

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TANGARÁ DA SERRA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS**

**VANESSA CASSIA SOBRINHO QUENEHEN**

**LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: ENTRE TEXTO E IMAGEM,  
A PROPOSTA ESTÉTICA/EMANCIPATÓRIA DE ALINE ABREU**

**Tangará da Serra - MT  
2018**

**VANESSA CASSIA SOBRINHO QUENEHEN**

**LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: ENTRE TEXTO E IMAGEM,  
A PROPOSTA ESTÉTICA/EMANCIPATÓRIA DE ALINE ABREU**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Literários, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso, sob orientação do professor Dr. Aroldo José Abreu Pinto.

**Tangará da Serra – MT  
2018**

QUENEHEN, Vanessa Cassia Sobrinho.

Q3I Literatura Infantil Brasileira Contemporânea: Entre Texto e Imagem, a Proposta Estético/emancipatória de Aline Abreu / Vanessa Cassia Sobrinho Quenehen – Tangará da Serra, 2018. 101 f.; 30 cm.

Dissertação - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Estudos Literários, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Linguagem, Câmpus de Tangara da Serra, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.

Orientador: Aroldo José Abreu Pinto

1. Literatura Infantil. 2. Ilustração. 3. Poeticidade. 4. Texto Emancipatório. 5. Aline Abreu. I. Vanessa Cassia Sobrinho Quenehen. II. Literatura Infantil Brasileira Contemporânea: Entre Texto e Imagem, a Proposta Estético/emancipatória de Aline Abreu : .

CDU 82-93

**VANESSA CASSIA SOBRINHO QUENEHEN**

**LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: ENTRE TEXTO E IMAGEM,  
A PROPOSTA ESTÉTICO/EMANCIPATÓRIA DE ALINE ABREU**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Literários, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso, sob orientação do professor Dr. Aroldo José Abreu Pinto.

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_ Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto  
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (Orientador)

\_\_\_\_\_ Profa. Dr. Rosemar Eurico Coenga  
(UNIC – Cuiabá) (membro externo)

\_\_\_\_\_ Profa. Dr. Martha Cocco  
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (membro interno)

\_\_\_\_\_ Prof. Dr. Alexandre Mariotto Botton  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (suplente)

**Tangará da Serra – MT  
2018**

À minha mãe, grande companheira e incentivadora. Sem ela, não teria chegado aqui.  
Ao meu marido e filho, Jean e Michel, pela compreensão e por serem meu porto seguro.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer para mim é recordar a trajetória e reconhecer aqueles que foram imprescindíveis pelo caminho. Como não lembrar de minha professora do Ensino Fundamental: Ivete Tereza Ely. Ela foi para mim um divisor de águas. Fez-me amar o caminho das letras, professora, meu muito obrigada.

À Capes, pela bolsa de estudos.

Aos professores do Programa de Mestrado em Estudo Literários – PPGEL, pelos ensinamentos, profissionalismo e atenção.

Ao Professor Dr. Aroldo José Abreu Pinto, orientador presente, atento e incentivador, muito obrigada por cada palavra, profissionalismo e companheirismo.

Às professoras da banca de qualificação Dra. Tieko Yamaguchi Miyazaki e Dra. Marta Helena Cocco pela leitura minuciosa que fizeram e pelas contribuições que ajudaram a nortear esse estudo.

Às amigas queridas e sinceras pelas palavras de incentivo e auxílio sempre que precisei: Clarice, Simone, Paula e Cecília, meu muito obrigada.

À minha irmã Vanusa pelo incentivo e apoio mesmo distante.

Ao meu pai, exemplo de perseverança.

A Deus, mantenedor de todas as coisas.

## RESUMO

Destinadas ao público infantil, as obras de Aline Abreu são nosso objeto de estudo. Com a finalidade de verificar o perfil dessa escritora e ilustradora quanto ao tipo de produção ficcional que concebe e exterioriza, analisamos alguns aspectos que acreditamos serem constitutivos da sua produção infantil, sem perder de vista o conjunto das relações entre o texto verbal e as ilustrações que povoam suas obras. Para tanto, localizamos a escritora dentro da historiografia nacional, por se tratar de uma autora ainda desconhecida do grande público leitor; destacamos algumas das particularidades das ilustrações que acompanham seus textos e ressaltamos determinados elementos particularizadores de sua escrita, com o intuito de verificar se a autora se insere dentro de alguns dos pressupostos estético/emancipatórios da contemporaneidade, apontados por grande parte da crítica especializada sobre o gênero. Sustentamos nossos estudos principalmente em Zilberman e Lajolo (1986), por contribuírem com um rico panorama da literatura infantil brasileira; Luís Camargo (1995), por nos oferecer alguns subsídios sobre a ilustração; Paz (1982), Bordini (1986), Cândido (1972) e Coelho (1999), como fontes bibliográficas, visando à análise da poeticidade e de outros elementos constituintes das obras de Aline Abreu.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Infantil; Ilustração; Poeticidade; Texto Emancipatório; Aline Abreu.

## ABSTRACT

Designed for children, the works of Aline Abreu are our object of study. With a focus on verifying this writer and illustrator's profile with regard to the type of fictional production that she conceives and exteriorizes, we analyze a few aspects, which we believe to be constitutive of her production aimed at children, without losing sight of the relationships between the verbal text and the illustrations that make up her works. In order to do that, we place the writer within the national historiography, due to the fact that she is still an unknown writer for most readers; we highlight some of the particularities of these illustrations that accompany her texts and emphasize specific elements which are peculiar to her writing, with the goal of verifying whether the author places herself within some of the aesthetic/emancipatory prerequisites of the contemporaneity, pointed, in their majority, by specialized critics of this genre. We sustain our study mainly on Zilberman and Lajolo (1986), because of their contribution of a rich panorama of the Brazilian Children's Literature; Luís Camargo (1995), because he offers several subsidies about illustration; Paz (1982), Bordini (1986), Cândido (1972) and Coelho (1999), as bibliographic resources, aiming at the analysis of poeticism and of other elements which constitute the works of Aline Abreu.

**KEY WORDS:** Children's Literature; Illustration; Poeticism; Emancipatory Text; Aline Abreu.

## SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO</b> .....	9
INTRODUÇÃO .....	3
1. ESSA TAL LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA ONDE ESTEVE, ONDE ESTÁ? ...	8
1.1 Literatura infantil brasileira: um percurso até a contemporaneidade, múltiplos caminhos de abordagem .....	8
1.2 Uma certa escritora e ilustradora, em uma certa época .....	16
1.3 Mercado editorial: autores e obras da contemporaneidade .....	17
1.4 O livro infantil contemporâneo .....	21
2. ESSE RICO MUNDO SOBRE OS DIVERSOS MUNDOS DE REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA .....	24
2.1 A ilustração e sua relação com o texto .....	24
2.2 A cor e a ilustração .....	36
2.3 A ilustração no livro infantil: a proposta de Aline Abreu .....	39
3. ENTRE TEXTO E IMAGEM, A PROPOSTA ESTÉTICA/EMANCIPATÓRIA DE ALINE ABREU .....	66
3.1 Ficção utilitária ou estético/emancipatória: aparando algumas arestas e delimitando alguns conceitos .....	66
3.2 Reflexões sobre a arte poética na contemporaneidade .....	68
3.3 Literatura infantil emancipatória: a proposta de Aline Abreu .....	71
CONCLUSÃO .....	85
REFERÊNCIAS .....	88
ANEXO 1 .....	93

## INTRODUÇÃO

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

Dinorah (1989)

Destinadas ao público infantil, as obras de Aline Abreu são nosso objeto de estudo. Com a finalidade de traçar o perfil dessa escritora e ilustradora, analisamos alguns aspectos que acreditamos serem pertinentes à literatura infantil. Para tanto, organizamos um primeiro capítulo, localizando a autora dentro do contexto histórico de produção nacional e construindo uma apresentação dessa escritora, ainda desconhecida do grande público leitor.

Inicialmente, sustentamos nossos estudos a esse respeito nos textos de Regina Zilberman e Lajolo (1986), por constituírem um rico panorama da literatura infantil brasileira. Em sua obra, Zilberman e Lajolo (1986) delineiam características históricas, tendências estéticas e trajetória percorrida pela literatura infantil brasileira. De forma sucinta, objetivando situar e apresentar Aline Abreu dentro desse contexto, comporemos este capítulo.

Antes, porém, conforme Vera Teixeira de Aguiar (1998, p. 96 apud FARIA, 2008, p. 225), há que se atentar para o seguinte fato:

O que se observa em todo o percurso da produção literária para criança no Brasil é a tensão entre dois pólos: pedagogismo e proposta emancipatória, massificação e libertação expressiva. Hoje, quantidade e qualidade coexistem na literatura infantil, onde a grande produção de textos estereotipados compete com sucesso no mercado de bens culturais e a emergência de autores criativos garante a excelência de algumas obras. A situação, no entanto, não é tranquila para o leitor, que precisa se salvar do bombardeio dos livros meramente comerciais para chegar ao bom texto.

Diante dessa realidade descrita por Aguiar (1998), fomos instigados a pesquisar e analisar as obras da autora, em especial sua sexta publicação, *Menina Amarrotada* (2013).

Aline Abreu publicou sua primeira obra em 2005. Nos anos seguintes, publicou um livro a cada ano, com apenas dois intervalos. O primeiro entre 2006 e 2011 e o segundo entre 2013 e 2015. Entre 2005 e 2015, também temos outras publicações da autora, mas

apenas como ilustradora. Estas publicações não serão alvo de nosso trabalho. Limitar-nos-emos, portanto, às obras em que ela figura como autora e ilustradora. Nossa proposta é verificar a natureza destas quanto aos aspectos estético/ emancipatório e/ou utilitário, ou seja, se as obras seguem apenas uma tendência mercadológica ou se são composições esteticamente elaboradas.

Se, inicialmente, a literatura infantil brasileira nasceu de uma preocupação nacionalista e pedagógica e muitas vezes vincada pelos desígnios mercadológicos, nossa pesquisa, que toma corpo e forma a partir do método analítico, busca verificar nas obras de Aline Abreu se esses aspectos históricos ainda se refletem em seus trabalhos. Em outras palavras, buscamos responder se as publicações da autora correspondem ao grupo de obras panfletárias com discurso funcional e normativo ou se as obras dessa autora possuem caráter estético. Estes são alguns dos questionamentos que motivam nossa pesquisa.

O texto verbal poético, ilustrado ou não, forma o livro ilustrado infantil e assim como Coelho (2000, p. 27) declara: “a literatura infantil é antes de tudo literatura”. Em outras palavras, a literatura infantil é arte e representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Expressa as experiências do ser humano.

A literatura infantil, não diferente de outros tipos de literatura, também agrega poeticidade, ludismo, clareza e síntese em suas composições. Porém, muitos leitores consideram o livro infantil um texto simples e escrito sem nenhum cuidado, subestimando-o. Quando apresentado com ilustrações, parece haver um preconceito ainda maior, em que, não raras vezes, muitos consideram mais um “livrinho com desenhos”, apenas com a função de entreter, apesar de todos sabermos que, referencial ou reiterativa, a ilustração não é algo exclusivamente infantil. Na construção de sentidos é fundamental considerar todos os elementos de um livro, seja ele uma narrativa ou em versos. Portanto, merece atenção a ilustração, o tipo de letra, o papel utilizado, o projeto gráfico e o formato, pois todos esses elementos concorrem na criação de sentido. A poeticidade, aliada à ludicidade, aguçam a sensibilidade e fantasia infantis.

Destacamos esses fatos porque os livros de Aline Abreu são escritos e ilustrados por ela. A autora possui seu próprio método. Segundo ela, em seu site que é mantido pela própria autora, por ser ilustradora, primeiro pensa em imagens para depois pensar no texto. E são todos inicialmente feitos à mão para depois serem repassados para o computador. De acordo com Aline, esse método garante uma maior espontaneidade. Seus textos, ainda segundo a autora, são escritos com objetivo de deixar portas abertas para serem escolhidos caminhos a fim de se relacionarem com a história.

O virtual leitor de seus livros seriam as crianças, porém, conforme afirma Aline Abreu, nada impede que jovens e adultos se identifiquem com as narrativas, que são produzidas numa tentativa de criar empatia em todo e qualquer leitor. A junção de texto e imagem faz parte da produção dessa autora, sendo por isso a imagem assunto do segundo capítulo de nosso estudo. Para tanto, nos reportaremos a Luís Camargo (1995), crítico e estudioso da ilustração e do percurso desta através dos tempos, que traz importantes contribuições para nossa pesquisa.

Luís Camargo (1995) trata de forma detalhada a relação da imagem com o verbal, dando exemplos pertinentes dentro do contexto de literatura infantil e traz conceitos formais necessários no estudo e análise de imagem e ilustração. O autor discute em sua obra as funções da ilustração e enumera características importantes presentes nas ilustrações de literatura infantil. Ele levanta uma reflexão sobre o “livro-imagem”, em que as imagens são protagonistas e não há texto verbal como coadjuvante. A este respeito, afirma:

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência 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 do tempo e do espaço. (CAMARGO, 1995, p. 79)

Camargo (1995) defende nesta citação que o livro infantil não é algo que deva ser minimizado, pois as imagens requerem, muitas vezes, complexas estratégias de leitura que exigem conhecimento e reflexão. Por vezes, não se adequa às crianças, desmascarando a ideia de que as ilustrações são apenas para crianças que ainda não leem textos.

Segundo Debus e Spengler (2015), ler imagens é um dos caminhos para compreender o mundo. O que nos leva a concluir a profundidade da importância das ilustrações presentes no livro infantil. O que também corrobora para a necessidade de nossa pesquisa.

Também lançaremos mão dos estudos de Laura Sandroni e Luiz Raul Machado (1986), que trazem um método de análise de texto e imagens que utilizaremos aqui e que comporá o segundo capítulo.

Quanto à linguagem verbal, buscaremos respaldo teórico nos estudos do poeta e crítico mexicano Octávio Paz (1982), a fim de alcançarmos uma análise quanto à poeticidade. Paz (1982) afirma que poesia não é nada senão tempo, ritmo perpetuamente criador, e discute nessa obra, dentre outros aspectos, como ocorre esse dizer poético, salientando

que

A criação poética, se inicia como violência sobre a linguagem. O primeiro ato dessa operação consiste no desenraizamento das palavras. O poeta arranca-as de suas conexões e misteres habituais: separados do mundo informativo da fala, os vocábulos se tornam únicos como se acabassem de nascer”. (PAZ, 1982, p. 47)

Esse fenômeno constatado no texto poético o eleva aos moldes literários e constrói textos que propiciam uma libertação expressiva. A análise da linguagem verbal contida nos escritos da autora é aspecto que comporá o terceiro capítulo também ancorado em Antônio Cândido com o texto *O direito à literatura* (2011) que assegura ser impossível a todo e qualquer ser humano passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da fantasia. Cândido (2011) defende que a literatura, em sentido mais amplo, satisfaz uma necessidade e constitui um direito humano. O autor considera literatura toda criação “de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade” (CÂNDIDO, 2011, p. 176) e que “cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (CÂNDIDO, 2011, p. 177). Sendo assim, o autor não reputa a leitura literária algo inofensivo, ele a julga de natureza complexa, algo que discutiremos mais no segundo capítulo deste estudo.

Já em “A literatura e a formação do homem”, Cândido (1972) tece uma discussão sobre uma função que supostamente é dada à literatura e salienta que

O leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão de realidade. (CÂNDIDO, 1972, pp. 89 e 90)

No contexto desta citação, o autor critica o uso muito marcado do regionalismo em Coelho Neto que aumentaria a distância erudita do autor e personagem, retratando um regionalismo pseudo-realista, tornando o emissor “um ser à parte” (CÂNDIDO, 1972, p. 88). O autor pontua que tal construção pode ser uma forma de representação desumanizada do homem e das culturas rurais. Neste mesmo trecho, ele contrasta uma forma estilizada e convincente de representar o regionalismo como forma humanizadora. A realidade é trazida à esfera do leitor que é capaz de se sentir participante de uma realidade que não é a sua, vivenciando-a por meio do texto. O mesmo pode ocorrer no texto de literatura infantil. Da mesma forma que a literatura regional, a literatura infantil pode ser representada por falas de traços exageradamente infantilizados, mostrando um

grande distanciamento entre criança e adulto. Tal configuração, não consegue alcançar a criança, que não se identifica e não vivencia tais representações de uma maneira mais profunda. É o que Cândido (1972) denomina humanização pela literatura, aspecto que observaremos na análise das obras de Aline Abreu.

Quanto à poeticidade, ainda neste segundo capítulo, também buscaremos respaldo teórico em Maria da Glória Bordini (1986), que defende a poesia em toda a sua potencialidade pela própria estrutura do poema, expressando-se por meio do ritmo e da sonoridade. Todos esses recursos, segundo a autora, formam um tecido melódico percebido pela criança e, assim, vivências são suscitadas.

Todo nosso estudo foi permeado de um olhar analítico sob as obras de Aline Abreu, a fim de investigar se estas são de caráter utilitário, aquele texto de discurso pedagogizante e/ou autoritário, ou seja, se a autora segue simplesmente uma tendência mercadológica ou se constrói obras preocupadas com a humanização do leitor e, em função disso, esteticamente elaboradas.

## CAPÍTULO 1

### 1. ESSA TAL LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA ONDE ESTEVE, ONDE ESTÁ?

Conhecer a Literatura que cada época destinou as suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta).

Nelly Novaes Coelho (2000)

#### 1.1 Literatura infantil brasileira: um percurso até a contemporaneidade, múltiplos caminhos de abordagem

Para abrir este capítulo, julgamos necessária uma breve apresentação da trajetória histórica da literatura infantil no Brasil para que possamos sustentar, em seguida, com mais consistência, nossas ponderações sobre a produção ficcional de Aline Abreu. De acordo com Zilberman e Lajolo (1986), a literatura infantil no Brasil surge nos últimos anos do século XIX, num momento em que esta passa a dispor de estratégias regulares de circulação junto ao público. A própria história da literatura infantil não é muito antiga, como afirma Cunha (1999, p. 22):

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

A faixa etária correspondente à criança passa a ter novo valor, sendo prioridade no núcleo familiar, algo que até então não existia. O historiador Francês Phillippe Ariès ainda acrescenta que:

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar

uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pode mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÈS, 1981, p. 11, apud ABREU, 2013, p. 22).

Esse fato contribuiu para o surgimento de artigos específicos para crianças. Walter Benjamin em *A história cultural do brinquedo* (2002) afirma que mesmo a indústria de brinquedos e comércio organizados acontece a partir do século XIX, pois até então, havia pequenas oficinas de brinquedos entalhados em madeira.

Zilberman e Lajolo (1986, p. 15) também ressaltam que “a extinção do trabalho escravo, o crescimento e a diversificação urbana” desempenharam um papel fundamental na configuração de um público virtual consumidor de literatura infantil e escolar que inicialmente foi marcada por textos e temas europeus adaptados à literatura brasileira. Toda essa mudança social que houve principalmente dentro do âmbito familiar favoreceu à produção e comercialização de obras infantis.

Zilberman (1987) pontua que a Literatura Infantil no Brasil repetiu o processo de surgimento na Europa iluminista, em que o texto literário preenchia a função pedagógica, tematizando o civismo e o patriotismo.

Um traço dominante na poesia infantil até a primeira metade do século XX é a presença de uma voz poética adulta que se dirige a um leitor infantil utilizando o poema como instrumento moralizante. Poetas como Casimiro de Abreu e Gonçalves Dias, escreveram poemas dedicados às crianças em seus livros dedicados ao público adulto. Foi ao final deste século que surgiram algumas antologias infantis destinadas ao uso no contexto escolar visando, principalmente, ensinar a língua portuguesa. Nota-se que no surgimento da literatura infantil no Brasil não eram tanto os escritores buscando ampliar seu público leitor, mas os professores que começam a sistematizar e até mesmo escrever antologias de textos em prosa e versos para serem utilizados em sala de aula. Segundo Camargo (1998, p. 16):

Dentre esses organizadores de antologias, um dos primeiros foi o professor João Rodrigues da Fonseca Jordão que, em 1874, publicou o *Florilégio brasileiro da infância* (FLORILÉGIO, 1874), reunindo poemas que não foram escritos originalmente para o leitor infantil, como sonetos de Gregório de Matos e Basílio da Gama; liras de Tomás Antônio Gonzaga; hinos de Gonçalves de Magalhães; canções de Gonçalves Dias e de Casimiro de Abreu: entre outros tipos de poemas de vários outros autores.

Este forte vínculo com a escola favoreceu para que até os anos 1960, a poesia

infantil se desenvolvesse com um forte apelo moral e cívico, aconselhando mentes infantis. Em 1886, *Contos Infantis*, de Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida, é publicado num contexto inicial do processo de formação da literatura infantil no Brasil que nasceu com aspectos de literatura escolar, com características pedagógicas e com gravuras. Somente em 1921, com a publicação de *Narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato, que se tem a consolidação da literatura infantil brasileira. Depois de Lobato, outros escritores passam a escrever literatura deste gênero, porém é somente a partir de 1970 que se tem uma produção em massa de literatura infantil, como também pesquisas acadêmicas voltadas a este assunto.

Zilberman e Lajolo (1986) esclarecem que o surgimento da literatura destinada às crianças ocorreu de forma induzida e sem origem popular. Segundo as autoras, não ocorreu de forma espontânea, mas foi patrocinada por autores que escreveram livros para crianças entre os séculos XIX e XX. Autores como Tales de Andrade e Monteiro Lobato tiveram sucesso e conquistaram prestígio diante das editoras. No entanto, como era o mercado escolar o estímulo para essas publicações, todo conteúdo e forma deveriam atender à grade curricular dos cursos. Dessa maneira, o Estado controlava de alguma forma a produção de livros destinados à infância.

Quanto ao espaço, inicialmente, as histórias aconteciam no mundo rural como na obra de Monteiro Lobato *Sítio do Picapau Amarelo*. Poucas obras narravam histórias urbanas, porém vemos a utilização do espaço urbano sendo inserida gradativamente iniciando em *As aventuras do avião vermelho*, de Érico Veríssimo e *Pé-de-Moleque*, de Menotti del Picchia. Aos poucos, os temas urbanos vão compondo a literatura infantil em Lobato ao retratar um país idealizado com o descobrimento do petróleo e em Viriato Corrêa com a obra *O primeiro dia* em que o autor constrói imagens de ambientes escolares, como reflexo da sociedade da época que se tornava cidadina. Zilberman e Lajolo ressaltam que a literatura mesmo com motivações diversas, à sua maneira, retrata a sociedade de sua época.

Embora experimentando limites de ordem narrativa, apenas ocasionalmente resolvidos, a literatura infantil nunca deixou de se integrar à sua época e representá-la à sua maneira. Posicionou-se perante seus projetos e beneficiou-se de alguns. Se grande parte das obras hoje desagrada, cumpre lembrar que, em seu tempo, foram apreciadas e até estimuladas. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 67)

Nesta citação, as autoras reconhecem a literatura como forma de representação da sociedade de seu tempo. Com uma realidade mais rural que urbana, até 1950 a literatura

era predominantemente assinalada por temas rurais. Neste contexto, a literatura era representada por grupos diferentes e com tendências artísticas também diferentes provenientes dos acontecimentos históricos e nacionais. Um deles foi a inserção de produtos norte-americanos trazendo um novo padrão de qualidade em que o que vinha de fora era mais valorizado. Este fator também refletiu na literatura infantil que passou a sofrer influências norte-americanas mediante obras repetitivas, com produção de intenções progressistas, com um tom nacionalista e ligado aos interesses da sociedade dominante.

O governo Vargas, com sua proposta de novo sistema político de 1945 e com metas modernistas, trouxe influências modernas e refinadas o que refletiu nos padrões culturais, caracterizados agora por padrões mais elevados. Na poesia, o grupo de autores agora conhecidos como geração de 1945, valorizava as “formas literárias mais acadêmicas e uma linguagem poética menos coloquial e menos experimental e os setores da vanguarda, como o Concretismo, o Neoconcretismo e a Poesia Práxis, que se inspiram nos movimentos europeus” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 125). Toda essa influência europeia trouxe fragmentação da linearidade do discurso verbal, característica que dificultou a compreensão do texto literário e, como consequência, reduziu o número de leitores, tornando a literatura mais restrita, porém culturalmente mais qualificada. Tal fato, ainda na década de 1950 é contestado por uma arte mais engajada na representação dos problemas sociais e preocupação com a linguagem que fosse mais acessível ao público das grandes cidades.

O Brasil do Estado Novo possuía atrasos que gostaria de esquecer e é por este motivo que a literatura infantil de 1950 evitava a associação ao popular. No entanto, manteve vínculo com o nacionalismo e com o aspecto educativo por vigorar na escola. Neste período, utilizava-se temas rurais como campo de ação que, segundo Zilberman e Lajolo (1986), eram frequentados pelos heróis apenas em ocasiões especiais. As personagens viviam e estudavam na cidade e iam para o campo como lugar de lazer e de forma temporária, tendência diferente das décadas anteriores em que o campo era lugar de vivência e de identificação.

A história infantil mostra a relação de dois tempos: o passado, representado pelos velhos – avô, avó – e o presente, através da figura dos mais jovens; e dois espaços, o rural e o urbano. Nota-se na própria literatura essas alternâncias, o que sugere um forte relacionamento com a cultura e vivências de sua época.

Algumas mudanças de tendências em relação à temática, ao tempo e ao espaço são notadas ao longo do percurso da literatura infantil. Um exemplo importante está na

abordagem dos autores da década de 1920 que dão às crianças, personagens de suas obras, características menos modelares e passam a enfatizar o mundo interior, tendência presente também nos livros de ficção da época.

Nas imagens do Brasil que os livros infantis dos últimos 20 anos constroem, percebe-se a trajetória ideológica pela qual a literatura infantil contemporânea aproxima-se da não-infantil. Os primeiros livros urbanos dedicaram-se à reprodução verossímil de cenários; condições de vida e valores da classe média brasileira que, a partir do final dos anos 50, iniciava-se em hábitos de consumo. (ZILBERMAN e LAJOLO 1986, p.176)

No período que Zilberman e Lajolo (1986) se referem, o leitor infantil era influenciado por uma rede de valores provenientes da classe média brasileira. Até os anos 1950, a literatura infantil brasileira era pautada por cenários rurais, mas é ao longo dos anos 1970 que o urbano brasileiro passa a ser descrito com mais incidência e com menos idealismo. “O realismo dá seus primeiros passos trazendo para as histórias infantis personagens e ambientes cuja construção literária não omite problemas e crises comuns na vida brasileira contemporânea” (ZILBERMAN e LAJOLO, 1986, p. 177). Desta maneira, os problemas sociais são tematizados de forma menos idealista, como em *Pivete* de Henry Corrêa de Araújo em que a degradação da infância no meio urbano é representada. A este respeito Zilberman e Lajolo (1986, p. 178) declaram que:

A adesão da literatura infantil contemporânea ao urbano ainda tem outras consequências: legitimou definitivamente o tom de oralidade e coloquialismo, isto é, legitimou literariamente um registro linguístico bastante flexível do que o padrão de linguagem em vigor nos primeiros livros brasileiros destinados à infância.

Juntamente com a mudança da forma verbal descrita aqui por Zilberman e Lajolo (1986), a própria imagem de criança e de infância também muda. A criança citadina passou a ser retratada de forma sofrida, inquieta e crítica. Tornaram-se mais frequentes narradores em primeira pessoa, renunciando a onisciência. Na literatura contemporânea, a cidade é onde ocorrem os conflitos sociais e individuais. É nesta realidade que vemos uma junção de literatura e cultura de massa que afeta a qualidade literária.

Como já colocamos aqui, a literatura infantil que inicialmente era conduzida por questões cívico-pedagógicas passa a sofrer influências mercadológicas, em que temáticas e forma de apresentação dos livros infantis são regidas pela procura do mercado, o que pode configurar uma ameaça para a qualidade dos livros que são elaborados de forma

muito direcionada com pouca preocupação quanto ao estético.

De acordo com Zilberman e Lajolo (1986), Monteiro Lobato mesmo antes da década de 1920 já criticava a tendência geral de sua época a confirmar o livro infantil à escola, com conteúdo pedagógico e informativo em *Os livros fundamentais* (1969, pp. 83-88, apud. ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, pp. 289-293), ele critica o modelo de leitura a que as crianças eram submetidas, advogando, em seu lugar, uma literatura folhetinesca, em que predominassem a aventura e as personagens sentimentais” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 251).

O crítico Alceu Amoroso Lima também tinha uma preocupação quanto à má literatura e nesta época tinha em Lobato uma boa referência, o que confirma a coerência de discurso e prática de Lobato. Amoroso Lima alertava quanto aos extremos: enfatizar e/ou vulgarizar. Vulgarizar com temas simples e ingênuos demais ou enfatizar ao fugir de temas simples demais e fatigar o cérebro do pequeno leitor.

Quanto à poesia, Turchi (2008, p. 2) afirma que na década de 1970

A poesia infantil também se insere neste cenário, ganhando, depois de Henriqueta Lisboa, Cecília Meireles, Sidônio Muralha, Vinícius de Moraes, dimensões significativas, com o aparecimento de vários poetas e obras, seja na forma do poema, da prosa poética, ou da narrativa em versos, muitas vezes em ritmos populares como o cordel.

A poesia infantil de 1970 passa a manifestar-se, de forma geral, com um certo apelo à imaginação, o que favorece a formação do leitor crítico, por se tratar de um texto que leva à reflexão.

Na década de 1980 nota-se uma certa diminuição de obras de caráter estritamente cívico-pedagógico em poemas infantis trazendo em seu bojo um tom de estranhamento diante do cotidiano e das temáticas até então utilizadas. Segundo Turchi (2008, p. 2) “a ruptura da normatividade, o incentivo a criatividade, a liberdade e a autonomia de pensamento representaram a expressão estética mais significativa da literatura infantil à época”, como no poema “Casa” (1970), de Vinícius de Moraes

### **Casa**

Era uma casa  
Muito engraçada  
Não tinha teto  
Não tinha nada  
Ninguém podia  
Entrar nela não

Porque na casa  
 Não tinha chão  
 Ninguém podia  
 Dormir na rede  
 Porque a casa  
 Não tinha parede  
 Ninguém podia  
 Fazer pipi  
 Porque penico  
 Não tinha ali  
 Mas era feita  
 Com muito esmero  
 Na Rua dos Bobos  
 Número Zero.

(MORAES, 1970)

A descrição de uma casa incomum possibilita à criança uma viagem através de sua própria imaginação e criatividade. Para Zilberman (1987), a autonomia dada à criança pela literatura, distanciando-se do papel de transmissão de normas e ensinamentos é um dos fatores de autonomia e valor artístico da própria literatura. Neste sentido, Zilberman; Lajolo (1986, p. 181) acrescentam que “a literatura infantil contemporânea parece ombrear com a não-infantil” na reflexão da linguagem, na construção de novos sentidos e quanto ao uso de metáforas. Além disso, a literatura infantil da contemporaneidade, além de linguagem verbal, vem acompanhada da linguagem não-verbal. Coelho (2000) afirma que na contemporaneidade surgem obras constituídas pela convergência de multilinguagens sendo compostas por palavra, pintura, desenho, montagem, fotografia, processos digitais e virtuais criando uma nova forma de ver no leitor, diversificando e desenvolvendo sua capacidade de ler e ver o mundo.

A Editora Melhoramentos foi a primeira a se dedicar na publicação de livros infantis. De acordo com Brandão (2002, apud NANNINI, 2007, p. 34), a editora tinha uma preocupação estética quanto à formação do leitor “o livro infantil, além de um bom texto, devia ter ilustrações que não subestimasse a inteligência e a imaginação do leitor”. Em 1915, ela publicou *O Patinho Feio*, de Hans Christian Andersen, com ilustrações de Franz Richter, sendo o primeiro livro ilustrado no Brasil editado em quatro cores.

No que se refere à literatura infantil nacional, o uso de imagem e texto na literatura infantil é notado em Lobato no livro *Narizinho arrebitado* (1920) com ilustração de Voltolino, o mais importante caricaturista de São Paulo do início do século. Camargo (1995, p. 60) afirma que Voltolino “ao desenhar para crianças não adapta seu desenho,

não adocica, nem angeliza o traço. Ao contrário, conserva as mesmas características”, não subestimando a inteligência da criança enquanto leitor.

Nannini (2007), em sua dissertação *Ilustração: um passeio pela poesia virtual*, expõe a trajetória da ilustração. Ela cita as pinturas e desenhos nas paredes de cavernas e as decorações das paredes dos antigos mosteiros no Século IV em cenas do Novo e Velho Testamentos até o livro ilustrado contemporâneo que lança mão de técnicas variadas que “enriquece o universo visual da criança, estimula sua percepção e sua própria criação plástica” (NANNINI, 2007, p. 56). São os chamados aspectos formais, conceitos que ajudam a entender e desenvolver um olhar sensibilizado diante da ilustração. Arnheim (1989, apud. NANNINI, 2007, p. 55) destaca alguns deles: equilíbrio, configuração, forma, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão, elementos importantes na ilustração que discutiremos um pouco mais no terceiro capítulo.

Foi a partir da década de 1980 que a ilustração se difundiu no Brasil e um maior reconhecimento é dado ao ilustrador enquanto profissional que compõe imagens não apenas para adornar, mas para representar articulando com o texto e ambos colaborando na compreensão da narrativa.

Através da história, nota-se uma expansão das ilustrações no livro infantil. Inicialmente, as imagens ocupavam espaço reduzido. No livro ilustrado contemporâneo, há uma inversão de proporção, em que imagem ocupa mais espaço que a linguagem verbal.

Texto e imagem serão assuntos de nosso estudo dentro de um recorte já mencionado anteriormente. Antes de prosseguirmos, porém, queremos pontuar que a nossa intenção não é tecer uma discussão do que seja o contemporâneo, no entanto, queremos esclarecer o que esse termo significa para nossa pesquisa.

Schollhammer (2009, p. 10) afirma que “o escritor contemporâneo parece estar motivado por uma grande urgência em se relacionar com a realidade histórica, estando consciente, entretanto, da impossibilidade de captá-la na sua especificidade atual, em seu presente”. O escritor contemporâneo, segundo ele, tem urgência em falar da sua própria realidade que passa tão rápido que se pode caracterizá-la por “ainda não” ou por um “já era”. Entendemos como literatura contemporânea a que está vinculada ao meu e o seu tempo, estimulando a consciência crítica do leitor, levando-o a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente, dinamizando “sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso” (COELHO, 2000, p. 151).

É no contemporâneo que localizamos a escritora e ilustradora Aline Abreu, uma autora de nosso tempo, uma autora que pertence a atual produção nacional. Sendo assim, apresentaremos de forma breve a vida e obra de Aline Senra Vasconcelos de Abreu nesse próximo tópico.

## 1.2 Uma certa escritora e ilustradora, em uma certa época

Antes de iniciarmos discussões mais pontuais sobre a obra de Aline Senra Vasconcelos de Abreu, acreditamos ser necessário apresentar a escritora e ilustradora, uma vez que ela ainda é uma autora desconhecida do grande público leitor. Aline é natural de Barra do Pirahy, no estado do Rio de Janeiro, nasceu em 1977. Primogênita, possui um irmão. Filha de engenheiro químico, especialista na área de fabricação de papel, sempre gostou de ouvir histórias, principalmente da bisavó. Graduiu-se em artes plásticas, trabalhou em museu, foi assistente de artista, trabalhou como design gráfico e para internet, e fez ilustrações para revistas. Obteve o título de Mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP em 2013 com o título *O Texto Potencial no sistema ecológico do livro ilustrado infantil: palavra-imagem-design*. É autora e ilustradora de Sete livros: *Papai é quase um herói!* (2005), *Mamãe sabe quase tudo* (2005), *Cada família é de um jeito* (2006), *Que bagunça!* (2011), *Cheirinho de Talco* (2012), *Menina amarrotada* (2013), *Este não é o presente que eu pedi!* (2015). E ilustradora de doze: *Kamo e eu* (2015), *Céu de fundo do mar e outras memórias* (2015), *Eduardo e os elefantes* (2013), *Carta de um menino para a pior avó do mundo* (2013), *Você é uma figurinha* (2013), *Desatando os nós* (2013), *Dois Haikais* (2012), *O mistério da bola castanho-avermelhada* (2010), *Azul por natureza* (2004), *O leão e o jabuti* (2006), *Brincadeiras com o passado* (2003), *Hoje é amanhã* (2005). Como se pode perceber, apesar de ter iniciado recentemente na literatura infantil, a autora já possui uma boa produção ficcional, o que também corrobora para nos debruçarmos sobre seu trabalho.

Nos deparamos com a autora após a divulgação do “Prêmio Crescer 2014” em que a Editora Globo expôs uma lista de 30 obras escolhidas por especialistas e que de alguma forma foram julgadas como obras que se sobressaíram às outras. A produção em destaque pela editora e que nos despertou atenção foi *Menina amarrotada* (2013) e, numa primeira leitura, notamos que texto e imagem se completavam na construção de uma narrativa que era tecida em terceira pessoa. Posteriormente, sentimos a necessidade de um olhar mais acurado para todas as obras da autora, com a finalidade de traçar o perfil dessa que, de antemão, destacava-se pela riqueza de detalhes em suas ilustrações. Constatamos que um trabalho dessa natureza sobre a autora era algo que ainda não

havia sido realizado.

Outro prêmio importante da autora foi o prêmio João de Barro, que é o reconhecimento do Concurso Nacional de Literatura promovido pela prefeitura de Belo Horizonte por meio da Fundação Municipal de Cultura e tem como objetivo fomentar e valorizar a literatura para crianças e jovens. Juntamente com o Prêmio Cidade de Belo Horizonte, também relacionado à literatura, o Prêmio João de Barro está dentre os mais antigos e tradicionais do país. Desde 2011, ele tem contemplado de forma específica projetos gráficos completos pela categoria “livro ilustrado”, o que é uma inovação do concurso, que tem contribuído para consolidar o que é considerado gênero específico de livro caracterizado pela integração indissociável entre texto, imagem e elementos gráficos.

Na categoria livro ilustrado, Aline Abreu, com a obra *Quase ninguém viu* (2016), foi premiada em primeiro lugar. Segundo o júri, essa obra de Aline recebeu este reconhecimento “em função da originalidade e qualidade gráfica que reflete um tratamento esteticamente ousado. As ilustrações são impressionantes, o que faz da composição visual o ponto alto do livro. A narrativa integra bem o texto e a imagem produzindo um livro atraente”. (PREFEITURA BELO HORIZONTE, 2016). Esta obra será publicada em 2018 pela editora Jujuba.

Esse reconhecimento da autora vai ao encontro de nossas primeiras percepções na leitura das suas obras. Uma escritora e ilustradora da contemporaneidade, uma época em que no livro infantil, como já mencionamos, em proporção, a imagem ocupa, muitas vezes, maior espaço que a palavra.

Como podemos observar a autora ilustradora tem recebido reconhecimento quanto ao seu trabalho o que já justifica em parte nosso estudo.

### **1.3 Mercado editorial: autores e obras da contemporaneidade**

Historicamente, houve dois fatores que favoreceram a produção e incentivaram a indústria livreira. Em 1930, a reforma feita por Getúlio Vargas possibilitou o acesso à escola daqueles que não tinham condição econômica; em meados de 1960, houve grande número de incentivos do governo para o mercado livreiro. A partir da década de 1960, de forma geral, a literatura vive um momento de intensa produção libertária.

Segundo Bonvicino (1999), esse fenômeno foi apenas quantitativo, em que nada de novo surgiu e que o aumento na produção teria sido consequência da elevação da alfabetização e o acesso da população brasileira à universidade. Tanto a literatura infantil quanto a não infantil presenciaram um momento em que o Brasil caminhava num esforço de ser porta-voz em denúncias sociais, tentava romper com o pedagogismo.

Entretanto, ainda hoje a literatura é pautada pelo interesse de mercado e preocupada com a ideologia que a escola pretende incentivar, em outras palavras, uma literatura com forma e moldes prontos seguindo um mesmo estilo. A este respeito Zilberman e Lajolo (1986, p. 84) ressaltam que:

A simbiose entre a literatura e a cultura de massa não afeta apenas suas formas de produção e circulação, como, no caso da literatura infantil, sugere a regularidade de lançamentos, a redundância de temas, a proliferação de séries que trabalham sempre no mesmo horizonte de expectativa dos leitores, a destinação prévia de cada texto a esta ou àquela faixa-etária ou à discussão deste ou daquele tema. Além disso, a literatura infantil manifesta alguns procedimentos de composição que, diluindo e rebaixando o padrão culto no qual eventualmente se espelham, acabam por configurar os riscos de massificação dos livros para crianças: os ganchos narrativos ingênuos, a menção a personagens divulgadas por best-sellers e revistas, a alusão a fatos verídicos e contemporâneos veiculados pelo noticiário de jornal.

Dessa maneira, como Zilberman e Lajolo (1986) colocam, é comum livros com temas que se repetem, com composição pobre, de ganchos narrativos ingênuos, diminuindo o leitor criança. Dados do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), de 2008, ajudam a exemplificar em números esta relação entre governo e indústria livreira.

#### **Educação Infantil**

Investimento: R\$ 9.044.930,30  
 Alunos atendidos: 5.065.686  
 Escolas atendidas: 85.179  
 Livros distribuídos: 1.948.140  
 Acervos: 97.407

#### **Ensino Fundamental**

Investimento: R\$ 17.336.024,72  
 Alunos atendidos: 16.430.000  
 Escolas atendidas: 127.661  
 Livros distribuídos: 3.216.600  
 Acervos: 160.830  
 (PNBE, 2008, apud MARTHA, 2008, p. 9)

Como podemos observar, a escola tem grande participação no mercado. Muitas vezes entra em contato com obras de qualidade, porém faltando um mediador que trabalhe de forma significativa os bons livros que são oferecidos. O mercado, por sua vez, preocupa-se mais com os rendimentos do que com o estético. Amâncio (2000) ressalta que algumas editoras afirmam que noventa por cento de suas vendas dependem das demandas escolares. Necyk (2007, p. 87) ainda acrescenta:

Para tentar vender um livro ao Governo, algumas editoras produzem um único exemplar do novo título, a fim de submetê-lo ao processo de seleção do PNBE; o livro apenas chegará a ser impresso em escala se receber a encomenda governamental. Para se manterem no mercado, as editoras que comercializam livros de literatura infantil dependem das demandas escolares, principalmente governamentais, pois a compra individual, realizada por pais ou familiares da criança, não soma montante que justifique o risco do investimento pela editora.

Vemos então, um ciclo que se repete. As editoras, para se manterem, vendem obras que sejam de interesse da escola. E, assim, surgem muitas obras preocupadas apenas em transmitir valores de interesse do âmbito escolar.

Annie Rouxel (2013), num estudo de caso, traz uma reflexão: “é preciso que os jovens leitores ultrapassem suas reações espontâneas nas quais se revela sua utilização do texto – seu hábito de sonhar com o mundo ficcional – para acessar outras possibilidades interpretativas” (ROUXEL, 2013, p. 155). Os textos bons esteticamente são ferramentas para despertar esta subjetividade que permite sonhar, vivenciar e aguçar o gosto pela leitura.

Dentre os autores consagrados que surgiram na década de 1970 e que muito contribuíram na construção dessa subjetividade nas obras infantis, podemos citar Ana Maria Machado, que já vendeu em torno de 19 milhões de obras; Cecília Meireles; Elias José que recebeu importantes prêmios, entre eles o Jabuti; Eva Furnari que além de escritora é também ilustradora consagrada; Lygia Bojunga Nunes com sua obra de maior destaque *A bolsa amarela*; Maurício de Souza; Ruth Rocha com inúmeras obras publicadas em paradidáticos como por exemplo *Marcelo, Marmelo, Martelo*; Tatiana Belinky que adaptou a primeira versão do *Sítio do Picapau Amarelo* para televisão; Ziraldo, o pai do Menino Maluquinho; referência à estética de Monteiro Lobato com suas obras que muito contribuíram no princípio do século XIX para a consolidação da literatura infantil no Brasil. Lobato, desde aquela época, já trazia obras preocupadas com meio ambiente e sustentabilidade ainda hoje atualizadas, temas atualíssimos; entre outros tantos autores que também contribuíram para essa formação literária.

Essas questões mercadológicas que pontuamos refletem diretamente na qualidade e oferta dos livros infantis, novos autores dividem as prateleiras com esses autores considerados consagrados. Uma característica da literatura contemporânea é a diversidade de temas e identidades com temáticas baseadas na multiculturalidade em que tanto o indígena quanto o africano têm voz. No Brasil, o livro *A boca da noite* (2016), de Cristino Wapichana, recebeu no dia 21 de junho de 2017, o prêmio de melhor livro do ano pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). A obra conta a história da

infância e da família retratando a vida do povo Wapichana. Outros autores indígenas também têm recebido reconhecimento, por exemplo, Daniel Munduruku que já possui 50 obras publicadas, prêmio Jabuti e reconhecimento pela Academia Brasileira de Letras. O aspecto afetivo e amoroso, bem como questões da periferia ligadas à superação e ao otimismo tem feito parte da abordagem destes novos autores.

Martha (2006) observou obras que apresentam essas marcas para o público juvenil e infantil. Dentre as obras de literatura infantil, Martha analisou *Cacoete* (2005), da editora Ática, e *Felpe Filva* (2006), da editora Moderna, ambos de Eva Furnari; *Um garoto chamado Rorbeto* (2005), da editora Cosacnaify, de Gabriel o Pensador e *Lampião & Lancelote* (2006), também da editora Cosacnaify, de Fernando Vilela. Sobre esta análise em um artigo intitulado “A literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea” (2008), ela afirma que:

Nessas narrativas, o que desperta a atenção dos leitores, na ênfase no processo de construção das personagens, é o fato de que a infância e a adolescência não são vistas como preparação para a maturidade, mas enfocadas como etapas decisivas no processo de vida, plenas de significado e valor, portanto. Em outras palavras, as personagens não são construídas como ainda-não-adultos ou como já-não-mais-crianças, são portadoras de uma identidade própria e completa. (MARTHA, 2008, p. 16)

Martha, como vimos, coloca que nessas obras, crianças são consideradas um ser com identidade e não apenas como alguém isento de percepções, incapazes de refletir e julgar. Quanto à linguagem, a autora afirma que:

As narrativas apresentam o predomínio do registro oral, tanto na voz do narrador quanto nas falas das personagens, aspecto bastante previsível em textos narrados em primeira pessoa e muito importante por não promover o desnível de vozes no mundo narrado. A linguagem atua como meio de interação entre leitores e universo ficcional, com períodos de estruturas simples, ordem direta, uso de expressões correntes entre a faixa etária de leitores, sem clichês, a não ser aqueles empregados intencionalmente, com o objetivo de revigorá-los por novos usos. (MARTHA, 2008, p. 16)

Essa análise da autora está intimamente relacionada com a reflexão de Cândido (1972), em que o autor coloca a importância dos discursos serem próximas da realidade a fim de tornar o texto mais significativo e humanizador.

Turchi (2008, p. 3), sobre a literatura infantil da contemporaneidade, acrescenta que:

No panorama atual, um levantamento da produção literária para crianças aponta para uma retomada dos clássicos universais, dos clássicos brasileiros, dos contos de fadas, de histórias exemplares, de narrativas das mitologias grega, africana, indígena, entre outras. Além da publicação em nova edição, bem cuidada, com os avanços dos recursos disponíveis nas artes gráficas, há também a revisitação dessas antigas histórias numa direção da paródia ou da desconstrução pelo humor ou pela crítica dos valores ou paradigmas sociais. Essas formas e temas literários revitalizados trazem como marca estética a presença de dados da contemporaneidade na caracterização do tempo, do espaço e dos conflitos.

Como a autora coloca, há títulos que revisitam outros títulos trazendo uma releitura criativa e estética, porém há muita multiplicação de títulos que nada trazem de novo. Quanto ao tema, Turchi (2008) ainda expõe que as narrativas trazem como mote as relações interpessoais, enfrentamentos e descobertas infantis, a memória dos adultos interligada ao seio familiar.

Como podemos observar, a massificação dos livros infantis existe. No entanto, entre tantas obras, há também nesse mercado híbrido, obras esteticamente bem elaboradas de editoras preocupadas com a qualidade dos textos. Essa preocupação já estava presente na produção infantil de Lobato.

#### **1.4 O livro infantil contemporâneo**

Antes de adentrarmos no teor da análise dos livros da autora, queremos ainda pontuar algumas características do livro ilustrado infantil contemporâneo.

Com uma narrativa composta de palavra e imagem, o livro infantil moderno conduziu ao livro infantil contemporâneo, com um elemento a mais a ser considerado: o *design* e este aspecto não pode ser ignorado. Com os traços, as cores, o formato do papel, enfim, com tantas técnicas desenvolvidas, o livro infantil contemporâneo passa a ser formulado com um certo requinte, em que todos os elementos devem ser considerados. Além disso, cada ilustrador possui a sua técnica e forma de ver o mundo. Todas essas questões refletem-se nas imagens, que possuem um papel importante.

O livro infantil contemporâneo é um novo espaço artístico. Nelly Novaes Coelho (2000) apresenta o livro de imagem, aquele com nenhum texto verbal, como uma linha da literatura infantil contemporânea. A esse respeito, a autora salienta que a imagem contribui para o “processo lúdico de leitura que, na mente infantil, une os dois mundos em que ela precisa aprender a viver: o mundo real-concreto à sua volta e o mundo da linguagem, no qual o real-concreto precisa ser nomeado para existir definitivamente e reconhecido por todos” (COELHO, 2000, p. 161).

Por meio das imagens, a criança tem no livro uma maneira de reconhecer o mundo que a cerca. É inegável a riqueza de percepções possíveis nesse tipo de livro que, segundo Eva Furnari (2003), devem fugir de estereótipos. A palavra, a imagem e o *design* constituem o livro infantil ilustrado e cooperam na construção de percepções e compõem sua narrativa.

O livro infantil contemporâneo é composto de imagens que podem servir como ferramentas de estímulo à imaginação e à fantasia. Sobre este estímulo, Lins (2002) ressalta que:

A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias. O texto e a imagem juntos dão ao leitor o poder de criar na sua cabeça a única história que realmente interessa. A história dele”. (2002, p. 31, apud NANNINI, 2007, p.54)

Ampliando mais a ideia, quando a leitura se trata de livro ilustrado, vemos que este possui um papel importante na formação do leitor. Nannini (2007) afirma que as ilustrações podem oferecer um repertório cultural e experiências diversas que refletirão de forma direta na formação da capacidade criadora da criança, bem como no desenvolvimento da sensibilidade, imaginação e fantasia. Para Vygotsky (2000, apud NANNINI, 2007, p. 51),

Quanto mais rica a experiência humana, tanto maior será o material disponível para a imaginação. Ou seja, as boas ilustrações fazem com que as crianças entrem em contato com um rico repertório cultural e tenham experiências diversas, facilitando sua capacidade de criar.

Não podemos negar a importância que consiste a imagem nos livros ilustrados infantis, entretanto, um estudo feito por Maria Zaira Turchi, aponta que no cenário atual nas obras de literatura infantil há o cruzamento de vários gêneros textuais, várias linguagens e de vários códigos que formam uma multiplicidade de dimensões artísticas. Segundo ela, com toda essa riqueza de linguagem, os livros muitas vezes são de alta qualidade gráfica, porém o texto verbal é muitas vezes negligenciado. Em seu ensaio “Tendências atuais da literatura infantil brasileira” (2008), ela tece uma reflexão confrontando a literatura infantil de 1970/1980, período de consolidação, e a literatura infantil brasileira e as tendências do contemporâneo.

No período de 2007 a 2008, Turchi trabalhou na atualização de acervos para o Programa de Incentivo à Leitura da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, o “Cantinho de Leitura”. Na ocasião, foi solicitado aos editores que enviassem obras de literatura infantil a partir de 2002. Foram enviados cinco mil títulos, dos quais mil e duzentos foram selecionados. A partir do contato com esse imenso universo, ela pontua

algumas questões interessantes: um grande número de obras voltadas para a África, mitos e culturas africanas. De acordo com a pesquisadora, o tema tem despertado grande interesse de mercado. A autora ainda acrescenta que na atualidade é no apelo visual que o mercado tem tentado se garantir. Porém, a autora alerta que, mesmo nesse contexto, a literatura infantil não pode esquecer-se de sua natureza literária, pois segundo a autora as duas linguagens dentro do texto devem completar-se e não uma se sobressair a outra.

É este aspecto que trataremos ao focalizar as obras da autora, principalmente na análise das ilustrações da obra *Menina amarrotada* (2013).

## CAPÍTULO 2

### 2. ESSE RICO MUNDO SOBRE OS DIVERSOS MUNDOS DE REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA

*Compreender a linguagem de ilustração é abrir-se para o livro de imagens que é o mundo. Estar atento, sensível, às linhas, formas, ao brilho, à luz, às nuances de cor, aos vazios e ao espaço em que vivemos - e não apenas às chamadas "obras de arte".*

Luís Camargo (1995)

#### 2.1 A ilustração e sua relação com o texto

Consideramos palavra e imagem indissociáveis e que ambas constituem um único texto. Linguagem verbal e linguagem imagética, atuam juntas aguçando a criatividade e sensibilidade. No entanto, em nosso estudo, separamos em dois capítulos apenas com a intenção de sistematizar. Sobre essa relação verbal e imagética, Mokarzel (1998, apud ARANTES, 2009, p. 25) explica que:

A ilustração convive e faz parte do contexto da história da arte. Ela é um objeto de reprodução e está inserida em uma indústria cultural. Inter-relaciona-se com outras linguagens, transita em um espaço multifacetado. Dialoga com o verbal, mas pode utilizar recursos advindos do cinema, da pintura, dos quadrinhos. Pertence a um período em que diferentes manifestações artísticas interagem, se interpenetram. Não há, ou não deveria ter mais a divisão preconceituosa em arte maior e menor, nem a divisão rígida de categorias artísticas. Picasso, Matisse ou Miró pintam, produzem cartazes, criam cenários.

Luís Camargo (1998) observa que entre linguagem verbal e escrita no livro ilustrado há uma relação que ele denomina coerência intersemiótica. O autor amplia o conceito de coerência textual por se tratar de duas linguagens diferentes e define coerência intersemiótica como sendo a relação de convergência ou a não-contradição dos significados denotativos e conotativos entre texto e imagem. Sobre essa coerência, Luís pontua que existem graus diferentes: convergência, desvio e a contradição.

Em sua dissertação de mestrado, Camargo (1998) traz uma análise da relação entre texto e várias ilustrações feitas de um mesmo poema que foram realizadas em edições diferentes. Um dos poemas analisados foi “O mosquito escreve” (1964), de Cecília Meireles.

### **O Mosquito Escreve**

O mosquito pernilongo  
trança as pernas, faz um M,  
depois, treme, treme, treme,  
faz um O bastante oblongo,  
faz um S.

O mosquito sobe e desce.  
Com artes que ninguém vê,  
faz um Q,  
faz um U e faz um I.

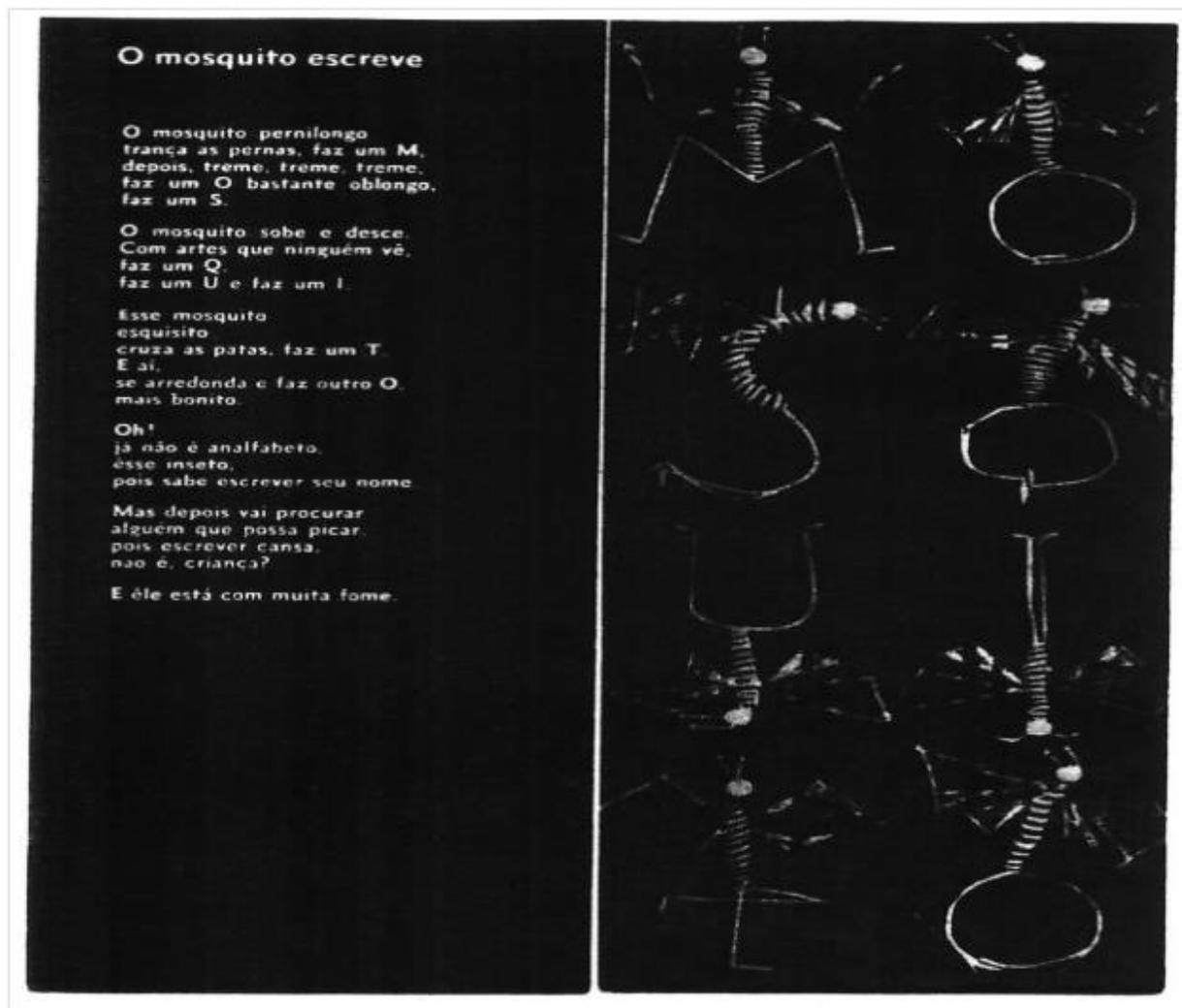
Esse mosquito  
esquisito  
cruza as patas, faz um T.  
E aí,  
se arredonda e faz outro O,  
mais bonito.

Oh!  
Já não é analfabeto,  
esse inseto,  
pois sabe escrever seu nome.

Mas depois vai procurar  
alguém que possa picar,  
pois escrever cansa,  
não é, criança?

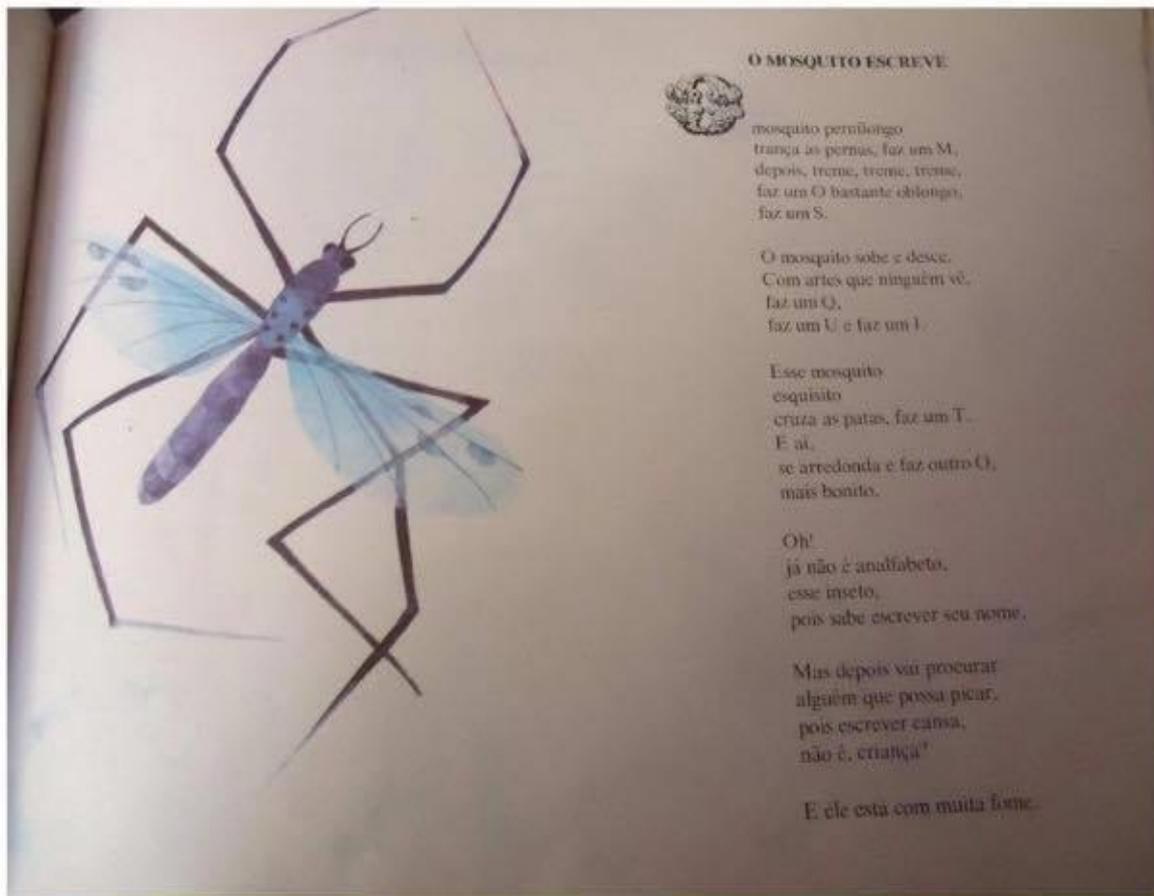
E ele está com muita fome.

Em sua dissertação, foram analisadas cinco ilustrações do poema. Porém, discutiremos apenas três edições para melhor exemplificarmos os conceitos pontuados por Camargo. Ele analisou a relação de texto verbal e imagem de Maria Bonomi da primeira edição do livro *Ou isso ou aquilo*, de 1964. Segundo o crítico, nessa ilustração Bonomi, em xilogravura, utilizando amarelo sobre o preto, ilustra os pernilongos de uma forma divertida, econômica e com dinamismo, personificando-os com apenas um par de patas.



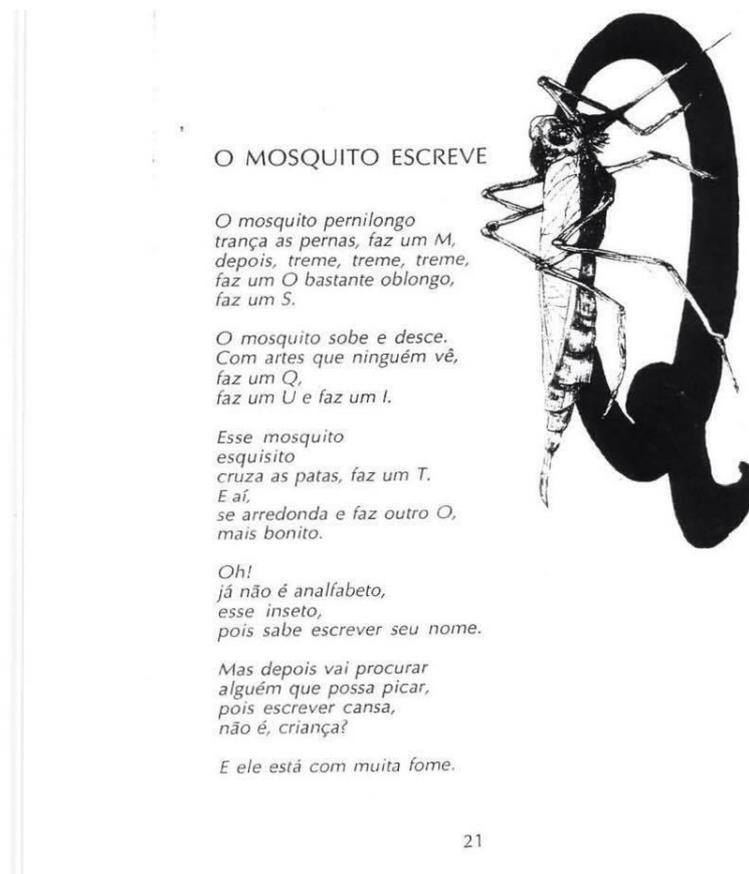
ud CAMARGO, 1998, p. 120)

Em outra ilustração, de Eleonora Affonso, a imagem divide a página com o poema. Luís Camargo analisa a ilustração que apresenta um mosquito azul, que conota calma e tranquilidade. Camargo (1998) chama a atenção para a licença poética em utilizar uma cor não referencial para o mosquito e o ritmo cromático que constrói um efeito transparente nas extremidades das asas. A inclinação do mosquito, segundo o crítico, sugere voo, o que conota um pernilongo que voa dançando.



(MEIRELES, 1977, apud SILVA, 2012, p. 5)

Na ilustração de Beatriz Berman, há uma vinheta no canto superior direito em que um mosquito, pousa e “pica” uma letra “Q”, segundo a análise do autor, trata-se de uma ilustração descritiva malsucedida, pois as ações pousar e picar “ficam muito aquém da narratividade do poema” (CAMARGO, 1998, p. 127). A ilustradora enfatiza o estático que é o secundário ao invés de enfatizar a agilidade representada no texto verbal.



(MEIRELES, 1990, apud CAMARGO, 1998, p. 127)

De acordo com o conceito de coerência intersemiótica, nessas três ilustrações Camargo (1998) afirma que na ilustração de Bonomi há convergência, com a representação de um mosquito ágil, capaz de escrever através da mímica e enfatizando a informação dominante do poema.

Quanto à ilustração de Eleonora, Camargo afirma haver um desvio da informação do poema ao utilizar a cor azul que conota calma e introversão enquanto que o poema expressa agilidade e extroversão a partir dos movimentos do mosquito. Para Camargo, há convergência por haver conformidade apenas até certo ponto, desviando-se ao transmitir uma ideia diferente com a utilização da cor azul.

Já na ilustração de Beatriz Berman, há o que o autor classifica como contradição, pois na ilustração a autora ilustra apenas o que é secundário, não convergindo para a ideia central do poema, o que deve ser uma preocupação dos ilustradores – fazer imagens que dialogam com o texto misturando-se de forma homogênea.

A ilustração, como um dos elementos fundamentais na configuração estética da literatura infantil, constitui um diálogo entre o verbal e o não-verbal. É importante notar o grau de interação entre essas linguagens, pois é através do jogo de sentidos criado por essa interação que resulta na capacidade de ampliação dos horizontes de expectativas do

leitor infantil.

No entanto, estudos sobre a relação texto verbal e imagem nota-se que o ilustrador tem agido de forma ambivalente. Segundo Oliveira (2012, 52) “nesse sentido, o ilustrador exerce um papel duplo de leitor do poema e autor de um texto imagético, a partir da qual é estabelecida uma relação de intertextualidade em que a ilustração pode ser a expressão de uma leitura inferencial. E assim, a ilustração pode trazer informações que extrapolam o texto, ampliando-o. Em uma entrevista concedida para esta pesquisa (anexo 1), Aline Abreu afirma que suas ilustrações estão preocupadas com o contexto geral do poema, tal postura, muitas vezes resulta em textos imagéticos que se integram ao texto verbal com imagens polissêmicas garantindo uma leitura mais subjetiva e emancipatória.

Para Cunha (1999, p. 75) “Há ilustrações que nada dizem do texto, há outras que o traduzem exatamente, contêm o trecho. Os dois tipos são falhos: o primeiro, porque é um elemento à parte da obra escrita; o segundo, porque nada deixa a cargo da fantasia da própria criança”.

A prática comum na literatura infantil é que essas duas linguagens sejam realizadas por profissionais diferentes, o autor e o ilustrador, porém atualmente há vários ilustradores contemporâneos que produzem palavra e imagem de suas obras, tais como Eva Furnari, Ricardo Azevedo, Roger Mello, Ângela Lago, entre outros.

Martins (1989 apud CAMARGO, 1998, pp. 12 e 13), sobre a função da ilustração, declara que ela pode acrescentar, esclarecer, ou dar sentido ao texto, como também corroborar e/ou contrastar. Em outras palavras, as imagens podem estar coerentes com o que está escrito, podem tentar simplificar ou espelhar o texto, podem abrir a imaginação possibilitando outras interpretações, e não acrescentar nada à proposta do texto poético. O ilustrador possui um grande desafio ao criar imagens para a poesia infantil por se tratar de um texto rico em construções verbais.

Muitas vezes, a ilustração, que categoricamente possui papel secundário por nascer da linguagem verbal, abafa o texto poético, tomando para si o interesse do leitor. Teoricamente, a imagem traduz o texto; no entanto, há particularidades da linguagem poética impossíveis de serem traduzidas. Entretanto, cada uma possui papel mediante o leitor, ambas corroborando na transmissão de conhecimento.

Iêda Dias (1993), “declara que as obras não são ilustrações, mas se relacionam ao texto verbal na tentativa de oferecer ao leitor experiência e deleite com mais de uma arte.” (DIAS, 1993, apud OLIVEIRA, 2012, p. 52). Nesse sentido, uma linguagem não será maior que a outra, cada uma terá a sua função numa relação de igualdade.

A poesia infantil e ilustração passou a ser utilizada, no Brasil, desde a segunda

publicação das irmãs Almeida e Vieira, em 1886. No prólogo de *Contos infantis*, as autoras informam esse novo recurso utilizado, conforme a citação a seguir:

Por decisão da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Capital dos Estados Unidos do Brasil, em 14 de abril de 1891, foi aprovado este livro para uso das escolas públicas primárias: em vista do que mandamos fazer esta segunda edição, que vai ilustrada com gravuras para maior aprazimento das crianças e com um pequeno questionário em seguida a cada conto, segundo o método adotado nas obras de ensino elementar, prescrito pela mesma inspetoria. (ALMEIDA, VIEIRA. 1923, apud CAMARGO, 1998, p. 22)

Como as próprias autoras colocam, a ilustração no livro infantil foi inserida no livro não por acaso, mas para despertar as crianças para a leitura, direcionando-as para o conteúdo do livro. Camargo (1998) ainda coloca que a ilustração é agente catalisador da leitura, uma obra de arte que deleita, instrui, comove e educa. A ilustração age paralelamente com o texto no processo da leitura, numa interação em que um não exclui o outro.

Para Machado (1994, p. 193), a ilustração possui um papel além. Segundo o autor, o ilustrador: “não pode ater-se unicamente ao sentido do texto, mas principalmente à sensibilidade da criança. Seus dons devem ajudá-lo. Frescura, ingenuidade. Poesia”. A ilustração deve conter papel enriquecedor a fim de desenvolver o psíquico.

Walter Benjamin (1994) considera que o início da literatura infantil foi um fiasco por diversos fatores, dentre eles o fato de muitas vezes distanciar-se dos interesses infantis, como, por exemplo, ao apresentar moral nas fábulas, enquanto na maioria das vezes o interesse das crianças estava ligado aos animais que falavam e comportavam-se como humanos. Benjamin (1994, p. 238, apud ABREU, 2013, pp. 24 e 25) sobre a ilustração escreve:

Uma coisa redime as obras mais antiquadas e tendenciosas dessa época [período do Iluminismo]: a ilustração. Ela escapou ao controle das teorias filantrópicas, e muito breve os artistas chegaram a um entendimento com as crianças, ignorando os pedagogos. Não que os artistas tivessem trabalhado levando em conta exclusivamente os interesses infantis.

Nesta citação, podemos compreender que para o autor as obras infantis da época eram antiquadas e tendenciosas, com objetivo de imprimir valor, sem considerar a capacidade psíquica infantil de imaginação e compreensão. Benjamin (1994) expõe, nesse trecho, que a ilustração proporciona a capacidade de percepção com autenticidade, algo próprio das crianças.

No Brasil, através do primeiro jornal infantil, *O tico-tico* (1905-1958), os quadrinhos

foram bastante difundidos nas primeiras décadas do século XX. Inicialmente, as tirinhas eram provenientes de traduções. Com a Primeira Guerra Mundial, a importação desses textos foi dificultada e, assim, personagens nacionais passaram a ser criados, com forte apelo moralizante.

Segundo Abreu (2013, p. 40), no ano de 1928 já se era possível observar a desestruturação, o movimento, e o rompimento com o comportamento "circunspecto" das publicações moralizantes na capa ilustrada de *O Tico-Tico*. Segundo a autora, na imagem narrativa pode-se notar "a anarquia desafiadora das convenções" (ABREU, 2013, p. 40). Como a própria autora expõe, os quadrinhos desde o princípio já apresentavam um espaço propício para a interação entre palavra e imagem.

Na década de 1930, nas ilustrações do livro *A história de Babar, o pequeno elefante*, publicado em 1931, escrito por Jean de Brunhoff, nota-se uma mudança no estilo do texto e na diagramação das imagens. Segundo Abreu (2013, p. 43 e 44)

Neste período, a atenção, de certa forma inédita, dada por artistas e editores ao valor e potencial da imagem à espacialidade das páginas, às relações entre todos os elementos constituintes do livro: textos, imagens e projeto gráfico, assinala o encaminhamento da produção de livros ilustrados modernos para o livro ilustrado contemporâneo; objeto que deverá ser lido em sua completude de forma a não ignorar nem mesmo os chamados textos periféricos: créditos, número de páginas, logotipo da editora, etc.

Neste período, o *design* passa a ser também considerado na criação dos livros infantis. Desta forma, a relação do texto e imagem na construção do desencadeamento da história, bem como o formato, o uso da página inteira ou não, o trabalho com as cores torna-se aspecto importante, com todos os recursos da diagramação reunidos e estabelecendo uma relação indissociável. É o que observamos nos estudos de Sandroni; Machado (1986, p. 42 e 43):

Todos os efeitos visuais do livro como objeto devem ser levados em conta, pois tudo tem o objetivo de enriquecer a história. A interação que se estabelece entre livro e leitor pode estar ligada ao tato, quando se sente, por exemplo, a aspereza do preto impresso, a capa lisa, a guarda em papel granulado, o peso do livro, a espessura do papel, e assim por diante [...]

Além de todos esses efeitos, o formato do livro, a quantidade de páginas, a distribuição das ilustrações e do texto, as técnicas de ilustração, como também as técnicas de impressão, devem ser consideradas na construção de sentido, como já mencionamos anteriormente. Outro aspecto importante a ser observado é a configuração dos paratextos verbais que aparecem na forma de prefácio, posfácio, orelha ou

contracapa direcionados aos mediadores da leitura (pais ou professores) a fim de lhes convencer quanto à importância e finalidade da obra.

Sandroni e Machado (1986, p. 43) relacionam formas de utilização da ilustração e possível efeito causado durante o processo de leitura.

Livro com figuras, com linguagem direta	Proporciona intimidade ao leitor analfabeto, que pode dirigir seu pensamento em seu ritmo próprio
Quanto mais imagens de real valor artístico e quanto menos texto tiverem os livros	Mais cedo a criança ou o jovem semialfabetizado compreenderá a linguagem e a mensagem dos mesmos.
As ilustrações que possuem detalhes que enriquecem a imaginação infantil	Podem contribuir para o desenvolvimento intelectual do leitor
Ilustrações simbólicas e não descritivas	Podem contribuir para desenvolver a imaginação do leitor; em contrapartida, a ilustração “realista”, fiel ao texto, não indo além dele, resulta numa comunicação linear, pobre, sem maiores estímulos ao pensamento.
O livro sem ilustrações	Atinge a uma pequena parcela de leitores, aqueles que já têm o hábito da leitura
A variedade de ilustração de boa qualidade	Aguça a percepção, desenvolve a observação e forma no jovem leitor uma espécie de proteção contra o bombardeamento diário de materiais visuais estereotipados.
O livro ilustrado	Além de desenvolver a percepção, contribui para o enriquecimento do senso estético da criança, pode projetar o indivíduo num mundo de imaginação e devaneio, importante para o desenvolvimento da expressão criadora e favorece a identificação da cultura local e nacional, ajudando na compreensão dessas culturas, auxiliando na eliminação de preconceitos e julgamentos de “melhor” ou “pior”
A ilustração	Pode relacionar-se com o texto sem necessariamente explicá-lo, permite às crianças interpretações que sejam exclusivamente delas e proporciona uma experiência de comunicação, que favorece o desenvolvimento harmonioso da criança.
Algumas ilustrações	Desenvolvem o senso de relatividade, favorecendo o desenvolvimento de múltiplos pontos de vista.

Estes aspectos nem sempre são percebidos conscientemente pelo leitor infantil, no

entanto, eles são sentidos.

Segundo Vygotsky (2000), quanto maior o repertório de experiências vivido pelo ser humano, maior o potencial imaginativo. As ilustrações possibilitam uma vivência cultural muito rica, contato que dialogará no momento de criação das crianças, seja na construção de outras imagens seja na construção verbal. Maria José Palo afirma que:

Nos livros ilustrados infantis, a imagem se aplica aos mais diversos usos, em função do destinatário escolhido, a criança ou o jovem, aquele que mais demanda um processo cognitivo perceptivo do que mero reconhecimento ou cópia de informação; o primeiro processo é que alimenta sua memória sensível e informa-lhe sobre a realidade através dos cinco sentidos; o segundo, simplesmente, reproduz o real (2011, p. 5, apud ABREU, 2013, p. 54).

Nesta citação, a autora se refere ao senso intuitivo proveniente das crianças. Toda imagem é “lida” através de seu processo cognitivo perceptivo. Isso ocorre de maneira espontânea e diretamente relacionada com os cinco sentidos que são aguçados através de uma boa ilustração. Segundo Sandroni e Machado (1986, p. 39), “há ilustrações que provocam uma evocação narrativa: é como se o leitor estivesse em contato com o texto escrito”.

As imagens podem satisfazer algumas necessidades naturais do ser humano: por meio do uso de imagens ternas ou dramáticas, doces ou provocadoras de angústia, a ilustração pode satisfazer a necessidade de afetividade; por meio do uso de gráficos e diagramas, pode satisfazer às nossas necessidades intelectuais; por meio de imagens lúdicas, o uso do *non-sense*, o uso de jogo de imagens aguça e satisfaz a nossa necessidade intuitiva. Todas as nossas percepções estarão baseadas no repertório armazenado, proveniente de nossas vivências. Por isso, a leitura raramente é objetiva, por ser fruto da experiência vivida de cada um. E, ao mesmo tempo, as imagens produzidas pelo ilustrador também são o resultado de sua experiência de vida.

A ilustração é uma forma de comunicação estética que pode tornar-se uma ótima ferramenta e é considerada uma linguagem internacional, pois pode ser facilmente compreendida por qualquer povo. Camargo (1995) afirma que descrever as funções que a ilustração possui dentro de uma obra literária também é uma forma de entendê-la melhor. Sendo assim, baseado nos estudos de Camargo (1995), abordaremos as funções da ilustração no livro ilustrado, em que esta dialoga com o texto, já fazendo o recorte de nossa pesquisa.

Camargo (1995, p. 38) baseou-se em suas próprias análises e nos estudos de Jakobson e definiu algumas funções da ilustração:

- Pontuação: ilustração pontua o texto, destaca aspectos ou assinala seu início e seu término – vinheta, capitular, cabeção.
- Função Descritiva: ilustração descreve cenários, personagens, animais, etc. É predominante nos livros informativos e didáticos.
- Função Narrativa: ilustração mostra uma ação, uma cena, conta uma história.
- Função Simbólica: representa uma ideia. Caráter metafórico.
- Função Expressiva / Ética: ilustração expressa emoções através da postura, gestos e expressões faciais das personagens e dos próprios elementos plásticos. Ilustração também expressa valores pessoais do ilustrador e outros mais abrangentes, de caráter social e cultural.
- Função Estética: ilustração chama a atenção para a maneira como foi realizada, para a linguagem visual. Importa o gesto, a mancha, a sobreposição de pinceladas, as transparências, a luz, o brilho e o enquadramento.
- Função Lúdica: ludicidade está presente no que foi representado e na própria maneira de representar. A ilustração pode se transformar em jogo; quando ocorre no livro todo: gênero híbrido – livro-jogo ou livro-brinquedo.
- Função Metalinguística: metalinguagem é a linguagem que fala da linguagem.

Segundo o autor, essas funções podem variar quanto à intensidade. Luís Camargo (1995, p. 43) também se apropria das categorias cunhadas por Wolfflin, a fim de entender melhor algumas características próprias das imagens.

- Linear e pictórico: O estilo linear valoriza a linha, o contorno, o aspecto plástico e tangível dos objetos. Representa com contornos bem definidos, coisas que não os possuem, como fumaça e nuvens. O estilo pictórico não está preocupado com a forma e o volume dos objetos, mas com as impressões que essas formas e volumes provocam mesmo grafismo usado para materiais tão diferentes como água, nuvens e madeiras. Linha descontínua.
- Plano e profundidade: Os elementos de uma ilustração podem ser dispostos em camadas planas, paralelas às margens, ou enfatizar a profundidade. A ilustração se estrutura em um esquema de horizontais e verticais, composição baseada na moldura, no plano.
- Forma fechada e forma aberta: Há uma interpenetração dos elementos. Os contrastes absolutos são suprimidos. Desaparecem o isolamento e a delimitação das formas. Há a valorização da unidade em um todo.
- Clareza e obscuridade: A clareza busca apresentar as formas em sua totalidade e clareza. A obscuridade não se preocupa em apresentar a forma em sua

totalidade, mas apenas seus elementos mais característicos e assim, apenas algumas partes de um todo é revelado.

Essas características vão compor a ilustração e por meio dela “a criança pode criar um mundo novo, um texto novo, onde vivencia a história, imagina cenários e situações, e estabelece relações entre a imagem e a palavra escrita. (BENJAMIM, 1984, p. 55, apud NANNINI, 2007, p. 19).

Nesse universo que é o livro ilustrado, devemos atentar para os diferentes graus de relação entre palavra e ilustração. Ricardo Azevedo (2004), crítico literário, escritor e ilustrador, considera que esses diferentes graus são fatores preponderantes para compreender melhor esse rico território que é o livro ilustrado.

Azevedo (2004, p. 3) propõe um modelo esquemático, a fim de esclarecer esta relação. O autor salienta que as fronteiras entre as obras que possuem diferentes tipos de relação são muitas vezes líquidas, porém, a categorização que o autor propõe serve para pensar essas relações entre texto e imagem.<sup>1</sup>

Livros texto	Livros sem imagens a não ser, eventualmente, uma ilustração de capa, geralmente destinado ao público adulto.
Livros texto-imagem	Livros em que o texto vem acompanhado de imagens, mas essas são nitidamente secundárias. Neles o protagonista principal é, sem dúvida, o texto escrito. Aqui, as imagens, em geral, pequenas ilustrações e vinhetas, atuam como atores coadjuvantes.
Livros mistos	Casos em que texto escrito e imagens dividem em pé de igualdade essa espécie de palco que é o livro. Aqui, ambos são protagonistas e atores principais. Nesse tipo de livro, texto e imagem estão nivelados, são absolutamente complementares e atuam sinérgica e dialogicamente. Pode-se dizer que o “texto” do livro é constituído pela soma do texto escrito e das imagens.
Livros imagem-texto	Livros em que as imagens vêm acompanhadas de textos escritos, mas estes são nitidamente secundários. Nessas obras, o conjunto das imagens é, sem dúvida, o protagonista principal. Há livros, porém que mesmo com uma ilustração predominante e bem-feita, a linguagem verbal não deixa de ser a sua marca.
Livros imagem	Livros de imagem, sem texto escrito, cujo enredo é criado e construído exclusivamente através de imagens. Neles o conjunto de imagens é o próprio texto da obra, e ocupa todos os lugares do livro.

<sup>1</sup> Tabela baseada nos estudos de Azevedo (2004).

Para Ricardo Azevedo, independentemente de tendências literárias, informativas, didáticas, científicas, religiosas ou de qualquer outro tipo, os livros produzidos e oferecidos pelas editoras podem ser subdivididos nestes grupos.

Sobre esta relação entre palavra e imagem Linden (2011) faz uma diferenciação entre livro com ilustração e livro ilustrado. Para o autor, o livro com ilustração o texto sustenta a narrativa, já no livro ilustrado a narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagem. Arizpe e Style (2003) ainda acrescentam que o livro infantil contemporâneo corresponde àquele em que a narrativa possui dependência da relação entre palavra e imagem dentro de um processo de intenção estética.

As obras literárias, por muitas vezes são um campo complexo para o ilustrador acostumado a ilustrações técnicas e literais. A natureza polissêmica da poesia exige um trabalho ilustrativo que fuja do óbvio, do redutor e do previsível. Azevedo (2004) defende que para uma criança por volta dos oito anos e que já tenha o domínio da leitura, esperam-se que as ilustrações sejam enriquecedoras e inesperadas, que junto ao texto consiga ampliar ao máximo o universo de significação do livro como um todo.

Como podemos notar, cada ilustrador, permeado por suas vivências e experiências de vida, compõe a sua própria linguagem visual. Cada um com sua particularidade e sua própria escolha técnica. O bom ilustrador, de forma intuitiva e afetiva, irá diluir a sua linguagem ao texto a fim de que, em pé de igualdade, linguagem verbal e não verbal construam textos de valor estéticos.

Todas as obras da escritora de livro infantil Aline Abreu, objeto deste estudo, texto e imagem são de sua autoria e, em algumas delas, em um primeiro momento, nota-se que a imagem com tanta riqueza de detalhes, sobrepõe-se ao texto. Nesse segundo capítulo, buscaremos traçar uma análise das sete obras já publicadas da autora, analisando os aspectos pertinentes à ilustração, dando uma maior ênfase à sexta obra publicada *Menina amarrotada* (2013).

## **2.2 A cor e a ilustração**

As cores, assim como os outros elementos plásticos da ilustração que já mencionamos – linha e forma – também “podem produzir impressões, sensações e reflexos sensoriais de grande importância” (PEREZ; FARINA; BASTOS, 2006, p. 2). Sendo assim, é necessário pontuarmos algumas questões pertinentes a este assunto.

Bamz (1980, apud PEREZ; FARINA; BASTOS, 2006, p. 89) faz um estudo sobre a idade e a preferência das cores, aspecto muito explorado pelo mercado. A seguir, a conclusão dos estudos de Bamz (1980):

Vermelho	Corresponde ao período de 1 a 10 anos. Idade da efervescência e da espontaneidade.
Laranja	Corresponde ao período de 10 a 20 anos. Idade da imaginação, excitação e aventura.
Amarelo	Corresponde ao período de 20 a 30 anos. Idade da força, potência e da arrogância.
Verde	Corresponde ao período de 30 a 40 anos. Idade da diminuição da força juvenil.
Azul	Corresponde ao período de 40 a 50 anos. Idade do pensamento e da inteligência.
Lilás	Corresponde ao período de 50 a 60 anos. Idade do juízo, do misticismo e da lei.
Roxo	Corresponderia ao período além dos 60 anos. Idade do saber, da experiência e da benevolência.

Em um artigo Boyatzis e Varghese (1995) revelam um estudo em que foi investigado as associações emocionais das crianças às cores. Sessenta crianças – trinta meninos e trinta meninas - foram igualmente divididos em grupos de 5 e 6 anos e de 2 e 1 ano. As crianças apresentaram reações positivas para cores brilhantes – rosa, azul, vermelho – e emoções negativas para cores escuras – marrom, preto e cinza. Reações emocionais das crianças para cores brilhantes tornaram-se cada vez mais positiva conforme a idade.

Há inúmeros estudos sobre as cores e a relação de escolha. Freitas (2007) pontua que a escolha pode estar relacionada a três fatores: psicológico, sociológico e fisiológico. Todos esses fatores podem sofrer influências das experiências vividas.

Outro aspecto importante nos estudos sobre as cores é quanto a classificação entre cores quentes e cores frias. As cores quentes são estimulantes e produzem sensações de calor, proximidade, secura e densidade. Em contrapartida, as cores frias dão a sensação de frieza, leveza, distância, transparência, umidade e calma.

Pesquisamos nas obras de literatura infantil o uso das cores. Na lista das obras premiadas com o prêmio Jabuti 2015, percebemos a forte tendência quanto a utilização da cor vermelha na capa dos exemplares, seja no título, no fundo ou no detalhe da roupa do protagonista, como no livro *A história verdadeira do sapo Luiz* (2014) que recebeu a classificação de melhor livro infantil de 2015.



(Ruffato, 2014,capa)

Notamos que nessas obras há o uso da cor vermelha, por exemplo, colocada como preferência entre os infantes. Essa preferência estudada por Bamz (1980) e Boyatzis e Varghese (1995) ocorre de forma inconsciente. Além dessa preferência inconsciente, Perez, Farina e Bastos (2006) também tratam de algumas diferenças significativas notadas com o uso das cores no campo científico.

Larvas de moscas e de besouros morrem sob a influência da luz verde; a luz vermelha estimula as funções orgânicas do homem e favorecem a marcha da catapora, sarampo e escarlatina; a luz anilada tem poder analgésico; a luz azulada faz perecer as plantas; enquanto as vermelhas as tornam mais vigorosas. (PEREZ; FARINA; BASTOS, 2006, p. 18)

Além de alterações orgânicas nos seres vivos, as cores também podem influenciar na temperatura em que as cores claras são indicadas para diminuir a temperatura, enquanto as cores escuras servem para aquecer. Como podemos perceber, as sensações e percepções das cores, mesmo que de forma inconsciente, acontecem de forma polarizada. Em outras palavras, elas podem transmitir sentimentos bem opostos. Um exemplo dado por Perez, Farina e Bastos (2006) é quanto à polarização que ocorre com uma única cor, por exemplo, a cor preta que, em determinadas situações, pode expressar tristeza e morte e, em outras, reflete requinte e sofisticação. Perez, Farina e Bastos (2006)

também diferenciam a associação material das cores da associação afetiva, como no quadro<sup>2</sup> a seguir.

<b>Cor</b>	<b>Associação Material</b>	<b>Associação Afetiva</b>
Branco	Batismo, casamento, neve, lírio	Ordem, simplicidade, limpeza, bem
Preto	Sujeira, sombra, enterro, carvão	Mal, miséria, dor, temor
Vermelho	Guerra, perigo, vida, sangue	Força, paixão, agressividade, coragem
Amarelo	Palha, flores grandes, verão, luz	Esperança, conforto, alerta, variabilidade
Azul	Frio, mar, céu, águas tranquilas	Serenidade, intelectualidade, afeto, profundidade
Verde	Frescor, primavera, bosque, águas claras	Adolescência, bem-estar, esperança, tolerância

Podemos constatar que as cores exercem diferentes efeitos e tendem a produzir juízos e sentimentos, mesmo existindo muitos estudos sobre o impacto das cores nos indivíduos há ainda diversos questionamentos que a ciência ainda não consegue explicar completamente. Como também a influência das experiências vividas sobre as associações afetivas. Entretanto, os ilustradores contemporâneos, de forma geral, estudam o público a que suas obras se destinam, a fim de introduzir as cores nos valores do campo simbólico de cada um e de forma a elaborar ilustrações que convirjam com a linguagem verbal do texto.

### **2.3 A ilustração no livro infantil: a proposta de Aline Abreu**

Os três primeiros livros da autora publicados pela Editora CDL, *Papai é quase um herói!* (2005), *Mamãe sabe quase tudo!* (2005) e *Cada família é de um jeito* (2006), possuem muitas semelhanças quanto à diagramação e ao formato. As três obras possuem dezesseis páginas em brochura e papel couchê e são no formato quadrado. A este respeito, Rudolf Arnheim (2005), quanto à psicologia da percepção, esclarece que a forma quadrada possui vetores que direcionam o olhar para o centro, ponto de equilíbrio natural da forma e que tudo o que estiver ao centro assume posição de maior interesse. No caso de *Papai é quase um herói!* (2005) e *Mamãe sabe quase tudo!* (2015), é observado a utilização desse recurso, com a silhueta do pai e a imagem da mãe acompanhada da filha ao centro, ambos com uma capa de super-herói. Imagem estereotipada dos pais num faz-

<sup>2</sup> Quadro baseado em Perez, Farina e Bastos (2006, p. 97-103)

de-conta visual, pois mesmo não sendo super-heróis, os pais são representados com capa remetendo a um.

Os títulos são autoexplicativos, pois na capa já revelam o conteúdo de seu miolo e grafados de forma exclamativa, talvez eufórica como a expressão alegre de uma criança. Quanto à relação texto e imagem, de acordo com a classificação adotada por Azevedo (2004), comportam o grupo dos livros mistos, em que imagem e texto coexistem, complementam-se e atuam sinérgica e dialogicamente. O livro acaba sendo uma espécie de palco em que palavra e texto constroem sentidos.

Em *Papai é quase um herói!* (2005) e em *Mamãe sabe quase tudo!* (2005), Aline Abreu usa o recurso da página dupla, o que resulta em um espetáculo. As imagens lembram pintura com tinta e pincel com desenhos feitos à mão, bem característico das crianças.

As ilustrações das duas obras possuem um caráter narrativo, com uma característica marcante: imagens lineares com contornos bem definidos. Em *Papai é quase um herói!* (2005) a autora dialoga com a imagem do super-herói Capitão América, ao utilizar a estrela muito semelhante à estrela presente no escudo do herói (Figura 1). Já na capa há uma imagem ainda obscura do pai que, representado apenas pela sombra, uma parte da calça vermelha e um dos pés a mostra convidando o leitor para conhecê-lo na narrativa.



Figura 1 (ABREU, 2005, Folha de Guarda)

Notamos o emprego de hipérboles e antíteses na construção das imagens.

Hipérbole na cena do pai e da filha comendo pipoca (Figura 4). Imagem com fundo em laranja remetendo o prazer da companhia um do outro e o “mar” de pipoca. O “mar” de pipocas, reafirma a ideia de lazer, como numa piscina de bolinhas, e onde pode-se comer a vontade. Interessante notar a coerência intersemiótica que ocorre na relação entre palavra e imagem, pois a ilustração a todo tempo converge com a palavra, trazendo ainda mais detalhes da relação pai e filha. Há todo um cuidado de Abreu, ao acrescentar detalhes como a sandália e o tênis, o que conota intimidade, pois os mesmos parecem ser tirados como forma de representação de um “ficar mais à vontade” para passar muito tempo ali. Toda a composição da imagem constrói uma cena terna, reafirmada nas bochechas rosadas do pai e da filha. Uma ideia perceptível nas ilustrações e que correspondem a uma tendência contemporânea, é a construção da imagem de um pai herói e amigo e a desconstrução de um pai intangível e autoritário.

Outra figura de linguagem presente na ilustração e que queremos ressaltar é o uso de antítese ao falar da coragem do pai que a protege de tudo (Figura 5), pois na cena seguinte a imagem mostra o pai com medo de uma barata (Figura 6). Esse recurso, revela à criança a humanidade do pai, no sentido de ter fraquezas, e não a ideia de um ser infalível. Atentamos que as ilustrações de Abreu possuem imagens que, além de convergir com o texto verbal, acrescentam alguma outra informação, indo além do texto, numa relação em que cada uma das linguagens aumenta o sentido uma da outra.

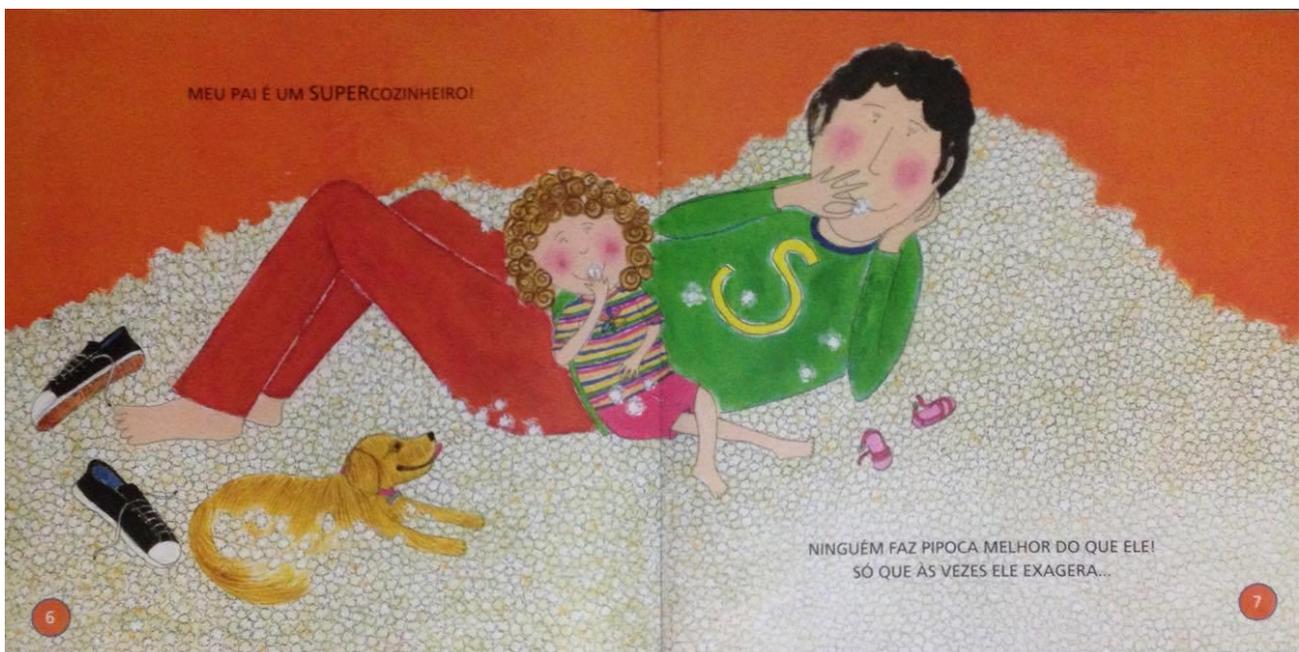


Figura 4 (ABREU, 2005, pp. 6 e 7)

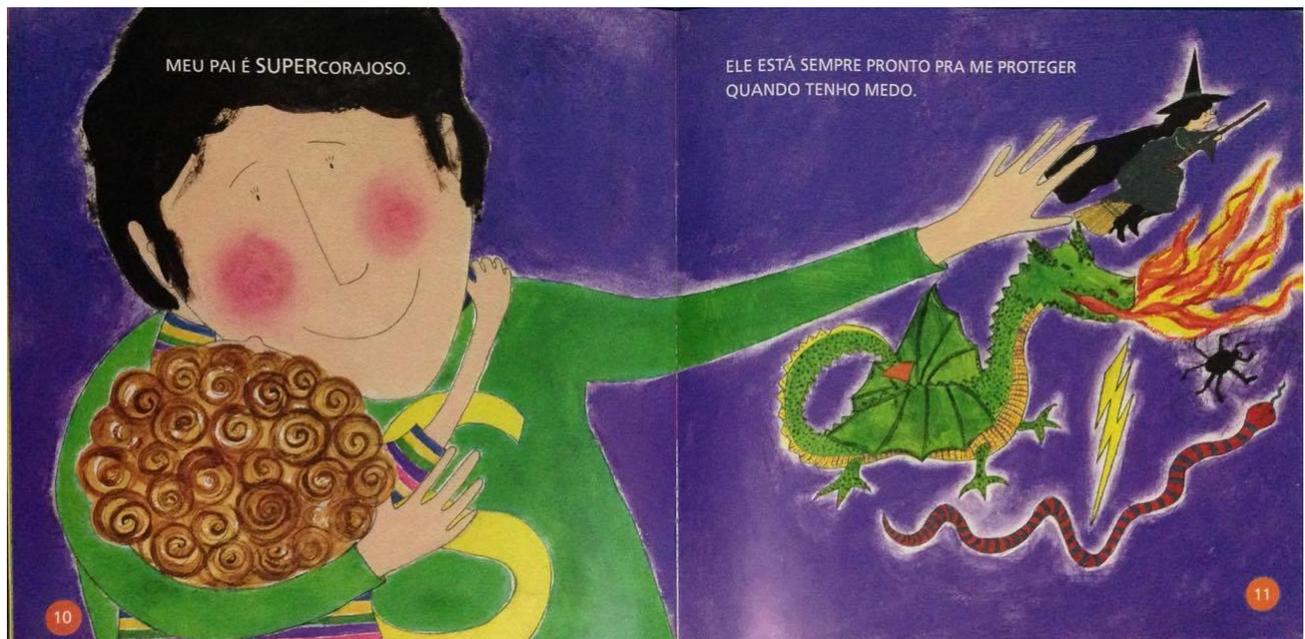


Figura 5 (ABREU, 2005, pp. 10 e 11)

As ilustrações de Aline, nesta obra, são formadas por desenhos que parecem ter sido pintados ora com pincel, ora com giz de cera. A camiseta verde do pai reforça a ideia da força e da segurança constatada pela garotinha. A roupinha da filha listrada no verde, azul, rosa e roxo compõe a imagem, transmitindo a ternura infantil. Um ponto interessante a ser ressaltado é o narrador-personagem dessas duas primeiras obras. Trata-se de uma garotinha. Por meio da ilustração, podemos notar que se trata da mesma personagem que em uma obra fala do pai e que na outra fala da mãe. Esse detalhe apenas é revelado através da imagem. Na obra *Minha mãe sabe quase tudo!* (2005) a garotinha se apresenta “Oi, meu nome é Lari” (ABREU, p. 3). Já na obra *Meu pai é quase um herói!* (2005) não é mencionado o nome, porém nas ilustrações aparece a mesma garotinha. Como já mencionamos, em muitos aspectos as obras se assemelham. É como se uma fosse a continuação da outra. Não se pode afirmar qual das duas foi publicada primeiro por não haver o mês de publicação, no entanto, ambas foram publicadas no mesmo ano.

No geral, como veremos a seguir, as ilustrações de Aline Abreu são marcadas pela mistura de texturas e de técnicas, como, por exemplo, a imagem a seguir, em que há desenhos feitos à mão e fotografia para ilustrar uma mesma cena. Esse recurso da fotografia constrói a ideia de veracidade (Figura 6). Nota-se também uma boa combinação entre linguagem verbal, que são apresentadas de forma direta, e não-verbal, com cores brilhantes e coloridas. Como já pontuamos anteriormente, segundo Sandroni e Machado

(1986), essa combinação proporciona intimidade ao leitor iniciante. Observamos que Aline Abreu foge de ilustrações lineares, o que favorece a imaginação e polissemia.

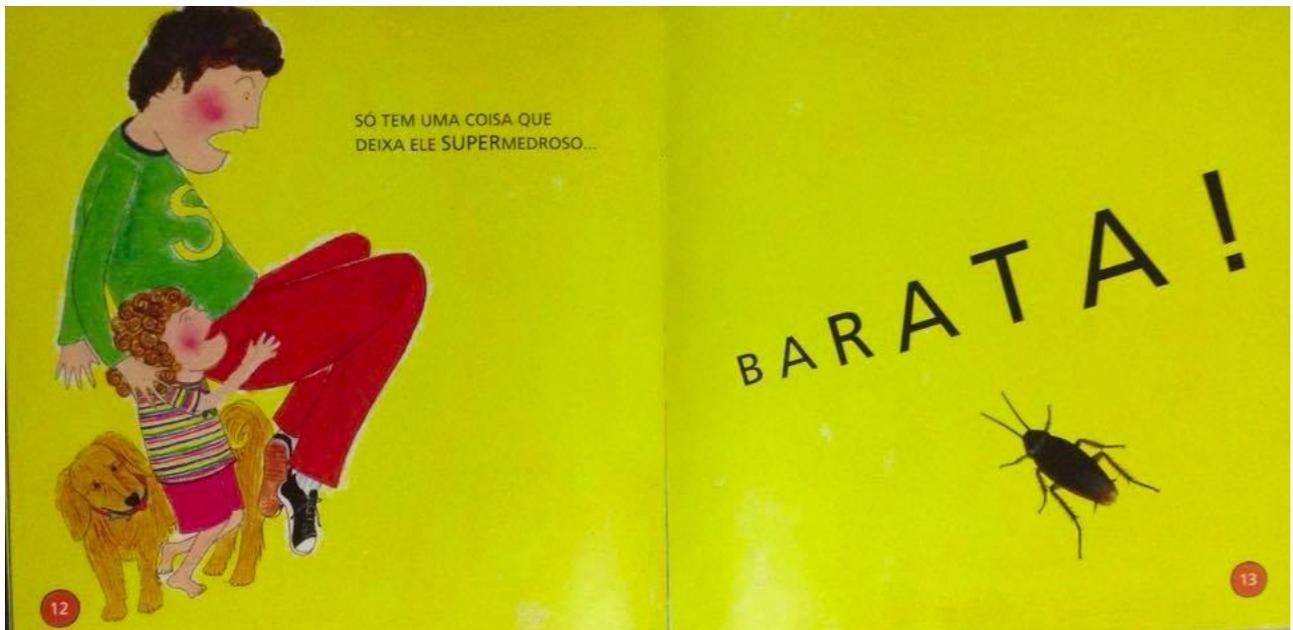


Figura 6 (ABREU, 2005, p. 12 e 13)

Em *Mamãe sabe quase tudo!* (2005), há o relato do ponto de vista de uma garotinha que possui uma grande admiração pela mãe. Na capa, a ilustradora trabalha a construção da identidade em que a menina, numa tentativa de imitar a mãe, puxa a ponta da capa que, de forma lúdica, é posta na mãe numa alusão aos super-heróis (Figura 7).

A autora ilustra as inúmeras facetas da mãe e sua sábia previsibilidade, compondo cenas através de objetos icônicos, remetendo ao leitor infantil que apreende através de associações.

Na imagem a seguir (Figura 8), sol e chuva dividem espaço numa mesma cena, retratando os desdobramentos da mãe que, com zelo e dedicação, tenta dar conta de tudo. A imagem transmite satisfação da mãe e admiração da filha. As ilustrações de Aline transmitem sentimento através de uma imagem simples com detalhes sutis. Com frases curtas e imagens com predomínio das cores primárias, o livro possui características que prendem a atenção das crianças menores.

O clímax do livro é quando a filha questiona a mãe como ela sabe de todas aquelas coisas e encerra com a mãe respondendo para a filha que não sabe e que precisa perguntar para a sua mãe. Esta cena é ilustrada numa imagem predominantemente verde, conotando esperança e a mãe ao telefone supostamente falando com a avó da menina, o que valoriza o conhecimento tradicional, aquele que é passado de uma geração a outra.

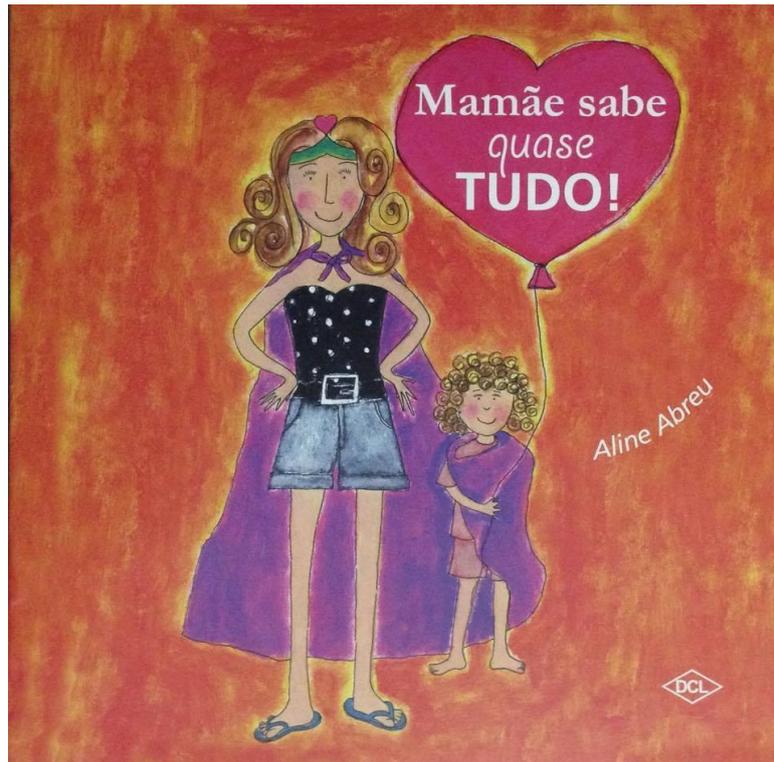


Figura 7 (ABREU, 2005, Capa)

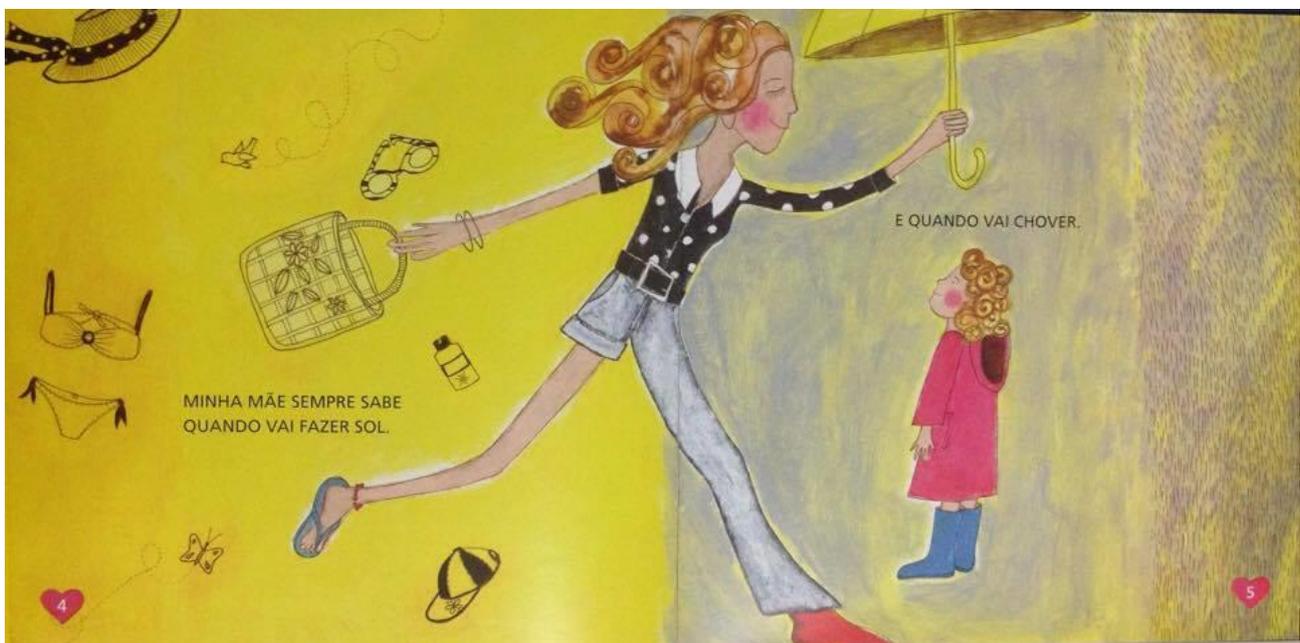


Figura 8 (ABREU, 2005, pp. 4 e 5)

Em *Cada família é de um jeito* (2006), a autora utiliza página simples, com uma boa capacidade de sintetizar o conteúdo do texto. Na imagem (Figura 9), a autora ilustra pais que moram em casas diferentes e, na segunda cena, a intimidade de duas famílias que

provavelmente moram num edifício. A família do andar de cima composta apenas com o pai e a do andar de baixo apenas com a mãe. A ilustração dos apartamentos se assemelha às tomadas cinematográficas com paredes e teto invisíveis. Numa relação de convergência, Aline vai ilustrando o texto através das imagens. Elabora imagens com todos os tipos de famílias a que o texto se refere. Por fim, a garotinha que tem a voz no texto, apresenta a sua própria família, mostrando que também há diferenças até mesmo no círculo familiar, insinuando que a diferença é algo que pode ser encarado de forma natural e que as diferenças podem conviver. As ilustrações aqui aguçam a percepção, pois é rica em detalhes que fazem com que o leitor reconheça o trabalho minucioso do ilustrador. Essa postura de Abreu, enquanto ilustradora, mostra que ela considera o leitor um observador.

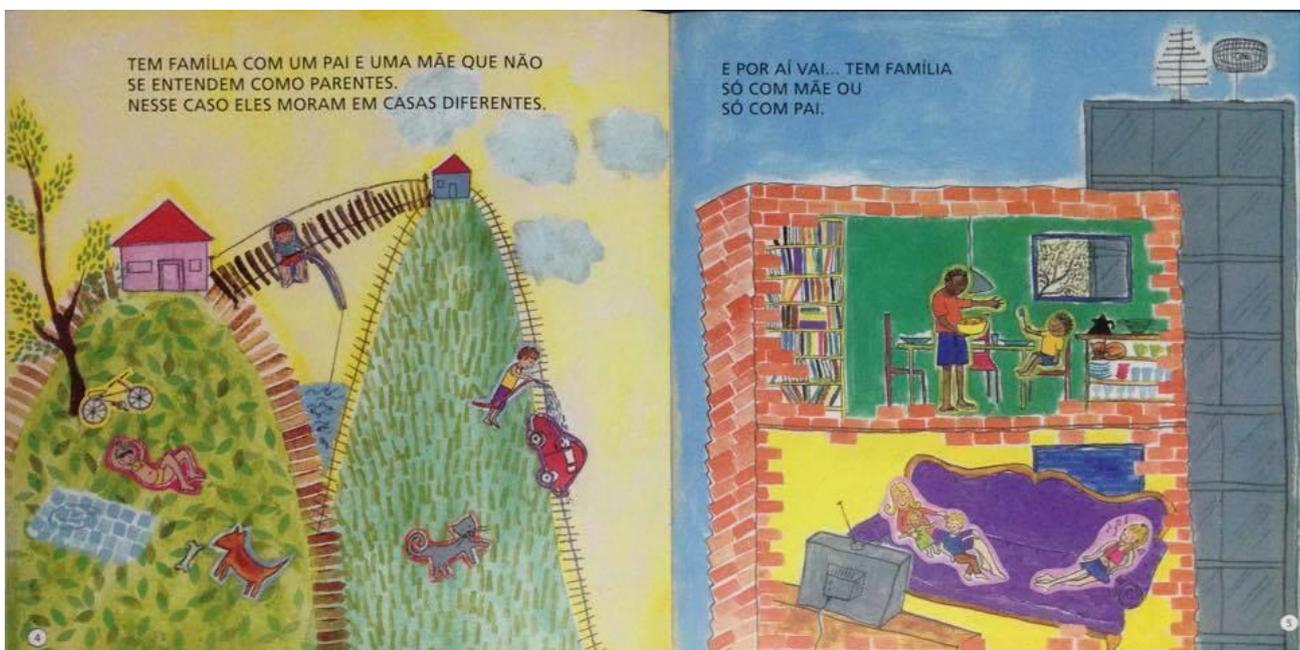


Figura 9 (ABREU, 2006, pp. 4 e 5)

As ilustrações dos três exemplares possuem detalhes decorativos em que a autora, ao exercer seu papel de ilustradora, mistura desenhos à mão, pintados com nanquim e fotografia de alguns objetos reais e enriquece a cena com o uso de alguns objetos significativos pendurados na parede e a desenvoltura ao traçar expressões das personagens. As imagens, porém, são mais informativas que imaginativas. O texto conduz à leitura das imagens e estas o completam. As imagens são postas em camadas planas. Abreu não explora a profundidade do plano horizontal e vertical. Com o plano paralelo à margem, cada item ilustrado possui significado individual num todo na construção dos sentidos, dispostos em cores brilhantes e coloridas. Dessa forma, as ilustrações

contribuem para o enriquecimento do senso estético do leitor.

As três obras são grafadas em letras grandes, de maneira bem legível e em lugares privilegiados da página. Já as páginas são distribuídas de forma tradicional com o folhear da esquerda para a direita.

A quarta obra publicada da autora, pela editora Planeta Infantil, foi *Que bagunça!* (2011) em capa dura e miolo em couchê. Abreu (2011) utiliza fotografia de biscoitos e de outros objetos reais misturados aos desenhos e a muitos rabiscos. Na capa, um garotinho puxando um trenzinho, aparentemente todo envergonhado com a bagunça deixada para trás e, nos créditos, na última página, há um garotinho divertindo-se diante de sua própria realidade.

A narrativa, em primeira pessoa, dá voz a um garotinho que relata a bagunça típica de uma criança ao revirar uma caixa de brinquedos. Antes do início da narrativa, a ilustradora intencionalmente coloca um garotinho envergonhado, despertando no leitor a curiosidade para o que aconteceu (Figura 10).



Figura 10 (ABREU, 2011, Folha de Guarda)

Em proporção, há nesta obra, mais imagem que texto. Além de imagens desfocadas, coloridas e inusitadas, Aline ainda lança mão de recursos textuais visuais (Figura 6). Na camada mais aparente, o enredo do livro trata de mais um garotinho que revirou os brinquedos, porém toda a construção, num tom metafórico, vem como uma

tentativa de incentivar a imaginação e a fantasia. As imagens presentes nessa obra lembram as obras de Wassily Wassilyevich Kandinsky considerado o pioneiro da arte abstrata. Com abstração das imagens e o uso de cores puras e vivas Wassily compunha seus quadros (Figura 11 e 12).



Figura 11 Composição VII - Wassily Kandinsky (1913)

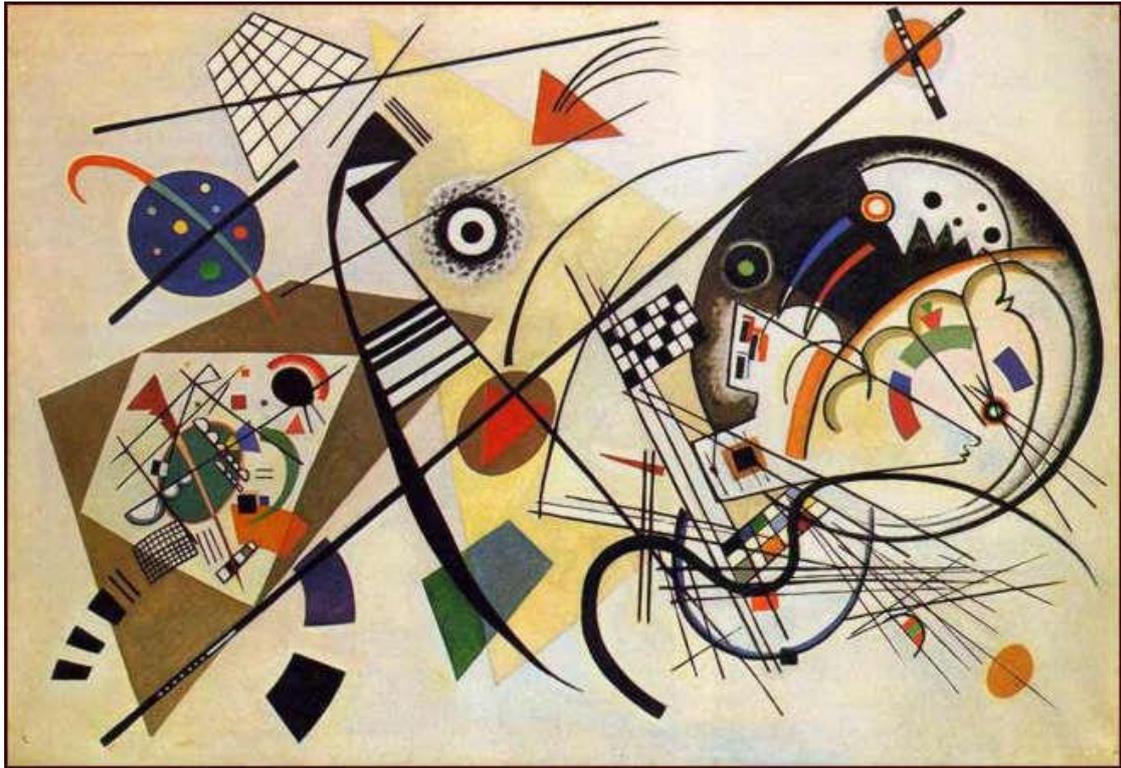


Figura 12 *Transverse Line* - Wassily Kandinsky (1923)

A composição de Aline Abreu acontece com o uso de várias técnicas e texturas que vai desde o uso de um papel amassado (Figura 13), fotografias de objetos, rabiscos gráficos a desenhos à mão e o resultado, se lembra a arte abstrata.

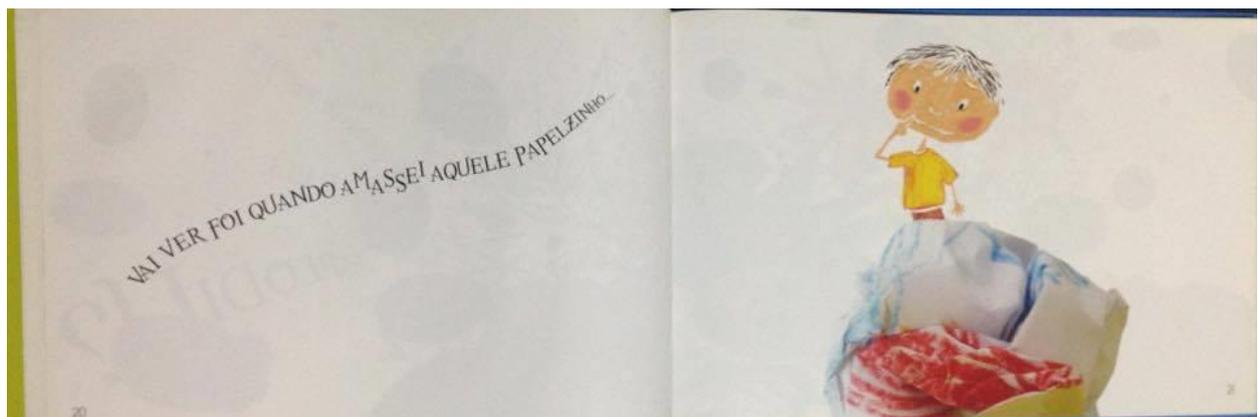


Figura 13 (ABREU, 2011, pp. 20 e 21)

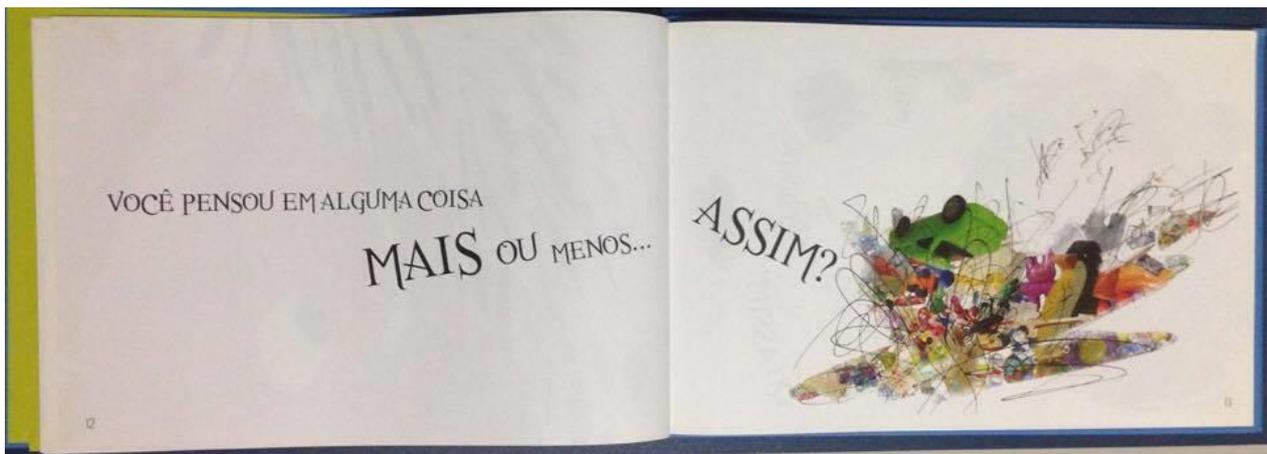


Figura 14 (ABREU, 2011, pp. 12 e 13)

A ilustração de função metafórica completa o texto, pois sem a imagem lhe falta sentido. Toda construção metafórica vai além da palavra. A bagunça referida aqui pode ser relacionada à própria construção da identidade. Tanto estímulo, tanta percepção, resulta em muita informação que se amontoa e precisa ser organizada, assim como todos os brinquedos, linhas e palavras juntas nas imagens do livro. A arte abstrata não representa a realidade e pode ser classificada em abstracionismo geométrico composto por formas geométricas e o abstracionismo lírico formado por manchas. Na arte de Aline Abreu, em *Que bagunça!* (2011), há a utilização de objetos que em alguns momentos são encobertos por linhas negras que os anulam.

Em 2012, a autora-illustradora publicou sua quinta obra intitulada *Cheirinho de talco* (2012), pela editora Autêntica. Impressa em papel Off-Set 150g, com tipografia Electra, o livro é produto das memórias de uma garotinha e sua bisavó.

A imagem da capa, que continua na quarta capa, levanta curiosidade e convida o leitor a se aventurar através da leitura (Figura 15). O título em tom rosa foi impresso na parte inferior da capa retangular. Na parte superior, orquídeas, cujo significado é revelado no interior da narrativa. Na parte lateral esquerda, talco polvilhado. A ilustradora, deixa uma interrogação quanto a relação de todas essas imagens. Esta ilustração da capa, repete-se na folha de rosto, confirmando a importância da relação dessas imagens no interior da narrativa.



Figura 15 (ABREU, 2012, Capa)

A história inicia falando sobre nomes diferentes que causam tanta estranheza e do absurdo de homenagear parentes com nomes “esquisitos”, provenientes de avós ou bisavós. Ela conhece o Webbertson, o novo amigo. Inicialmente, a garotinha revela a dificuldade de se tornarem amigos pelo nome estranho do garoto. Em seguida, insere a Hemengarda, a querida bisavó Sinha, com quem viveu tantos bons momentos.

A partir de construções metafóricas, a autora fala do desgosto da garotinha após o falecimento de Hermengarda. Toda a tristeza vivenciada pelo narrador-personagem é ilustrada numa cena em tons cinzentos, com desenhos e fotografia de uma praia mesclados construindo uma cena em colagens (Figura 16). Na cena seguinte, o uso de muitas cores, remete aos bons momentos vividos com a bisavó.



Figura 16 (ABREU, 2012, pp. 16 e 17)

Uma característica marcante da ilustração de Aline Abreu é a mistura de desenhos, numa alusão aos desenhos infantis e mesclas de fotografias, compondo uma mesma cena. Sandroni e Machado (1986, p. 42) alertam que “houve um tempo em que o ilustrador procurou imitar o desenho infantil e que várias experiências mostraram que a criança rejeita o desenho que tenta reproduzir o dela. Entretanto, o primitivo é admirado, em toda a sua força e autenticidade”. Ilustrações simples, porém, com detalhes de grande delicadeza podem elevar o leitor a uma atividade poética que extrapola o texto.

Essa obra de produção sensível e períodos mais longos é destinada ao público juvenil em idade escolar e trata de um tema duro, como a morte sempre se mostra. Porém, com um toque de esperança, reveladas nas estrelinhas amarelas estampadas na camiseta branca da protagonista. Ao final da narrativa, as orquídeas na cor lilás têm seu significado e importância ampliados. Tinha sido um presente da bisavó, e a garotinha a plantou e cultivou. No dia do aniversário da garota, que não tinha motivos para comemorar, ela floresceu. Toda essa construção metafórica, conota o ciclo da vida. Com a morte da bisavó, veio a tristeza e o florir representa a vida, a alegria, o renovar-se a cada dia. A autora encerra a narrativa com o que Chklovski (1973, p. 50) define como efeito de estranhamento.

De repente um autor, para descrever-nos algo que talvez já vimos e conhecemos de longa data, emprega as palavras (ou os outros tipos de signos de que se vale) de modo diferente, a nossa primeira reação se traduz numa sensação de expatriamento, numa quase incapacidade de

reconhecer o objeto, efeito esse devido à organização ambígua da mensagem em relação ao código. A partir dessa sensação de “estranheza”, procede-se a uma reconsideração da mensagem, que nos leva a olhar de modo diferente a coisa representada, mas ao mesmo tempo, como é natural, a encarar também diferentemente os meios de representação e o código a que se referem. (apud PINTO, 2010, p. 48).

E é desta forma que Abreu (2012) finaliza a obra, ao afirmar que se tivesse uma filha chamaria Hermengarda. Toda a construção textual, os signos que a autora se valeu, levou-nos numa outra direção. Esse efeito construído pela escrita, leva o leitor a repensar, reconsiderar e refletir a mensagem, característica forte da literatura dita emancipatória. O nome estranho deixa de sê-lo quando se torna familiar. No fim da narrativa, a menina compreende o sentido da homenagem. Trazendo uma ideia de que algo pode parecer estranho, mas quando buscamos conhecer mais sobre ele, passa a fazer sentido.

As ilustrações com função narrativa convergem para o texto verbal. De acordo com Azevedo (2004), trata-se de um livro misto, em que imagem e texto se completam. Entretanto, é no texto que encontramos a maior marca de sensibilidade da mensagem. É um livro cujo projeto gráfico-editorial contribui para o enriquecimento do senso estético da criança.

Queremos pontuar, a seguir, a sétima e última obra publicada pela autora: *Este não é o presente que eu pedi!* (2015) para, por fim, analisar a ilustração da sexta obra *Menina amarrotada* (2013). O livro de capa amarela e título em vermelho na parte superior, vem acompanhado de um garotinho furioso, vestindo um pijama listrado. O amarelo conota esperança, o vermelho revela a fúria do garotinho, uma síntese a ser revelada no interior da obra (Figura 17).



Figura 17 (ABREU, 2015, Capa)

A primeira guarda do livro em cores sombrias, remete ao sentimento vivenciado pelo protagonista. O título em vermelho se repete, reforça a mensagem. Tristeza e raiva, talvez (Figura 18).

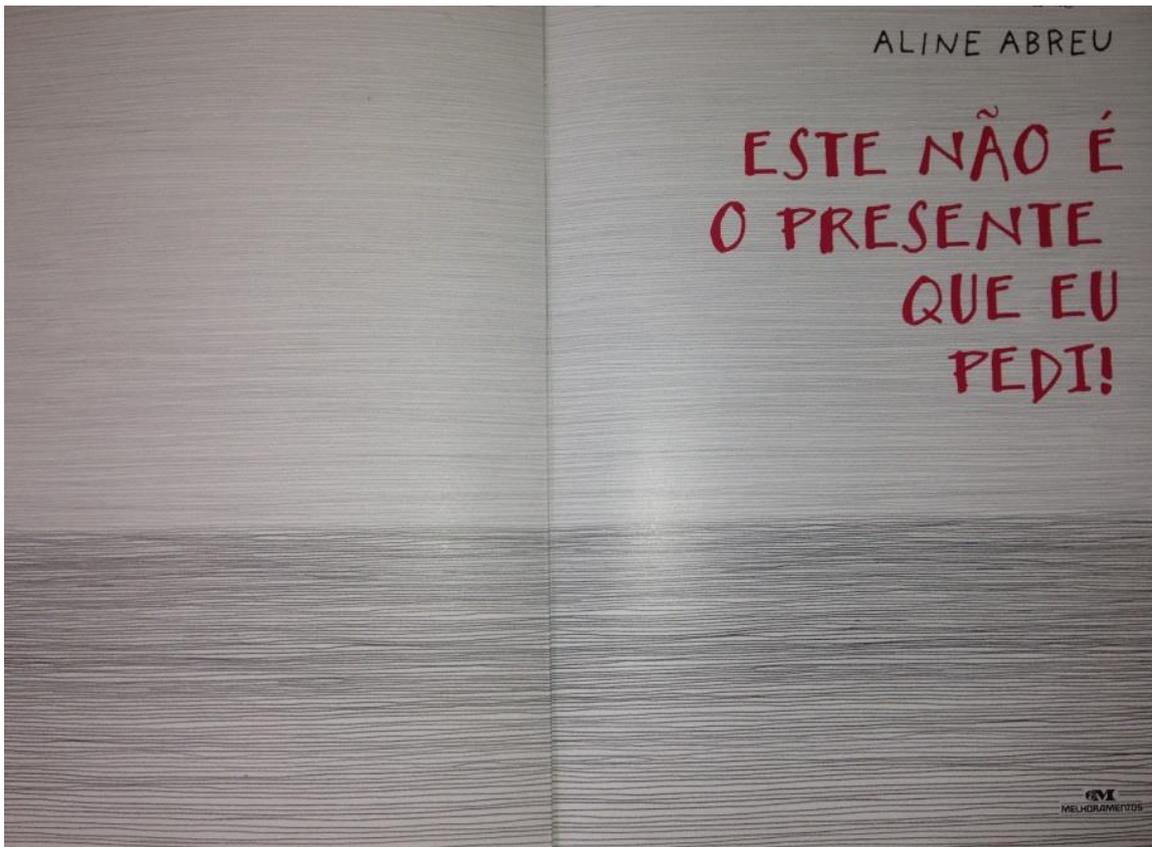


Figura 18 (ABREU, 2015, Folha de Guarda)

A ilustração introduz a história, contextualizando a vida que o pequeno menino já possuía: a companhia do cachorro, amor, afeto e felicidade no seio familiar, mensagem revelada nos quadros pendurados na parede e a cena construída na folha de guarda. O anúncio da chegada do irmão, muda o tom da narrativa. E novamente a ilustradora utiliza o amarelo.

No interior da narrativa, há o desvelamento. As bexigas, o bebê “embrulhadinho” e, em seguida, a decepção do irmão mais velho. (Figura 19)

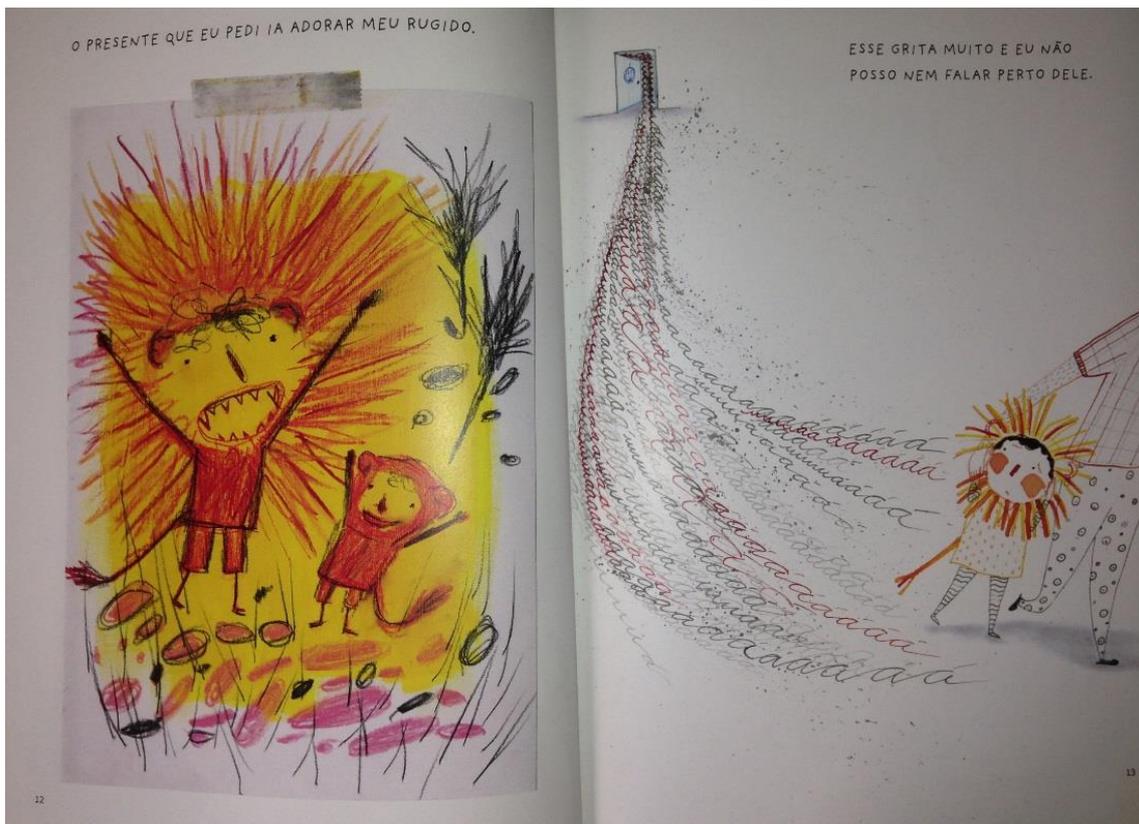


Figura 19 (ABREU, 2015, pp. 12 e 13)

Na relação entre ilustração e linguagem verbal, texto e imagem se completam e se embricam. Abreu (2015) ilustra um adulto conduzindo o garoto para longe do quarto do bebê; tristeza e decepção são claramente estampados em cada detalhe. Oliveira e Lopes (2010), em uma pesquisa, por meio de um levantamento dos artigos nos principais meios de divulgação de periódicos de cunho científico, constataram que, por um tempo, quase não havia pesquisa sobre a chegada do segundo filho. Porém, recentemente, este assunto vem sendo retomado por pesquisadores brasileiros, no sentido de dar continuidade aos estudos sobre família e trazer mais compreensão a respeito do impacto que uma segunda criança causa no ambiente familiar, especialmente na vida do primogênito. Segundo eles:

A chegada de uma segunda criança acarreta tanto implicações estruturais e de organizações social e econômica, como emocionais para cada um de seus membros, especialmente para o primogênito, uma vez que modifica as trocas afetivas e de interações familiares. (DUNN & KENDRICK, 1980; KREPPNER et. al., 1982, apud OLIVEIRA; LOPES, 2010, p. 98).

O fato de este ser um assunto retomado por pesquisadores revela a necessidade de se haver mais discussão e abordagem do tema, como Dunn & Kendrick (1980) colocam nessa citação acima.

A chegada do irmãozinho mais novo gera mudanças e esse novo pode se tornar motivo de estresse para toda a família, especialmente ao primogênito. Coincidentemente, este tema foi também publicado pela mesma editora nove anos antes com a obra *Meu irmãozinho me atrapalha* (2006), escrito pela autora Ruth Rocha. As duas narrativas, em primeira pessoa, descrevem o conflito pessoal de um garotinho num cenário urbano. Sobre o espaço urbano, Lajolo (1986, p. 178) aponta que é

Onde eclodem conflitos sociais e individuais, crises e desajustes, é lá também o espaço privilegiado da produção e consumo de cultura de massa, com a qual a literatura mais contemporânea (e não só a infantil) guarda não poucos pontos de contato. A simbiose entre a literatura e a cultura de massa não afeta apenas suas formas de produção e circulação, como, no caso da literatura infantil, sugere a regularidade de lançamentos, na redundância de temas, a proliferação de séries que trabalham sempre no mesmo horizonte de expectativa dos leitores, a destinação prévia de cada texto a esta ou àquela faixa etária ou à discussão deste ou daquele tema. A questão mercadológica, dita temas, como também o modo de atuação da literatura como um todo.

Lajolo (1986), nesta citação, afirma que a questão mercadológica reflete na abordagem dos temas e podemos acrescentar que também influenciam no estilo da ilustração e no texto. Quando um tipo de obra alcança um bom número de vendas, logo muitos lançamentos surgem, muitas vezes com o mesmo tema e estilo de ilustração. Esse fenômeno ocorre não somente na literatura infantil, como também nas outras literaturas. Há, o que a autora expõe acima, a redundância de temas.

Em *Este não é o presente que eu pedi!* (2015) a autora levanta um aspecto social. Adorno (1971, p. 289) afirma que a arte é uma forma de conhecimento da realidade e que não existe nenhuma realidade que não seja a social. Em outras palavras, a literatura é uma forma de conhecer a sociedade e humanizar, por meio de obras emancipatórias.

Nesta obra de Aline Abreu, as ilustrações são protagonistas. A autora vai além ao ilustrar e torna as imagens a marca do seu texto. Na obra, a autora monta um cenário para dar voz a um garoto que vive um conflito pessoal, a chegada do novo irmão.

É interessante observar o que é revelado nas ilustrações: nas páginas quatro e cinco, cena inicial (Figura 20), o garotinho está na companhia do cachorro e, na parede, quadros com imagens do que até então era sua família, sua vida.

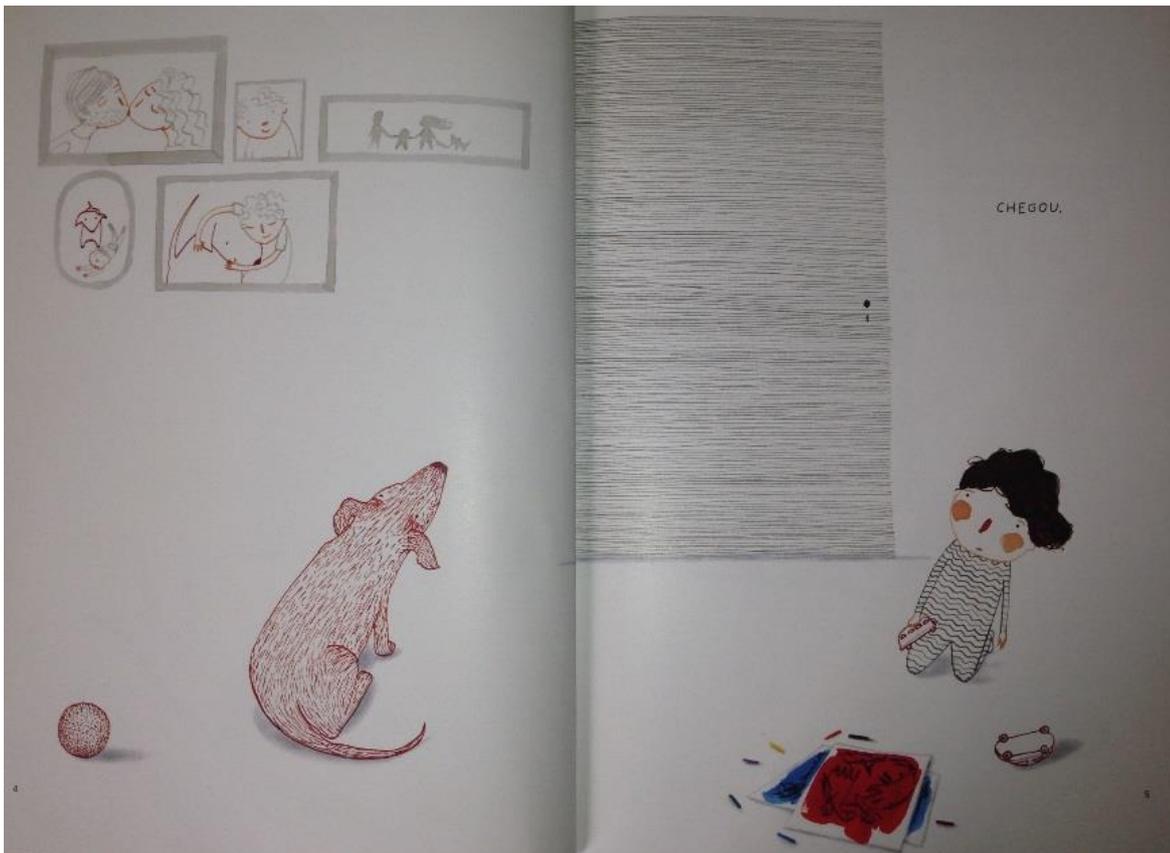


Figura 20 (ABREU, 2015, pp. 4 e 5)

Com o desenrolar da narrativa, após revelar as frustrações sofridas por ele, há na página trinta e um (Figura 21), os mesmos quadros, agora com fundo amarelo e com o acréscimo de mais um: o quadro dos dois irmãos, juntos, abraçados, revelando afeto e ternura. Logo abaixo, todas as decepções vivenciadas e dispostas como se existissem apenas na memória e como se elas fossem necessárias para nascer e crescer o amor na relação fraternal. Na segunda guarda, a autora-illustradora ainda reafirma, através de imagens, que é possível existir prazer na relação entre irmãos, mesmo quando um deles ainda é um bebê. Esses detalhes postos pela autora demonstram que a obra é ilustrada para um leitor observador, curioso e pesquisador, que irá notar essas minúcias das imagens.

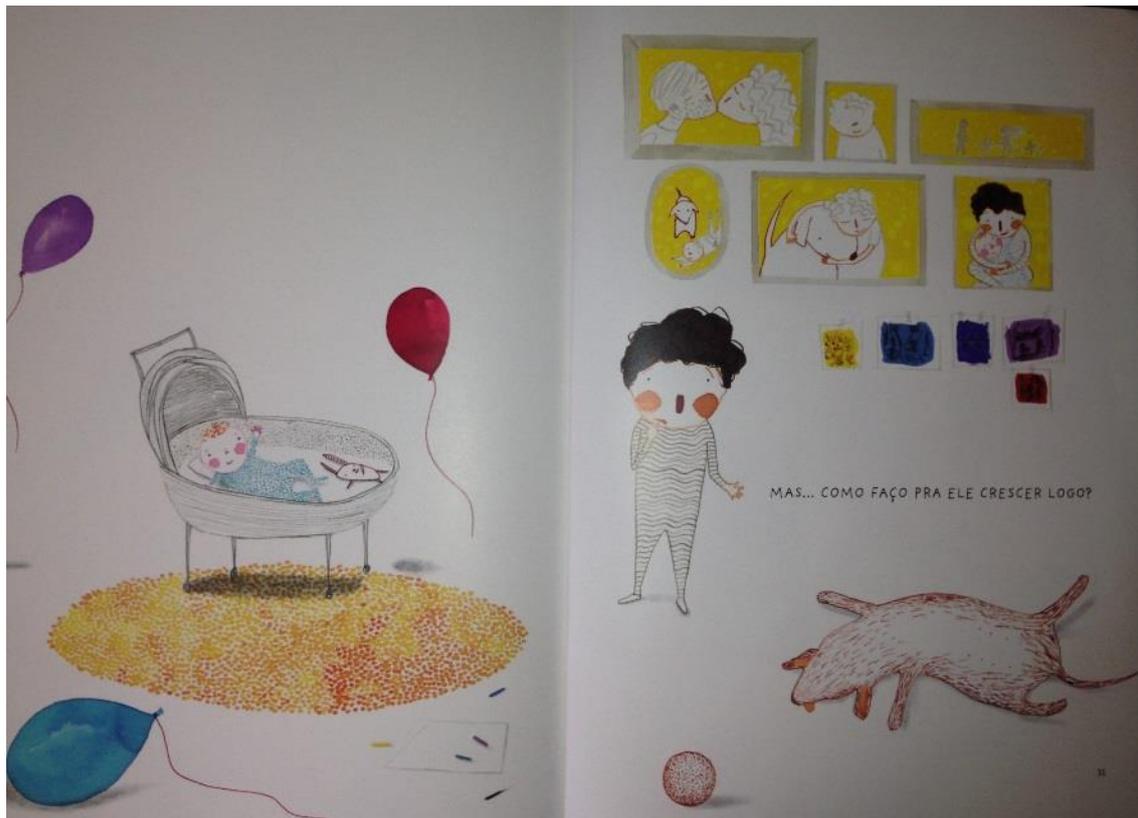


Figura 21 (ABREU, 2015, pp. 30 e 31)

As ilustrações são construídas de forma que o leitor crie empatia pelo narrador-personagem. Todo o desenrolar da narrativa acontece de forma desautomatizada, como resultado das páginas ora em folha dupla, ora em folha simples, texto na esquerda, na direita e também nos dois lados da página fugindo do habitual: texto e da imagem com lugar fixo na página.

A obra *Menina Amarrotada* (2013) foi a que nos introduziu ao estudo crítico das obras de Aline Abreu. A capa apresenta no canto esquerdo uma pequena menina ao lado de um chapéu, observando uma janela em um dia chuvoso. Lembra uma obra do artista plástico surrealista Salvador Dalí em que há uma moça solitária na janela, observando o mar. Para Chevalier (1997) o mar é o lugar dos nascimentos, das transformações e do renascimento, e a janela representa a receptividade, é uma entrada de luz e de novos ares, um olhar num novo ponto de vista. Ambas as imagens remetem a alguém num momento de reflexão. A água do mar que em Dalí (1925) aparece calma, passiva e a luz vem de fora, como se a moça à janela procurasse respostas às inquietações e esses viriam do ambiente externo, até mesmo em seus próprios pensamentos e reflexões. Em Abreu (2013) apresenta-se num estado tempestuoso e a luz vem de dentro, como se declarasse que a solução e o conforto seriam provenientes do lar.

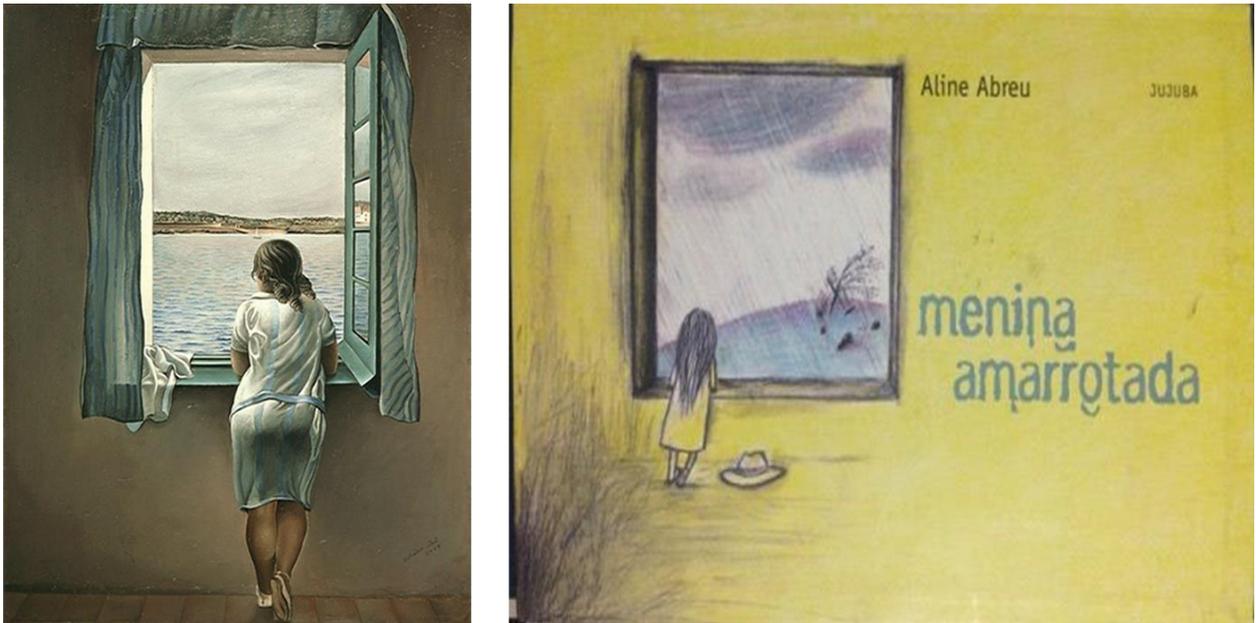


Figura 22 *Moça à janela* (1925) e (ABREU, 2013, Capa)

A capa toda em amarelo conota a esperança em contraste com o preto que quer diluir-se na cena (Figura 22). A profundidade da janela conota a profundidade dos sentimentos que convivem com a pequena garotinha que passa possivelmente por um luto. O canto rabiscado de preto da capa recebe maior sentido no interior da narrativa.

O verso do livro, mostra a garotinha solitária na parte externa da casa neste dia sem cor, sob a chuva que cai, na cabeça, carrega o chapéu. Imagem e palavra nesta obra se diluem, numa relação de coerência intersemiótica. O formato retangular, com o folhear de baixo para cima, introduz a narrativa metafórica de *Menina amarrada* (2013). Já na folha de guarda, com o uso da página dupla, há uma imagem feliz de uma garotinha no balanço, num lindo dia ensolarado. No primeiro plano da imagem, uma árvore de folha azul e flores rosas. O azul não convencional das folhas chama a atenção.

De acordo com os estudos de Perez, Farina e Bastos (2006), o azul remete a um sentimento de afeto profundo. As figuras são delineadas com linhas bem definidas na cor preta. Desde a capa, a cor preta é utilizada ora delineando, ora sombreando a imagem, como um prenúncio.

Na página seguinte, antes mesmo de iniciar a narrativa verbal, há representação de uma forte tempestade com rajadas de vento. A imagem é construída através de desenhos feitos com giz de cera. A cor escura divide espaço apenas com alguns borrões de terra marrom-avermelhada. A partir daí, toda a construção imagética é feita nas cores preta e branca, até o momento do clímax.

No primeiro momento de interação verbal e não-verbal, há um close da imagem da folha de guarda sem a menina no balanço e sem a árvore com as folhas azuis. Nas

páginas seguintes, aparece apenas a sombra da menina que, segundo o texto-verbal mora do lado de lá, um lugar como todos os outros. A menina aparece de forma obscurecida. Conforme é descrito o lugar em que mora a menina, a ilustração vai inserindo memórias da menina e o pai no balanço, em contraponto com o texto que só menciona o pai na página onze. A primeira menção ao pai é de que ele viajava sempre, mas que sempre voltava rápido e que um dia viajou para longe. E ilustra o que seria o momento de separação entre pai e filha (Figura 23) em um tom cinza, sem cor, remetendo a dor da separação. No canto inferior direito da imagem, os pequenos hexágonos lembram uma colmeia que segundo Chevalier (1997) enquanto casa, a colmeia representa um lugar seguro, protetor, maternal. Através da imagem cuidadosa, Abreu (2013) conduz o leitor atento a inferir que a dor da perda da garota seria amenizada no aconchego materno, em seu próprio lar, agora sem a presença do pai.

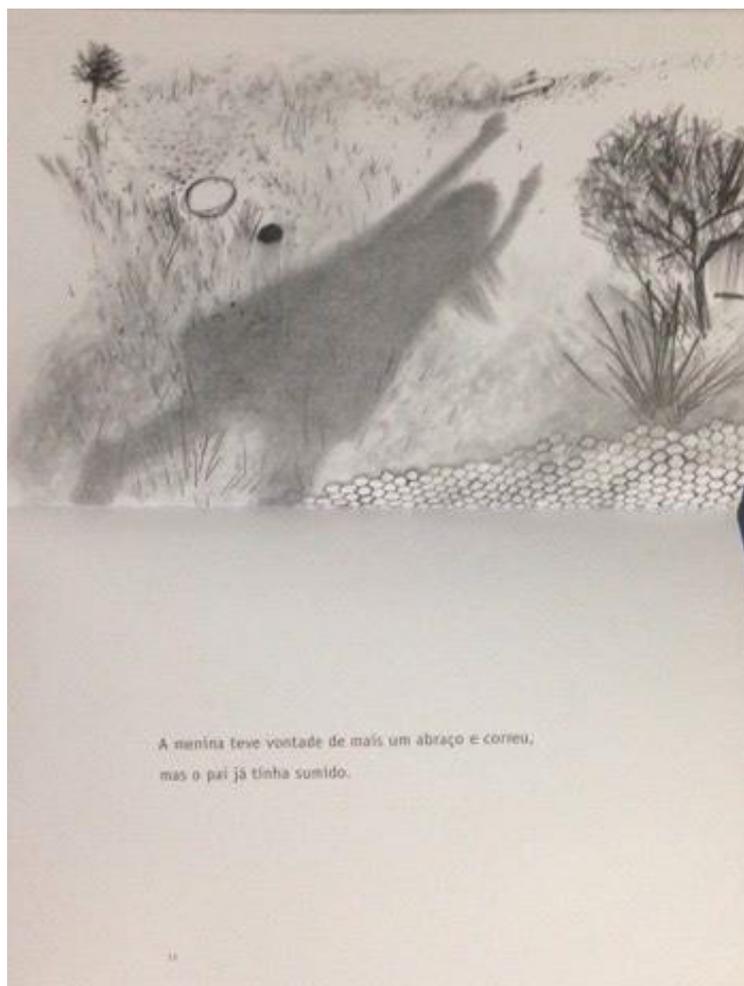


Figura 23 (ABREU, 2013, pp. 12 e 13)

Após a cena da separação, a autora-ilustradora cria uma cena melancólica de uma garotinha solitária, preocupada com a partida do pai. Toda a tempestade na obra é

relacionada com os momentos de ausência do pai; toda a angústia da garotinha é representada pelas nuvens grandes e pesadas; todas as preocupações da menina são como o vento que aumenta a nuvem.

O cenário seguinte é construído com papel pardo amassado. A casa, ao fundo, agora na cor branca, apresenta a menina na mesma cor, numa espécie de montanha, com semblante triste e lágrimas nos olhos; ela amarrota pela primeira vez. A cor branca utilizada para caracterizar a menina parece querer remeter à pureza, à inocência infantil, que procura entender o sentimento que pela primeira vez experimenta.

A ilustração aqui chama atenção para a forma como foi composta, pois nota-se a preocupação da autora-ilustradora quanto ao enquadramento, a luz e uso das cores com o propósito de convergir com o conteúdo verbal. De forma metafórica, a garotinha olha o próprio buraco dentro de si, o vazio que sente com a ausência do pai.

Com desenhos muito próximos dos feitos por uma criança, Abreu (2013) cria cenas em que cada vez mais a tristeza da garotinha aumenta ao perceber que o pai não iria mais voltar. As imagens, carregadas de sensações e sentimentos completa o texto, na verdade estão nivelados, completando e atuando de forma sinérgica e dialógica.

Do ponto de vista da ilustração, o livro chega ao clímax no momento em que a garotinha, encoberta de lágrimas depois de já ter tentado entender e resolver os sentimentos da forma como sabia, recebe ajuda. Aline retrata esse momento com a luz amarela que reflete de uma porta. O amarelo, que simboliza esperança, é tudo o que resta para a pequenina (Figura 24). Para Chevalier (1997) o amarelo também pode estar associado aos mistérios da renovação, como se a personagem central acabasse de passar por um processo, um ciclo que a levasse a ter vontade de enfrentar a dor, encarando a dor de uma forma diferente. O autor ainda afirma que o amarelo é a cor da pele com a aproximação da morte, anunciadora do declínio e da velhice. No entanto, a utilização do amarelo em *Menina amarrota* (2013), conota uma ideia positiva, como se fosse uma espécie de “luz”, trazida pela mãe, que traz o consolo para a menina no momento de maior dor. A garotinha desenhada na cor branca: pureza e inocência de menina diante de uma situação enegrecida como a morte é. Em posição fetal como uma volta ao estado de proteção materno, com a perda do pai, agora restara a mãe, figura materna.

Constatamos aqui o quanto Abreu (2013) trabalha com os significados das cores a fim de expressar sentimentos e sensações. Pela ilustração, lampejos de luz amarela refletem no seu manto e a esperança a alcança. E a construção terna, possivelmente do mais puro amor materno que também sofre com a separação (Figura 25). Após esse encontro e

aconchego o reflexo da luz amarela ainda coincide em seu rosto, como se a esperança ainda estivesse viva. A roupinha que se tornara branca, torna-se vermelha, numa alusão ao amor e afeto (Figura 26).

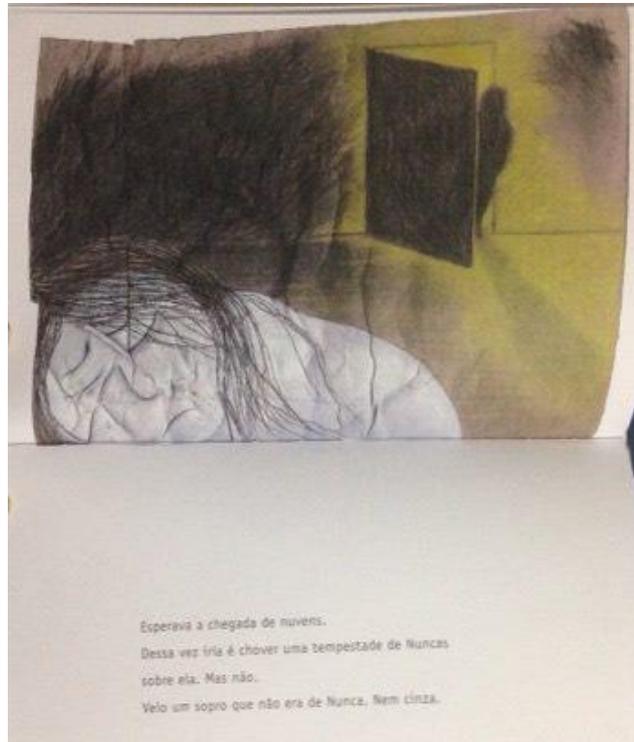


Figura 24 - (ABREU, 2013, pp. 36 e 37)

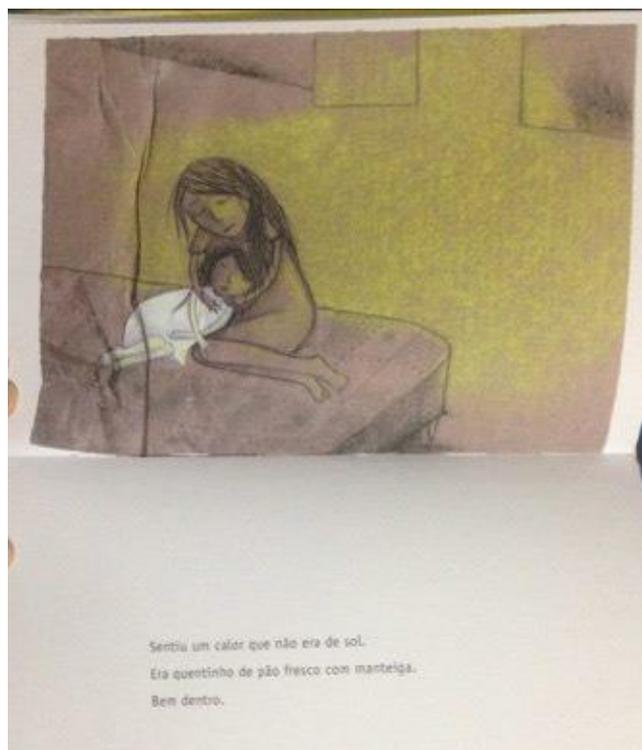


Figura 25 (ABREU, 2016, pp. 40 e 41)

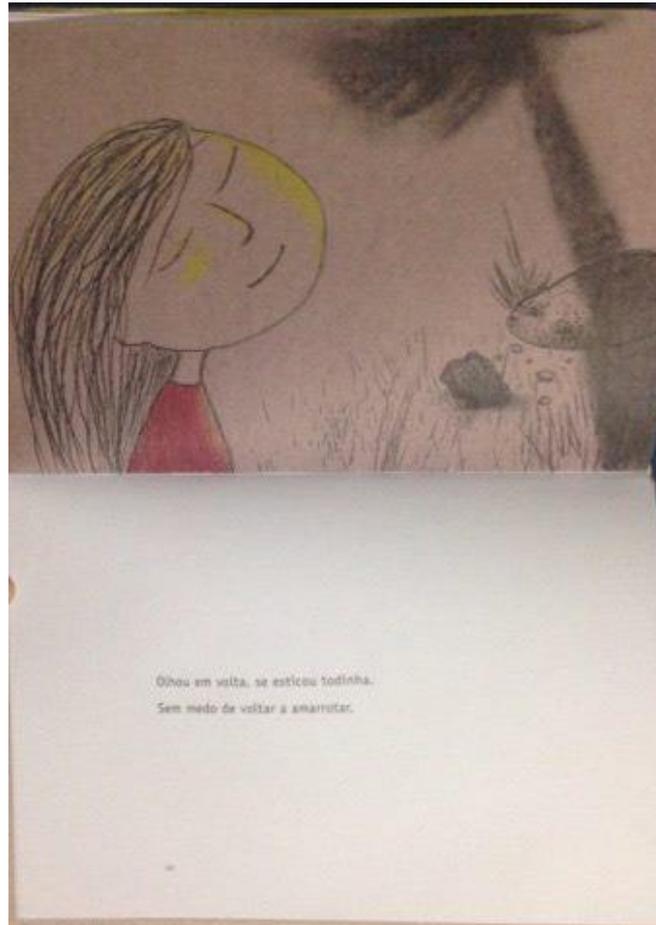


Figura 26 (ABREU, 2013, pp. 42 e 43)

Em nenhum momento da narrativa, a autora revela o que realmente aconteceu com o pai. A narrativa deixa essa informação em aberto, de forma a conduzir o pequeno leitor a pensar, inferir e refletir. Através das cores empregadas e do chapéu que ainda continua com ela, o pai pode ter morrido ou ter se mudado para muito longe, por causa de um divórcio. Na entrevista que realizamos com a autora (anexo 1), ela afirma que “gosta de não saber exatamente o que acontece no final ou qual destino certo dos personagens” e que este é um aspecto que gosta em seus livros. Assim como em *Menina Amarrotada* (2013) não temos uma definição do que acontece com o pai, podemos observar essa mesma característica em outras obras suas.

A ilustração, que é construída na camada plana, paralela à margem, se encerra com a garotinha deitada ao solo. A grama em tom azul começa a aparecer, o chapéu do pai na cabeça e a esperança estampada no rosto. Aline constrói texto e imagem que não diminuem o leitor, pelo contrário, o considera como um ser pensante capaz de notar estas sutilezas.

No geral, a ilustração de Aline Abreu não possui um estilo totalmente definido. Observamos algumas mudanças no decorrer das publicações. Quanto à técnica utilizada e o estilo da ilustração, as três primeiras obras são muito parecidas. Todas da mesma editora, tipo de papel, com sobreposição de pinceladas nas imagens. Em *Papai é quase herói!* (2005) e em *Cada família é de um jeito* (2006) há a utilização da fotografia inserida na imagem com desenhos feitos à mão, ambas em uma única passagem. Na primeira, a inserção da foto de uma barata e, na segunda, a imagem de uma fita métrica. Notamos a preocupação da autora em fazer ilustrações que convirjam com o texto verbal. Na quarta obra da autora, temos um hiato, por ser uma obra que foge do estilo apresentado até então.

Em *Que bagunça!* (2011), Abreu usa uma linguagem metafórica, lembrando obras abstratas que, em geral, expressavam anseios da alma. É uma obra que explora a conotação, tanto da palavra, quanto da imagem, buscando refletir os conflitos que podem existir na mente, até mesmo de uma criança que precisa organizar as suas próprias ideias para depois utilizá-las.

Em *Cheirinho de talco* (2012) a autora usa muitas colagens de desenhos feitos à mão e recortados, usa também muita mistura de técnicas nas ilustrações sendo possível observar pó de talco, fotografias (das abelhas, de giz de cera, de folhas, de nuvens, das partituras, do mapa), compondo um universo rico e cheio de detalhes. Essa característica da autora, de misturar desenhos com fotografia, aproxima as cenas do livro com cenas reais. Nessa obra, como em todas as outras que analisamos, notamos o domínio e a preocupação da autora quanto ao uso das cores para que este não se torne um desvio na relação palavra e imagem.

Como já vimos neste estudo, Sandroni e Machado (1986) afirmam que este tipo de ilustração atua de forma positiva na construção do senso estético.

Todas as obras da autora, exceto *Que bagunça!* (2011), tratam de um membro da família. As duas primeiras descrevem o pai e a mãe, a quinta o relacionamento terno entre bisavó e bisneta e o luto da garotinha ao perdê-la, a sexta obra trabalha a separação de pai e filha, possivelmente pela morte também, e a quinta trata da chegada do irmão mais novo.

Como podemos ver, as obras de Aline exploram as questões familiares e, por meio das ilustrações, consegue transmitir uma variedade de sentimentos. Esse resultado pode ser fruto do envolvimento afetivo da autora e ilustradora com as suas próprias obras. Camargo (1995) afirma que é necessário que o ilustrador tenha uma relação intuitiva e afetiva com a obra para que se tenha boas ilustrações.

*Este não é o presente que eu pedi!* (2015) é uma obra que lembra as três primeiras da autora, porém ela é composta de maneira mais limpa, com o fundo todo branco, explora o uso de linhas horizontais e verticais para preencher e completar espaços e texturas diferentes, como o pêlo do cachorro e a madeira da porta. A autora trabalha com alguns detalhes para indicar o amadurecimento do menino protagonista como os quadros na parede e os desenhos supostamente feitos pelo garoto.

Em *Menina Amarrotada* (2013) a autora trabalha com uma ilustração simbólica, lançando mão do recurso da cor e da textura na construção dos sentidos. No geral, todas as ilustrações da autora seguem o papel discutido por Machado (1994) de não se ater unicamente ao sentido do texto. Segundo Machado (1994), a ilustração deve provocar a sensibilidade da criança, desempenhando um papel enriquecedor, desenvolvendo o psíquico e aumentando o repertório de experiência vivida, ampliando seu potencial imaginativo.

Outro aspecto importante apontado por Sandroni e Machado (1986, p. 43) é a capacidade de referencialidade que as ilustrações podem provocar, como na obra *Cheirinho de talco* (2012), em que o cheiro e o objeto são empregados em alusão à bisavó. Como podemos perceber, as ilustrações de Aline podem ser este material capaz de provocar esta sensibilidade fugindo do berço da literatura infantil em que as obras eram em sua maioria tendenciosas com o objetivo de imprimir valores moralizantes.

## CAPÍTULO 3

### 3. ENTRE TEXTO E IMAGEM, A PROPOSTA ESTÉTICA/EMANCIPATÓRIA DE ALINE ABREU

Há máquinas de rimar, rimas – mas não de poetizar. Por outro lado, há poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos podem ser poéticos: são poesias sem ser poemas.

Octávio Paz (1982)

#### 3.1 Ficção utilitária ou estético/emancipatória: aparando algumas arestas e delimitando alguns conceitos

Conforme apontamos no primeiro capítulo, o texto literário voltado para a infância no Brasil, em seu início, caracterizou-se em grande parte por uma função pedagógica, tematizando o civismo e o patriotismo. Portanto, surge a mesma questão em relação a produção de Aline Abreu. Na produção ficcional da autora: ainda estão presentes esses traços limitadores do estético? Há uma “função” declarada em seus textos? Para respondermos a estas questões, nos apoiamos nos conceitos de discurso utilitário e discurso emancipatório.

Lima (1979, p. 57) afirma que para Iser “a única função social reconhecida para o texto literário é a de questionar o saber prévio do leitor”. Iser escreve no sentido de levar o leitor a pensar e refletir, uma forma de “expatriamento”. Neste aspecto é onde se discute a qualidade do texto. Os textos muito próximos da literatura de consumo e sem qualidade estética, pouco necessitariam da participação do leitor e não provocariam certos deslocamentos que conduzem a uma análise e reflexão e que caracterizariam, por sua vez, o texto emancipatório, diferenciando-o do texto utilitário.

No entanto, definir o que caracteriza o texto utilitário não é tão simples, pois há no entorno desse algumas outras discussões. Existem elementos que compõem um texto valorando a natureza desinteressada da arte, uma das características marcantes do texto emancipatório. Há uma certa relação entre o aspecto pedagógico e o estético, em que um

texto esteticamente composto, deixaria de ser utilitário, porém, não necessariamente um texto bom esteticamente deixa de exprimir sua visão e compreensão de mundo. Quanto maior o espaço para uma leitura subjetiva, maior o grau de polissemia de um texto, o que direciona o leitor para fazer sua própria leitura.

De acordo com Pinto (2008), em seu ensaio “A opção pelo não utilitário”, que se encontra na obra *Narrativas Juvenis*, entende-se por texto utilitário aquele com a intenção pedagogizante, em que se impõe verdades absolutas e modelos de comportamentos a serem seguidos. O autor ainda ressalta que o texto ficcional pautado pelo utilitarismo possui narrador com postura de mau professor, considerando o aluno vazio, com personagens modelares, visão rígida de mundo, leitor na posição de ouvinte, e visão maniqueísta da realidade.

Enquanto a obra utilitária inferioriza o leitor apenas com o intuito de transmitir valores, a obra emancipatória forma, porém, de forma natural, através de seu caráter estético, falas estilizadas e convincentes, sem a utilização do convencimento a qualquer custo. Para Cunha (1999, p. 77) “a função utilitária consiste em fazer da literatura infantil um instrumento de propaganda de valores sociais que nós adultos aceitamos, muitas vezes sem ao menos desconfiarmos de sua procedência. E, ao aceitá-los, tornamo-nos seus promotores, conscientes ou não”.

Reportamos ao que Cândido (1972, p. 84) afirma sobre a literatura que “pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial” carregada de “interesses dos grupos dominantes” (p. 84). Cândido (1972, p. 85) ressalta ainda que “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido mais profundo, porque faz viver”. Além de satisfazer à necessidade de fantasia, natural do ser humano, a literatura emancipatória se dispõe de uma inteligibilidade mediante o leitor com relação à realidade, esquivando-se de personagens modelares, traz uma forma criativa superando a forma grosseira e convencional que são tratados temas e personagens considerados à margem da sociedade. Dessa maneira, conduz o leitor a refletir, mediante a bagagem pessoal que já possui. Em toda obra bem escrita, até mesmo o leitor em formação é convidado a refletir, dissolvendo generalidades através de construções autônomas da realidade, conduzindo o virtual leitor a confirmar a humanidade do homem.

A obra literária possui grande poder de influência, como afirma Cândido (1972, p. 84):

as obras ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não

percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança ou de um adolescente.

Ao fazer essa afirmação, o crítico logo diferencia a natureza educativa da estritamente pedagógica. Antônio Cândido coloca que a própria ação profunda que a literatura exerce, a distancia da atividade convencional e dirigida proveniente da literatura construída nos moldes utilitários em que há o “Verdadeiro”, o “Bom”, e o “Belo”, limitando uma concepção de vida. A literatura dita emancipatória “age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras” (1972, p. 84).

Conforme colocamos aqui, existem formas diferentes de apresentação do livro infantil, que mesmo na camada mais aparente do texto notamos a natureza do seu discurso quanto ao caráter utilitário ou emancipatório. Aspecto que também observaremos nas obras de Aline Abreu, objeto de nosso estudo.

Outro fator que tem contribuído para uma nova abordagem da literatura infantil são as mudanças quanto à intencionalidade, mudança essa que tem ocorrido ao longo dos anos, representando também novas concepções da sociedade como um todo. Sobre este assunto Nelly Novaes Coelho ressalta que

entre a poesia infantil tradicional e a contemporânea, há uma diferença básica de intencionalidade: a primeira pretendia levar seu destinatário a aprender algo para ser imitado depois; a segunda pretende levá-lo a descobrir algo à sua volta e a experimentar novas experiências que, ludicamente, se incorporarão em seu desenvolvimento mental/existencial. (COELHO, 2000, p. 223)

É sob esse prisma que alçaremos nossas discussões a seguir.

### **3.2 Reflexões sobre a arte poética na contemporaneidade**

A poesia como forma de expressão, impressiona, recria os significados das palavras, que se tornam únicas, “como se acabassem de nascer” (PAZ, 1982, p. 47). O poeta cria e ao ser “lido” é recriado novamente por quem o “leu”.

Toda experiência poética revela a condição humana e ela tem como ponto alto o dizer de algo e ao recriar, pela leitura, o que foi dito, revivemos a liberdade em que estamos condicionados. Como afirma Paz (1982, p. 233) “para sermos nós mesmos, somos outros”. Ao reviver o que o poeta produziu que é fruto das experiências vividas por ele, o “leitor recria o instante e cria-se a si mesmo” (PAZ, p. 234)

A poesia está intimamente relacionada com a história. A este respeito Paz (1982, p. 235) esclarece que “a coincidência entre história e poesia, entre palavra comum e palavra poética, é tão perfeita que não deixa brecha alguma por onde escapar uma verdade que não seja a histórica”. Entretanto, o próprio autor reconhece a fragilidade desta afirmação e explica que ao aproximar-se do texto, nota-se de maneira mais concreta qual é sua função dentro de uma determinada sociedade.

Na produção literária contemporânea verificam-se algumas tendências poéticas. A esse respeito, Paz (1982) afirma que há uma perda da imagem do mundo, uma adoção de vocabulário universal, composto de signos ativos: a utilização da técnica e a crise dos significados. Para Octávio Paz (1982) a linguagem poética é a alteridade, em que a poesia diz “meu eu és tu” (PAZ, 1982, 318). No entanto, o fenômeno moderno da incomunicação está no fato de não falarmos com os outros, por não sermos capazes de falarmos com nós mesmos. O crítico mexicano traça a crise do homem moderno que se descobria ao sentir-se só no mundo e que hoje ele não se encontra pela falta de um mundo, não há mundo. O uso da técnica, tornou tudo tão visível e palpável, que a própria realidade deixou de ser natural. Toda essa tendência na poesia é cerceada pela indústria que como coloca o crítico: “a indústria é nossa paisagem, nosso céu e nosso inferno”. A técnica, segundo ele, aspira substituir a realidade real por um universo de mecanismos, diferentemente do saber antigo, que tinha como fim a contemplação da realidade.

A técnica que Paz (1982) coloca não trouxe uma nova visão de mundo e dificultou o retorno às mitologias, por isso a crise. Tirou uma, no entanto, não a substituiu. Paz (1982, p. 324) ainda ressalta que

O tempo de viver do poeta: viver em dia; e vivê-lo simultaneamente de duas maneiras contraditórias: como se fosse interminável e como se fosse acabar agora mesmo. Assim, a imaginação não pode se propor outra coisa senão recuperar e exaltar – descobrir e projetar – a vida concreta de hoje.

Descobrir através de sua própria experiência poética e projetar-se pela experiência do poema, como nos diz Heidegger (apud PAZ, 1982, p. 328): “o homem é um ser inacabado, ainda que seja cabal em sua própria inconclusão; e por isso faz poemas, imagens nas quais se realiza e se acaba, sem nunca se acabar de todo”.

A medida que a palavra cria o autor, ela morre e renasce em seu interior. Essa produção poética, por mais que seja solitária, não acontece sozinha, a própria linguagem da época reflete em sua construção, e tudo será consumado, apenas, com a existência de um leitor ou ouvinte, que novamente a recria através de uma leitura composta pelas suas próprias percepções de mundo.

Livro, escritor, ilustrador e poeta só existem por causa da existência do leitor virtual

A poesia nasce no silêncio e no balbucio, no não poder dizer, mas aspira irresistivelmente a recuperar a linguagem como uma realidade total. O poeta torna palavra tudo o que toca, sem excluir o silêncio e os brancos do texto. (PAZ, 1982, p. 344)

É curioso observar que em uma sociedade que prega a igualdade entre crianças e adultos, ainda haja esferas diferentes de tratamento, em que a criança seja tratada de forma injusta e com falta de compreensão. Nos dias atuais, isso ocorre de maneira velada, entretanto, como Bordini (1986) afirma, em tempos pré-capitalistas, a divisão entre infância e idade adulta era menos marcada e os pequenos já presenciavam situações como morte e sexo sem mediação verbal. Entre os séculos XVII e XVIII, os infantes eram tratados como um animalzinho a ser domado, mas nos séculos seguintes, a criança passa a ser considerada como uma promessa frágil a ser moldada, ao gosto da elite, pelo saber da escola, pautada pelos ideais sociais. Desde então, “investe-se na criança como patrimônio da futura civilização humana perfeita, enquanto continuam a ser praticados em lares e instituições desequilibrados abusos incompatíveis com esse conceito do dever-ser humano” (BORDINI, 1986, p. 6).

Maria da Glória Bordini, em sua obra *Poesia Infantil* (1986), nas primeiras páginas, salienta que a literatura infantil carrega cicatrizes refletindo a dominação social, com a necessidade de adaptar temas e discursos aos limites da compreensão infantil, regidos mais pela restrição social do que pelo crescimento biológico da criança. Todo esse contexto refletiu em obras que:

Campeiam a imbecialização das fórmulas verbais com diminutivos e adjetivações profusas e construções frasais canhestras; a apresentação desavergonhada de absolutos duvidosos e irretorquíveis sobre o real, desestimulando a reflexão e a crítica; a censura aos aspectos menos edificantes da condição humana e, em especial, a necessidade desbragada de ensinar, sejam atitudes morais ou informações tidas por úteis. (BORDINI, 1986, p. 7)

Nesta citação de Bordini (1986), a autora expõe características negativas da literatura dita infantil, produto de um contexto social que ainda impera em muitas obras. A criança deseja receber do adulto a verdade, porém, cabe à literatura construir texto esteticamente eficientes e nivelados às possibilidades de compreensão infantis.

Para Umberto Eco (1971), a obra de arte é fundamentalmente ambígua, com uma pluralidade de significados que coexistem em um só significante e é por esse motivo que a obra literária abre espaço para diversos resultados. A obra literária infantil, como qualquer outra, deve ser dotada dessa plurissignificação. É com esse olhar que analisaremos as

obras de Aline Abreu, levando em consideração o que afirma Borges (1981), que é o leitor quem vai em busca do texto, fazendo-o reviver, no entanto, o texto deve ser respeitado e o leitor deve estar aberto a ele. Um texto é revivido ao ser lido.

As experiências vividas, os sentimentos vividos no momento, entre outros fatores, irão ressignificar os sentidos despertados pela obra literária. Outros fatores importantes e que merecem ser observados, são os fundamentos do poema e seus aspectos expressivos formais e existenciais, como é o caso. Neste próximo tópico, convidamos a acompanhar algumas reflexões sobre as obras de Abreu em que pontuaremos alguns aspectos, a fim de obtermos o perfil estético de representação adotado pela escritora.

### 3.3 Literatura infantil emancipatória: a proposta de Aline Abreu

Em *Minha mãe sabe quase tudo* (2005), a autora utiliza versos livres. Para descrever a mãe, não economiza antíteses que vão construindo a imagem dessa mãe que corrige, mas que, ao mesmo tempo, brinca. A mãe, que diz não saber de quase nada, mas que parece saber de muita coisa, vai se apresentando aos poucos aos olhos do leitor: “Minha mãe sempre sabe quando vai fazer sol”. (Figura 27)

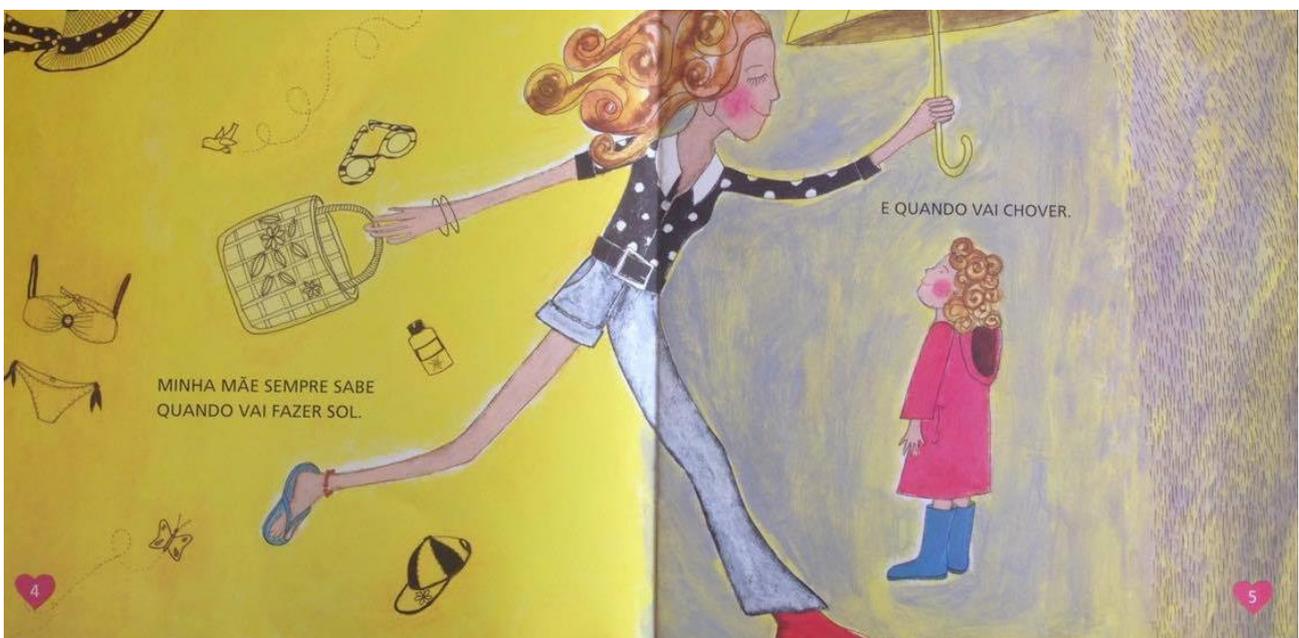


Figura 27 (ABREU, 2005, p. 5)

Esse recurso utilizado – o emprego de termos contrastantes - imprime uma ideia multifacetada da mãe. Nessa obra, a mãe é representada como alguém presente, que

brinca, que cozinha, que cuida, que conta história, que corrige e que ainda é carinhosa. Ela não retrata aqui uma mãe cansada, ocupada, estressada e ausente. Apesar da imagem de “supermãe”, estampada na capa, ela é imperfeita e essa imperfeição pode ser concluída ao perceber que ela não tem todas as respostas, e que, na verdade, não sabe de todas as coisas, como a garotinha pensa que ela sabe. Essa postura torna a obra aberta e deixa espaço para que o leitor tire suas próprias conclusões e compreenda a humanidade da mãe.

*Minha mãe sabe quase tudo* (2005) é uma obra de ilustrações referenciais e detalhistas, num tom intimista, dando voz a uma garotinha chamada Lari. Já o nome da mãe não é revelado, abrindo espaço para ser qualquer mãe: as Marias, as Joanas, etc. Em outras palavras, a autora, por não revelar o nome da mãe, pode levar o leitor a concluir que esta pode ser a mãe de qualquer um dos virtuais leitores. A linguagem tanto do texto verbal, quanto das imagens, é compatível com uma criança.

Quanto a capacidade de compreensão e decodificação, Nelly Novaes Coelho afirma que a inclusão do leitor em categorias depende de diversos fatores, mas principalmente a “idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo de leitura” (2000, p. 32). A mesma autora nos apresenta princípios orientadores que podem auxiliar na escolha de livros adequados a cada categoria de leitor. A autora traz o termo “pré-leitor” para determinar o leitor em fase inicial e subdivide em duas fases: primeira infância (dos 15-17 meses aos 3 anos). Nesta fase, segundo ela, a criança inicia o reconhecimento da realidade que a rodeia, principalmente pelos contatos afetivos e pelo tato, fase bastante tátil e é o momento em que a criança começa a conquistar a sua própria linguagem e nomear a realidade à sua volta. Para tanto, os livros com gravuras de animais ou objetos familiares à criança devem ser incluídos como brinquedos e a atuação do adulto é essencial para manipular e nomear os brinquedos ou desenhos. Na segunda infância (a partir dos 2/3 anos), fase em que começa a ter interesses egocêntricos, há o interesse pela comunicação verbal e pela brincadeira. Segundo Coelho (2000), os livros adequados a essa fase devem propor vivências radicais no cotidiano familiar à criança e conter predomínio da imagem e essas imagens devem sugerir situações que sejam significativas para a criança. Os desenhos e/ou pinturas, coloridos ou em preto e branco devem se apresentar em traços ou linhas nítidas, ou em massas de cor que sejam simples e de fácil comunicação visual. A técnica da colagem é bastante utilizada por Aline Abreu. “Graça, o humor, um certo clima de expectativa ou mistério... são fatores essenciais nos livros para o pré-leitor” (COELHO, 2000, p. 34)

Na fase do leitor iniciante, fase da aprendizagem da leitura na qual a criança já começa a reconhecer os signos do alfabeto e a formação das sílabas simples e complexas, Nelly classifica como a fase do leitor iniciante (a partir dos 6 ou 7 anos). Nessa fase, a figura do adulto ainda se faz necessária como agente estimulador. Os livros dessa fase ainda devem conter imagens que predominam sobre o texto verbal. Quanto à narrativa, devem ser de situações simples, lineares e que tenham princípio, meio e fim. Segundo Coelho (2000, p. 35) “o pensamento lógico da criança exige unidade, coerência e organicidade entre os elementos da narrativa”. Quanto ao texto, deve ser estruturado com palavras de símbolos simples (vogal/consoante/vogal) com argumentos que estimulem a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer e o sentir. Pode-se também desenvolver narrativas com temas do maravilhoso ou temas do cotidiano (alegrias, desejos, travessuras, obstáculos, frustrações e sonhos).

O leitor em processo (a partir dos 8 ou 9 anos) é a fase em que a criança já domina a leitura. O pensamento lógico e em forma concreta deve permitir operações mentais. O adulto ainda é figura importante para estimular, sanar possíveis dificuldades e em atividades pós-leitura. O texto deve conter presença de imagens em diálogo com o texto, o texto deve ser escrito em frases simples, em ordem direta e objetiva, com o predomínio dos períodos simples e introdução gradativa dos períodos compostos por coordenação. Em seguida a autora classifica o leitor fluente (a partir dos 10 ou 11 anos), como a fase da consolidação da leitura, em que as imagens já não são indispensáveis. O texto, a partir dessa fase, passa a ser construído de forma mais elaborada nos gêneros narrativos como: contos, crônicas ou novelas de cunho aventureesco ou sentimental.

Após essa fase, ela ainda coloca uma última: a fase do leitor crítico (a partir dos 12 ou 13 anos), fase em que o leitor apresenta total domínio da leitura.

Cunha (1999) traz também uma classificação quanto as fases do leitor, mas divide em três fases apenas: a fase do mito (ente 3/4 a 7/8 anos), momento em que, para autora, predomina a fantasia e o animismo, e onde não há distinção entre fantasia e realidade. A segunda fase que é a do conhecimento da realidade (7/8 a 11/12 anos), em que a criança tem maior necessidade de ação: “Interessa-se pela experiência do homem e da ciência. A literatura para essa época é a literatura de aventuras, relatos históricos, de viagens e façanhas, as histórias regionais, nacionais e universais. Com tom verídico” (CUNHA, 1999, p. 99). E a terceira fase em que Cunha (1999) destaca que a criança passa a ter domínio de noções abstratas. É a fase do pensamento racional (dos 11/12 anos até a adolescência) em que o leitor começa a preocupar-se “consigo, mas em relação com os outros. Isso se explica pelo elemento erótico, pela preocupação sexual, que começa a

existir. As questões pessoais adquirem valor extraordinário, daí o interesse pelo romance em geral”. (CUNHA, 1999, p. 100)

Vale destacar que não queremos aqui compor uma discussão sobre o que pode ser classificado ou não como literatura para crianças, essa não é a nossa intenção. Entretanto, levantamos alguns pontos que queremos observar nas obras de Abreu. Como, por exemplo, a temática abordada pela autora, que muito se justifica. De acordo com o que propõe Coelho (2000), Aline traz nessa obra *Minha mãe sabe quase tudo* (2005) e *Papai é quase um herói!* (2005) situações do cotidiano familiar: relação entre mãe, filho, pai. A linguagem empregada é coerente com crianças da primeira e segunda infância. Com vocábulos simples, predominando palavras monossilábicas e dissilábicas e algumas poucas palavras com três sílabas. Esses dois primeiros livros são narrativas que resgatam o afeto materno e paterno.

A obra *Papai é quase um herói!* (2005) possui características textuais muito semelhantes às de *Minha mãe sabe quase tudo* (2005). Como já afirmamos anteriormente, essas duas obras parecem ser uma extensão uma da outra. Ambas iniciam o texto verbal na página três e abrem o livro com um texto muito semelhante. (Figura 28)

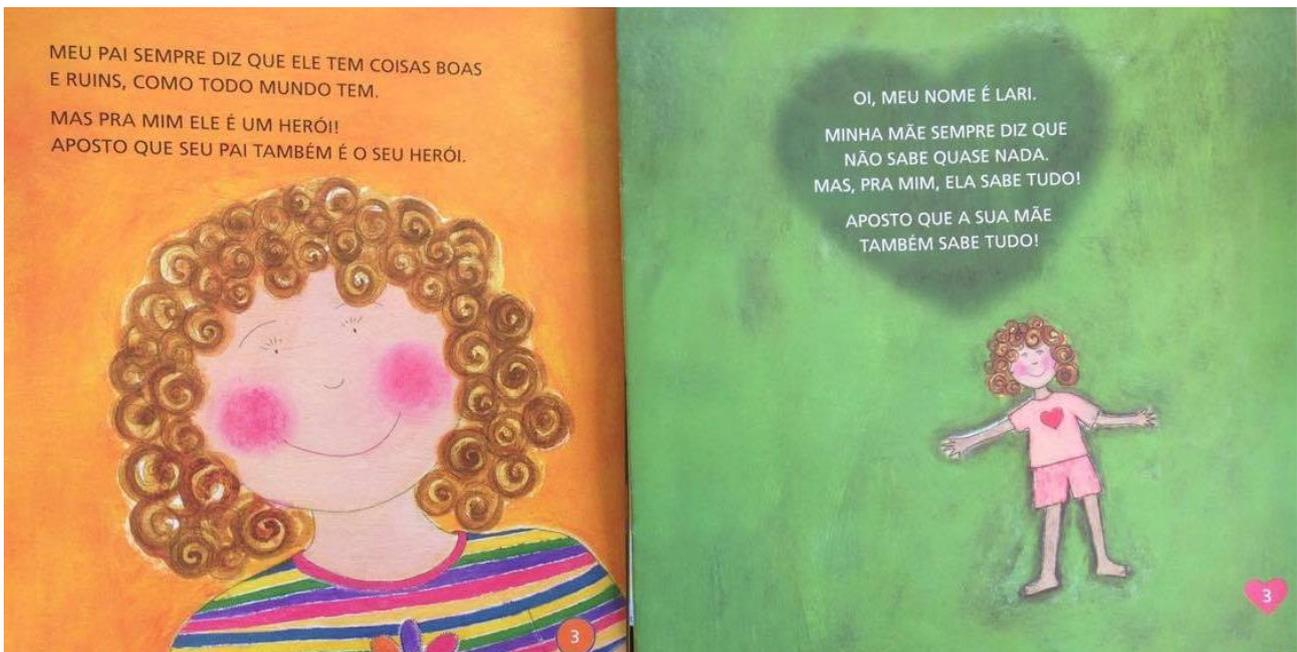


Figura 28 (ABREU, 2005, p. 3)

A afinidade nos leva a questionar se a autora não tinha a intenção de fazer uma série de livros com assuntos semelhantes, porém houve uma certa repetição de formato e da forma. Para COELHO (2000), essa técnica de reiteração de elementos pode ser favorável para manter a atenção e o interesse desse leitor. Essa pode ter sido a busca da autora.

Nessa obra, que fala sobre o pai, a garotinha descreve também um pai brincalhão, protetor, carinhoso e um pouco desastrado. Através de versos livres e brancos, Aline constrói a sua imagem de pai que, apesar das “super” qualidades, também tem um “super” defeito. A autora faz uma paródia com a expressão “*superman*” ao descrever o pai como: “superforte”, “supercozinheiro”, “superbeijeiro”, “supercorajoso”, “supermedroso” e “superpai”. Com essa paródia, ela mostra que o pai também tem defeito, mas que nem por isso deixa de ser o seu “superpai”.

Sem a intenção de fugir do contexto das discussões propostas, mas apontando para uma das características que nos parece bastante própria da contemporaneidade, é interessante notar a mudança da relação entre filhos e pais que a nossa sociedade enfrenta nos últimos anos, e que parece bastante presente nas duas obras citadas. Não que a literatura tenha a função de retratar a realidade tal qual é, entretanto, de uma forma ou de outra as relações que nos parecem próximas também parecem influenciar a escrita das obras literárias, particularmente as de Aline Abreu, e, desse modo, acabam nos envolvendo em seus liames.

Oliveira (2012, p.65) afirma que “a figura paterna perde a marca de superioridade hierárquica marcada pelo autoritarismo e distância, para se constituir na imagem do herói”. Já a figura materna é retratada nos poemas reconstruindo “a imagem de pureza e cuidado até o questionamento de sua autoridade na medida em que a verdade, outrora posta pelos papéis de referência, pode ser contradita pela criança, através do eu-lírico do poema” (OLIVEIRA, 2012, p. 65). Tendências fortemente identificadas nessas duas obras da autora.

Outra tendência das obras infantis na atualidade, que se iniciou no século XIX, são os paratextos – como prefácio, posfácio, folha de guarda, orelha e sinopse – e estes serem direcionados ao mediador da leitura, seja ele o professor que escolhe a obra que servirá como um paradidático ou os pais que farão a aquisição. No entanto, nas obras de Abreu tudo é direcionado para o primeiro leitor, no caso a criança. Na maioria desses espaços, ela resgata afirmações do livro: como o pai ser realmente um bom pipoqueiro, fala um pouco do seu processo de escrita e criação dos desenhos, nomeia as técnicas utilizadas, cita membros da família. Dessa maneira, ela parece procurar uma aproximação ainda mais forte com o leitor da sua obra e este, por sua vez, pode vir a fazer uma leitura com uma maior sensibilidade e interação.

A terceira obra publicada pela autora retrata os vários formatos de família da sociedade contemporânea, ou seja, de nosso tempo. Por meio de rimas que ora aparecem de forma alternada, ora emparelhada, ora externa, ora interna, não seguindo um padrão,

busca também a sonoridade. Com o mesmo formato dos dois primeiros livros, *Cada família é de um jeito* (2006) converge para os dois primeiros livros publicados, descrevendo questões familiares. Para explicar sobre os diversos formatos de família, o narrador introduz uma fala, declarando que não há duas famílias iguais e que “tem famílias com duas mães e famílias com dois pais” (ABREU, 2006, p. 3). Na voz de uma menina, que pela ilustração aparenta ter cerca de oito anos, fala sobre as famílias de pais separados, famílias que por algum outro motivo possui apenas a presença ou do pai ou da mãe, famílias com muitos filhos e famílias com apenas um filho. Nivelada todos estes tipos, demonstrando que essas famílias, mesmo com suas peculiaridades, podem conviver numa mesma sociedade.

Historicamente, essa temática abordada por Aline Abreu faz parte de uma mudança de posicionamento da própria sociedade com respeito a certos assuntos. Nos primeiros exemplares de obras da literatura infantil e até boa parte do século XX, como já pontuamos no primeiro capítulo, a moral e o patriotismo eram fortemente difundidos. Como Oliveira (2012, p. 116) pontua:

Podemos dizer que a Poesia Infantil e Juvenil brasileira contemporânea não é moralista e patriótica como a do século XIX e início do XX, porque a moral e as concepções pedagógicas do final do século XX e início do XXI são diferentes. A nossa moral inclui padrões familiares diversos, a preocupação com o meio ambiente e a necessidade de saber lidar com a diferença e com os problemas da vida urbana, globalizada e capitalista.

Zilberman e Lajolo (1986, p. 336) sobre esse fenômeno também pontuam que a literatura infantil “como toda e qualquer literatura, espelha não só o espírito de uma época, mas o pensamento, as atitudes e tendências”. A postura da própria sociedade tem mudado e refletido sobre a própria literatura. Essa obra, por meio de uma linguagem concreta, numa tentativa um pouco mais poética com o trabalho com as rimas, o que resulta em versos mais ritmados, como numa alusão a uma declaração de uma criança dominando um diálogo, reflete a sociedade ao se utilizar dessa temática comum na contemporaneidade.

*Que bagunça!* (2011) é uma obra em que predomina a linguagem metafórica. A bagunça referida pela autora parece fazer parte da fantasia e imaginação do garotinho que dá voz ao poema. Cândido (1972, p. 83) afirma que “a fantasia quase nunca é *pura*. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc.”. Nessa perspectiva, podemos relacionar esse devaneio infantil a algum momento difícil com que

ele esteja convivendo e que ainda não sabe como lidar e, através do diálogo, fala sobre o problema que para ele é enorme e busca ajuda ao se dirigir ao leitor: “Você me ajuda?/ Mesmo?” (ABREU, 2011, p. 8 e 9). O texto inicia com versos livres e curtos. Reflete o sentimento de insegurança do personagem em não saber como lidar com a situação que vive. Conforme vai se abrindo e levando o leitor a refletir junto com ele onde tudo começou, os versos aparecem com rimas e expressões desordenadas e aparentemente desconexas. Aline ainda utiliza a estilização das palavras para enfatizar seus significados, como na figura a seguir.



Figura 29, (ABREU, 2011, p. 16)

Na página 28, o menino fala que veio uma onda gigante e o levou para o alto-mar. Rio, mar, lago, normalmente aparecem na literatura para representar uma trajetória de vida, onde experiências novas são agregadas. O tempo passa e o um barco salva o menino. O barco vai subindo, entre outras palavras, vai tirando-o do buraco. Buraco este que pode estar relacionado com algum momento de tristeza e depressão. Depois que o barco sobe, uma avalanche faz com que o menino caia novamente. A autora, aqui, mistura os estados físicos da água: onda/avalanche/nuvem e, na ilustração, a autora-ilustradora ainda acrescenta a imagem de uma chuva forte com trovões, como uma tentativa de representar os altos e baixos tão comuns na vida humana e que, para o garoto, ainda são uma grande novidade.

A narrativa encerra-se com uma pergunta do garotinho: “e agora?” (ABREU, 2011, p. 45). As dúvidas contidas nessa pergunta tornam-se mais claras com a ilustração que a todo tempo vai além do texto, enriquecendo-o com vários detalhes. Na última página da narrativa, texto verbal e ilustração constroem um contexto que mostra quão difícil a situação é para ele. Como se o garotinho estivesse perguntando: o que vou fazer com tudo o que vivenciei? Como se ele percebesse que não é mais aquele mesmo garoto. Agora ele consegue ver um pouco além, no entanto, o que fará com isso?



Figura 30 (ABREU, 2011, p. 45)

Através de imagens caóticas e textos aparentemente desconexos, Aline Abreu tenta representar nessa obra os anseios e angústias de um pequeno garoto. Rossi (2003, p. 48) afirma que é a partir da Sétima Série – hoje Nono Ano ou Segunda Fase do Terceiro Ciclo - “que a criança começa a abstrair a intencionalidade do autor”, talvez para que se possa ter uma leitura mais efetiva de textos assim seria necessário a figura de um mediador – pais ou professores.

A quarta obra de Abreu como escritora e ilustradora foi *Cheirinho de talco* (2012), escrita em prosa, uma narrativa em primeira pessoa. É a primeira vez que o local em que acontece a história vai além das paredes do lar. A narrativa se passa no ônibus de excursão da escola para o apiário, na escola, na casa da família e no quintal, na casa da sinhá e no banco ao fundo no quintal da bisavó.

Aline aproveita para falar de vários temas: a importância de não escolher um nome muito diferente para o filho, sobre como pode ser divertido e interessante aprender ciência e o assunto que conduz toda a narrativa: a morte e a natureza cíclica da vida. Cândido (2011, p. 177) fala sobre a literatura como “instrumento poderoso de instrução e educação”, transmite valores da sociedade, confirmando ou negando, propondo ou denunciando, apoiando ou combatendo e “fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CÂNDIDO, 2011, p. 177). Dessa maneira, entendemos que abordar assuntos delicados como a morte em textos literários esteticamente elaborados é uma forma de humanizar.

De maneira sensível e aparentemente despretensiosa, Abreu (2012) fala sobre a morte de forma positiva e saudosa. Nomeia o livro com o cheirinho da bisavó e inicia a obra com a discussão sobre o nome “esquisito” da bisavó, a Hermengarda. Quando recebe a notícia da morte da avó, ela usa o termo “explodi” para descrever sua terrível sensação do momento tão doloroso. Em seguida, fala que chorou bastante. Aline

aproveita o contexto do choro para interligar o assunto da água e inserir algum conhecimento de ciências. Essa abordagem temática pode ser fruto das influências do mercado livreiro, já apontadas anteriormente, mas não chegam a comprometer o texto com informações desnecessárias como é comum nas ditas obras mercadológicas.

A família da menina, morava muito longe da bisavó, mas as lembranças eram dos domingos em que toda a família se reunia na casa da Sinhá. Essa passagem revela uma realidade muitas vezes triste, em que os parentes que antes moravam na mesma cidade e tinham a oportunidade de se reunir, agora se encontram apenas uma vez no ano. A garota coloca de forma positiva o quanto a convivência com a bisavó fazia bem para as duas, pois tinham momentos só delas. Tal relacionamento pode ser raro em nossos dias, principalmente devido às distâncias que separam elos familiares. A natureza cíclica da vida é afirmada com o brotar da orquídea. Enquanto a garotinha ainda chorava a ausência da bisavó, a orquídea floresceu, como se anunciasse um legado deixado pela bisavó.

A sexta obra de Abreu é uma obra predominantemente metafórica, simbólica e poética. É uma obra em que linguagem verbal e visual caminham em pé de igualdade. Texto e ilustração amalgamam-se e constroem uma narrativa comovente de uma garota que perde o pai. Após um silêncio ensurdecido causado pelas ilustrações que antecedem o texto, a narrativa começa com “a menina morava do lado de lá” (ABREU, 2013, p. 3). O verbo no pretérito imperfeito reforça a ideia de que a menina que morava do lado de lá, não mora mais. Em seguida, descreve como “era” - pretérito imperfeito novamente – o lado de lá. O lado de lá era um lugar comum com dias de sol e dias de chuva. E, assim, a autora vai listando várias coisas que tinha do lado de lá e que são comuns em todo lugar: “coisas que tem em todos os lugares a menina tinha lá/Tinha macarrão com tomate, leite com chocolate,/ biscoito de maisena.” (ABREU, 2013, p. 7) Enfim, retrata uma vida feliz do lado de lá, com “balanço pendurado na árvore e tudo” (ABREU, 2013, p. 9). Em seguida, o pai é mencionado na narrativa, que é composta por versos livres. Narrada em terceira pessoa - primeira obra da autora narrada desse modo – o narrador conta que era costume do pai viajar, mas que essas viagens eram rápidas. Até que um dia o pai viajou para longe e não voltou mais. O lado de lá, em oposição ao lado de cá, pode representar a vida alegre de antes e o sofrimento de agora, tudo isso gerado pela ausência/morte do pai.

A narrativa, que é permeada por metáforas, numa linguagem bastante poética, constrói imagens permeadas por uma grande tristeza vivida por uma garotinha que sente falta do pai. O pensamento latente e a não aceitação da separação entre os dois é revelada com a repetição de “nuncas”. A garota não queria aceitar a ausência do pai e o

vento soprava um “Nunca”, palavra que se repete: “Nunca... Nunca...” (ABREU, 2013, p. 15). Esse recurso empregado pelo narrador causa um efeito de insistência e de intensificação. Como se no seu íntimo ela soubesse que ele não iria mais voltar e essa consciência estivesse latente em seus pensamentos. A menina veste um vestidinho branco, simbolizando a pureza e inocência, típicas da criança. A ilustração, nessa obra, entrelaça o texto verbal de tal forma que constrói uma mensagem profunda, carregada de sensações e sentimentos com a utilização de cores, objetos e formas: “E foi assim que, pela primeira vez, ela amarrotou” (ABREU, 2013, p. 17). Essa expressão metafórica é criada por Aline Abreu para descrever como a garota se sentiu. Era um sentimento que a garota, por fim, define como “buraco” (ABREU, 2013, p. 19) que ela mesma tenta procurar se o pai está lá. A perda de um ente querido é algo tão difícil até mesmo para um adulto e nessa passagem é notório que a pequena menina está tentando aprender a lidar com o mundo novo que a cerca. Talvez esse buraco represente os pensamentos e neles a pequena menina de vestidinho branco busque uma solução que traga o pai novamente. Entretanto, logo vem a própria razão, ainda que em formação, e ela se lembra de que o pai não voltará mais e fica ainda mais triste - “amarrotada”. (ABREU, 2013, p. 23)

A autora usa a expressão “do lado de lá” (ABREU, 2013, p. 25) talvez numa alusão ao outro lado da vida, à morte. Provavelmente, na mente infantil, pode ter tido essa ideia de que descobriria uma solução ou teria a companhia do pai novamente se também fosse para o “outro lado”. Foram várias as tentativas de ir para o outro lado e tudo é informado pela voz em terceira pessoa como “lado de cá” (ABREU, 2013, p. 31). Talvez esse “lado de cá” seria, a onisciência, saber de todas as coisas ou simplesmente um lugar/situação com sensações e sentimentos diferentes dos que ela estava vivendo. Talvez perdida em seus devaneios, a garotinha volta-se a si mesma e a tristeza aumenta ainda mais. Agora, além de “amarrotada”, também fica “cinza” (ABREU, 2013, p. 35). A cor cinza não é cor com carga emotiva, é uma cor neutra que pressupõe posição estática. A escritora-illustradora completa a informação ao construir a cena da garotinha chorosa, deitada em um cantinho em posição fetal, estado de proteção. Como se a proteção do pai, agora perdida, seria suprida pela mãe. Foi quando ouviu uma “voz amiga”, possivelmente da mãe. Essa voz teve efeito confortador, foi o que a confortou e a fortaleceu para enfrentar a dor. A cena representa a importância da figura de um adulto para melhor conduzir a dor infantil. Nesse caso, propriamente a mãe, figura importante na vida da pequena garota.

A última página escrita do livro é composta por dois versos “Olhou em sua volta, se esticou todinha/ Sem medo de voltar a amarrotar”. (ABREU, 2013, p. 43). Após esse relato do narrador, as cores voltam. O vestido que antes era branco, agora aparece em

vermelho, numa alusão à força e à coragem da pequena garotinha passa a ter. Menina amarrotada, que dá nome a obra, pode se tratar de qualquer criança que esteja passando um momento de dor. Essa obra evidencia que a dor para uma criança é tão difícil quanto para um adulto e a forma mais eficaz de minimizá-la é o apoio de alguém próximo e de confiança da criança. Interessante ressaltar que, desde a capa (uma garotinha olhando pela janela), Aline já remete a essa busca de ajuda externa. A janela, segundo Chevalier (1997), remete à receptividade, busca pelo que vem de fora, nesse caso, o conforto da mãe.

Há uma obra infantil chamada *A flor do lado de lá* (2004), de Roger Mello, livro-imagem que narra a história de uma anta que vislumbra uma flor, que torna um objeto de desejo, no entanto, entre a flor e a anta há um obstáculo: uma parte do mar. Durante toda a narrativa a anta tenta alcançar a flor e não consegue. Interessante notar que atrás da anta, sem obstáculo algum há uma grande quantidade de flores iguais a que ela tanto almejava. O “lado de lá” dessa narrativa é algo muito desejado e quase que inalcançável. Em *Menina amarrotada* (2013) essa busca também é por algo inalcançável, o pai, que muito provavelmente deve ter morrido, o que na narrativa não fica completamente claro.

A sétima obra da autora é *Este não é o presente que eu pedi* (2015). Aline trata de outro tema familiar: a chegada do irmão mais novo: “Chegou” (ABREU, 2015, p. 5). Foi o verbo que traduziu o sentimento da longa espera. Possivelmente, o irmão mais velho tenha ficado com uma das avós ou com uma tia e quando vê o irmão chegando, a ansiedade chega ao fim. A narrativa em primeira pessoa dá voz a um garotinho, que faz um relato bastante decepcionado com a situação.

Todas as estrofes são iniciadas por “o presente que eu pedi”, como se fosse uma ideia latente e inaceitável. O menino descreve as aventuras que tinha imaginado fazer com o seu “presente”, mas nada disso é possível no momento. O irmão-bebê que acabou de chegar ao mundo frágil no bercinho ainda não sabe brincar e toda essa situação gera uma grande frustração que é desfeita num sorriso do bebê e a promessa de que ele irá crescer.

Todas as cenas relatadas pelo irmão mais velho acontecem dentro da casa e retratam as inseguranças e decepções de um menino aparentando ter dois ou três anos diante das atividades típicas de um recém-nascido: dormir, chorar e ser paparicado.

As estrofes são construídas com o ideal do narrador e o contraste da realidade vivida: “o presente que eu pedi/ ia viajar pra selva comigo. / com esse só dá pra brincar de urso-dormindo-no-inverno./ meio sem graça” (ABREU, 2015, p. 15). As oposições compõem essa narrativa. De forma intrigante, o narrador-personagem faz seu relato

indignado que muito se assemelha a um monólogo interior. Nessa narrativa, o garoto não busca ajuda externa para resolver o seu conflito. Através do relato, ele, por si só, percebe que o irmãozinho irá crescer e terão condições de ainda brincar juntos, demonstrando uma certa resolução do problema através do amadurecimento e da compreensão.

Outro ponto interessante a ser destacado na obra é a incorporação da oralidade, com expressões da linguagem coloquial como em: “tava todo embrulhadinho./veio até bexiga junto” (ABREU, 2015, p. 7). Segundo Zilberman e Lajolo (2007, p. 151):

Essa oralização do discurso nos textos para crianças torna-se bastante coerente com o projeto de trazer para as histórias infantis o heterogêneo universo de crianças marginalizadas, de pobres, de índios. Da mesma forma que suas personagens e enredos deixaram de ser exemplares do ponto de vista dos valores dominantes, também a linguagem distanciou-se do padrão formal culto, indo buscar na gíria de rua, em falares regionais e em dialetos sociais a dicção adequada aos novos conteúdos.

Essa marca, segundo as autoras, passou a ser incorporada nos exemplares infantis de 1960 para cá e nas narrativas urbanas passaram a ocorrer de forma paulatina numa tentativa de gerar aproximação com o pequeno leitor. O uso de uma linguagem bem próxima da oralidade é comum nas obras de Abreu, como na utilização da forma reduzida da preposição “para” como em “ele está sempre pronto pra me proteger” (ABREU, 2005).

No geral, as obras de Aline Abreu possuem sensibilidade e uma certa forma de dizer que pode aproximar o leitor, fazendo com que este sinta uma certa empatia com a obra e os assuntos ali abordados, emancipando-o pelo fato de colocá-lo diretamente frente a certas situações conflituosas.

Com uma linguagem simples e relato sensível, a autora aborda temas muito próximos da realidade infantil. Talvez como fruto de uma literatura que surgiu como um dos produtos culturais do período da ascensão da camada burguesa, os temas familiares são bastante abordados, porém com grandes influências dos valores contemporâneos. A autora representa a família de uma forma muito próxima do “Modelo Crítico” discutido por Zilberman e Lajolo (1987) em que há uma desmitificação do adulto “ao fazer com que perca sua aura mágica de mediador, e desnuda-se a vida doméstica como lugar de conflito” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1987, p. 91). Como nas duas primeiras obras da autora em que as personagens centrais possuem um grande apreço e admiração pelos pais, nessas também se percebe que há muitos defeitos. Com o uso do advérbio “quase”, há uma abordagem desmitificada dos pais. Nas obras de Aline, notamos a valorização da família: pai, mãe, irmão, bisavó, mas muito além de descrever essas relações familiares, as obras tematizam e expõem formas de lidar com elas, como a dor da perda do pai e da

bisavó.

Como Abramovich (1989, p. 17) expõe, as histórias infantis não servem apenas para entreter as crianças, sua colaboração vai além

É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impactos, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo... É a cada vez ir se identificando com outras personagens (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... (ABRAMOVICH, 1989, p. 17)

Em *Menina Amarrotada* (2013), *Que bagunça!* (2011), *Cheirinho de Talco* (2012) e *Este não é o presente que eu pedi* (2013) há grandes conflitos infantis representados. Pelas personagens de cada história, a criança pode ir problematizando aos poucos as suas próprias dificuldades, como em *Este não é o presente que eu pedi* (2013) em que o relato sensível do irmão mais velho pode estar representando um caminho para um conflito infantil: esperar o irmãozinho crescer, mesmo que para a criança essa espera possa se tornar difícil.

Porém, como Cândido (2011) salienta sobre a literatura, “convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais” (179). Essa ambivalência da literatura explica-se pela sua capacidade de manifestar emoções e visão de mundo de indivíduos e grupos de forma profunda como em *Menina amarrotada* (2013) em que por meio de uma linguagem bastante poética a escritora coloca o leitor diante de uma dor e perda muito grande. Com a repetição de palavras como “nunca, nunca...” (ABREU, 2013, p. 15), a autora coloca de forma profunda e substancial alguns dos sentimentos humanos mais fortes: a dor do luto/perda.

*Menina amarrotada* (2013) representa uma obra artística, bem elaborada, fugindo do utilitarismo. A este respeito, Perrotti (1986, p. 63) traz uma reflexão sobre a literatura que humaniza.

E, para tanto, não lhe serve uma narrativa unidirecional, fechada, como a narrativa didática. Ao contrário é a narrativa aberta, polifônica, multidirecionada, artística, que poderá levar o leitor a alcançar o espírito crítico. A linguagem artística não possui a estreiteza da linguagem utilitária, e na sua amplitude, convém muito mais a um projeto que quer preparar seres livres para libertarem o país de seu cruel atraso. Portanto, tal linguagem, em sua aparente inutilidade, em sua gratuidade, é geradora de efeitos secundários muito mais eficazes que a linguagem didática.

Perrotti (1986) destaca que o texto artístico, multidirecionado, polifônico de narrativa aberta, pode ser gerador de efeitos secundários. Em outras palavras, o texto que dá liberdade ao leitor, prepara seres livres para pensar e refletir. Nos textos de Aline Abreu, vemos essa preocupação com o leitor, ao ser projetado nos textos um leitor atento e pensante, o que os colocam como agentes humanizadores.

## CONCLUSÃO

A literatura infantil, que nasceu com a concepção de que a criança era um ser humano em formação e que carecia de textos que tivessem características especiais em função do destinatário, optando por um caráter utilitário, preocupando-se com o civismo e atendendo as necessidades pedagógicas, ganha novos contornos nas mãos de alguns autores da contemporaneidade. Em outras palavras, ao longo do tempo, ao invés de usar a poesia e a narrativa a fim de propiciar um ensinamento fechado e moralizante, a literatura infantil, de forma geral, passou a ter uma vertente emancipatória, aquela que leva o leitor a descobrir o mundo à sua volta e experimentar novas experiências.

No livro infantil contemporâneo há ainda um novo elemento a ser considerado: o *design* – o projeto gráfico editorial. É nesse contexto, da contemporaneidade, que encontramos as obras de Aline Abreu e nesta pesquisa analisamos suas obras, buscando obter uma ideia do perfil de sua produção frente à realidade que se mostra em termos de estudos teóricos sobre a literatura infantil.

Notamos que as ilustrações de Abreu possuem representações que ao mesmo tempo dialogam e ampliam os significados do texto verbal. A ilustradora projeta um leitor atento e observador, através de imagens sensíveis e cheias de detalhes que enriquecem a narrativa. Por meio da análise que fizemos de todas as suas obras, percebemos que a autora, enquanto escritora-ilustradora, ainda não possui um estilo definido de ilustração, pois verificamos técnicas, recursos e estilos diferentes utilizados em suas obras que foram lançadas entre 2005 e 2015. Esse aspecto pode ser explicado pelo amadurecimento e aprimoramento da autora que, no geral, parece buscar uma ilustração que valoriza as capacidades cognitivas do leitor infantil, através de imagens e textos voltados para crianças, mas não de forma infantilizada. Aline parece considerar que o seu leitor é observador e também detalhista. Ou ainda, a utilização de diversas técnicas, pode ser considerado um estilo da autora que busca atender às necessidades específicas de cada história que conta, como a própria escritora afirma em entrevista concedida a nós (anexo 1).

Na sociedade contemporânea em que vivemos e que há nitidamente uma valorização da imagem, se faz necessária a experiência prazerosa e enriquecedora por meio de ilustrações que estimulem e alimentem a imaginação e a criatividade.

Nos primeiros exemplares das obras de Aline Abreu, observamos que, embora

repletas de detalhes, as imagens eram mais lineares e mais “coladas” ao texto. Gradativamente, notamos que as obras exploraram mais as representações com significados mais profundos e polissêmicos. Através do diálogo com o texto, por meio de apelos visuais, a ilustração atrai o olhar infantil, possibilitando uma experiência prazerosa e enriquecedora, o que contribui para a formação do senso estético.

As ilustrações de Aline Abreu relacionam-se com o texto, sem necessariamente explicá-lo, permitindo interpretações exclusivamente das crianças. As ilustrações presentes em *Cheirinho de Talco* (2012) e em *Menina Amarrotada* (2013) são composições bem elaboradas e simbólicas de forma que aguçam o senso estético, desenvolvem percepção, podem projetar o leitor no mundo da imaginação importante para o desenvolvimento da expressão criadora. Através do jogo de cores, de colagens e detalhes Aline compõe imagens que provocam estímulos ao pensamento. A exemplo, o chapéu do pai na capa de *Menina Amarrotada* (2013) em que a ilustradora liga todo o conflito da obra de forma discreta, porém bastante simbólica. Colagens, diferentes texturas provenientes do uso de pincéis, aquarelas e nanquim, de cores vibrantes, constroem um efeito detalhista e plurissignificativo nas obras. O nanquim, com sua cor saturada e densa, dá nitidez e clareza ao desenho, o que chama a atenção do público em questão.

Quanto às funções da ilustração cunhadas por Camargo (1995), observamos que nas ilustrações de Abreu a autora explora o aspecto narrativo com cenas que dão a ideia de movimento ao retratar e narrar a história que se passa. A autora também desenvolve representações que transmitem sentimentos e emoções dos personagens e isso se dá de maneira muito criativa e competente. Essa função da ilustração Camargo (1995) denomina função expressiva ou ética. Em uma das obras de Aline, *Que bagunça!* (2011), predomina a função simbólica da ilustração, acompanhando o texto verbal que também se vale da linguagem metafórica. Como podemos notar, nas ilustrações de Aline a autora utiliza um pouco de cada recurso para compor as representações, o que resulta numa ilustração atrativa e clara. Predomina o estilo linear com contornos bem definidos das imagens, como na cena das pipocas em *Meu pai é quase um herói* (2005).

De acordo com a discursão de Azevedo (2004), os livros de Aline Abreu podem ser classificados como livros-mistos, onde linguagem verbal e não-verbal atuam de forma sinérgica e dialógica. Notamos ainda que algumas ilustrações lembram obras de autores muito conhecidos como Salvador Dalí e Wassily Kandinsky.

O texto verbal de Aline apresenta-se com discurso direto, com períodos curtos e simples, o que facilita a compreensão e concentração das crianças. Aline não explora

muito os recursos retóricos e apresenta nas obras, uma linguagem mais direta.

A criança, por natureza, é atraída por versos ritmados que conferem um efeito melódico. Nas composições de Abreu certamente há essa musicalidade, através de parentescos fônicos, ora no fim, ora no começo dos versos, e rimas que acontecem do ponto de vista da tonicidade. A poeticidade de Abreu constrói imagens e pressupõe um leitor detalhista e sensível. Ao tratar de temas conhecidos, a autora valoriza o conhecimento prévio do leitor mirim ampliando-o.

No que diz respeito às temáticas, elas giram em torno dos aspectos familiares e conflitos comuns de uma criança.

Em alguns momentos, a ilustração se sobrepõe ao texto através de sentimentos profundos que esta consegue transmitir. Há ilustrações que nada dizem do texto, porém as ilustrações de Abreu compõem representações que convergem para o texto e ainda lhe conferem mais detalhes sobre os personagens, sobre os fatos ou situações. Por meio de narradores-personagens-crianças, Aline provoca uma aproximação entre texto e leitor.

Em função de tudo isso, notamos que em suas obras Aline Abreu possui clara preocupação com o estético, fugindo de personagens estereotipadas, e oferecendo ao leitor uma literatura que pode emancipar, justamente porque não traz nada pronto e acabado ou, como quer Cândido (1972), humaniza em sentido profundo justamente porque faz viver as sensações ali existentes com altos e baixos, luzes e sombras.

Temos a consciência, porém, que há, nas várias experiências da autora, uma necessidade em formar sua identidade enquanto autora, o que a coloca próxima de uma zona de conforto, ou seja, a escolha de temáticas próximas à criança, como a da família, e, não esqueçamos, frente ao mercado consumidor infantil, que passa pelas mãos de um mediador, geralmente pais ou algum professor. Esses são aspectos que, em seu conjunto, acreditamos possam ter sido vislumbrados neste nosso estudo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. Gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

ABREU, Aline Senra Vasconcelos de. Dissertação: **O Texto Potencial no sistema ecológico do livro ilustrado infantil: palavra-imagem-design**. São Paulo: PUC, 2013.

ADORNO, T. W. **Teoria estética**. Madrid: Taurus, 1971.

AGABEM, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

**Aline Abreu**. Disponível em <http://www.alineabreu.com.br/about-me>. Acesso 20/05/2016.

AMÂNCIO, Anna Rosa Imbassahy. **A Produção do Livro Infantil: o papel do editor na formação do leitor**. Pontifícia Universidade Católica: Rio de Janeiro. Departamento de Educação, 2000, p. 27.

ARANTES, Rita de Cássia Batista. Dissertação: **O processo ilustrador do livro infantil à luz do diálogo palavra e imagem em obras de Eva Furnari: concepções e práticas possíveis**. Disponível em <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14925#preview-link0>. Acesso em 10/05/2017.

ARANTES, Rita de Cássia Batista. **O processo ilustrador do livro infantil à luz do diálogo palavra e imagem em obras de Eva Furnari: concepções e práticas possíveis**. São Paulo: PUC – Programa de Literatura e crítica literária, 2009. Disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp122070.pdf>. Acesso em 16/07/2017.

ARIZPE, Evenly; STYLES, Morag. **Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts**. 2003, p.22

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

Art & design inspiration. **Classic Salvador Dali – Figure at the Window**. Disponível em: <http://artanddesigninspiration.com/classic-salvador-dali-figure-at-the-window/> acesso em 19/12/2017.

AZEVEDO, Ricardo. **Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros**. In: Balainho - Boletim Infantil e Juvenil, Ano V, novembro de 2004, n. 22. Joaçaba – SC.

AZEVEDO, Ricardo. **Pensando em ilustrações de livros**. In: ALVES, Maria Leila (org.) Linguagem e linguagens. Série Ideias 17. São Paulo: Fundação Para o Desenvolvimento do Ensino – FDE, 1993, p.45-48.

BARROS, Lilian Ried Miller. **A cor no processo criativo: Um estudo sobre Bauhaus e a Teoria de Goethe**. 3ª ed. São Paulo: Senac, 2009.

BONVICINO, Régis. (org.). **Envie meu dicionário** – cartas e alguma crítica. São Paulo: 34, 1999.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática, 1986.

BOYATZIS, C. J.; VARGHESE, R. **Childrens Emotional Associations with Colors**. Washington, Journal of genetic psychology. v.155, n.1, p.77-85,1995.

Câmara Brasileira do Livro. **Vencedores 2015**. Disponível em <http://premiojabuti.com.br/resultados-jabuti-2015/>. Acesso em 23/07/2017.

CAMARGO, Luís Hellmeister de. **Poesia Infantil e Ilustração**: estudo sobre *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles. Dissertação de mestrado. Campinas – SP: Universidade Estadual de Campinas, 1998. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269689>. Acesso em 02/03/2017.

CANDIDO, Antônio. **A Literatura e a Formação do Homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

CÂNDIDO, Antônio. **Estudo Analítico do poema**. 6ª ed. São Paulo: Associação Humanitas, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHAVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 11ª ed.. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

CHKLÓVSKI, Victor. **A arte como procedimento**. IN: TODOROV, Tzvetan. Teoria da literatura: Textos dos formalistas russos. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e prática. 18ª ed.. São Paulo: Ática, 1999.

DEBUS, Eline; SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **O livro de imagem no Brasil no contexto do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)**. In: F. Azevedo (Coord.). Literatura infantil e imaginário (pp. 81-97). Braga: Centro de Investigação em Estudos da criança/ Instituto de educação, 2015. Disponível em [https://books.google.com.br/books?id=fGfTCgAAQBAJ&pg=PA97&lpg=PA97&dq=O+univer+so+fascinante+dos+signos+visuais.+pdf+lima&source=bl&ots=x25yTV2\\_A4&sig=rqVCpKKf9QO4kdB88Jd4M3nal8&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiq5Z\\_MqOvUAhXIMyYKHTWPC1YQ6AEIKzAB#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=fGfTCgAAQBAJ&pg=PA97&lpg=PA97&dq=O+univer+so+fascinante+dos+signos+visuais.+pdf+lima&source=bl&ots=x25yTV2_A4&sig=rqVCpKKf9QO4kdB88Jd4M3nal8&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiq5Z_MqOvUAhXIMyYKHTWPC1YQ6AEIKzAB#v=onepage&q&f=false). Acesso em 03/07/2017.

DINORAH, Maria. **Poesia sapeca**. Porto Alegre: L&M, 1989.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectivas, 1971

Editora Melhoramentos. **Histórico**. Disponível em <http://editoramelhoramentos.com.br/v2/a-editora/historico/>. Acesso em 10/07/2017.

FARINA, Modesto, PEREZ, Clodilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das Cores em Comunicação**. 5 ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2006.

FREITAS, Ana Karina Miranda de. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. Limeira: ISCA Faculdades. Ano 4, nº 12- De outubro a dezembro de 2007.

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

**Kandinsky – o pioneiro da arte abstrata**. Disponível em <http://aamac.org.br/2013/11/kandinsky-pioneiro-arte-abstrata/>. Acesso em 20/07/2017.

LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Coord. e trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

MACHADO, Aníbal. **Livros infantis ilustrados**. Parque de diversões. Org. Raúl Antelo. Belo Horizonte: UFMG; Florianópolis: USFC, 1994, p. 192-196. (Inéditos & esparsos).

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **A literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 9-16. 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4744/3573>. Acesso em 20/07/2017

MARTINS, Maria Helena. **Crônica de uma utopia**: leitura e literatura infantil em trânsito. Apres. Marisa Lajolo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MORAES, Vinícius. **A Casa**. Rio de Janeiro: V.M. Empreendimentos Artísticos e Culturais LTDA, 1970. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/casa>. Acesso 10/07/2017.

NANNINI, Priscila Barranqueiros Ramos. Dissertação: **Ilustração: um passeio pela poesia visual**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86984/nannini\\_pbr\\_me\\_ia.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86984/nannini_pbr_me_ia.pdf?sequence=1). Acesso em 01/07/2017

NAVAS, Diana; FERREIRA, Eliane Ap. Galvão R.; LIMA, Luiz Fernando M. de. **Arte, Literatura e Educação na Produção Literária Infantil: uma leitura da obra Instruções para construir uma flor, de Christina Dias**. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad et al. Educação & o Belo e o Sublime. São Paulo: BT Acadêmica, 2017, p. 87- 102

Necyk, Barbara Jane. **Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica: Rio de Janeiro 2007. Disponível em [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10052/10052\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10052/10052_1.PDF). Acesso 20/07/2007.

OLIVEIRA, Débora Silva de; LOPES, Rita de Cássia Sobreira. **Implicações emocionais da chegada de um irmão para o primogênito: uma revisão da literatura.** Psicologia em estudo. Maringá: Universidade Estadual do Paraná, 2010, v. 15, n. 1, pp. 97-106, jan-mar. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n1/a11v15n1>. Acesso em 01/07/2016.

OLIVEIRA, Meirilayne Ribeiro de. Dissertação: **Poesia infantil e juvenil brasileira: transformações e deslimites.** Goiana: Universidade Federal de Goiás, 2012. Disponível em: [https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2429/1/Dissertacao\\_Meirilayne.pdf](https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2429/1/Dissertacao_Meirilayne.pdf). Acesso em 24/11/2017.

OLIVEIRA, Rui. **A arte de contar histórias por imagens.** Revista Presença Pedagógica. Rio de Janeiro, v.4, n.19, Jan/fev, 1998.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira.** Trad. de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

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

PINTO, Aroldo José Abreu. A opção pelo não utilitário. In: **Narrativas juvenis: outros modos de ler.** Org. CECCANTINI, Luís e PEREIRA, Rony Farto. São Paulo: Editora UNESP – Assis – SP: ANEP, 2008.

PREFEITURA BELO HORIZONTE. **Fundação Municipal de Cultura divulga vencedores de concursos de Literatura.** 2016. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.doevento=portlet&pAc=not&idConteudo=247367&pldPlc&app=salanoticias>. Acesso em 11/07/2017.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura e arte na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROUXEL, Annie. **A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: Reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade.** Trad. Marcelo Bulgarelli. In: Leitura subjetiva e ensino de literatura. Org. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. São Paulo: Alameda, 2013. pp. 150-164.

RUFFATO, Luiz. **A verdadeira história do sapo Luiz.** São Paulo: DSOP Editora, 2014.

SANDRONI, Laura; MACHADO, Luiz Raul (orgs). **A criança e o livro: Guia prático de estímulo à leitura.** São Paulo: Ática, 1986. p. 38-45.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SILVA, Maurício. **Imaginário.** São Paulo: USP, v. 12, n. 13, 2006. Pp. 359-380. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-666X2006000200016#1](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000200016#1). Acesso em 24/04/2017

SILVA. Camila V. Ramos da. **Ou Isto ou Aquilo: uma breve análise da literatura infantil de Cecília Meireles.** Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação. São Paulo: USP, Ano 6, Edição 1 – Setembro-Novembro 2012. Disponível em [www.revistas.usp.br/anagrama/article/download/46362/50119](http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/download/46362/50119). Acesso em 20/07/2017.

TURCHI, Maria Zair. **Tendências atuais da literatura infantil brasileira.** In: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC - Tessituras, Interações, Convergências São Paulo: USP, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZARUR, Ana Paula. **Por um estudo do significado da ilustração no livro infantil brasileiro.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design, 1997.

ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil brasileira: histórias e histórias.** São Paulo: Editora Ática, 1985.

ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos.** São Paulo: Global, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 1987.

## ANEXO 1

### ENTREVISTA COM ALINE ABREU

#### 1- Como foi a sua infância? Morou no sítio ou na cidade?

Nasci no interior do Rio de Janeiro e quando minha família se mudou para São Paulo moramos em Cotia, uma cidade próxima. Morávamos num bairro com ruas de terra, vacas soltas andando entre os carros, leiteiro entregando leite em casa... uma coisa meio fora do tempo, mesmo pros anos 80. Aos poucos isso foi se perdendo, chegou o asfalto, chegaram os condomínios fechados e o clima de interior mudou um pouco. Mas vivi esse ambiente e as brincadeiras na rua até minha adolescência.

#### 2- Sua mãe trabalhava quando você era criança?

Sim, mas ela era representante comercial então também passava bastante tempo em casa.

#### 3- O que te levou a escrever literatura infantil?

Não sei bem... eu sempre escrevi como uma brincadeira, tinha meus cadernos de poemas e textos que iam surgindo. Sempre quis ser escritora como aquele sonho do que fazer quando crescer. O fato de escrever livros que incluem o leitor criança aconteceu naturalmente por minha forma de expressão e também por onde vou buscar internamente minhas histórias, que até hoje sempre foi na minha memória de menina. Também por ter iniciado com livros ilustrados acabei ficando neste espaço delimitado pelo mercado como literatura infantil.

#### 4- Qual a sua relação hoje com seus pais?

De bastante proximidade e amizade.

#### 5- Você tem irmãos? Qual a sua relação com eles?

Tenho um irmão mais novo. Éramos mais próximos quando crianças, mas nos damos bem.

#### 6- O seu site é mantido financeiramente por quem?

Por mim.

### **7- Seus pais te incentivaram a ler quando criança? Quais livros e autores?**

Sim, principalmente pelo exemplo. Os dois são leitores. Me lembro de ir com minha mãe a um clube do livro onde ela pegava emprestados alguns livros todo mês. Os primeiros livros da infância vieram da biblioteca da escola e o mais marcante foi *Lúcia já-vou-indo*, de Maria Heloísa Penteadó. Um tempo mais tarde ganhei de minha mãe uma coleção chamada *Uma casa na floresta*, da americana Laura Ingalls Wilder.

### **8- O que você realmente gostava de ler quando criança?**

Gostava muito de ler contos de fadas e de histórias de aventura como *Robinson Crusóé*, *Moby Dick*, os livros de Júlio Verne. Gostava também de livros com personagens com os quais me identificava de alguma forma como a menina de *A Casa na Floresta* ou mesmo a lesma *Lúcia Já-vou-indo*, personagem que me rendeu um apelido na família, tal a nossa identificação.

### **9- Você tem filhos? Quantos? O que incentiva eles lerem?**

Tenho dois filhos, um filho de 9 anos e uma filha de 8 meses. Incentivo meu filho mais velho a ler de tudo para que ele comece a identificar suas preferências como leitor. Oferecemos a ele literatura que gostamos e também damos a ele liberdade para fazer escolhas que diferem de nosso gosto. Conversamos sempre sobre as várias leituras e fazemos também leituras compartilhadas de forma intensa e frequente, apesar dele já ser um leitor bastante autônomo e fluente. Para a bebê oferecemos livros para a exploração tátil e visual e também lemos em voz alta tanto literatura infantil como trechos do que quer que estejamos lendo. Nosso filho mais velho também costuma se deitar ao lado da pequena e ler para ela algum trecho do livro ou HQ que ele estiver lendo.

### **10- É casada?**

Sim.

### **11- Qual a importância da família para você?**

A importância da família para mim é muita! Minha família está sempre em primeiro lugar em minhas prioridades.

### **12- Você utiliza algum material como referência para escrever seus livros?**

Depende muito do livro. Para alguns não. Se desejo introduzir alguma informação específica pesquiso. No caso de Cheirinho de Talco pesquisei um pouco para confirmar se uma personagem de 8 anos poderia estar aprendendo sobre o Ciclo da Água na aula de ciências. No caso do livro Quase ninguém viu (no prelo, ed. Jujuba) pesquisei bastante sobre o ecossistema da Mata Atlântica e sobre os diversos tipos de pererecas que a habitam.

### **13- Tinha preferência por livros ilustrados?**

Sempre gostei de livros ilustrados, sim, tinha preferência, apesar de ter menos acesso a livros ilustrados do que livros com algumas poucas ilustrações.

### **14- E hoje, o que gosta de ler?**

Minhas leituras preferidas são contos em geral (Literatura Brasileira e estrangeira), no momento ando lendo muita literatura Portuguesa contemporânea (Romances e contos). Sempre leio muitos livros ilustrados também.

### **15- De onde surgiu a motivação para ser escritora?**

Não sei dizer, mas imagino que tenha sido pelo gosto de ouvir histórias de família. Um dos meus prazeres na infância era ficar à mesa nas reuniões de família e ouvir os adultos contando sobre o passado. Um dos meus maiores interesses como artista é a memória humana e as ficções da memória, uma semente que, parece, já estava comigo na infância.

### **16- O que mais gosta em seus próprios livros? Por quê?**

Gosto de não saber exatamente o que acontece no final ou qual o destino certo dos personagens. Acho que é porque tem muito a ver com minha forma de sentir e pensar. Não sou uma pessoa indecisa, mas estou sempre em dúvida.

### **17- Dentre os seus livros, tem algum preferido? Por quê?**

Tenho dois: Cheirinho de Talco e Menina Amarrotada. São livros que falam sobre sentimentos profundos que já experimentei com intensidade e me dá prazer tocar as pessoas ao falar sobre eles.

### **18- De onde vêm suas personagens? São inspiradas em fatos ou pessoas reais?**

Algumas são, mas sempre são um ponto de partida, apenas. Meu grande prazer é

inventar.

**19- Por que as mudanças de editora?**

As três primeiras obras foram publicadas pela DCL, após isso, as outras obras cada uma foi publicada por uma editora diferente. É muito raro para um autor brasileiro trabalhar com exclusividade.

**20- Três obras foram publicadas bem na sequência: duas em 2005 e uma em 2006. Entre 2013 e 2015 houve um intervalo sem publicações devido ao mestrado, certo? Por que do intervalo, consideravelmente grande devido ao ritmo anterior, entre 2006 e 2011?**

Por vários motivos. O principal por causa de um amadurecimento profissional, necessidade de aprofundamento e pesquisa, que se nota nos próprios livros. Outros motivos são de ordem pessoal como mudança de cidade, nascimento de meu primeiro filho...

**21- Quais são os conceitos e referências visuais? Quais ilustradores são referências para você?**

Tenho muitas influências e muitos ilustradores que considero meus mestres. Mas procuro buscar minhas referências em artistas um pouco mais distantes do meu universo editorial. Me inspiro nos trabalhos de Iberê Camargo, de Antoni Tàpies, de Louise Bourgeois, Mira Schendel e outros.

**22- Como trabalha os aspectos formais da imagem?**

A cada livro trabalho de forma a atender às necessidades específicas da história que vou contar.

**23- Como você acha que se dá o diálogo entre o texto e a ilustração no livro infantil?**

É uma pergunta complexa, precisaríamos conversar algumas horas... Para tentar resumir muito algo tão complexo e variado em suas possibilidades de diálogo diria que mais do que um diálogo, em alguns livros palavra, imagem e *design* têm o potencial para formar um amálgama que é um gênero literário à parte, o livro ilustrado como linguagem e não como costura entre diferentes linguagens.

**24- Como ilustrar um livro infantil da melhor forma para que as ilustrações só enriqueçam o universo simbólico da história, sem limitá-lo? Qual o modo de se expressar, criar, interpretar e traduzir o texto em narrativa visual?**

Outra pergunta extremamente complexa e que demandaria uma resposta conversada em profundidade.

Acredito em ilustrações que não expliquem o texto verbal, que tenham um compromisso com a história que está sendo contada e não com o didatismo.

**25- Qual é a função da ilustração?**

A ilustração está a serviço da história. Ela é parte da história que está sendo contada.

**26- O que você acha que é mais importante em um trabalho de ilustração para um livro infantil?**

Liberdade.

**27- Em sua opinião, o que seria uma boa ilustração?**

Aquela que provoca novas imagens.

**28- Acredita que a boa ilustração possa colaborar com a sensibilização visual das crianças, que ajuda a criança a desenvolver seu olhar crítico em relação a outras imagens do seu cotidiano?**

Sem dúvida. Como disse a grande ilustradora checa Kveta Pacovská: "as imagens de um livro ilustrado são a primeira galeria de arte que uma criança visita".