegar.

Tendo em vista que um texto chama a reconhecer e a estabelecer relações com outras leituras, passamos a construir uma rede de memória, a acordar imagens desbotadas, e a ressignificar alegorias e metáforas latentes.

Quando o protagonista de Marcelo Xavier acopla as asas ao corpo metaforicamente sugere que o livro passa a fazer parte de si, que se agrega a seu repertório de conhecimentos, que o sujeito se torna impregnado pelas emoções que o texto suscita. Ou seja, saímos sempre ampliados de um voo pelo céu da ficção.

Assim, com asas de papel a personagem vai ganhar o mundo, bem como perseguir outras aventuras literárias. Isso ilustra quantas experiências a criança pode acumular através das incursões por vários textos.

Considerando a sugestão da formação de uma bagagem e associações intertextuais, *Asa de papel* nos permite considerar que um texto não se fecha nele mesmo e que leitores podem investir suas emoções, interesses, memórias.

Essa representação das asas, páginas trazidas na memória, permite-nos pensar numa concepção de leitura em que o leitor participa da tessitura dos significados. Estes não estão definitivamente calcificados no texto, mesmo porque cada sujeito pode acionar um repertório de elementos extratextuais, com múltiplas referências culturais para a mobilização das impressões sobre os textos.

Enfim, essa obra de Marcelo Xavier, ao nos apresentar na superfície do espelho um leitor infantil que faz seu percurso intertextual, nos leva a pensar de que maneira ou por quais caminhos estão sendo construídas as memórias de leitura das crianças.

No baú da memória – Revirando a história

Autora: Luzia de Maria

Ilustrador: Cláudio Martins

Sinopse:

Esta narrativa apresenta uma protagonista rebelde, a garotinha Samille, cujas ideias e comportamentos fogem do padrão. E, como devoradora de livros, ela nunca se mostra satisfeita com o andamento dos enredos. Quer sempre opinar e mudar, segundo sua maneira de compreender as ações das personagens e a moral da história. Resolve, então, entrar no conto de Branca de Neve para provocar transformações e acaba armando as maiores confusões no mundo do faz de conta.

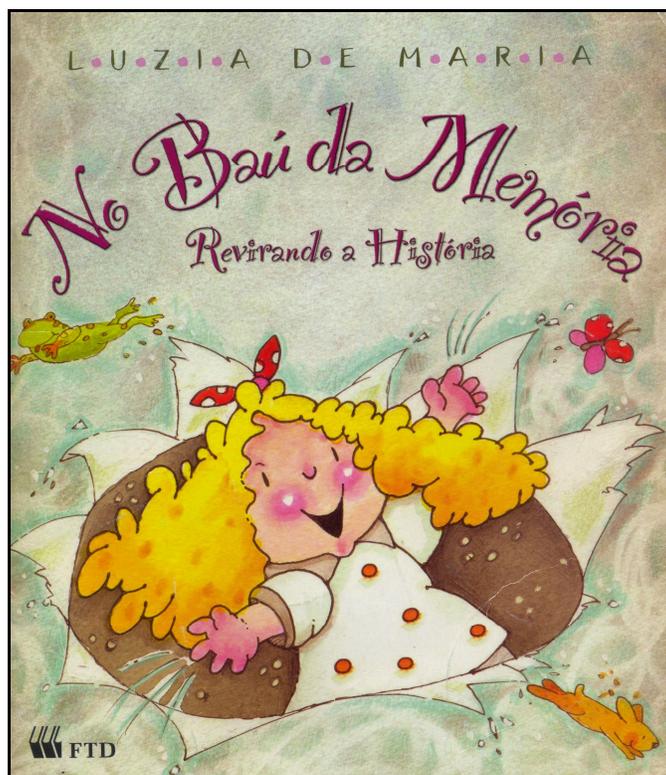


FIGURA 22. *No baú da memória*, capa.

Uma leitora transgressora

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
Tem mil faces secretas sob a face neutra
Carlos Drummond de Andrade.
Procura da poesia (1977)

A obra de Luzia de Maria, *No baú da memória – Revirando a história*, no que se difere das demais analisadas até aqui, mostra como a personagem opera com os sentidos daquilo que lê. Ocorre o que podemos chamar de um processo de duplicação da leitura, pois nos é dado acompanhar a singularidade de suas percepções sobre as histórias lidas.

Uma forma de favorecer uma economia narrativa consiste em recorrer a contos tradicionais – Chapeuzinho Vermelho, velhas bruxas à beira da fonte, Branca de Neve – como repertório de Samille, seu baú de memória referido no título. Estando pressuposto que qualquer leitor compartilha dessa memória coletiva, não há necessidade de haver uma reprodução detalhada dos enredos citados e estão dadas as condições para que possamos acompanhar o posicionamento crítico e criativo da garotinha.

Ela não aceita seguir as diretrizes de leitura apontadas pelas narrativas. Insatisfeita com o final, questiona e transforma. Ou seja, temos aqui uma representação de leitor infantil que rejeita de todas as maneiras o papel do leitor ideal espelhado no texto lido. Seu impulso transgressor consiste em atravessar o espelho, e entrar na história.

Essa representação de entrar no livro vai se mostrando recorrente, migrando de um volume para o outro, mas conforme o trabalho de cada autor e sua concepção de leitura, passa a compor variações de sentidos.

Enquanto Rosa Maria de Érico Veríssimo entra no livro para viver a história e sublinhar um jogo entre o mundo real e a fantasia como projeto literário representativo do início do século XX, Samille transpõe essa mesma fronteira

entre o real e o irreal para romper com as regras das aparências e mudar a ordem das coisas. No seu contexto de produção, possivelmente a personagem reflete e também projeta uma imagem de leitor que vai se configurando nesse momento de alvorecer do século XXI e que tende a construir uma concepção de leitura mais autônoma, crítica e de diálogo com os textos.

Analisando o comportamento das personagens literárias, Samille vem nos mostrar que devemos desconfiar da intenção do texto, sugerindo os perigos de se deixar seduzir pela superfície maravilhosa das palavras. Então, sua forma de “pensar tudo ao contrário” consiste em buscar o que fica obscuro, as possibilidades de sentidos não trazidas à tona.

Assim, por exemplo, quer um lobo bonzinho que virasse cachorro de porta de entrada da casa da vovó e que fizesse festa com a chegada de Chapeuzinho. O caçador é que deveria ser barrado pelo lobo, pois a menina acha que ele é que era o mau. Além de ficarem espalhando tiros pela floresta, os caçadores, conforme tinha lido em outros livros, faziam grandes caçadas apenas por divertimento. (p.6-7)

É marcante essa imagem de leitora interagindo criticamente com o sentido dado pela história e que mostra o ato de ler como uma capacidade de estabelecer relações, de acionar um repertório anterior de leituras.³⁸

O olhar dessa leitora vai além daquilo que o texto quer revelar. Sua entrada na história deforma e destrói o sentido aparente na superfície brilhante do espelho. E então somos levados a questionar sobre as intenções dos discursos que se colocam para nós como transparentes.

Quando transcende o espelho, expande a obra nos termos de sua própria experiência e desejo. É como se dissesse ao leitor que ele pode traduzir as marcas de tinta no papel conforme sua percepção. Ou seja, a escrita e a imagem não perduram numa forma literal e única, possibilitando interpretações múltiplas de acordo com a sensibilidade e as aptidões do espectador.

³⁸ Marcelo Xavier, em *Asa de papel*, sugere a constituição de uma bagagem cultural e apresenta a leitura como um movimento intertextual. Mas, diferente de Samille, seu personagem não se destina a explicitar um diálogo crítico com os textos.

Poderíamos nos perguntar então porque Samille não abandona a leitura, já que está sempre descontente com o desfecho, brigando com o texto, querendo mudar. Mas é essa insatisfação que torna a leitura instigante. Ela se sente perturbada e provocada pelo texto que a faz entrar num processo criativo. Portanto, esse impulso insatisfeito faz dela uma devoradora de histórias na sua maneira de buscar uma leitura inventiva. Temos uma representação de leitor que se mostra capaz de reconhecer como também de provocar distorções no espelho oferecido pelos textos, quando alcança autonomia e desvenda as estratégias discursivas que buscam controlar as interpretações.

Parece que vai se perder o encanto do mundo do faz de conta. Ao tentar ajudar Branca de Neve na floresta, Samille se depara com uma princesa chorona e folgada que irá explorar os sete anões. Quer, então, interferir novamente no curso da história, questionando o comportamento explorador da princesa. Até o momento em que vai entender que ela trouxe vida e beleza à existência dos sete, o que a faz programar outras mudanças para que ela não os abandone. Então, ressurgem a força do encanto abalado, o que nos faz sempre amar essas personagens e esse universo de fantasia.

E justamente, atravessar o espelho consiste em se projetar no mundo fantástico para se envolver em beleza e experimentar o extraordinário. Neste caso, a leitura se aproxima de um estado onírico. Até porque, Samille acha melhor ler à noite, pois “quando dormia, sonhava fácil com as aventuras lidas.” (p.5) E, quando pula para fora da história já cai dormindo sobre o travesseiro. (p.28).³⁹

Essa leitura noturna mobiliza uma atmosfera surrealista envolvendo a viagem literária de Samille, principalmente pelos efeitos das imagens criadas por Cláudio Martins.

Elas compõem um ambiente surreal, de sonho, pelo movimento das personagens que integram a cena – bichinhos, objetos antropomorfizados, plantas

³⁹ Seu salto se assemelha ao de Alice na toca do coelho do relógio, cuja experiência de leitura, embalada pelo estado de letargia do sono, torna-se uma viagem surreal de descoberta das coisas e de si. E tal como a personagem de Lewis Carroll, Samille será uma perguntadora sobre a existência das coisas, sobre a maneira como significamos o que está a nossa volta.

personificadas – pela desproporção dos tamanhos dos seres e exagero de certas características, pela mistura de objetos domésticos e da natureza, e principalmente pela forma humorada como surpreende o espectador com o arranjo dos elementos na página, em torno do texto escrito. Temos quase que uma moldura para a escrita, dialogando, compondo com ela as imagens para essa história.

Deparamos com um distanciamento do imaginário da Disney, cuja imagem caucionada da princesa prevê um encontro com o previsível, com o confortavelmente conhecido.

A abundância de elementos e detalhes não pode ser percebida num golpe de vista. O leitor é chamado a transitar demoradamente pela página em sequência não linear do olhar. Cada um pode fazer seu percurso pelas imagens e construir sua percepção da narrativa, mistura da linguagem verbal e visual.

Esse movimento na cena contribui para intensificar o efeito onírico. Há coisas viradas de cabeça para baixo, ou penduradas por barbantes no vazio; plantas ou bichinhos amontoados, uns sobre os outros, espreitando as personagens, estando escondidos ou surgindo intrusamente no meio deles. Somos contagiados pela forma bem humorada como esses seres dos contos de fadas aparecem tumultuando a solenidade dos protagonistas – piolho ou pulga saltando da cabeça do soldado, formiga subindo em seu chapéu, passarinhos deixando suas titicas por todo lado, sobre a rainha ou sobre a barba do anão...

O clima de *nonsense* está associado à imaginação da menina que vira o mundo do faz de conta de pernas para o ar. Esse arranjo caótico das imagens envolve um trabalho do leitor num processo imaginativo, em sintonia com a representação de leitor construída pela narrativa. Precisamos fazer de nossa leitura uma viagem fantástica, e não uma atividade meramente receptiva.

As imagens onde consta a presença do livro aparecem em três momentos. A primeira, no canto superior direito da página 5, traz elementos que mostram a preferência pela leitura noturna: uma lua posicionada atrás da menina, querendo espreitar o livro aberto em suas mãos, e uma lâmpada acesa pendurada no vazio.

E contrariando nossas possíveis expectativas quanto à postura do corpo lendo deitado à noite, Samille está em pé, em posição ativa, enquanto seu cachorrinho tampa os olhos com as patinhas, já sabendo que irão entrar na história e prevendo a confusão.

Na página 6, sua imagem aparece no canto superior esquerdo. O olho do espectador vê de cima para baixo apenas uma parte de Samille até onde sua cabeleira atinge as costas. Ela está debruçada sobre um grande livro aberto, com uma expressão curiosa no olhar e com cada mãozinha apoiada numa página. Temos uma imagem de leitora devoradora, pronta para entrar na história de Chapeuzinho.

E, por fim, na sequência final, temos uma panorâmica abrangendo duas páginas e nos apresentando o quarto de Samille. (p.28-29) Um quarto cheio de brinquedos e livros, com uma cama quentinha, tamanco no chão, adornos, quadro, relógio, guarda-chuva. **(FIGURA 23)**

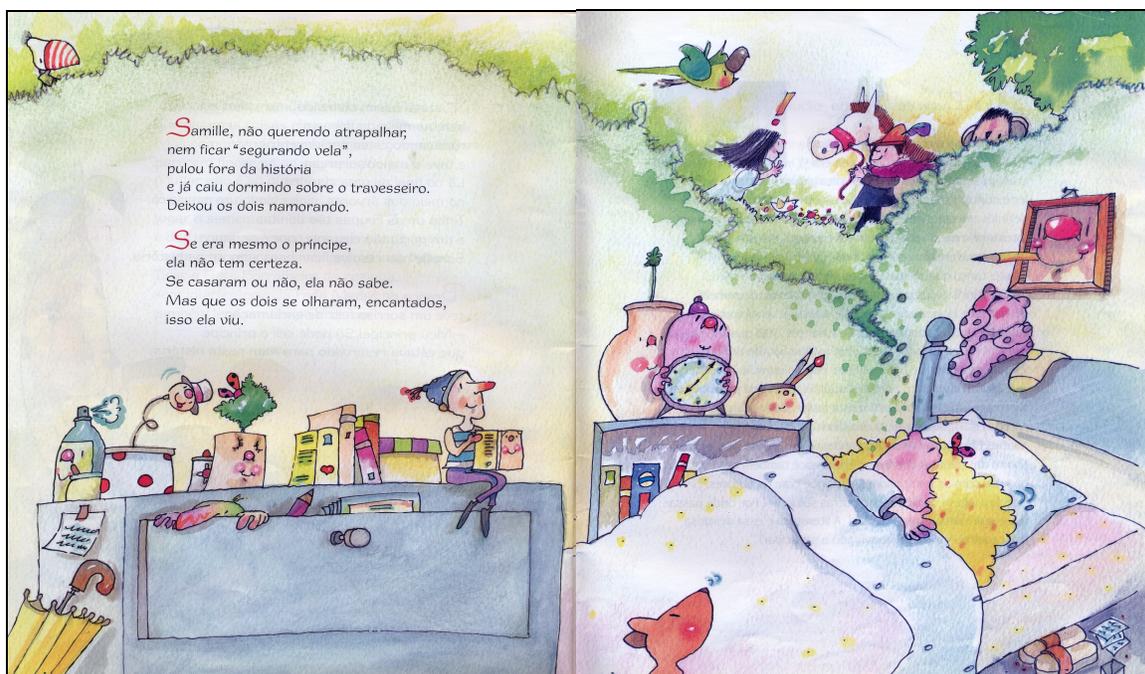


FIGURA 23. *No baú da memória – Revirando a história*, p.28-29

Há elementos que lembram um ambiente socioeconômico abastado e favorável à prática da leitura. Mas a protagonista não finca pé na realidade. Ela está sob as cobertas com a cabeça no travesseiro, captando ainda um último vislumbre da história, momento em que Branca de Neve se encontra com seu possível príncipe. O quarto ainda mantém a atmosfera de fantasia, enquanto alguns objetos, assim como o cachorrinho, se preparam para dormir.

Essa imagem remete ao momento em que Samille sai da história. Estaria sonhando com a história ou saltando do mundo da fantasia, abandonando as personagens?

Quem ainda segura o livro aberto é uma espécie de simpático gnomo sentado sobre o móvel com as perninhas cruzadas. Seu olhar não se volta para o volume que traz nas mãos, mas para a mesma imagem do conto de fadas posicionada no alto da última página, atrás de uma clareira na floresta. Estaria ele observando o portal da história por onde acaba de escapar Samille, flagrando seu sonho ou sua leitura inventiva? Estaria lendo para si ou para ela? Como ser noturno, continuaria a leitura pela madrugada afora, enquanto todos seriam vencidos pelo sono?

A menina se projeta no mundo do faz de conta pela leitura, mas também o irreal permeia nossa realidade. E então essa cena noturna entra em diálogo com imaginário de *O dia-a-dia de Dadá*, de Marcelo Xavier, cujos seres clandestinos saem dos livros enquanto a menina dorme.

Aqui, no universo de Samille, o trabalho do ilustrador compõe os sentidos em diálogo com a escrita, tal que nas imagens visuais, temos que a realidade da criança é povoada por criaturas fantásticas, mesmo quando abandona a leitura, mesmo em cena diurna, com a presença de objetos personificados. E, no quarto noturno, os objetos ganham vida e aparecem seres sobrenaturais, saindo da gaveta, ou possivelmente do nosso imaginário de narrativas, dos livros.

Há sempre uma porta aberta entre os dois mundos, mas parece que só as crianças podem aceitar esse fato. Assim, a floresta do conto, de repente é a mesma floresta real. Querendo achar uma solução para a tristeza de Branca de

Neve chorando pelo príncipe, Samille pensou em aproximá-la do grupo de universitários que fazia uma pesquisa de campo na mata. No entanto, os jovens, mesmo tendo visto a princesa, como afirma o narrador, fingiram que não notaram sua presença. O plano de dar outro rumo à vida de Branca fracassou, pois a cena visual mostra como ela, deprimida, ficou num canto e os estudantes num outro. Nem estes a receberam, nem ela, muito boboca, na opinião de Samille, era capaz de entrar no mundo de verdade, ou seja, não tinha competência para viver fora do universo do faz de conta.

Esta narrativa, possivelmente querendo projetar o que considera ser o modo infantil de perceber o mundo pelo filtro da fantasia, mostra que o real e o irreal se interpenetram. Mas só as crianças podem interagir com o irreal, diferentemente dos mais velhos. Quanto aos jovens, “ninguém disse nada para o outro, com medo de tudo não passar de fantasia da própria cabeça.” (p.24) Então, é pressuposto que apenas as crianças têm coragem de transpor o espelho, e seguir a vida e a leitura como uma viagem fantástica.

Esse caráter transgressor da personagem infantil potencializa sua leitura inventiva. Ao apresentar essa imagem de leitor, o texto também oferece um caminho a ser seguido para que a criança busque ser uma leitora tão criativa e interessante quanto Samille.

Desse modo, vai se delineando também um protocolo de leitura na medida em que a composição da narrativa constrói uma leitora transgressora como imagem de leitor ideal que o texto valoriza e deseja.

Podemos considerar que a literatura propõe ideais de leitores que variam porque são construções históricas. Mudam-se os leitores esperados, projetam-se novos leitores. Luzia de Maria e Cláudio Martins criam sua personagem contestadora, possivelmente querendo que seu público infantil seja assim. Mas também porque a visão sobre a criança-leitora hoje mudou, incorporando o movimento do leitor que questiona. As instituições – escolas, família – visam

estimular a formação de crianças não mais passivas, submissas como as que se almejavam até meados do século XX.⁴⁰

Um leitor devorador de livros, crítico, questionador, que mexe nos enredos das histórias desponta como um perfil de leitor moderno, afinado com uma concepção de leitura produtiva. E, sobretudo, Samille vem mostrar que devemos desconfiar daquilo que se apresenta como verdade nos livros, como a única forma de ver as coisas. É preciso estar atento ao que o texto diz e ao que ele silencia. Não é suficiente perceber apenas o que a história nos revela, podemos ir além da intencionalidade dos discursos. Temos, de uma maneira mais flagrante, a leitura colocada num campo de tensão entre disciplina e invenção, para usar as expressões de Chartier. (1992, p.236)

Portanto, o leitor faz mais do que aquilo que o texto pede. Ou, pelo menos, dificilmente segue propriamente as direções dos dispositivos discursivos, seja devido a suas limitações, seja devido a sua competência e tendência a transgressões. Conforme abstraímos de Chartier, as estratégias de disciplinamento estão sempre em tensão com as táticas de insubordinação. (2001, p.155-156) A leitura, ainda que associada às condições sociais e históricas, é uma construção do leitor. Por isso, os protocolos não modalizam imediata e definitivamente o público, visto que este trabalha os sentidos.

A performance de Samille aponta para a conquista da autoria da leitura, para uma presença agindo sobre os textos, em conversas/diálogos e não apenas sujeição/obediência.

⁴⁰ Cabe observar que já no início do século XX Lobato desenvolve um projeto literário que previa um ideal de criança questionadora e ativa. Inclusive sua personagem Emília se constrói como leitora crítica e criativa, podendo ser considerada uma precursora de leitores contestadores como Samille. Mas, interessante ver que Lobato encarna essa leitora transgressora numa boneca personificada/personalizada, sem chegar a representá-la numa criança propriamente humana.

6. O elogio do leitor nas representações literárias

Neste percurso pelas obras da Literatura Infantil, é possível constatar que o tratamento dispensado à figura do leitor tende, comumente, à exaltação do seu potencial, ainda que os textos lancem mão de dispositivos que visam regular seus usos e gestos.

Primeiramente, podemos notar ser a leitura muito valorizada, tanto pelas situações representadas, normalmente prazerosas, quanto pelas inúmeras ocorrências verificadas em uma grande variedade de volumes. A relevância desse fato consiste em mostrar o livro como parte importante da infância, como elemento essencial para a vida das crianças, para seu prazer e desenvolvimento. Faz, portanto, o *marketing* de um objeto cuja presença é fundamental e indispensável.

Podemos dizer que, além de divulgar uma imagem familiar da leitura, essas representações funcionam como um mecanismo de sedução tentando conquistar o leitor pela lisonja, sugerindo indiretamente, através dos leitores ficcionais, sua competência e sua predisposição para receber o livro, acolhê-lo como objeto de desejo.

A imagem prazerosa e “natural”, porque apresentada como habitual e corriqueira, envolve-nos numa espécie de encantamento e assim somos seduzidos pela ideia de que todos podem vivenciar essa experiência agradável com o livro. Sempre harmoniosa, a leitura não costuma implicar em desafios ou obstáculos. Não se impõem dificuldades para usufruir o texto, cuja mensagem parece ser transparente ao público mirim. Mais uma forma de conquistar os pequenos com promessas de sucesso ao sugerir sua competência para compreender o texto. Nenhum esforço para renovar fênix.

Mas prestar homenagem à atitude do público implica também em valorizar certas posturas e convenções. Vamos percebendo regras construídas no interior dos textos, necessárias para que a criança possa entrar no “jogo da leitura” e desempenhar seu papel com adequação. As representações procuram transpassar a construção do leitor na medida em que o coloca na situação de buscar o leitor ideal exposto no espelho da página. Apenas ele sobrevive nestes textos. E isso é muito significativo justamente porque se há quem fale em tempos de crise da leitura não aparecem aqueles que rejeitam, resistem ou sequer têm acesso a livros.

Em *Eu*, por exemplo, temos em curso o movimento do não leitor, do menino que não se interessava pelo livro, para torna-se leitor. Percebemos implícita a ideia de que outra condição seria inaceitável – porque se trata de uma prática cultural legítima – e improvável, pois há uma predisposição da criança para envolver-se com o texto literário. Para isso basta que ocorra o encontro com o livro, casual ou através de um mediador se pensarmos que esta obra trabalha também o convencimento do adulto, daquele que toma a posição de incentivador.

Nos momentos em que o livro aparece entre brinquedos, ou que se projeta uma leitura lúdica e imaginativa, pela aproximação entre ler e brincar, bem como pelo jogo entre realidade e fantasia, os autores estão dando mostras de que buscam introjetar o leitor no texto, seu universo e seu modo de ler. Porém, é preciso considerar que estão também demarcando o que seria aceitável para o comportamento frente ao livro. Assim, *O dia-a-dia de Dadá*, *Dia e noite* e *Rosa Maria no castelo encantado*, mesmo trazendo algo que se apresenta como tipicamente infantil, fazem com que o elogio se defina como uma forma de conquista e de controle.

De modo semelhante, quando tratam de pôr em evidência certas finalidades da leitura, há apagamentos de outras possíveis funções a que podemos sujeitar os textos. *Chorar é preciso?* propõe encontrar suporte para trabalhar as emoções e *Asa de papel* sugere, dentre outros motivos, que podemos driblar as formas de alienação e que devemos ganhar autonomia para nos guiar conforme nossos

interesses e escolhas. Prevalece a noção de importância do livro segundo práticas culturais que valorizam dadas finalidades da leitura.

Nos desdobramentos dessa análise, cabe ainda observar que as encenações parecem se abrir para a pluralidade, apresentando um perfil multifacetado do leitor infantil que lê de diversos modos, que mantém várias relações com os livros, nas matizes do espelho. Mas sobressai costumeiramente um traço comum a sujeitos sempre muito envolvidos, interessados, competentes, o que nos faz desconfiar da abrangência do retrato. Ou que pelo menos não parece apropriado revelar para um iniciante a possível existência de uma ovelha negra, de um não leitor, por exemplo. Mesmo quando, ao lado de leitores exemplares, aparece uma personagem contestadora, como Samille, rebelde aos dispositivos discursivos que querem controlar a interpretação, temos uma imagem de leitor que o texto quer promover. Então, a leitura transgressora passa a ser incorporada aos protocolos estabelecidos pelo texto que incentiva a leitura criativa e o movimento do leitor que questiona.

De todo modo, há uma ênfase na ligação fundamentalmente afetiva do leitor com o livro, nunca de desgaste ou de repulsa. O bom relacionamento transparece quando os volumes estão misturados a brinquedos, em vários cantos da casa, abertos sobre a cama ou sobre a perninha esticada.

E, neste caso, as páginas literárias inserem esse leitor ideal num contexto em que estão afastadas quaisquer dificuldades para conseguir esse material sempre disponível. Estabelece-se uma distinção desse indivíduo que, como herança social, convive com livros tal como com brinquedos e conforto, em ambiente sempre acolhedor e bem estruturado. Em contraponto, não se encontra um possível leitor em cenários mais rudes e sujeito às adversidades da vida.

Portanto, ao acomodar sujeitos ainda muito próximos de um ambiente socioeconômico abastado, conseqüentemente, essa literatura não apresenta propriamente duplês ficcionais de todo e qualquer leitor, ainda que estes se coloquem como reflexo da experiência comum. As condições de produção congregam intenções e interesses dos que têm poder sobre a linguagem e as

coisas. Assim, conforme nos mostra Chartier, “as representações não mantêm jamais uma relação imediata e de transparência com as práticas que elas deixam ver.” (2003, p.60)

O processo de divulgação não se restringe a pôr em evidência práticas compartilhadas, como um espelho congelado, mas promove a necessidade de criação de mecanismos de imitação. Portanto, o leitor é impelido a buscar seu enquadramento nesse espelho, a se adequar ao modelo cultural legitimado. Visar a incorporação no indivíduo de certas condutas não é, no entanto, garantia de uniformização das práticas, pois o confronto com os textos sempre pode produzir outras formas diversificadas e cambiantes de apropriação.

No entanto, olhando para o polo da produção, prevalece o caráter disciplinante e distintivo do texto marcando diferenças e atribuindo um valor discriminativo às práticas culturais, ainda que os seus efeitos não se reduzam à imitação de modelos impostos.

Em síntese, não se problematiza o fato de haver uma promoção da leitura. Ela é marcadamente configurada como importante, familiar, prazerosa, adequada – encontro casual e apaixonado. E se casa inclusive com as representações das campanhas oficiais de incentivo à leitura. Contudo, disso resulta o escamoteamento que o acesso e os gestos são desigualmente distribuídos em uma sociedade desigual.

O esforço de caracterizar como essas cenas recomendam gestos, divulgam uma certa concepção de leitura e instalam uma tensão inevitável entre disciplina e invenção, implica em jamais desconsiderar as atitudes dos pequenos, daqueles que se encontram além da página, ensaiando suas singularidades.

Ao analisar como essas representações transpassam o imaginário social e vão construindo ideais de leitores, esta pesquisa coloca para reflexão uma indagação sobre como estão se formando as memórias de leitura das crianças, pois essa literatura vai constituir a base de uma “biblioteca vivida”.

E neste percurso pelas páginas literárias também os pequenos passam a reconhecer as representações, nas suas recorrências e variações.

Nas visitas às obras fomos sinalizando que as representações vão migrando de um texto para outro, de modo que passam a se afirmarem, a ganharem força no nosso imaginário. E então podemos considerar um paradoxo. De um lado, fica a impressão de que a maciça oferta das mesmas representações atua congelando os espelhos, fixando o ler em exposições mil vezes conhecidas. De outro, contemplamos os autores criando matizes e trazendo novas nuances, de modo que o fato de se investir no potencial artístico-literário, de carregar as obras de plurissignificações e beleza, faz com que aquilo que já é uma convenção se apresente como ocasional e único.

Neste caso, uma ideia já caucionada se reveste de outros sentidos pelo trabalho de construção dos autores que procuram deixar seu traço pessoal nas metáforas do discurso social. Seria inaceitável simplesmente concluir que reproduzem sistematicamente as mesmas representações já presentes no imaginário. Mesmo porque, um ideal de leitor quando muito divulgado passa a exigir novas formas de distinção.

Enfim, são as variações das representações corriqueiras que nos despertam o interesse e nos levam a olhar apaixonadamente para esses espelhos sedutores.

REFERÊNCIAS

1. obras analisadas da Literatura Infantil

BELINKY, Tatiana. *Chorar é preciso?* Ilust. Graça Lima. 3ª edição, São Paulo: Paulus, 2005.

MARIA, Luzia de. *No baú da memória – Revirando a história.* Ilust. Cláudio Martins. 1ª edição, São Paulo: FTD, 2006.

PONTES NETO, Hildebrando. *Eu.* Ilust. Edna de Castro. 1ª edição, Belo Horizonte: Editora Lê, 1986.

VERÍSSIMO, Érico. *Rosa Maria no castelo encantado.* Ilust. Vera Muccillo. 11ª edição, Porto Alegre: Editora Globo, 1981.

XAVIER, Marcelo. *Asa de Papel.* Ilust. Marcelo Xavier. 1ª edição, Belo Horizonte: Formato, 1993.

_____. *O dia-a-dia de Dadá.* Ilust. Marcelo Xavier. 1ª edição, Belo Horizonte: Formato, 1987.

ZIRALDO. *A bela borboleta.* Ilust. Zélio. 35ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 2004.

2. levantamento de obras para crianças com representações da leitura, do leitor e do livro

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A fada que tinha idéias*. Ilust. Edu. São Paulo: Ática, 2003.

ABREU, Aline. *Mamãe sabe quase tudo*. Ilust. Aline Abreu. São Paulo: DCL, 2005.

BANDEIRA, Pedro. Chuva chata, In: *Cavalgando o arco-íris*. Ilust. Michio. São Paulo: Moderna, 2005.

BELINKY, Tatiana. *Chorar é preciso?* Ilust. Graça Lima. São Paulo: Paulus, 2005.

BEVILACQUA, Miriam. *Meu primeiro livro*. Ilust. Denise Rochael. São Paulo: Paulus, 2002.

BORGES, Rogério. *O erudito*. Ilust. Rogério Borges. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

CAIRA, Ana Maria; HAMBURGER, Cao. *As invenções do Dr. Victor*. Ilusts. Giroto e Fernandes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

DINORAH, Maria. *O galo superdotado*. Ilust. Cláudio Martins. Belo Horizonte: Lê, 2000.

_____. Carolina lê. In: *Mata-tira-tirarei*. Ilust. Beto Prado. Porto Alegre: L&PM Editores, 1998.

_____. *Poesia sapeca*. Ilust. Big. Porto Alegre: L&PM Editores, 1997.

FERREIRA, Taisa. *Luana no reino das letras*. Ilust. Lúcia Hiratsuka. Belo Horizonte: Lê, 2000.

FRANÇA, Mary. *Dia e noite*. Ilust. Eliardo França. São Paulo: Ática, 1980.

_____. *Mariana*. Ilust. Eliardo França. São Paulo: Ática, 1999.

FURNARI, Eva. A rasteira. In: *Cabra-cega*. Ilust. Eva Furnari. São Paulo: Ática, 1988.

HOHLFELDT, Antonio. *O velhinho que virou criança*. Ilust. Renato Alarcão. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2006.

IACOCCA, Liliana; IACOCCA, Michele. *Laura e Leo em: Vermelho e Verde*. Ilusts. Liliana Iacocca e Michele Iacocca. São Paulo: Ática, 1995.

LAGO, Ângela. *Chiquita bacana e outras pequetitas*. Ilust. Ângela Lago. Belo Horizonte: Lê, 1986.

_____. *O personagem encalhado*. Ilust. Ângela Lago. Belo Horizonte: Lê, 2000.

MACHADO, Ana Maria. *O príncipe que bocejava*. Ilust. Graça Lima. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

_____. Quenco, o pato. In: *Currupaco, Papaco e outras histórias*. Ilust. Rogério Borges. São Paulo: Abril, 1982.

_____. *Raul da ferrugem azul*. Ilust. Patrícia Gwinner. São Paulo: Salamandra, 1979.

MANSUR, Gilberto. *Um outro jeito de voar*. Ilust. Gilberto Mansur. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1997.

MARIA, Leda. *O dia em que o papel acabou*. Ilust. Robson Araújo. Belo Horizonte: Lê, 1998.

MARIA, Luzia de. *No baú da memória – Revirando a história*. Ilust. Cláudio Martins. São Paulo: FTD, 2006.

MARQUES, Francisco. *A biblioteca dos bichos*. Ilust. Robson Araújo. Belo Horizonte: Formato, 2007.

MIRANDA, Daicy Maria Cardoso. *Licinha, a menina sem letras*. São Paulo: Paulinas, 1987.

MOURA, Tereza. *O menino lê*. Ilust. André Salles-Coelho. Belo Horizonte: Dimensão, 2005.

ORTIZ, Lea Ferrari. *Na terra dos brinquedos quebrados*. Ilust. Caio Luís F. Martins. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

ORTOF, Sylvia. *Fada cisco quase nada*. Ilust. Eva Furnari. São Paulo: Ática, 1992.

PAES, José Paulo. *Ri melhor quem ri primeiro*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

PINSKY, Mirna. *O final da história*. São Paulo: Moderna, 1995.

PONTES NETO, Hildebrando. *Eu*. Ilust. Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Dimensão, 2002.

_____. *Eu*. Ilust. Edna de Castro. Belo Horizonte: Editora Lê, 1986.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *De letra em letra*. Ilust. Elizabeth Teixeira. São Paulo: Moderna, 2004.

ROCHA, Ruth. *O menino que aprendeu a ver*. Ilust. Elizabeth Teixeira. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

SANDRONI, Luciana. *Manuela e Floriana*. São Paulo: Atual, 1997.

SEGATO, Carlos Augusto. *Um rato na biblioteca*. Ilust. Cecília Iwashita. São Paulo: Editora Atual, 2005.

SOUZA, Flávio de. *Eu & mim mesmo*. Ilust. Walter Ono. São Paulo: Quinteto Editorial, 1978.

VALE, Mário. *Picote, o menino de papel*. Ilust. Mário Vale. Belo Horizonte: RHJ, 1993.

VERÍSSIMO, Érico. *Rosa Maria no castelo encantado*. Ilust. Eva Furnari. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

_____. *Rosa Maria no castelo encantado*. Ilusts. Denise e Fernando. São Paulo: Globo, 1995.

_____. *Rosa Maria no castelo encantado*. Ilust. Vera Maria Muccillo. Porto Alegre: Editora Globo, 1981.

_____. *Rosa Maria no castelo encantado*. Ilust. Nelson B. Faedrich. Porto Alegre: Editora Globo, 1936.

XAVIER, Marcelo. *Se criança governasse o mundo*. Ilust. Marcelo Xavier. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2003.

_____. *Asa de Papel*. Ilust. Marcelo Xavier. Belo Horizonte: Formato, 1993.

_____. *O dia-a-dia de Dadá*. Ilust. Marcelo Xavier. Belo Horizonte: Formato, 1987.

ZATS, Lia. *Suriléia mãe-monstrinha*. Ilust. Eva Furnari, São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

ZIRALDO; ZÉLIO. *A bela borboleta*. Ilusts. Ziraldo e Zélio. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

3. referências bibliográficas de apoio teórico e crítico

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991.

ABREU, Márcia. *Cultura letrada*. Literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALBERGARIA, Lino de. Disponível em:

<<http://www.caleidoscopio.art.br/linodealbergaria>> Acesso em: jun. 2009.

ALMEIDA, Milton José de. *Cinema*. Arte da memória. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. *Imagens e sons*. A nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Fim. In: *Boitempo I*, Rio de Janeiro: Record, 1992.

_____. Antologia poética. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

ARROYO, Leonardo. *A Literatura Infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

BAHIA, Maria Carmem Batista. *A construção visual do livro infantil*. 1995. Dissertação de Mestrado - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

BANYAI, Istevan. *Zoom*. Rio de Janeiro: Brinque Book, 1995.

BARBOSA, João Alexandre. Literatura nunca é apenas literatura. In: ALVES, Maria Leite (coord.) *Idéias*. Linguagem e Linguagens, n.17, São Paulo: FDE, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1993.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. *Em aberto*, Brasília, ano 10, n.50, p.21-39, out./dez. 1991.

_____; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.) Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução, In: *Leitura*. Práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BELINKY, Tatiana. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/entrevistas/?e=50>>
Acesso em: jun. 2009.

_____. *Chorar é preciso?* Ilust. Graça Lima. São Paulo: Paulus, 2005.

BOAVENTURA, Maria José. *A menina da tinta*. Ilust. Maria José Boaventura. Belo Horizonte: Vigília, 1988.

BORGES, Jorge Luís. Borges, oral. In: *Obras completas*. São Paulo: Globo, 1999.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BURKE, Peter. *As fortunas do cortesão*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BUSS, Alcides. *Pomar de palavras*. Ilust. Márcia Cardeal. Florianópolis: Cuca Fresca, 2000.

CADERMATORI, Lígia. *O que é Literatura Infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A cartilha e a leitura. In: MAGNANI, Maria Aparecida (org.) *Leitura: caminhos para a aprendizagem*. São Paulo: FDE, 1990.

CALDAS, Roberto. *Luzinha curiosa*. São Paulo: Paulus, 1991.

CALVI, Gian. Características e problemas das Ilustrações dos livros infantis. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 62, n. 141, p. 37-42. jan./abr. 1977.

CALVINO, Ítalo. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CAMARGO, Luís. *Encurtando o caminho entre texto e ilustração: homenagem a Ângela Lago*. 2006. Tese de Doutorado em Letras - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

_____. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. 1998. Dissertação de Mestrado - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

_____. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995.

_____. Livro de imagem. Alfabetização visual e narrativa. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 8, Campinas, 1991. *Anais*. Campinas: UNICAMP, 1992.

_____. O livro infantil brasileiro: Arte para crianças. *Leitura: teoria e prática*. Campinas, Porto Alegre, 9, n.15, p. 3-7, jun. 1990.

_____. A criança e as artes plásticas. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

CARROLL, Lewis. *As aventuras de Alice no país das maravilhas*. Através do espelho e o que Alice encontrou por lá. São Paulo: Summus, 1980.

CARVALHO, Bárbara de Vasconcelos de. *A Literatura infantil, uma visão histórico-crítica*. São Paulo: Global Universitária, 1989.

CASSANO, Maria da Graça. Das diversas formas de determinação do sujeito. In: *Leitura: teoria e prática*. Campinas, Ano 21, nº41, p. 49-65, Associação de Leitura do Brasil, ALB, maio/2004

CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. In: *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. *Formas e sentido*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 2003.

_____. *Do palco à página*. Publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI - XVIII). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002a.

_____. *À beira da falésia*. A história entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora Universidades/UFRGS, 2002b.

_____. *Cultura escrita, literatura e história*. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A aventura do livro*. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

_____. (org.) Do livro à leitura. In: *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn (org.) *A nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *A História Cultural*. Entre práticas e representações. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990.

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

COELHO, Ronaldo Simões. Disponível em:

<<http://www.caleidoscopio.art.br/ronaldosimoescoelho>> Acesso em: jun. 2009.

CUNHA, Leo. Disponível em: <<http://leocunha.jex.com.br>> Acesso em: jun. 2009.

CUNHA, Maria Antonieta. *Literatura Infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1983.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. Mídia. Cultura e Revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. História da leitura. In: BURKE, Peter (org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ENDE, Michael. *A história sem fim*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FAUSTINO, Mário. Para que poesia? In: *Poesia-experiência*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

FÉLIX, Monique. *A nova aventura do ratinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1984.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Práticas da leitura escolar no Brasil: representação da escola, de professores e do ensino na literatura infanto-juvenil a partir dos anos 80*. 2004. Tese de Doutorado - Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

FERRARO, Mara Rosângela. *O livro de imagens e as múltiplas leituras que a criança faz do seu texto visual*. 2001. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Um estudo das edições de *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles. In: *Pro-Posições*, Campinas, v.20, n.2 (59), p.185-203, maio/ago. 2009.

_____. *Literatura infanto-juvenil: arte ou pedagogia moral?* São Paulo: Editora Cortez, 1983.

FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine. *Representações e imagens da leitura*. São Paulo: Ática, 1997.

FURNARI, Eva. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/entrevistas/?e=89>>
Acesso em: jun. 2009.

_____. Aquarela na mão e emoção na alma. Disponível em:
<<http://www.docedeletra.com.br/dl/index.html>> Acesso em: ago. 1998.

GARCIA, Pedro Benjamim; DAUSTER, Tânia. *Teia de autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta*. Ilustração de Eva Furnari. São Paulo: Mercuryo, 1996.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

KHEDÉ, Sônia. (org.) *Literatura Infantil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAGO, Angela. O livro-objeto em movimento. *Fazendo escola*. Uberaba, 3, n.6, p.9-10, 1996a.

_____. Uma leitura através de imagens. In: GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta*. Ilustração de Eva Furnari. São Paulo: Mercuryo, 1996b.

_____. O Cântico dos Cânticos. Uma leitura através de imagens. *Ciber-espacinho Angela Lago*. Belo Horizonte, jun. 1992. Disponível em <<http://www.ez-bh.com.br/~angelago/aulaCant.html>> Acesso em: 22 maio 2004.

_____. Um livro de areia. *Ciber-espacinho Angela Lago*. Belo Horizonte, ago. 1989. Disponível em <<http://www.ez-bh.com.br/~angelago/aulaAreia.html>> Acesso em: 22 maio 2004.

_____. *Outra vez*. Belo Horizonte: Miguilim, 1984.

LAJOLO, Marisa. Do intertexto ao hipertexto: paisagens da travessia. *Revista da Biblioteca Mário de Andrade*. São Paulo, v.56, p.65-72, jan./dez. 1998.

_____. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

_____; ZILBERMAN, Regina. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997.

_____; ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças*. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores, textos. São Paulo: Global Universitária, 1993.

_____; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*. História & histórias. São Paulo: Ática, 1984.

LISPECTOR, Clarisse. Felicidade Clandestina. In: *Felicidade clandestina*. Contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LINS, Guto. *Livro infantil?* São Paulo: Rosari, 2002.

LOBATO, Monteiro. *A reforma da natureza*. Ilusts. J. U. Campos e André le Blanc. São Paulo: Editora Brasiliense, 1968.

_____. *A barca de Gleyre*. 2º Tomo, São Paulo: Editora Brasiliense Limitada, 1946.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. São Paulo: Editora Objetiva, 2002.

_____. Site Pessoal: www.anamariamachado.com.br. Lançamento em setembro de 2001a.

_____. *Texturas* – sobre leituras e escritos. São Paulo: Nova Fronteira, 2001b

_____. *Contracorrente*. Conversas sobre leitura e poética. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Ideologia e livro infantil. *Releitura. Revista Latino Americana de Literatura Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte, n. 1, p. 2-13, ago. 1996a.

_____. *Esta força estranha* – trajetória de uma autora. São Paulo: Atual, 1996b.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *No bosque do espelho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARIA, Luzia de. *No baú da memória – Revirando a história*. Ilust. Cláudio Martins. São Paulo: FTD, 2006.

MARIN, Louis. Ler um quadro. Uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTIER, Roger (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1991a. (Coleção Primeiros Passos).

_____. Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação. In: *Questões de linguagem*. São Paulo, Contexto, 1991b.

_____. *Crônica de uma utopia: leitura e literatura em trânsito*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

NOVAES, Adalto. (org.) *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NUNES, Lígia Bojunga. *Livro: um encontro com Lígia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

OLIVEIRA, Rui de. A arte de contar histórias por imagens. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 4, n. 19, p. 63-74, jan./fev. 1998.

ORLANDI, Eni (org.). *Leitura e interpretação*. Rio de Janeiro: PROLER, 1995.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa. *Literatura infantil, voz da criança*. São Paulo: Ática, 1986.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Escrita, linguagem, objetos: leituras de história cultural*. Bauru: EDUSC, 2004.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Literatura: leitura de mundo, criação de palavra. In: YUNES, Eliana (org.) *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

RESENDE, Vânia Maria. *Literatura infantil & juvenil*. Vivências de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva, 1983.

RIBEIRO, Luciana Fernandes. *Entre caixas de Pandora, Canastras de Emília e Bolsas Amarelas: memórias de leitura*. 2004. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

ROCHA, Ruth. Disponível em: <<http://www.atica.com.br/entrevistas/?e=76>>
Acesso em: jun. 2009.

_____. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/873>>
Acesso em: jun. 2009.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz P. *A criança e o livro*. Guia prático de estímulo à leitura. São Paulo: Ática, 1986.

SCORSI, Rosalia de Angelo. *A criança e o fascínio do mundo*. Um diálogo com Clarice Lispector. 1995. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

SERRA, Elizabeth D'Ângelo. *30 anos de literatura para crianças e jovens*. Algumas leituras. Campinas: Mercado de Letras. Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina (orgs.) *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Leitura no mundo contemporâneo e a formação do leitor. *Revista da Biblioteca Mário de Andrade*. São Paulo, v. 56, p. 45-51, jan./dez. 1998.

SILVA, Márcia Cabral da. Modos de leitura no Catálogo da Livraria José Olympio Editora de 1949. *Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB; São Paulo: Global Editora, Ano 22, n° 43, p. 25 – 36, set/2004.

_____. *Infância, de Graciliano Ramos: uma história da formação do leitor no Brasil*. 2004. Tese de Doutorado - Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org) *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVESTRE, Simone Michelle. *Sobre o que é ser escritor no discurso de Ana Maria Machado*. 2007. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Trabalhando a leitura e a escritura como prática discursiva. In: *A criança na fase inicial de escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

STEINER, George. *Nenhuma paixão desperdiçada*. Ensaios. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

VAZ, Bernardo (org.) *Leitura e leitores*. Rio de Janeiro: PROLER, 1994.

WALTY, Ivete L. C.; FONSECA, Maria N.; CURY, Maria Z. F. *Palavra e imagem. Leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WERNECK, Regina Yolanda. Leitura de imagens. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.4, n.19, p.102-106, jan./fev. 1998.

_____. A importância da imagem nos livros. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 35, n. 12, p. 1831-1841, dez. 1983.

_____. A importância da imagem nos livros de literatura infantil e juvenil. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 63, p. 90-96, out./dez. 1980.

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

_____. Política de leitura e formação do leitor no Brasil. *Revista da Biblioteca Mário de Andrade*. São Paulo, v. 56, p.53-63, jan./dez. 1998.

_____. *A Literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985.

_____. (org.) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.