

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação - FEUSP

JAQUELINE OLIVEIRA DOS SANTOS

“Assim assado”: a imaginação humorística e as representações de crianças leitoras na literatura infantil de Eva Furnari

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

São Paulo

2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação - FEUSP

JAQUELINE OLIVEIRA DOS SANTOS

“Assim assado”: a imaginação humorística e as representações de crianças leitoras na literatura infantil de Eva Furnari

VERSÃO CORRIGIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como condição para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Dislane Zerbinatti Moraes

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sa Santos, Jaqueline Oliveira dos
Assim assado: a imaginação humorística e as representações de crianças leitoras na literatura infantil de Eva Furnari / Jaqueline Oliveira dos Santos; orientadora Dislane Zerbinatti Moraes. -- São Paulo, 2023.
294 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Crianças leitoras. 2. Literatura Infantil. 3. Imaginação. 4. Narrativa . 5. Representações Sociais . I. Moraes, Dislane Zerbinatti, orient. II. Título.

JAQUELINE OLIVEIRA DOS SANTOS

“Assim assado”: a imaginação humorística e as representações de crianças leitoras na literatura infantil de Eva Furnari

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como condição para a obtenção do Título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

“Um galo sozinho não tece uma manhã”, afirma um poema escrito por João Cabral de Melo Neto. De fato, a manhã de uma pesquisa, se assim se pode chamar uma tese, é possível pela participação de muitas pessoas, olhares, palavras, pontos de vista. A cada uma delas sou muito grata.

Agradeço imensamente à minha orientadora Professora Doutora Dislane Zerbinatti Moraes. Agradeço pelos anos de orientação desde o Mestrado: anos de partilha de conhecimentos, de conversas divertidas e formativas, de cuidado com a minha trajetória. Muito obrigada!

Agradeço aos Professores Doutores Sílvio Pereira da Silva e Mônica Appezzato Pinazza por sua leitura tão generosa do relatório de qualificação e cada uma das contribuições valiosas em um momento tão delicado, e importante, para que esta tese fosse possível.

Agradeço às Professoras com os quais tive o prazer de participar de suas aulas e, desse modo, ampliar meu olhar sobre a pesquisa no campo educacional a partir de diferentes pontos de vista teóricos e metodológicos. Meus agradecimentos às Professoras Doutoras Anete Abramowicz, Dislane Zerbinatti Moraes, Márcia Aparecida Gobbi, Maria da Graça Jacintho Setton, Marília Pontes Esposito e Verónica Marcela Guridi. Aproveito para expressar meu agradecimento aos colegas com os quais pude dialogar e aprender nesse período de estudos.

Agradeço aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Literatura, História e Educação: faces do ensino e da pesquisa sobre formação docente (LIHED), grupo coordenado pela Prof.^a Dr.^a Dislane Zerbinatti Moraes. Nossos diálogos e estudos coletivos foram importantes em minhas reflexões ao longo desta pesquisa.

Agradeço aos amigos e amigas que participaram ativamente da construção desta tese ao compartilharem seus olhares, críticas, sugestões, incentivos e amizade. Grata à Shiva Motlagh-Elbakri, Ana Catarina Lima, Arlete Oliveira, Denise Mak, Dione Fonseca, Carlos dos Santos, Rosana Benevenuto, Fátima Reis, Fábria Maia, Kelly Santos, Gabriel França, Fábio Pinheiro, Alessandro Gregori, Marcelo Buzzoni e tantos parceiros de pesquisa, desabafos, alegrias! Obrigada!

Agradeço aos meus colegas de trabalho na EMEI por sua torcida ao longo desses anos. Às crianças, inspiração diária para minhas inquietações de pesquisa, de busca por novos conhecimentos (além dos sorrisos e astúcias compartilhadas)!

E meu agradecimento sem tamanho, sem possibilidades de nomear com precisão, à minha família: meu pai Manoel (*in memoriam*) que me incentivou a amar a leitura e os

estudos desde antes do meu nascimento (ainda tenho a enciclopédia que comprou para mim); minha mãe Maria do Socorro que tudo fez para que os estudos fossem possíveis e me incentivou a cada momento de indecisão, de insegurança, com suas palavras de confiança e afeto; ao meu irmão Rafael, caçula querido e tão inspirador em sua dedicação, coragem e inteligência; à minha cunhada Iza que sempre compartilhou palavras de confiança e afeto; à Dante em sua alegria e esperteza contagiantes! Muito obrigada pela compreensão nas minhas ausências e na torcida tão sincera, tão grande, pela conclusão desta tese.

A cada um e todos, minha gratidão!

O Pirata (Roseana Murray)

O menino brinca de pirata:
sua espada é de ouro
e sua roupa de prata.
Atravessa os sete mares
em busca do grande tesouro.
Seu navio tem setecentas velas de pano
e é o terror do oceano.
Mas o tempo passa e ele se cansa
de ser pirata.
E vira outra vez menino.

(ABRAMOVICH, 1991, p. 86)

RESUMO

SANTOS, Jaqueline Oliveira dos. **“Assim assado”**: a imaginação humorística e as representações de crianças leitoras na literatura infantil de Eva Furnari. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

A presente tese se propõe a estudar as representações de crianças leitoras de Eva Furnari, autora e ilustradora de mais de 60 livros literários endereçados às crianças, a partir da análise de seu texto escrito, principalmente, e das ilustrações por ela criadas. Nessa leitura o ponto fundamental é a presença do humor e da fantasia em sua obra: por meio da criação de personagens e situações narrativas inusitadas, por vezes absurdas, identifica-se o questionamento de algumas convenções sociais, culturais e mesmo acadêmicas. Características como a mobilização da metalinguagem, e mesmo metaficcionalidade (SOUZA, E., 2021), permitem ao leitor o desvelamento do caráter de construção do texto literário, além de se constituírem como estratégias de diálogo brincante e aproximação com o leitor ao instigar sua participação textualmente. Esses são aspectos presentes em sua obra e que permitem a hipótese que sua representação de criança leitora contempla uma leitora ativa, capaz de crítica ao rir do inusitado no cotidiano e suas regras, e de compreender o mundo social em suas nuances. A pesquisa mobilizou como documentação de análise livros de Eva Furnari distribuídos em seis coleções publicadas atualmente pela editora Moderna. Para essa análise e interpretação foram importantes as contribuições teóricas de Chartier (1988: 1991; 2011), Freud (1996), Vigotski (2007; 2014), Bruner (1997), Eco (1994), López (2015) e Sant’Anna (2000). Nas produções de Furnari há uma ênfase no que Sant’Anna (2000) chamou de eixo parodístico: elas possuem elementos de subversão de determinada ordem em sua narrativa, de uma proposta de inversão de algumas convenções e pontos de vista predominantes. O humor em textos literários possibilita acessar o mundo da fantasia por um ponto de vista subversivo, de estranhamento à ordem estabelecida, e esse olhar permite que a criança vivencie e reelabore nesse plano opiniões, perspectivas e emoções que contribuam para seu desenvolvimento – e compreensão do mundo social. Conclui-se que as escolhas literárias de Eva Furnari pressupõem uma criança ativa, crítica e imaginativa. Outra reflexão da tese, e uma de suas contribuições, é a afirmação da possibilidade de compreender a relação entre leitura e crianças leitoras a partir do jogo e da brincadeira articulando tais relações com as considerações dos estudos de Psicologia e com a potencialidade da imaginação e da narrativa literária para a educação das crianças.

Palavras-chave: Crianças leitoras. Literatura Infantil. Imaginação. Narrativa. Representações Sociais.

ABSTRACT

SANTOS, Jaqueline Oliveira dos. "**Assim assado**": **The humorous imagination and representations of child readers in Eva Furnari's children's literature.** Thesis (PhD). Faculty of Education, University of São Paulo, 2023.

This research focuses on the representation of child readers by Eva Furnari, the author and illustrator of more than 60 children's literary books, based on a review of the written texts and illustrations she created. This study highlights the existence of humor and fantasy in her work: through the creation of characters and unusual, sometimes even absurd, narrative situations, Furnari is able to question certain social, cultural, and even academic conventions. Characteristics such as the mobilisation of metalinguistics and even metafiction (SOUZA, E., 2021) allow readers to unveil the construction of literary texts and are strategies for playful dialogue and methods to grow closer to readers by instigating their textual participation. These are aspects of her work that allow for the hypothesis that her representation of the child reader is that of an active reader who can think critically about the unusual aspects of everyday life and its rules and understand the social world in its nuances. The study used Eva Furnari's books in six collections, currently published by Moderna, as the basis of its research. The theoretical contributions of Chartier (1988; 1991; 2011), Freud (1996), Vygotsky (2007; 2014), Bruner (1997), Eco (1994), López (2015), and Sant'Anna (2000) were crucial for this analysis and interpretation. In Furnari's productions, there is an emphasis on what Sant'Anna (2000) referred to as the parodical axis: they have elements of subversion within a certain order in the narration, which propose the reversal of certain conventions and dominant viewpoints. The humor of literary texts allows access to fantasy worlds from a subversive view, which is far from the established order, and this view allows children to experience and reinvent these levels of thought, view, and emotions, which contribute to their development – and understanding of – the social world. It is concluded that Eva Furnari's literary choices assume an active, critically thinking, and imaginative child. Another reflection from this work and one of its contributions is affirming that it is possible to understand the relationship between reading material and child readers from the vantage point of playfulness and games, and to highlight this relationship in terms of the possibilities of imagination and narrative literature to educate children from the perspective of psychological studies.

Keywords: Children readers. Children's Literature. Imagination. Narrative. Social representation.

LISTA DE IMAGENS

Imagens 1, 2, 3 e 4: Capas das primeiras publicações de Eva Furnari para crianças, Editora Ática, 1981	71
Imagem 5: Capa de <i>Os problemas da Família Gorgonzola</i> , 2015, Editora Moderna.....	74
Imagem 6: “Quem é Eva Furnari?”: de <i>Pandolfo Bereba</i> , 2010, Editora Moderna.....	77
Imagem 7: Dupla de páginas de <i>Amendoim</i> , 2012, Paulinas.....	84
Imagens 8 e 9: Duplas de páginas: 20 e 21; 22 e 23. <i>Não Confunda</i> , 2011, Editora Moderna.....	86
Imagem 10: Capa de <i>Drufs</i> , 2016, Editora Moderna.....	88
Imagem 11: Dupla de páginas, 6 e 7, de <i>Drufs</i> , 2016, Editora Moderna.....	90
Imagem 12: Dupla de páginas 4 e 5, <i>Drufs</i> , 2016, Editora Moderna.....	91
Imagem 13: Dupla de páginas, 16 e 17, <i>Drufs</i> , 2016, Editora Moderna.....	94
Imagem 14: Dupla de páginas 11 e 12. <i>Luas</i> , 2016, Editora Moderna.....	96
Imagem 15: Página 10, <i>Problemas Boborildos</i> , 2011, Editora Moderna.....	97
Imagens 16 e 17 - Duas duplas de páginas de <i>Marilu</i> (10 - 11; 24 - 25), 2012, Editora Moderna.....	112
Imagem 18 - Capa de <i>Problemas Boborildos</i> , 2011, Editora Moderna.....	122
Imagem 19 - Página 3 de <i>Problemas Boborildos</i> , 2011, Editora Moderna.....	124
Imagem 20 - Capa de <i>Listas Fabulosas</i> , 2013, Editora Moderna	131
Imagem 21 - Dupla de páginas, 12 e 13. <i>Listas Fabulosas</i> , 2013, Editora Moderna.....	132
Imagem 22 - Contracapa, <i>Listas Fabulosas</i> , 2013, Editora Moderna.....	134
Imagem 23 - Última página de <i>Zig Zag</i> , 2015, Editora Moderna	137
Imagem 24 - Página 3, <i>Zig Zag</i> , 2015, Editora Moderna	138
Imagem 25 - Páginas 4 e 5, <i>Zig Zag</i> , 2015, Editora Moderna	139
Imagem 26 - Páginas 12 e 13, <i>Assim Assado</i> , 2010, Editora Moderna	143
Imagem 27 - Páginas 24 e 25, <i>Assim Assado</i> , 2010, Editora Moderna	145
Imagem 28 - Páginas 4 e 5, <i>Assim Assado</i> , 2010, Editora Moderna	146
Imagem 29 - Capa de <i>Tartufo</i> , 2012, Editora Moderna	147
Imagem 30 - Página 6 de <i>Tartufo</i> , 2012, Editora Moderna	148
Imagem 31 - Página 12, de <i>Tartufo</i> , 2012, Editora Moderna	149
Imagem 32 - Página 27, de <i>Tartufo</i> , 2012, Editora Moderna	151
Imagem 33 - Página 17 de <i>Tartufo</i> , 2012, Editora Moderna	153
Imagens 34 e 35 - Capas de <i>Bruxinha Zuzu</i> e <i>Bruxinha Zuzu e Gato Miú</i> , de 2010, Editora Moderna	155

Imagem 36 - Dupla de páginas 24 e 25, de <i>Bruxinha Zuzu</i> , 2010, Editora Moderna	156
Imagem 37 - Dupla de páginas 16 e 17 de <i>Bruxinha Zuzu</i> , 2010, Editora Moderna	157
Imagem 38 - Dupla de páginas 20 e 21 de <i>Bruxinha Zuzu</i> , 2010, Editora Moderna	159
Imagem 39 - Dupla de páginas 18 e 19 de <i>Bruxinha Zuzu</i> , 2010, Editora Moderna	160
Imagem 40 - Dupla de páginas 30 e 31 de <i>Bruxinha Zuzu e Gato Miú</i> , 2010, Moderna	162
Imagem 41 - Uma das sequências criadas por Eva Furnari para seu TGI, 1976	182
Imagem 42 - Segunda Conclusão do TGI de Eva Furnari, de 1976	183
Imagem 43 - Página 3 de <i>Nós</i> , 2015, Editora Moderna	185
Imagem 44 - Dupla de páginas, 6 e 7, de <i>Nós</i> , 2015, Editora Moderna	187
Imagem 45 - Dupla de páginas, 18 e 19, de <i>Nós</i> , 2015, Editora Moderna	194
Imagem 46 - Capa de <i>Trudi e Kiki</i> , 2010, Editora Moderna	195
Imagem 47 - Dupla de páginas (6 e 7) de <i>Trudi e Kiki</i> , 2010, Editora Moderna	197
Imagem 48 - Dupla de páginas (26 e 27) de <i>Trudi e Kiki</i> , 2010, Editora Moderna	198

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipo de documentação pesquisada.....	p.18
Quadro 2 – Origem dos textos (filiação acadêmica).....	p.18
Quadro 3 – Área do conhecimento.....	p.18

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. INFÂNCIA E LITERATURA INFANTIL NO BRASIL: UMA BREVE INCURSÃO	38
1.1 Literatura e as crianças: o que se entende por infantil?	38
1.1.1 Infância e suas histórias no tempo	39
1.1.2 Literatura, infância, criadores e leitores	47
1.2 Alguns dos caminhos percorridos pela literatura infantil no Brasil	53
2. ONDE ACONTECE O DIÁLOGO: A artista visual, personagem escritora e narradora de histórias para crianças.	68
2.1 Eva Furnari.....	68
2.2 Eva Furnari, personagem	75
2.3 A obra	81
2.3.1 Drufs (Coleção Miolo Mole)	87
2.3.2 Luas (Coleção Miolo Mole).....	94
3. NARRAR, IMAGINAR, JOGAR: O TEXTO LITERÁRIO DE EVA	100
3.1 O jogo e o texto literário: o lúdico na escrita, na leitura	102
3.2 Ler, imaginar, criar - o lugar da narrativa e do humor	109
3.3 Problemas Boborildos (Coleção Problemas).....	122
4. O HUMOR NA OBRA DE EVA FURNARI.....	128
4.1 Ziz Zag e Assim Assado (Coleção Miolo Mole)	136
4.2 Tartufo (Coleção Do Avesso).....	147
4.3 Bruxinha Zuzu, Bruxinha Zuzu e Gato Miú (Coleção Bruxinha)	154
5. REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIA E MODELOS DE CRIANÇA LEITORA....	164
5.1 As crianças leitoras dos textos de Eva Furnari: articulações entre narrativa, temas e projeções de leitores	173
5.2 Para quem Eva Funari cria: a artista, sua compreensão dos textos literários infantis e as crianças leitoras	180
5.3 Trudi e Kiki (Coleção Pimpolhos)	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211
I. LIVROS DE EVA FURNARI.....	211
II. REFERÊNCIAS	212
ANEXO A: TGI de Eva Furnari (excertos)	220

INTRODUÇÃO

“*Assim assado*”: a imaginação humorística e as representações de crianças leitoras na literatura infantil de Eva Furnari se propõe a estudar a obra de Eva Furnari, autora e ilustradora de mais de 60 livros literários endereçados às crianças. A análise do texto e das ilustrações de Furnari desempenha um papel central neste estudo. A investigação se concentrou, especialmente, no estudo das representações idealizadas de crianças leitoras por meio da leitura de seus textos literários, predominantemente narrativos, e na discussão das características de suas ilustrações, com foco na construção de personagens.

Um ponto fundamental reside na análise da presença do humor e da fantasia por meio da criação de personagens e situações narrativas incomuns e até mesmo absurdas, onde é possível identificar um questionamento de convenções sociais, culturais e artísticas. A pesquisa mobilizou como documentação os textos literários de Eva Furnari distribuídos em seis coleções (todas publicadas pela Editora Moderna): Pimpolhos, Miolo Mole, Bruxinha, Do Avesso, Tramas e Problemas. Entre essas coleções, apenas Tramas é direcionada para o público infanto-juvenil com seu único título publicado até o momento: *O segredo do violinista*, de 2010¹.

Assim Assado, título de um de seus livros, e também desta tese, sugere uma ambiguidade de sentidos e uma aproximação de palavras cuja sonoridade, em parte, se assemelha. Um jogo de tensionamentos e afinidades, ou de luzes e sombras (para usar os termos de Carl Jung, citado por Eva como uma referência em suas falas públicas), em que não há um modo único e determinado de olhar para uma questão e nomeá-la. Rir das situações, rir de si e dos seus ridículos, é um caminho de se relacionar com o mundo, reconhecer seu caráter de inacabamento, de algo por construir, mas que muitas vezes é apresentado como já resolvido – e isso diante de determinados interesses, posições, ou convenções que beneficiam certos grupos sociais e não outros. A imaginação humorística, com o humor entendido como aquilo que está relacionado com o riso, com a ruptura, com o reconhecimento das incongruências de maneira a lidar com elas, é um importante elemento de investigação escolhido para olhar e pensar a obra de Eva Furnari e discutir suas representações acerca de

¹ *O segredo do violinista* possui 125 páginas e é organizado em 21 capítulos. Trata-se de uma história de mistério, com elementos fantásticos, em que um grupo de adolescentes tenta resolver uma série de furtos que acontecem em seu entorno. Em *O segredo do violinista* não há ilustrações para além das pequenas imagens que acompanham os títulos de cada capítulo. Esse livro não será analisado nesta tese em razão dos objetivos e limites aqui propostos de privilegiar as produções voltadas às crianças, prioritariamente, e com relações entre as ilustrações e o texto escrito – com enfoque central na narrativa escrita.

quem a lê – o enfoque principal será o texto escrito; contudo, as ilustrações compõem sua narrativa e serão inseridas na análise a partir dessa perspectiva.

Eva é escritora e ilustradora de livros endereçados para crianças desde 1980, ano em que publicou sua primeira coleção, *Peixe Vivo*, pela Editora Ática, composta por quatro livros imagem (sem texto escrito). Desde então, Eva publicou mais de 60 títulos como autora, além de ilustrar obras de outros escritores como Erico Veríssimo. A partir de 2010, ela tornou-se autora exclusiva da Editora Moderna. No contexto desse contrato exclusivo, vários de seus livros deixaram de ser reeditados, enquanto outros passaram por reformulações, tanto em suas ilustrações quanto no conteúdo textual. É autora e ilustradora reconhecida e premiada com Prêmios Jabuti (em diversas categorias), pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLJ), Associação Paulista dos Críticos de Arte (APCA), Revista Crescer, entre outros. Suas obras foram adaptadas para peças teatrais, animações, instalações artísticas, canções.

Seus livros são prioritariamente ilustrados²: neles há um diálogo entre texto escrito e imagem, relações predominantemente de complementaridade ou adição de elementos à fantasia proposta no texto escrito. Eva ilustrou todos os seus títulos com exceção de *Amarilis*, de 2011, ilustrado por Gonzalo Cárcamo, artista chileno. Nos livros de autoria de Eva Furnari há uma ênfase no que Afonso Romano de Sant’Anna (2000) chamou de eixo parodístico. Em outras palavras, os livros escritos e ilustrados por Eva possuem elementos de subversão de determinada ordem em sua narrativa, de uma proposta de inversão de convenções sociais e mesmo de uma representação de criança passiva, obediente, sem variações de estados de ânimo. Quais seriam elas? E de que maneira são questionadas? Uma observação importante é que a subversão de Eva é proposta pela via da expressão criativa, imaginação e humor.

Segundo a leitura desta tese, o humor em textos literários possibilita acessar o mundo da fantasia por um ponto de vista subversivo, de estranhamento à ordem estabelecida. Esse olhar de questionamento permite que a criança vivencie e reelabore nesse plano opiniões, perspectivas e emoções que contribuam para seu desenvolvimento – e compreensão do mundo social. Essa relação não ocorre de maneira direta ou linear, mas a partir de um caminho de reelaboração do texto lido: por um lado, o texto literário, em sua estrutura, possui lacunas que podem ser preenchidas durante a leitura pelo leitor empírico (ECO, 1994a) que para tal aciona seu repertório e se relaciona ao que é lido a partir de suas circunstâncias sociais, culturais e históricas.

² Seus títulos são predominantemente ilustrados e as imagens compõem a narrativa com papel central com exceção de *O segredo do violinista*, de 2010, livro da coleção Tramas. Outra observação é quanto aos dois livros da Coleção Bruxinhas que são narrativas visuais, livros imagem, e por isso não há texto verbal.

A relação de leitura entre leitor e texto literário tem um caráter de jogo (ISER, 2017) e pode ser aproximada com as relações brincantes das crianças, uma relação singular e simbólica com a linguagem. Diferentes autores sinalizaram a possibilidade profícua de compreender a leitura na perspectiva do jogo e da brincadeira, com implicações para os modos de ver os nexos que as crianças leitoras podem estabelecer com a narrativa, reelaborando-a. Nomear o mundo, jogar com as palavras, seus sons e sentidos, é um caminho legítimo de conhecê-lo e nele atuar – por meio da fantasia (PATTE, 2011; LÓPEZ, 2015; RODARI, 2004).

Nombrar el mundo que nos rodea es un medio de crearlo, de reconocerlo, de apropiarnos de él en cierto modo. Está, por ejemplo, el placer de las listas que se encuentran en muchos de los clásicos de la infancia. Contar, clasificar, ordenar, poseer, esto corresponde por completo al gusto del niño. Es el placer de saborear las palabras y descripciones cuando se dicen con sensibilidad y hasta con voluptuosidad [...] (PATTE, 2011, *ebook*).

Por outro lado, a leitura de textos literários, particularmente os textos literários narrativos, permitem, para além de uma reelaboração, a criação de mundos possíveis (BRUNER, 1997), um ordenamento outro que dialoga com o já vivido e com os elementos do novo que podem ser acessados e ampliados, por meio da narrativa, seus personagens, enredo e estrutura de linguagem.

Para compreender essa criação de outros mundos por meio da narrativa, de acordo com Jerome Bruner, é fundamental entendê-la em suas características: uma estrutura organizada, e aberta, na qual o leitor pode navegar ainda que não conheça exatamente aquele percurso – mas acessando seus próprios mapas – construídos a partir de experiências anteriores. Assim, a escrita do texto narrativo literário possui, na mobilização de seus recursos, uma amplitude de abertura em que outras realidades – ficcionais – podem ser acessadas, outras alternativas conhecidas e recriadas pelos leitores na relação com o texto. Nessa criação, que dialoga com o texto e articula os repertórios já constituídos pelo leitor, a imaginação é fundamental e nesta tese ela será considerada sobretudo diante das formulações de Lev Vigotski (2014).

Qual o significado de explorar mundos possíveis que são concebidos e criados na relação com textos literários que instigam olhar de um ângulo diferente para o cotidiano e suas normas? Que proponha desvelar a construção do texto literário como algo já acabado ou mesmo brincar com a rigidez do discurso científico que não se volta criticamente para si? Essas indagações fundamentaram tanto a pesquisa quanto a redação da tese, destacando o

estudo das projeções de leitores identificáveis e discutíveis a partir da análise dos textos literários de Furnari.

A obra de Furnari possui como um de seus pontos estruturantes apresentar figuras estilizadas, com proporções próprias, como suas personagens ilustradas; o uso das cores para comunicar nuances da história e mesmo o estado de espírito das personagens; utilização de metáforas, de modo geral, do uso de figuras de linguagem, de jogos de palavras, de brincadeiras com aproximações e tensionamentos de sons (e sentidos), criando histórias, com nuances poéticas, por vezes, questionando as expectativas sobre o conteúdo ou tema do livro, assim como da própria feitura do texto literário.

A propósito desse desvelamento, de recusa a respeito de um caráter inatingível ou de genialidade, seu livro *O problema do Clóvis*, de 1992, é um caso importante de metaficção, contudo, outros títulos como *Listas Fabulosas* (2013) e *Tantãs* (2019) são exemplos de narrativas em que o leitor é convidado a elaborar sua própria história e refletir sobre o processo de criação literária. A intertextualidade sob a ótica da paródia, do riso diante do cânone, de diversos tipos, é outra marca presente em títulos como *Tartufo* (2001), *Problemas Boborildos* (2011), *Trudi e Kiki* (2010) ou no já supracitado *O problema do Clóvis*.

Simultaneamente à análise da obra de Eva Furnari, tanto no âmbito textual quanto imagético, e em constante diálogo com sua produção, a pesquisa explora os modos pelos quais a autora compreende a infância e como essa compreensão influencia a elaboração de textos literários, especialmente narrativos, destinados à leitura de crianças. Nesse contexto, a pesquisa se baseia em conceitos fundamentais, como as representações sociais de Roger Chartier (1988; 1991; 2011) e os conceitos de leitor modelo e autor modelo, conforme propostos por Umberto Eco (1994; 2004). Além disso, a retomada da bibliografia relacionada à história e sociologia da infância é um ponto importante para a discussão proposta acerca das representações da infância na obra literária de Eva Furnari (AIRÉS, 1986; CORSINO, 2015; GÉLIS, 2009; KUHLMANN JR, 2001; PERROT, 2009; SARMENTO, 2003).

Nesta tese, infância é compreendida como um período de vida das crianças e, simultaneamente, uma categoria social que tem uma história de construção, ou seja, a compreensão sobre o que é ser criança, quais suas singularidades e qual seu lugar como sujeito de direitos se relaciona com um percurso histórico em que houve disputas de diferentes agentes, e áreas do conhecimento, que concorreram para sua elaboração e legitimidade social.

Patricia Corsino, ao retomar as pesquisas de Sarmiento, sintetiza em artigo o que o citado pesquisador definiu como eixos estruturantes para a construção da ideia de infância:

[...] i) a família nuclear que gradativamente foi substituindo os outros agrupamentos familiares e foi se constituindo como um lugar de vinculação e pertença afetiva da criança; ii) a escola pública criada no Séc. XVIII, que se constituiu como um espaço institucional de crianças; iii) a construção de um conjunto de saberes institucionalizados sobre a “criança normal” que institui a ideia de criança como ser biopsicológico em processo de maturação e crescimento; iv) a administração simbólica com definição implícita e explícita de regras de inclusão, interdição, compulsão e reconhecimento das crianças (CORSINO, 2015, p. 108).

Partindo da premissa de que a concepção de infância e a figura da criança são construções históricas e culturais, a literatura infantil segue essa mesma natureza: a especificidade de uma produção literária endereçada para crianças e bebês, em particular, desenvolveu-se ao longo de séculos. No contexto brasileiro, principalmente a partir do final do século XIX, essa trajetória ganha destaque com as primeiras traduções, e ao longo do século XX em que se formou o campo literário infantil. O que atualmente se compreende como literatura infantil, seu estatuto estético e literário, é uma construção cultural que ainda está sob discussão nos estudos literários, por um lado, e no campo educacional por outro.

Assim, o que seriam livros destinados para as crianças? Qual é a especificidade de afirmar que existe uma literatura infantil que, por conseguinte, se diferenciaria de uma literatura mais abrangente, destinada a todo o público que não seja crianças (ou bebês)? Quais as implicações em termos de análise e crítica, bem como de valorização e estudos, dessas distinções? No encaminhamento dessa discussão, além da revisão histórica da constituição da literatura infantil no Brasil e das implicações discutidas na tese acerca de seu caráter como campo, sob a perspectiva de Pierre Bourdieu, este estudo aborda suas interações com outros campos fundamentais para sua história – como o educacional. Nesse esforço, alguns autores foram importantes para a construção desse quadro histórico e social da literatura infantil e suas relações com a educação: Pierre Bourdieu (1983; 2004); Nelly Novaes Coelho (1976; 1985; 2000); Regina Zilberman e Marisa Lajolo (2007); José Nicolau Gregorin Filho (2011), entre outros.

Antes de seguir com o próximo tópico dessa Introdução, uma nota pessoal e profissional que importa destacar para compreender outra dimensão da relação desenvolvida nesta tese entre a obra de Furnari, as crianças leitoras e a Educação. Eva Furnari e as reflexões sobre sua obra surgiram em minha vida profissional e acadêmica em dois sentidos: Eva foi uma das autoras citadas por professoras ao falar de suas práticas nas entrevistas realizadas na pesquisa que resultou na dissertação defendida em 2016 (e que tratou das ideias históricas de

professoras de educação infantil³; e em meu cotidiano como professora de educação infantil, ofício que exerço há pouco mais de vinte anos.

Nas rodas de leitura com as crianças, os livros de Furnari provocam efeitos diversos: espanto inicial com algumas relações propostas e palavras desconhecidas, sobretudo aquelas que a autora inventa e que são comuns em suas narrativas, e ao final risadas ao notar que há graça naquele estranhamento. Suas ilustrações detalhadas, e a presença de personagens secundários em posições que aos olhos de adultos poderiam ser quase invisíveis, e que na conversa após a leitura são retomadas pelas crianças como parte importante do que observaram e pensam sobre o livro, instigou-me a buscar compreender a relevância das escolhas de escrita e ilustração para a relação que é estabelecida com as crianças leitoras. As inquietações vividas durante a carreira profissional, portanto, estão presentes, em alguma medida, nos esforços de investigação deste estudo.

Um diálogo com outras pesquisas: Eva Furnari e sua obra sob outros pontos de vista

Para compreender o cenário da investigação e estabelecer um diálogo com outros estudos sobre a obra de Eva Furnari, realizou-se um levantamento de pesquisas relacionadas a esse propósito. O levantamento foi realizado com um duplo objetivo: primeiro, compreender os parâmetros teóricos e metodológicos sob os quais a obra de Eva Furnari tem sido objeto de pesquisa, bem como as perguntas que têm sido abordadas nesse contexto. Em segundo lugar, como parte dos esforços para ampliar as perspectivas teóricas diante dos objetivos específicos desta tese, particularmente as relações entre a obra de Furnari em sua dimensão humorística e imaginativa, e suas representações das crianças leitoras.

Dessa forma, duas estratégias foram empregadas: a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando a palavra-chave "Eva Furnari", e a busca cruzada a partir de uma leitura atenta das referências bibliográficas relacionadas à análise de seus livros ou aspectos de sua biografia. Os textos localizados apresentam abordagens teóricas e objetivos distintos: artigos, dissertações e teses desenvolvidas com referenciais teóricos específicos. Para explicitar as semelhanças e diferenças entre essas pesquisas, os quadros a seguir sistematizam as informações mencionadas acima:

³ SANTOS, Jaqueline Oliveira dos. "**Um baú de memórias**" - Estudo sobre as práticas de professoras de educação infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Quadro 1 – Tipo de documentação pesquisada

Tipo de documentação pesquisada	
Artigos	3
Dissertações	4
Teses	3
Total	10

Fonte: Elaboração da autora da tese

Quadro 2 – Origem dos textos (filiação acadêmica)

Origem da publicação	Textos
Periódico	3
Evento acadêmico	0
Universidade	7
Total	10

Fonte: Elaboração da autora da tese

De maneira semelhante, as pesquisas selecionadas foram desenvolvidas mobilizando referenciais teóricos diversos, predominantemente nas áreas de Educação, Comunicação e Letras. O quadro a seguir foi elaborado com a criação de categorias a partir da observação da filiação dos autores de cada texto e das áreas de defesa, no caso de teses e dissertações. Essa categorização foi complementada pela leitura dos textos, permitindo a identificação de seus conceitos centrais.

Quadro 3 – Áreas do conhecimento

Áreas do conhecimento	Artigos	Dissertações	Teses
Educação	1	0	0
Linguística	1	0	1
Estudos literários	0	1	2
Letramentos e leitura	1	2	0
Comunicação e Semiótica	0	1	0
Total	3	4	3

Fonte: Elaboração da autora da tese

No que diz respeito aos textos identificados, conforme observado nesta pesquisa, em Estudos Literários, há diferentes enfoques. Um deles é evidenciado na tese de Duarte (2022), que investigou as representações de bruxas na literatura infantil, principalmente a partir de uma perspectiva histórica e filosófica. Por outro lado, os trabalhos de doutoramento de E. Souza (2021) e de obtenção do título de Mestra de Arantes (2009) concentram-se predominantemente em questões relacionadas à análise textual, incluindo o texto imagético, conduzindo-a por meio de um referencial da teoria e crítica literária.

Em relação à tese de Duarte, suas referências teóricas perpassaram a História, Filosofia e Teoria Literária, especialmente no que contribuem para uma análise que dialoga com o feminismo. Dentre os autores citados, destacam-se Michel de Foucault, Michelle Perrot, Silvia Federici e Gilles Lipovetsky, entre outros. A pesquisadora explorou as conexões entre o deslocamento da imagem construída literariamente das bruxas, com referência a obras literárias a partir da década de 1950, e o debate e a luta feminista das últimas décadas, especialmente após os anos 1980, além de reafirmar que a censura aos livros realizada pela Ditadura Civil Militar não se atentou aos livros da literatura infantil. De acordo com a análise de Duarte, ao considerar obras literárias escritas nas últimas décadas, houve mudanças que sinalizam a possibilidade de ruptura com estereótipos e estigmas associados à imagem da mulher bruxa na literatura infantil, permitindo sua representação com um ser multifacetado, com diversos nuances, capaz de bondade.

Duarte expressa uma perspectiva crítica em relação à personagem de *A bruxinha atrapalhada*, publicado em 1982. Para a pesquisadora, embora a representação da Bruxinha marque um avanço ao romper com a tradicional caracterização de bruxas como seres intrinsecamente malévolos, rejeitáveis e dotados de atributos considerados negativos – que são superados pela simpatia e alegria da Bruxinha – sua representação como atrapalhada sugere um estereótipo do feminino associado à falta de competência. Um ponto de destaque é o uso do diminutivo "bruxinha", que “confere às personagens o status de carinho, indicando valor afetivo positivo e associado à indelével candura infantil.” (DUARTE, 2022, p. 141).

Nas duas últimas produções, os esforços foram dedicados à reflexão sobre a relação do leitor com o texto literário, explorando as características intrínsecas da obra literária, incluindo textos de Eva Furnari. Essas análises permitem tecer considerações a respeito do impacto provocado em quem os lê. Arantes (2009), por exemplo, teve como objeto de pesquisa específico a ilustração dos livros de Eva Furnari e a articulação entre palavra e imagem em sua obra. Sua abordagem fundamentou-se em teóricos como Roland Barthes e Roman Jakobson. Por outro lado, E. Souza (2021), dedicou-se a investigar as estratégias

discursivas num conjunto de narrativas da literatura infanto-juvenil, as quais ele considerou como narrativas metaficcionais. Entre seus referenciais teóricos destacam-se Linda Hutcheon, Patricia Waugh e Umberto Eco.

A pesquisa de E. Souza, em particular, proporcionou uma aproximação a uma dimensão específica das escolhas de escrita e ilustração de Furnari: o desvelamento do texto literário, suas dinâmicas e sacralidades, termo utilizado por E. Souza, por meio do próprio discurso narrativo ficcional – e a autorreflexividade. Dentre os recursos de escrita mobilizados por Furnari em *O problema do Clóvis*, destacam-se a *mimesis* de produto e a *mimesis* de processo. Especialmente em relação à *mimesis* de processo, essa estratégia permite ao leitor conhecer, literariamente, a escrita como um processo, compreendendo o texto em suas diferentes etapas de decisões, construções, correções, em suma, como algo que não existe por si só (a sacralidade).

Por outro lado, conforme as considerações de E. Souza, a construção de um texto ficcional e as demandas que esse texto apresenta ao leitor em sua estrutura implicam uma reflexão sobre uma outra categoria de leitura e de leitor: o leitor metaficcional. Entre os autores citados pelo pesquisador para essas reflexões estão Wolfgang Iser e Umberto Eco, sendo que E. Souza defende a especificidade de leitor que o texto metaficcional engendra, demandando uma interação singular em seus jogos críticos e características. Ao comentar sobre as características de tal leitor diante do texto metaficcional, o pesquisador afirma o seguinte:

[...] A recepção de textos metaficcionais singulariza a experiência estética literária, devido ao conjunto de mecanismos mobilizados na autorreflexividade da ficção – algumas, antes, restritas a críticos, escritores ou leitores especializados. Nesse sentido, dos leitores é exigido – além da atenção e compreensão “corriqueiras” na leitura do texto literário – um envolvimento diferente, crítico, diante de um conjunto de questionamentos (E. SOUZA, 2021, p. 108-9).

O artigo de Moreno, Wrigell e Proietti (2017) vincula-se à Educação, mais especificamente à Educação Matemática. Trata-se da partilha de reflexões sobre as relações, defendidas como profícuas, entre a mobilização de textos literários e as estratégias de fomento de aprendizagens de Matemática. O diagnóstico da dificuldade de compreensão de textos por estudantes é um dos pontos que fundamentam a preocupação com a leitura e o investimento teórico e metodológico em referenciais de letramento e resolução de problemas. De forma análoga às duas pesquisas subsequentes que serão discutidas, Moreno, Wrigell e Proietti

baseiam seu estudo no texto literário de Furnari, neste caso, *Listas Fabulosas*, com o objetivo de articular outras questões relacionadas às aprendizagens de conteúdos pelos estudantes.

A escolha do livro *Listas Fabulosas*, de Eva Furnari, pelos autores do artigo, se justifica “[...] Por apresentar, em suas obras, enredo e narrativas nas quais é perceptível a articulação do campo da alfabetização, conhecimentos linguísticos e matemáticos, além de brincar com as palavras e adotar a criatividade como forma de incentivo à leitura” (MORENO; WRIGELL; PROIETI, 2023, p. 142). Os autores argumentam que a proposta do texto literário como um recurso didático não deve ser confundida com o que denominam de “pedagogização da literatura”, visto que defendem o “[...] papel estético que a literatura infantil representa, sendo ela um reflexo da cultura e do conhecimento acumulado ao longo da história” (MORENO; WRIGELL; PROIETI, 2023, p. 149). Em diálogo com uma pesquisa que citam no artigo, a monografia de Gabriela Derlam Santos que abordou a pedagogização da literatura infantil, os autores entendem essa abordagem como aquela na qual os livros prescreveriam modos de comportamento, cuidados com a saúde e higiene, parâmetros morais.

No quarto capítulo desta tese, será abordado de forma mais aprofundada *Listas Fabulosas*, livro de Furnari publicado em 2013. Por enquanto, é possível ressaltar que sua construção se inicia a partir de uma brincadeira com a ideia de listas: listas fabulosas tanto no sentido de algo extraordinário quanto no que remete à fabulação, à ficção. Nesse sentido, se há uma sistematização de informações mediante a construção de critérios, simultaneamente ocorre uma desconstrução dessa rigidez por meio dos temas abordados em cada uma delas. Essa característica reflete uma escolha de tratamento fantasioso e literário, aspectos relevantes ao analisar a obra (dentre outras interpretações possíveis).

Os três textos elencados na categoria Linguagens e Letramentos são duas dissertações de Mestrado Profissional, Letras, de Melo (2021) e Leite (2021), e o artigo de Costa e Carvalho (2021). Ambas as dissertações fazem menção a textos literários de Eva Furnari, *Felpe Filva* em Melo e *Traquinagens e Estripulias* em Leite. No entanto, em ambas não há uma análise específica das obras citadas; em vez disso, há uma mobilização frente aos seus objetivos de pesquisa (em Leite há uma apresentação do livro no sentido de descrevê-lo em suas características centrais). As características da obra de Furnari, assim como os elementos de sua carreira como autora e ilustradora, não são o foco central desses textos.

As duas pesquisas abordam o texto visual a partir do referencial do letramento, incluindo o literário, multiletramento e letramento visual. No estudo de Leite (2021) o foco reside na investigação das relações entre narrativa visual e aprendizado da leitura, direcionado tanto a estudantes com deficiência auditiva quanto àqueles sem essa particularidade

específica. A sequência didática proposta por Leite preocupa-se com a inclusão ao contemplar a comunicação em Libras, o visual e a língua portuguesa convencional. Ambas as pesquisas fazem referências importantes à Magda Soares e Rildo Cosson.

Quanto ao artigo de Costa e Carvalho (2021), as autoras abordam a formação de leitores em diálogo com uma bibliografia que trata, entre outros aspectos, da perspectiva teórica do letramento, especialmente do multiletramento. Segundo o seu argumento, é profícuo pensar que a mediação de leitura pode aproximar diferentes mídias que suportam textos literários a partir de linguagens singulares. Esse pensamento se mostra relevante, sobretudo porque, conforme destacam, há uma diversidade de mídias presentes nas experiências das crianças.

Uma das obras mencionadas no artigo é *Assim Assado*, de Eva Furnari, que foi musicalizada e adaptada para um videoclipe em parceria com o grupo musical Palavra Cantada. As autoras tratam dessas relações em meio ao que nomeiam como uma dinâmica multimodal e multissemiótica e evocam o conceito de interdiscurso a partir da referência à Hércules Tôledo Côrrea. Umberto Eco é mencionado no que diz respeito às suas considerações sobre o leitor, e as relações com a estética, no artigo articuladas com a proposta de formação de leitores literários e de aproximação das crianças com o universo da escrita.

No videoclipe algumas características do texto de Furnari são ressaltadas na interação entre o verbal, a música e as imagens: a rítmica do texto original, alguns efeitos expressivos das rimas e a expressividade das personagens em movimento são enfatizadas. Na dialogia constituída entre o texto verbal, visual e musical, outros sentidos emergem, ou podem emergir, na interação da criança com o videoclipe. Segundo as autoras: “À criança, leitora em formação, fica a opção de cantar lendo ou ler cantando. A dialogia entre a poesia materializada no livro e a música exibida nas telas pode potencializar o encantamento pela leitura literária. [...]” (COSTA; CARVALHO, 2021, p. 91). *Assim Assado* faz parte de uma lista de textos literários de Eva Furnari adaptados para outras linguagens.

Os dois textos elencados na categoria Linguística são de autoria de Fiorindo (2009) em sua tese de doutoramento e um artigo de Gebara e Sparano (2017). *Felpe Filva* é a obra citada no artigo sobre o papel do leitor no texto e como ele é reposicionado ao longo da interação entre as personagens de Felpe, o escritor, e Charlô, sua leitora. Por meio do estudo do gênero carta, suas convenções e estrutura, e nas correspondências trocadas entre as personagens da narrativa, Gebara e Sparano empregam um enfoque dialógico para analisar como a interação entre as personagens se transforma a ponto de uma leitora obter um status de reconhecimento de igualdade com o autor, o poeta Felpe Filva. Com base nas ideias de Umberto Eco e sua

noção de obra aberta, as autoras do artigo discutem o lugar do leitor e sua atividade na leitura. Outra conclusão significativa, que interessa particularmente a esta tese, é a compreensão da leitura como prática social inserida nas relações culturais, nos contextos e seus significados para os sujeitos.

Fiorindo (2009), em sua pesquisa, propôs que um grupo de crianças, com idades entre 5 a 10 anos, produzisse narrativas após serem apresentadas, por meio de *slides*, a uma narrativa visual: “A pedra no caminho”, presente em *Esconde-esconde*, de Eva Furnari. Novamente o texto literário em si não é apresentado e discutido propriamente, mas é descrito em linhas gerais para a aplicação dos instrumentos de pesquisa. A pesquisadora desenvolve em sua tese as conexões entre memória episódica, memória semântica e a elaboração de narrativas. Nessa discussão, outros pontos fundamentais foram a articulação entre repertório vivido pelas crianças, seus valores constituídos que embasaram a leitura das imagens e a narrativa a posteriori, e seus discursos. Sobre esse ponto, Fiorindo pondera que:

Com base na análise das narrativas orais destas dozes crianças, chegamos a um ponto de convergência, que é independente da idade e do sexo das crianças: todas se mostram presentes, não só como narradoras, mas, principalmente, como autoras de suas histórias. Neste contexto, as narrativas não se identificam, apenas, como textos, mas ainda como discursos, que evidenciam o posicionamento das crianças que apresentam pontos de vista, crenças e valores, diante dos fatos narrados. Sendo assim, admitimos que a narrativa é subjetiva e ideológica, na medida em que os fatos relatados contêm ideias que fornecem diferentes perspectivas sobre a existência humana (FIORINDO, 2009, p. 198).

A dissertação de Mabelini (2007), defendida para a obtenção do título de Mestra em Comunicação e Semiótica aborda o desafio do livro sem texto e da criança sob uma perspectiva teórica fundamentada na semiótica, com destaque para a referência a Greisma. Em sua pesquisa, Mabelini busca identificar os graus e tipos de sincretismos presentes em textos literários pós-Lobato, nos quais investimentos no projeto gráfico dialogam com o texto verbal. Para a autora, os níveis de sincretismo entre o visual e verbal sinalizam modelos de criança leitora, ou sujeito criança, que são projetadas no texto – ou criados como simulacros conforme a terminologia adotada na pesquisa. *O problema do Clóvis*, uma das narrativas estudadas por Mabelini, é compreendida como uma obra permeada por sincretismo, embora com limites: o verbal e o visual dialogam, mas com sentidos próprios, segundo a pesquisadora. *Flicts*, de Ziraldo, foi considerada por ela uma obra em que o sincretismo foi aprofundado, de modo que o projeto gráfico integra e compõe a narrativa.

A pesquisa de Mabelini, nesta tese, aponta para a viabilidade de contemplar elementos do projeto gráfico e até mesmo o uso de fontes como componentes constituintes da narrativa. Essas escolhas, que incluem aspectos como moldura, posição da ilustração e paleta de cores, formam um texto visual que será interpretado tanto por crianças quanto por adultos. Essas informações podem ter um destaque variável, dependendo do livro, mas é importante observar que em *Drufs*, por exemplo, a combinação desses elementos desempenha um papel significativo na composição da pluralidade e diversidade dos arranjos familiares abordados no livro e que estão presentes nas diferentes histórias que o compõem. Esses elementos não apenas contribuem para a estética visual, como também oferecem pistas importantes para o leitor, destacando aspectos singulares de cada personagem e sua história, e, de modo semelhante, articulam cada uma das histórias como parte de uma narrativa única e que é intitulada como *Drufs*.

Se em parte das pesquisas mencionadas houve investimentos teóricos para compreender a relação de Eva Furnari e seus leitores, utilizando referenciais teóricos distintos em que tais relações foram compreendidas em termos de meta-texto, “mundo infantil”, “leitor metaficcional”, etc. Por sua vez, nesta tese, há um esforço que se aproxima da temática por uma perspectiva distinta. A proposta consiste em tecer relações entre o texto literário, a leitura das crianças e circunstâncias exteriores ao texto que influenciam, em alguma medida, sua feitura (e que, após a transfiguração, compõem tanto a escrita quanto a projeção de quem lerá o texto).

Na presente pesquisa, a hipótese investigada teve como ponto de partida a concepção de uma implicação entre as escolhas literárias de Eva Furnari, que se destacam pela mobilização da imaginação e do humor em suas narrativas, e uma projeção de crianças leitoras. Essa projeção é compreendida à luz do referencial teórico de Roger Chartier (1988; 1991; 2011) e suas contribuições no que diz respeito às representações sociais. Dessa forma, as circunstâncias históricas mais recentes da literatura infantil, analisadas sob o prisma de campo (BOURDIEU, 1983), a trajetória de Eva Furnari em sua carreira e, sobretudo, a análise de suas produções, constituem os elementos fundamentais nesta investigação sobre as representações da autora em relação às crianças e como tais representações estão presentes em seus textos. É relevante destacar que a análise se fundamentou particularmente nos textos escritos e, em segundo plano, nas ilustrações.

Um aspecto digno de destaque, presente em parte dos textos pesquisados no levantamento, refere-se à maneira como se compreende o texto literário como parte integrante das propostas educativas. A discussão histórica e teórica sobre o lugar do texto literário seja

como objeto estético para fruição e prazer, principalmente, ou como recurso didático voltado para o ensino de conteúdo específicos, ainda se faz presente. Parte dos estudos mencionados mobilizou excertos de narrativas, utilizando critérios de ensino e expectativas de aprendizagem, sem abordar o texto literário em si por suas características intrínsecas. Por outro lado, o trabalho ficcional de Furnari, ao incorporar elementos presentes no universo escolar e, em especial, das disciplinas escolares, como gêneros textuais e desafios que contemplam problemas matemáticos, sinalizam aspectos relevantes a se considerar nessa apropriação de seus textos para outros fins que não sejam a leitura por prazer.

As relações entre educação formal, a literatura infantil e, em particular, os textos de Furnari e os docentes, são atravessadas pelas conexões históricas entre ambos os campos, assim como pelos significados que os sujeitos atribuem aos objetos culturais, notadamente, o livro literário, considerando sua trajetória e os objetivos, como os de ensino por parte dos docentes. Para aprofundar essas reflexões, o primeiro capítulo abordará a discussão sobre a história da literatura infantil no Brasil, explorando as disputas em torno das representações de infância e da literatura destinada às crianças.

A pesquisa e alguns apontamentos iniciais em relação à Eva e sua obra

O principal objetivo desta tese foi investigar as relações entre os textos literários de Eva Furnari, com ênfase na articulação com o humor e a fantasia, e as representações que a autora e ilustradora desenvolve acerca das crianças leitoras. Para isso, a presente pesquisa foi conduzida em três etapas que dialogam entre si: em primeiro lugar, e principalmente, realizou-se a leitura e análise de seus textos literários (entre os livros que constam no atual catálogo de publicações da Editora Moderna); em seguida, empreendeu-se a busca por declarações de Eva Furnari sobre sua vida e seus métodos criativos, consultando vídeos, *sites*, e obras biográficas; por fim, a leitura e articulação da monografia escrita por Furnari por ocasião de sua graduação em 1976, na qual se propôs a estudar a imagem no livro infantil – e um possível projeto literário da autora.

Essas três dimensões da pesquisa demandaram procedimentos e cuidados específicos em sua leitura e mobilização, uma vez que consistem em textos com naturezas e finalidades diversas: textos literários, textos acadêmicos, transcrições de discursos públicos em eventos e falas registradas em vídeos realizados com o fim de atingir uma audiência ampla, abrangendo professores e interessados em literatura, reflexões autobiográficas de Furnari, além de texto biográfico criado para celebrar os 30 anos de carreira da autora e ilustradora. Ao articular

esses distintos tipos de textos, a proposta foi realizar uma análise e interpretação que abrangessem uma perspectiva sobre a produção de Eva Furnari, considerando seus elementos constitutivos, e, ao mesmo tempo, lançar um olhar atento sobre sua trajetória e contribuições no cenário literário brasileiro, especialmente no que diz respeito à literatura infantil. Nessa articulação entre o que é perceptível no texto escrito e ilustrações, e na formação da escritora e ilustradora Eva Furnari, é possível identificar representações de infância que informaram, direta ou indiretamente, as escolhas estéticas da escritora.

Apostar no humor e na possibilidade de riso do leitor implica confiar em sua capacidade de se relacionar com o texto, habitá-lo a seu modo e atribuir-lhe sentido. A criança leitora, conforme delineada nas produções destinadas ao público infantil de Eva Furnari, é concebida como um sujeito capaz de ler e compreender seu entorno, capaz de, diante de sua trajetória, rir do absurdo do mundo adulto e refletir sobre si mesma. Essas ações estão intrinsecamente conectadas à ênfase na fantasia, na imaginação que serve como alicerce para a elaboração textual e ilustrativa, tanto dos textos quanto da criança leitora, que é convidada a contribuir para a construção de cada história por meio de sua interpretação. O suporte visual desempenha um papel importante nesse diálogo: as imagens não apenas validam o texto escrito, mas o enriquecem, fornecendo detalhes construtivos, especialmente em relação às personagens, que aprimoram a narrativa e, portanto, ampliam as possibilidades de imaginar e recriar a história lida (ou ouvida).

Nesse esforço de pesquisa, ao reunir e analisar textos de naturezas diversas, um conjunto de autores e autoras foram importantes. São pesquisadores e pesquisadoras provenientes de campos diversos do conhecimento, com contribuições que foram articuladas, nesta tese, diante da especificidade do objeto de pesquisa e seus objetivos. Dentre eles, destacam-se: Roger Chartier (1988; 1991; 2011), Nelly Novaes Coelho (1976, 1985, 2000), Sigmund Freud (1996), Jerome Bruner (1997), Umberto Eco (1994a, 1994b, 2004), Lev Vigotski, (2014) Afonso Romano de Sant'Anna (2000), Mikhail Bakhtin (1993) e Maria Emilia López (2015)⁴.

⁴ A esse propósito, entre os autores e autoras elencados existem referências pioneiras na pesquisa de seus temas. Em relação ao humor, destaca-se o estudo de Freud publicado em 1905, assim como é importante sublinhar a contribuição de Vigotski em suas pesquisas sobre a imaginação como atividade humana e suas relações com a criatividade e o mundo social (estudo que foi publicado originalmente na década de 1930). O conceito de representações sociais, fundamental para a presente pesquisa, foi desenvolvido por Roger Chartier em uma série de textos publicados ao longo da década de 1980 e em diálogo com as contribuições teóricas e metodológicas de outros estudiosos como Norbert Elias e Pierre Bourdieu, entre outros. Há uma longa tradição de pesquisas com as quais esta tese busca dialogar e mobilizar, juntamente com outros autores e autoras mais contemporâneos afins, diante do desafio de pensar as relações entre literatura infantil de Furnari, crianças leitoras e educação. Uma última observação é que os anos das publicações indicados no corpo do texto ao longo da tese referem-se às edições as quais a pesquisadora teve acesso e não necessariamente aos anos de publicação original de cada título.

Ao longo da análise da obra de Eva Furnari, alguns aspectos de sua produção destacaram-se. Inicialmente, vale mencionar sua perspectiva de observar e interagir com o mundo social, a história e diversas culturas existentes. Essa abordagem fundamenta-se em um olhar atento ao sujeito e ao simbólico, sob a ótica da imaginação. Um exemplo disso é a maneira como as personagens de *Lolo Barnabé* (2010) vivenciam transformações tecnológicas e seus efeitos no cotidiano, explorando, assim, o tema do progresso. Outro ponto notável é evidenciado em *Cocô de Passarinho* (1998), no qual se aborda questões relacionadas à convivência na sociedade urbana, destacando o papel da comunicação e dos laços entre os sujeitos na formação de sociabilidade possível e necessária. O olhar sobre cultura, história, política e ética passa, de maneira ficcional, pelo filtro das emoções e percepções. Em uma entrevista concedida à Heloisa Iaconis e publicada no *site* do Itaú Cultural, Eva Furnari compartilhou suas reflexões sobre esse processo da seguinte maneira:

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

Nesse sentido, seu manifesto interesse por psicologia, sobretudo pela abordagem analítica de Carl Jung, seu trabalho com opostos e seu jogo na psique revela-se como uma referência identificável. Outra questão que se alinha com o que foi mencionado anteriormente é sua exploração das dualidades, ao reconhecer as múltiplas formas de ser e estar no mundo, ainda que defenda, de maneira coerente com a ideia de ambiguidades, uma ética que estabelece parâmetros educacionais para as crianças ao final – mas que contemplam o complexo, o contraditório, o satírico (diante de determinismos *a priori* e não explicitados).

O humor se configura como uma via de acesso e escrutínio das relações sociais, das emoções e das hierarquias que constituem o mundo social no qual a criança se depara e atua. Um dos recursos mais presentes em sua obra é a paródia, caracterizada como desvio nos termos de Sant'Anna (2000). Isso envolve um diálogo em diferentes níveis com textos de

autores de épocas, estilos e propostas diversas na literatura e na produção científica, além do jogo com a multiplicidade de sentidos das palavras e seus sons.

A formação inicial de Eva Furnari, e mesmo sua relação com as artes plásticas desde sua infância são elementos pertinentes na leitura de suas obras (leitura no sentido amplo, que contempla texto escrito e sua produção imagética). Nesse contexto, suas obras possuem essa dimensão de criação estética, explorando diversas possibilidades artísticas, como modelagem, fotografia, aquarela, desenho, o uso da cor e o que expressa para quem as observa.

A escolha profissional de Furnari pela literatura infantil teve início com os livros de imagem, nos quais ela inicia como ilustradora, ou dando vida a enredos de outros autores. Ao longo do tempo, essa dedicação evoluiu gradualmente para a produção do texto escrito, sem, no entanto, negligenciar seu trabalho com as imagens (em relação às ilustrações, pode-se afirmar que Eva passou a abordá-las progressivamente sob uma nova perspectiva, investindo nos desenhos e na comunicação direta com o universo das crianças e suas criações). Esse conjunto de escolhas relaciona-se a eventos pessoais e outros de ordem social e histórica.

No tocante aos aspectos pessoais, trata-se das conexões com sua experiência de maternidade, sendo que sua primeira filha, Claudia Furnari, nasceu em 1976. Ademais, sua formação artística desde a infância, marcadas por aulas particulares em ateliê, desempenhou um papel significativo e, posteriormente, no contexto de sua graduação na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU - USP), onde ocorreram diversas experimentações com livretos de imagens, consolidando seu interesse por aproximar educação e arte – foi professora no Museu Lasar Segal.

O olhar de Furnari sobre a arte na ilustração de seus livros e sua capacidade de enriquecer os repertórios artísticos das crianças leitoras, aliado à interface com a educação, são questões fundamentais que permeiam sua obra. Ela iniciou profissionalmente na literatura infantil com livros de imagens num momento em que havia poucas produções nesse segmento – a obra pioneira de Juarez Machado data de 1976 – além de representar historicamente um período de crescimento de interesse e publicações no campo da literatura voltada para crianças e jovens. A tiragem de exemplares de livros desse campo estava então em crescimento e houve um forte componente de influência das políticas públicas direcionadas à leitura e os debates educacionais decorrentes da Lei nº 5.692/1971. Adiciona-se a esses pontos o percurso histórico da literatura infantil, seus autores e ilustradores, e outros profissionais do campo, ao longo dos anos.

Finalmente, comunicar-se com as crianças é parte fundamental de seu projeto literário, perceptível em suas escolhas na produção de ilustrações, na aproximação com o universo

cotidiano infantil para, em seguida, expandi-lo com referências diversas a serviço da narrativa e sua potencialidade. Sua convicção na capacidade das crianças de fazer escolhas reflete nas escolhas de escrita que partem do princípio da possibilidade de adentrar os universos narrados, dialogar com suas referências e efeitos a partir de sua posição e repertório. Como resultado, seu trabalho convida o leitor à uma participação ativa por meio de diferentes estratégias como a metaficcionalidade. Para tanto, Eva Furnari já afirmou em diferentes momentos que, de acordo com seu ponto de vista, a literatura endereçada às crianças pode contemplar variados assuntos, abordagens, e que para ela o importante é atentar-se à linguagem e as singularidades de sua produção como as ilustrações que compõem tais livros (IACONIS, 2018).

Três conceitos-chave para a tese: representações sociais, narrativa e imaginação

O objetivo desta pesquisa é discutir a relação construída entre Eva Furnari e as crianças leitoras ou, dito de outra maneira, como sua obra permite vislumbrar representações de crianças leitoras que participam de suas escolhas artísticas e possibilitam a comunicação, e vínculo, com quem lê sua obra. Para esse estudo, um ponto de sua produção é destacado: a imaginação humorística desenvolvida em seus textos, e ilustrações, e o que permite considerar como uma hipótese de projeção de leitores, ou seja, crianças capazes de compreender e se relacionar com os textos desde um lugar de inventividade, de criticidade e reelaboração por meio da imaginação e do humor. Tais escolhas, segundo a leitura desta pesquisa, são parte de uma visão de mundo fundamentada na crítica e na sátira, na narrativa como espaço de elaboração de outras realidades e possibilidades – brincantes.

Durante a discussão três conceitos foram fundamentais: representações sociais, compreendidas a partir do referencial desenvolvido por Roger Chartier (1988; 1991; 2011), sobretudo; narrativa e imaginação. Ao longo da tese esses conceitos serão mobilizados para a leitura de textos de Eva selecionados para análise, e os principais autores que auxiliaram nessa articulação serão apresentados e debatidos com mais nuances, contudo, por ora, apresenta-se neste tópico a perspectiva de compreensão que fundamentou essas escolhas teóricas – e que se beneficiaram, por sua vez, das mesmas.

Narrativa é uma palavra polissêmica e um conceito com diferentes abordagens teóricas e entendimentos. Para os fins desta tese, entende-se narrativa principalmente em diálogo com as contribuições de Mesquita (2002), Leite (2002), Bruner (1997) e, em linhas gerais, Genette (1979). Outra observação pertinente é que serão tratados textos narrativos literários, fictícios,

de autoria de Eva Furnari, e que mesmo seus poemas têm aspectos narrativos segundo a leitura que se realizou dessas produções. Portanto, os apontamentos a seguir tratam do texto narrativo literário.

Os textos narrativos literários são estruturados com base em alguns elementos: a história que se conta, ou fábula; o enredo ou intriga (como se conta a história, como os acontecimentos são encadeados); a arquitetura espaço-temporal; a construção das personagens e a narração – a voz que narra, suas escolhas de enfoque e perspectiva. De acordo com Genette (1979), ainda que existam outros aspectos nos textos narrativos, o que é possível analisar é o plano do discurso narrativo, como a narrativa se constitui a partir da escrita, das escolhas formais, estilísticas e estéticas, do autor ou autora. Por outro lado, mesmo que o plano do discurso receba esse destaque na análise, não é possível fazê-la sem contemplar os demais elementos e, principalmente, desconsiderando a história que se conta. Existe, portanto, uma articulação necessária entre os diversos aspectos para que a análise aconteça⁵.

Quanto à obra de Eva Furnari, privilegiou-se alguns elementos na análise: a construção das personagens, inclusive no que diz respeito às ilustrações que participam de sua composição, foi destacada visto que a expressividade de suas ações, o *nonsense* e o inusitado que as orientou em parte, são aspectos importantes para a interpretação construída sobre a imaginação e o humor de suas produções. O olhar mais demorado sobre a construção de personagens em Furnari justifica-se, também, em razão de um dos aspectos presentes em seus livros, qual seja, a construção ficcional de si, narradora, como personagem no espaço dedicado ao diálogo direto com a criança leitora: a página final de cada livro, convencionalmente um espaço para conhecer “a autora e sua obra”. Por fim, a construção das personagens de um texto narrativo, segundo Jerome Bruner (1997), provoca os vínculos entre leitores e texto de modo que tal leitor possa tornar aquela narrativa como parte de si, reelaborá-la.

Além das personagens, outro enfoque disse respeito à alternância das vozes narrativas, predominantemente em terceira pessoa e com oscilação para os pontos de vista e vozes das personagens (e os diversos chamados aos leitores, convites à sua participação), visto que essa é uma dimensão que se relaciona com o estabelecimento de diálogo com os leitores – e

⁵“História e narração só existem para nós, pois, por intermédio da narrativa. Mas, reciprocamente, a narrativa, o discurso narrativo não pode sê-lo senão enquanto conta uma história, sem o que não seria narrativo (como, digamos, a *Ética* de Espinosa), e porque é proferido por alguém, sem o que (como, por exemplo, uma colecção de documentos arqueológicos) não seria, em si mesmo, um discurso. Enquanto narrativo, vive da sua relação com a história que conta; enquanto discurso, vive da sua relação com a narração que o profere” (GENETTE, 1979, p; 27).

informa sob quais termos esse diálogo é ensejado no texto. Sublinha-se seu trabalho com linguagem, seu manejo de imagens e símbolos na construção de textos que tratam não apenas do que se conta pois permitem vislumbrar, pelo que insinuem, uma visão de sociedade, de relações humanas, de mundo.

Outro ponto importante quanto à compreensão de narrativa presente nesta pesquisa é a contribuição de Jerome Bruner na seguinte reflexão: sob quais formas, e com quais supostos efeitos, o texto narrativo possibilita a quem o lê uma relação de dimensão subjetiva. Adiante esse processo será apresentado em mais detalhes, contudo, importa destacar nessa Introdução que o texto narrativo, em seu plano do discurso, pode possuir características estruturais que fomentam o que Bruner chama de estabelecer uma relação subjetiva (a partir do referencial de Wolfgang Iser). Entre tais características, três delas são fundamentais: pressuposição, sujeitificação e perspectivas múltiplas. Em linhas gerais, a sujeitificação trata da construção de personagens e dos nexos que provocam nos leitores ao acompanhar suas trajetórias, dialogar com seus percalços e características. A pressuposição e perspectiva múltipla, entre outros aspectos, podem ser entendidas a partir de sua conexão com a indeterminação do texto narrativo e, portanto, a possibilidade de construção de significados pelo leitor ao tornar aquela história parte do seu repertório, parte de si. Movimentos que permitem a construção daquilo que Bruner nomeia como mundos possíveis.

A edificação de outras alternativas, mundos inteiros de relações, sentidos e possibilidades, relaciona-se com a criação, a imaginação. No estudo desse aspecto, a referência fundamental é a contribuição de Lev Vigotski e sua pesquisa sobre o que é imaginação, do ponto de vista da psicologia, e como essa atividade humana está ligada ao social, às interações entre sujeitos e cultura – por meio do outro, dos objetos culturais. Duas outras referências de discussão quanto à imaginação, a ficção e suas imbricações com a brincadeira e o universo infantil são Gianni Rodari e Maria Emilia López.

A imaginação é concebida como uma atividade humana que combina elementos conhecidos da memória e experiências do sujeito com elementos novos. A criatividade está diretamente relacionada ao contexto social, cultural e histórico, sendo uma articulação singular que resulta em criação, atribuindo novas configurações e sentidos. Segundo Vigotski, a imaginação é uma habilidade que pode ser desenvolvida por todos os sujeitos, não restrita a grupos específicos, como artistas.

Outra observação relevante é que a imaginação, enquanto atividade combinatória, beneficia-se do contato do sujeito com diferentes referências culturais, viagens, leituras, diálogos, sabores, histórias, ampliação de repertórios diversos, em suma, de contato com a

pluralidade e riqueza culturais. Daí a importância da mediação – e do papel docente ou de um adulto quanto ao que diz respeito à criança e sua educação, além da presença de outras crianças e seus modos de viver e compreender o mundo. A brincadeira, para Vigotski, possui uma dimensão imaginativa e pode ser compreendida como a imaginação em ação. Em suas palavras: “[...] Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação” (VIGOTSKI, 2007, p. 109).

A imaginação é um caminho legítimo de construção de conhecimento, de investigação do mundo e criação de cultura visto que tudo que existe no plano da cultura ou da ciência, por exemplo, em alguma medida, foi imaginado. A propósito da construção de conhecimento sobre o mundo por meio da imaginação, Gianni Rodari coloca a discussão nos seguintes termos: o pensamento científico e a fantasia são instrumentos legítimos de explorar o mundo, suas dinâmicas, nomeá-lo e reinventá-lo. Cada um dos instrumentos, a seu modo, pode contribuir a depender da circunstância e objetivo (RODARI, 1882; 2014) – e, nesse sentido, existe aproximação com a abordagem de Vigotski.

Bruner afirma algo semelhante ao discutir a história e dinâmicas do paradigma científico e narrativo em seu esforço de pensar outros caminhos para as relações entre cultura e educação através da reflexão da linguagem mais aberta. A possibilidade de fantasiar, de interpretar por diferentes meios enunciados, narrativos ou de outra natureza, permite que o sujeito elabore hipóteses, investigue-as na construção do seu ponto de vista – e em negociação com outras perspectivas, do texto e do outro. A fantasia, que nesta tese é sinônimo de imaginação em concordância com Vigotski (2014) e Rodari⁶, é uma alternativa profícua de explorar o mundo social e cultural, aprender sobre ele.

A articulação entre narrativa, imaginação e literatura infantil interessa particularmente na presente pesquisa em razão das características da obra de Eva Furnari e a interpretação que se desenvolve de suas representações de crianças leitoras. Além desse ponto, fundamental, importa destacar outra questão: essas relações são pertinentes e potentes para pensar a leitura, sobretudo para crianças. Ademais, essa articulação, quando sofisticada, instigada e mesmo consciente para os que medeiam a leitura para as crianças, pode favorecer sua educação

⁶ A propósito dessa aproximação entre as duas acepções, que podem ser compreendidas como distintas a depender da abordagem teórica, Gianni Rodari comenta: “[...] Hago servir indistintamente como sinónimos las palabras "fantasía" e "imaginación", porque ya están lejos aquellos tiempos en que los filósofos, teorizando a posteriori sobre la división del trabajo, los distinguían, para luego adjudicar la "fantasía" creadora a los artistas y la "imaginación" práctica a los trabajadores manuales [...]” (RODARI, 2014, np).

entendida no modo amplo, ou seja, de elaboração e significação de si e do mundo, de compreensão da pluralidade humana e de interesse pela negociação e o diverso. Esse caminho, pelas características da articulação proposta, e da singularidade das culturas infantis (SARMENTO, 2003), instiga a pensá-la a partir do olhar e investimento no lúdico, na brincadeira.

A teoria literária aponta relações entre a escrita, a leitura e o jogo. Wolfgang Iser (2002), por exemplo, explorou por meio dessa abordagem as características do texto literário e o que pode instigar, partindo da sua estrutura, na configuração de um caminho de leitura, delineando assim o perfil de um leitor implícito. Johan Huizinga (2008), por sua vez, e devido aos seus objetivos mais amplos de debate do jogo e sua dinâmica como parte constituinte da cultura em diferentes manifestações e tempos históricos, propôs entender a linguagem, em especial a poética, como um espaço privilegiado de jogo.

O jogo é uma atividade que produz prazer, e realizada com seriedade, segundo normas que são acordadas pelos participantes e que se relacionam com os objetivos do jogo. Um ponto importante é que a ação do jogo cria, a seu modo, um espaço e tempo diversos da realidade socialmente compartilhada - referencial. Embora não rompa completamente com a realidade, visto que todos os participantes a reconhecem e compartilham, jogar coloca o tempo em suspensão pois ali os participantes operam sob as regras combinadas em que a dinâmica do jogo é o central: seus elementos se tornam o que há de fundamental naquele espaço e tempo determinados para a ação.

As características mencionadas estão intimamente ligadas à experiência lúdica das crianças. O ato de brincar, ou jogar, conforme a abordagem abrangente de Huizinga, promove a criação de um espaço e tempo distintos, nos quais papéis são assumidos, situações são exploradas e a satisfação do jogo reside principalmente na ação de jogar. Quando considerada uma atividade potencialmente inventiva, está conectada a esses elementos, especialmente quando o texto é concebido com a intenção de interagir e provocar o leitor a assumir um papel mais ativo, explorando e entrelaçando uma multiplicidade de significados possíveis. Nesse sentido, Samira Mesquita (2002) argumenta que o texto literário, na relação entre autor, narrador, texto e leitor, configura um espaço lúdico e, para além, seus participantes formariam uma comunidade lúdica.

Imaginação e brincadeira, conforme as pesquisas de Lev Vigotski, estão imbricadas ao longo do desenvolvimento das crianças. Isso ocorre pois, para o psicólogo russo, toda brincadeira possui uma dimensão imaginativa e não apenas algumas brincadeiras em especial: assim, “[...] no brinquedo a criança cria uma situação imaginária [...]” (VIGOTSKI, 2007, p.

109). Contudo, as interações entre imaginação, brincadeira e regras (como estrutura) variam ao longo do desenvolvimento infantil, ocupando posições distintas com implicações que indicam, em maior ou menor grau, a aproximação das crianças com formas mais abstratas de pensamento e formulação de significados.

Por meio do brinquedo, a criança explora possibilidades e papéis que vivencia ou percebe no seu entorno, participando de situações imaginárias ancoradas na realidade. Essa atividade lhe permite elaborar novos significados e compreender aspectos que anteriormente poderiam não estar evidentes. Por exemplo, Vigotski comenta a brincadeira de duas meninas, irmãs, que se propõem a brincar justamente de “irmãs”. Embora a brincadeira envolva a vivência de papéis que elas já experimentam na vida cotidiana, a compreensão do que significa ser irmã e como isso difere das posições e vivências dos demais surge como uma elaboração decorrente da situação fictícia compartilhada (VIGOTSKI, 2007).

O exemplo destacado aponta para outro aspecto: as relações fundamentais entre brincar, imaginar e a realidade compartilhada, enfatizando que a brincadeira é um amplo espaço de aprendizagem e desenvolvimento para a criança, uma vez que constitui uma zona de desenvolvimento proximal. Ao brincar, a criança tem a oportunidade de assumir papéis e realizar ações que não experimentaria necessariamente em outros contextos desprovidos de elementos marcados pela imaginação, ficção e sua elaboração no jogo com o real – sendo a cultura o principal contexto dessas interações e significados construídos. Dessa forma, conforme Vigotski destaca, “[...] A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (VIGOTSKI, 2007, p. 124).

As considerações desta pesquisa sobre os textos literários de Eva Furnari e suas implicações nos caminhos de leitura, por um lado, e a análise da leitura de textos literários e suas conexões com o jogo e a brincadeira, especialmente por parte das crianças leitoras, por outro, foram construídas a partir da discussão teórica abordada neste tópico e das relações estabelecidas entre as contribuições dos autores citados. Este estudo se situa na intersecção de diversos campos do conhecimento acadêmico-científico, incluindo Educação, Literatura, Psicologia, História e Sociologia. A escolha de transitar entre instrumentais teóricos e metodológicos diversos justifica-se pela natureza multifacetada do objeto de pesquisa e pela busca de uma abordagem mais adequada e produtiva das questões relacionadas à educação de crianças, especialmente no que se refere à sua relação com a leitura de textos literários e sua postura diante deles.

Para esse fim, o conceito de representação conforme compreendido e proposto por Roger Chartier (1988; 1991; 2011) tornou-se uma parte importante de articulação e análise das conexões, tensionamentos e singularidades, entre a escrita e ilustração de Eva Furnari e suas projeções de crianças leitoras. Em particular, a dimensão imaginativa e humorística de sua obra e o que podem provocar nas crianças leitoras em termos de elaborações subjetivas, compreensão e atuação do/no mundo social.

As representações de infância de Eva Furnari são estudadas com base no conceito de representações de Roger Chartier, a saber: um conjunto de modos de perceber e atribuir sentido ao mundo, e às práticas culturais e sociais, que passam a integrar e construir esse mundo comum e suas práticas. Os modos de compreender o outro e a escrita literária, e o que pode ser a escrita literária endereçada às crianças, bem como a produção de ilustrações que compõem as narrativas, são parte de um horizonte de escolhas que perpassam a visão de mundo de Furnari, sua perspectiva de infância e educação, as relações entre literatura infantil e educação, e seu ofício como artista – escritora e ilustradora. De maneira semelhante, sua obra literária, em si, constitui representações que passam a integrar não apenas o universo literário de Eva Furnari, mas também de seus leitores.

A estrutura da tese

A tese está organizada em cinco capítulos e em cada um deles houve uma preocupação de aproximar, ou tensionar, as discussões desenvolvidas em interface com títulos das cinco coleções selecionadas para análise.

No primeiro capítulo, chamado “Infância e literatura infantil no Brasil: uma breve incursão”, há uma retomada da historiografia sobre literatura infantil no Brasil a partir do final do século XIX. Antes, existe uma breve discussão sobre a compreensão de infância, e crianças, de forma a vislumbrar os modos pelos quais as crianças leitoras foram/são compreendidas pela sociedade em geral e os escritores em particular; e o debate em torno do termo “literatura infantil”, seu caráter estético e como defini-la.

No segundo capítulo, “Onde acontece o diálogo: A personagem escritora, artista visual e narradora de histórias para crianças”, apresenta-se aspectos da biografia de Eva Furnari e de sua atuação como escritora e ilustradora. Comenta-se sobre sua produção ao longo de mais de quarenta anos de carreira, sua inserção no campo literário infantil, as características de sua obra e inicia-se uma primeira análise de seus elementos. Outro ponto é a interpretação quanto

aos modos de Eva Furnari se relacionar com as crianças leitoras por meio de uma estratégia de ordem textual: a construção de si como uma personagem.

O terceiro capítulo, “Narrar, imaginar, jogar: o texto literário de Eva”, articula com ponderações sobre a leitura de textos literários com caráter narrativo e as crianças (BRUNER, 1997) e a imaginação como uma capacidade criativa do ser humano e, em particular para os propósitos desta pesquisa, das crianças. Enquanto capacidade de articular o repertório construído nas vivências e experiências, a memória, e a criação do novo (VIGOTSKI, 2014), a imaginação é fundamental para se pensar sobre as relações entre textos literários, leitura e crianças.

Na discussão teórica sobre narrativa, leitura e imaginação, destaca-se o papel do faz-de-conta e da brincadeira como componentes essenciais dessas relações, especialmente quando estabelecidas pelas crianças. Para pensar a obra de Furnari, serão incorporadas as contribuições de Iser (1996, 2002) e Huizinga (2008) no que diz respeito ao contexto do jogo na literatura, ampliado para as brincadeiras simbólicas (LÓPEZ, 2015). Essas contribuições serão posteriormente retomadas na discussão da obra *Problemas Boborildos*, de 2011.

O quarto capítulo chama-se “O humor na obra de Eva Furnari” e trata de alguns estudos e perspectivas sobre o humor e suas vertentes desde as contribuições fundamentais e pioneiras de Aristóteles (2008)⁷ e Sigmund Freud (1996) a pesquisas acadêmicas mais recentes como a realizada por Alessandra Del Ré (2008; 2011). Ao longo do capítulo perspectivas teóricas sobre o humor e o texto literário são aproximadas e tensionadas com excertos e ilustrações de Eva Furnari em diversos títulos de coleções como *Bruxinha*, *Miolo Mole* e *Do Avesso*.

No quinto capítulo, “Representações de infância e modelos de criança leitora”, retoma-se o trabalho com a linguagem de Eva, explorando o humor e seus efeitos, especialmente relacionados à educação, com foco nas crianças, que constituem o público-alvo preferencial dos títulos de Furnari. Nesse capítulo, desenvolve-se as considerações sobre as representações de infância presentes na escrita de Eva, considerando suas escolhas estéticas e temáticas. Dois textos, em particular, são analisados durante essa discussão: *Trudi e Kiki*, de 2010, e *Nós*, de 2015. O referencial teórico mobilizado aborda os aspectos internos do texto literário com base nas contribuições de Umberto Eco, e a elaboração teórica do leitor modelo, e nas considerações de Roger Chartier e o conceito de representações sociais.

⁷ Conjunto de textos escritos no século IV a.C. A *Poética* é referência fundamental para a teoria literária mesmo nos dias atuais.

Nas "Considerações Finais", realiza-se uma recapitulação da discussão desenvolvida ao longo da tese, seguida pelo registro das contribuições para o campo da educação, assim como a identificação de possíveis caminhos de pesquisa considerados profícuos para o aprofundamento de questões apontadas no presente estudo.

1. INFÂNCIA E LITERATURA INFANTIL NO BRASIL: UMA BREVE INCURSÃO

Este capítulo tem por objetivo retomar alguns pontos da história de criação e circulação de textos literários endereçados às crianças no Brasil no formato livro. Uma história que remonta ao século XIX, ao se falar do Brasil enquanto Estado-Nação, mas que tem seus laços com outros espaços e experiências para além do nacional: com destaque para as narrativas europeias, que a princípio circularam no país em suas diversas traduções. No entanto, e antes dessa incursão pela história da literatura infantil, uma discussão importante: o que se nomeia como literatura infantil e qual seu lugar no campo da literatura produzida no Brasil de modo amplo. Para tanto, dois pontos:

a) É adequado diferenciar uma literatura produzida para crianças de outra voltada aos adultos? Se sim, o que fundamentaria essas distinções?

b) O que se entende por “infantil” quando se qualifica a literatura infantil? Quais as consequências de uma produção supostamente voltada para crianças em relação ao seu lugar de prestígio no campo literário?

Os próximos parágrafos pretendem explorar alguns elementos que ajudem a compreender essas questões e suas implicações - e, possivelmente, indicar respostas, ainda que provisórias, para tais questionamentos. Além dos apontamentos já compartilhados, um destaque importante: os modos de compreender a infância, e a leitura por parte de crianças, participa em alguma medida dos processos criativos de escrita de literatura destinada a elas. Assim, refletir sobre a historicidade das representações de infância, e como elas participam da constituição da literatura infantil no Brasil, e da escrita de Eva Furnari, em particular, é fundamental para a presente tese.

Portanto, para isso, alguns referenciais teóricos serão mobilizados, entre eles, contribuições da Sociologia da Infância, da História e Educação.

1.1 Literatura e as crianças: o que se entende por infantil?

Em *Problemas da Literatura Infantil*, Cecília Meireles se questiona sobre o que qualificaria um livro como mais adequado para a leitura de crianças. A poetisa pondera que haveria uma desvalorização dos livros produzidos para crianças, uma suposição que eles seriam, sobretudo, mais fáceis e simples. Em suas palavras: “Uma simples questão de estilo poderia, a princípio, parecer suficiente para a caracterização dos livros infantis. Seriam livros

simples, fáceis, ao alcance da criança.... Como se o mundo secreto da infância fosse, na verdade, tão fácil, tão simples...” (MEIRELES, 2016, p.18).

Contudo, Meireles conclui naquele primeiro momento, e desenvolve em outras passagens, que os livros infantis não são “infantis” por serem mais fáceis visto que a infância, ela própria, não é um período de facilidades. Assim, caberia a pergunta: um olhar redutor das crianças, e suas capacidades, participa dos modos de compreender os livros literários endereçados para elas? E qual a posição desta tese em relação às infâncias e, em especial, as crianças como leitoras? Para essa discussão, é pertinente retomar algumas ponderações acerca das crianças, o que se entende por infância (e infantil) e, por fim, a definição de literatura infantil como aquela voltada prioritariamente para a leitura de bebês e crianças.

1.1.1 Infância e suas histórias no tempo

Philippe Ariès, em *História Social da Criança e da Família*, identificou que o período entre os séculos XVI e XVII é um marco de mudanças nos modos de ver e compreender a criança como um sujeito diferente do adulto - e não apenas sua cópia em miniatura. Ele afirma que em relação à descoberta da infância, “[...] os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII” (ARIÈS, 1986, p. 65), ainda que discuta movimentos nesse sentido que remontam ao século XIII. Em sua pesquisa mobilizou uma documentação que incluiu, entre outras fontes, epígrafes e imagens de lápides, representações em quadros, registros em diários pessoais. No entanto, o fundamental de suas análises refere-se à iconografia, aos modos de representar as crianças em pinturas e que abarca especialmente pessoas de camadas social e econômica privilegiadas.

As representações das crianças ao lado de pessoas da família, por exemplo, indicariam outras relações, e sentidos, que se formavam naquela sociedade. Ainda que outras pesquisas questionem esses marcos, como será discutido logo adiante, e mesmo problematizem que outras experiências de infâncias apontam relações e temporalidades bastante diversas daquelas estudadas por Ariès, seu estudo ajuda a notar um ponto fundamental: mesmo que possam parecer aos olhos contemporâneos noções cristalizadas, “infância” e “criança” são parte de um processo histórico que se relaciona com mudanças econômicas, sociais, culturais e que implicam, por sua vez, outras relações afetivas, culturais, de saúde etc. As alterações demográficas, por exemplo, em que taxas de mortalidade infantil sofreram mudanças e

permitiram que outros vínculos e um novo olhar, agora expresso publicamente, pudessem se constituir.

A maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às avós, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos. De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em “paparicá-las”. M de Sévigné confessa, não sem uma certa afetação, que passava longo tempo se distraíndo com sua netinha [...] (ARIÈS, 1986, p. 158).

Nesse sentido, processos histórico-sociais como a Revolução Industrial, e as alterações nas relações de trabalho, produziram também efeitos quanto às crianças e sua educação: progressivamente crianças de outros grupos sociais se tornaram destinatárias da educação escolar por serem crianças – ao menos hipoteticamente. A historiadora Michelle Perrot, em sua pesquisa sobre a história cotidiana de famílias, e suas crianças, comenta sobre as relações entre a constituição da ideia de infância como um período a ser resguardado, a criança como um ser em desenvolvimento e que careceria de cuidados diversos, e o impacto sobre outras áreas como a trabalhista. Além da ideia da criança como um indivíduo, como afirmaria Jacques Gélis (2009) em outro texto sobre a história da infância, há outra formulação correlacionada: para além da ligação com a família nuclear, ou mesmo com a comunidade mais imediata, a criança pertence ao Estado-Nação e tem um papel a desempenhar - e ao Estado igualmente caberia zelar por ela em certa medida como na elaboração de leis⁸.

Ainda de acordo com Perrot (2009) a propósito do contexto francês, “[...] o filho não pertence apenas aos pais: ele é o futuro da nação e da raça, produtor, reprodutor, cidadão e soldado do amanhã. Entre ele e a família, principalmente quando esta é pobre e tida como incapaz, insinuam-se terceiros [...]” (PERROT, 2009, p. 134). E conclui que esse movimento teve impacto sobre leis sociais, como as trabalhistas, promulgadas em 1841 com o objetivo de regular o tempo da jornada de trabalho nas fábricas - em particular o tempo de trabalho das crianças.

A construção de uma ideia de singularidade da infância e, portanto, da experiência de ser criança no mundo, esteve implicada em uma série de outros construtos culturais e sociais de modo a fundamentar e apoiar o que seria o seu desenvolvimento. Ariès (1986) ao falar das

⁸ A esse respeito, Jacques Gélis comenta que: “Nesse imaginário da vida e do corpo, a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo. Assim, pertencia à linhagem tanto quanto aos pais. Neste sentido, era uma criança “pública”. Contudo, o laço que a unia à mãe até o desmame parecia contradizer tal interpretação. [...]” (GÉLIS, 2009, p. 306).

nuances e distinções percebidas por ele sobre os cuidados com a criança na família burguesa e o desenvolvimento da noção do privado, pondera que:

[...] Podemos imaginar a família moderna sem amor, mas a preocupação com a criança e a necessidade de sua presença estão enraizadas nela. A civilização medieval havia esquecido a paideia dos antigos, e ainda ignorava a educação dos modernos. Este é o fato essencial: ela não tinha ideia da educação. Hoje, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional. Ela possui um sistema de educação, uma consciência de sua importância. Novas ciências, como a Psicanálise, a Pediatria, a Psicologia, consagraram-se aos problemas da infância, e suas descobertas são transmitidas aos pais através de uma vasta literatura de vulgarização. Nosso mundo é obcecado pelos problemas físicos, morais e sexuais da infância (ARIÈS, 1986, p. 276).

De maneira semelhante, Michelle Perrot menciona o desenvolvimento a partir do século XIX de uma série de saberes científicos, e de outras instâncias como a jurídica, conforme anteriormente citado, e aponta uma questão adicional: se tais saberes, enquanto poderes, são instrumentos de controle das crianças, “[...] também geram conhecimentos que transformam nossa infância num mistério insondável” (PERROT, 2009, p. 135), e, por fim, possibilitam que sejam vistas como pessoas de fato. Em suas palavras:

Por meio das várias observações a que está sujeita, inclusive pelo detalhismo dos boletins escolares, a criança vai assumindo rosto e voz. Sua linguagem, seus afetos, sua sexualidade, suas brincadeiras são objeto de anotações que dissipam os estereótipos, em favor dos casos concretos e desconcertantes. A infância, a partir de então, é vista como um momento privilegiado da vida. Toda autobiografia começa e se demora nela, enquanto o chamado romance “de formação” descreve a infância e a juventude do herói. Para tudo e contra tudo, a infância se torna a idade fundamental da vida, e a criança vira uma pessoa (PERROT, 2009, p. 148).

Tal processo de reconhecimento da pessoa da criança, e da construção de uma perspectiva de cuidados em razão de seu papel social e histórico, não ocorreu de maneira linear e única: mesmo em contexto europeu, como indica Jacques Gélis a partir dos seus estudos por meio de documentação diversa à analisada por Ariès, composta também por textos literários, pode-se reconhecer um sentimento de infância, uma preocupação específica pela criança, séculos antes dos marcos propostos por Ariès. De acordo com Gélis, em certos grupos sociais de elite, já no século XIV, se verificava uma mudança no modo de compreender e zelar pelas crianças (GÉLIS, 2009) – nessas ponderações, o citado autor retoma parte de uma documentação, o relato dos esforços do prefeito de Loudon para curar seu filho. Importante registrar que Ariès, em seu prefácio à edição de 1973, retomou parte das críticas à sua pesquisa e conclusões e ponderou que se, houve uma ênfase na busca por

“origens absolutas”, elas não condizem com os contextos históricos e suas mutações. Esse movimento das temporalidades é perceptível na leitura de seu texto visto que Ariès aponta, em diferentes momentos, a coexistência de modos de compreender e se relacionar com as crianças – e inclusive nomeia um capítulo a partir da ambiguidade dos sentimentos de infância que circulavam entre os séculos XVI e XVII, sobretudo (ARIÈS, 1986).

Seguindo as ponderações de Gélis, essas transformações quanto aos modos de se relacionar com as crianças estão imbricadas em um contexto mais amplo de alterações na organização da vida doméstica, na relação com o corpo físico e simbólico (uma imagem mais ligada ao indivíduo que ao grupo social), à compreensão do que seria ou não família, em especial a nuclear, e sobre o regime temporal como orientador da vida. Em suas pesquisas, Jacques Gélis associa a elaboração de um sentimento de infância com uma transformação na maneira de compreender o tempo, e sua passagem que, por sua vez, altera a relação com o corpo no sentido físico e simbólico. Assim, torna-se possível zelar pelo corpo individual, seja do adulto ou da criança, e ainda assim vê-la como parte de um grupo social, a família – entendida gradualmente, e sobretudo nas cidades a princípio, como um conjunto mais próximo de membros.

Uma consciência mais linear, mais segmentária da existência progressivamente sucede a consciência de um ciclo de vida circular - primeiro nas classes abastadas, depois nas categorias sociais menos favorecidas; primeiro nas grandes cidades, depois nos burgos e, mais lentamente, no campo. Neste contexto, o indivíduo tem seu próprio peso, e a sombra do grupo familiar, da parentela, já não apaga a personalidade (GÉLIS, 2009, p. 310).

Essas transformações permitem o desenvolvimento gradual, e não linear, de formas de cuidado, científicas ou não, para zelar pela vida de cada indivíduo - ainda que a criança fosse considerada como uma extensão da vida dos pais, e perpetuação do seu legado, era compreendida como outro ser e, portanto, uma pessoa dotada de personalidade. De modo similar, não zelar pela criança, ou mesmo ser-lhe indiferente, são atitudes que podem ocorrer ao longo da história e não apenas em determinada época, cultura ou relação (GÉLIS, 2009). Não haveria um processo único e linear de evolução da relação entre adultos e crianças, de um sentimento de infância único para diferentes culturas, sociedades e mesmo dentro de um mesmo agrupamento social. Ainda de acordo com Gélis:

Assim, devemos interpretar a afirmação do “sentimento da infância” no século XVIII – quer dizer, nosso sentimento da infância – como o sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamento, como o indício de uma mutação sem precedente da atitude ocidental com

relação à vida e ao corpo. A um imaginário da vida que era aquele da linhagem e da comunidade seguiu-se o da família nuclear. A uma situação em que “público” e “privado” desempenhavam seu papel na formação da criança sucedeu outra, que amplia os direitos da mãe e sobretudo os do pai sobre o filho. Contudo, num clima de crescente individualismo, disposto a favorecer o desenvolvimento da criança e encorajado pela Igreja e pelo Estado, o casal delegou uma parte de seus poderes e de suas responsabilidades ao educador [...] (GÉLIS, 2009, p. 318).

Similarmente o historiador Moysés Kuhlmann (2001) pondera, diante do legado de pesquisa de Ariès sobre a história da infância, que em relação ao contexto vivido na América as relações entre crianças e adultos ocorreram sob outras circunstâncias e resultaram em outras elaborações em tempos diversos aos indicados pelo historiador francês. Em suas pesquisas sobre as vivências de crianças durante o período de colonização portuguesa no futuro território brasileiro, Kuhlmann enfatiza, a partir de um olhar para a educação de crianças indígenas, que havia a compreensão da infância como um período da vida com suas singularidades.

Esses estudos não consideram que os sinais do desenvolvimento de um sentimento de infância, da forma como analisa Ariès, estiveram presentes no Brasil já no século XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a *Ratio Studiorum*, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina. No século XIX, o que se vive no Brasil não são os ecos do passado europeu, mas as manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o século XIX, em todo o mundo ocidental, especialmente após a década de 1870 (KUHLMANN JR., 2001, p. 22).

Os estudos e reflexões sobre a história da infância possibilitam discutir diversos pontos fundamentais: entre eles, a historicidade da compreensão de um período de vida próprio da criança, a infância, e as consequências para a constituição de outros saberes, investidas legais e relações sociais e culturais próprias desse grupo social. Ademais, o papel da educação, formal ou não, como um espaço importante de proposição do que é ser criança em meios aos esforços dos melhores modos, e métodos, de educá-las. Por outro lado, o reconhecimento das singularidades da infância, como um período de vida em que a criança necessita de cuidados próprios para viver com qualidade, não anula o entendimento que elas são pessoas que vivem em um mundo comum com as pessoas adultas. Nesse sentido, produzem cultura, relacionam-se com o legado histórico-cultural, são sujeitos que atuam no mundo a partir de suas trajetórias, referências e contextos.

Moysés Kuhlmann Jr. (2001) discute essa questão a partir de uma reflexão sobre a pesquisa e escrita de histórias da infância: são os adultos que escrevem sobre crianças, que estão em outro momento de suas vidas, tecem representações. Entre os desafios para a aproximação dos pontos de vistas de crianças, em sua pluralidade e diversidade de contextos de experiências, há o fator etário, visto que são adultos que majoritariamente produzem as fontes para o estudo, e a variante de classe: crianças de classes populares, por exemplo, possuem poucos registros de suas vivências (de forma semelhante com as crianças que foram escravizadas, por exemplo). As pesquisas acima citadas, sobre o sentimento da infância na Europa, partem de um recorte de classe em que se acessou, de algum modo, as relações entre adultos e crianças de grupos sociais mais privilegiados.

Além dessas observações, para a pesquisa sobre crianças é importante reconhecer, segundo o citado historiador, que elas estão no mundo: um mundo comum de interações em que nós, pessoas adultas, também atuamos. As crianças são sujeitos da história, portanto.

[...] não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN JR., 2001, p. 31).

De modo semelhante, Walter Benjamin afirmou a condição da criança como participante ativa do mundo ao tratar dos brinquedos infantis em um ensaio intitulado “História Cultural do Brinquedo”. Para ele, a criança estabelece um diálogo com o mundo, e o povo, por meio de signos e objetos de cultura como os brinquedos. Em suas palavras, “[...] A criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes de povo e da classe a que pertencem” (BENJAMIN, 2011, p. 247-8). Ainda sobre as interações estabelecidas entre crianças, objetos e práticas culturais, crianças e outras crianças, crianças e adultos; importa lembrar, retomando Kuhlmann Jr. (2021) que tais interações acontecem em contextos socioeconômicos, culturais, históricos distintos. E que essas interações são parte do que constitui a vida das crianças e sua experiência de infância.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria

melhor perguntar como é, como foi, sua infância. Porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. [...] (KUHLMANN JR., 2001, p. 31).

A atribuição de um conjunto de sentidos ao termo infância é uma tarefa que pode aparentar simplicidade em determinados contextos ou enunciados, como “literatura infantil”, mas que se complexificam ao serem tensionados por outras experiências de infância, pela historicidade da representação do que é ou não próprio da infância em diversas culturas e contextos. Kuhlmann Jr. ressalta que é preciso observar e estudar as crianças em suas experiências concretas para compreender, então, sua infância. Em relação ao que se escreve para crianças, ao que se endereça a elas, há uma representação de pessoas adultas sobre o que é infância de maneira a nomear determinada literatura como infantil. Uma atribuição de sentido que se relaciona com a história de como compreendemos as crianças e suas possibilidades, potencialidades.

Outro ponto de vista teórico de investigação sobre as crianças e suas relações no mundo social é o da Sociologia da Infância. As interações entre crianças e as culturas, e seus objetos, como a obra literária, são atravessadas por suas formas de compreender e atuar: o que estudiosos da Sociologia da Infância enunciam como culturas infantis ou culturas da infância (SARMENTO, 2003). Tratar-se-ia de entender que as crianças, entre seus pares, constituem culturas próprias, sentidos e modos de viver singulares que dialogam com as culturas já existentes sem se reduzir a elas. O termo é utilizado no plural justamente para reforçar que as culturas infantis são múltiplas, diversas e variam a depender dos diferentes contextos que são engendradas, das referências históricas e étnico-culturais existentes, às condições de classe social, gênero, entre outras. As culturas da infância, portanto, “[...] transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (SARMENTO, 2003, p. 4).

Elementos dessas culturas infantis são o investimento das crianças nas brincadeiras e na imaginação, como ato criativo, enquanto formas de conhecer o mundo, explorá-lo em suas múltiplas possibilidades. Este ponto será retomado com mais vagar e atenção adiante, contudo, por ora, é importante registrar em concordância com Sarmento que:

[...] a *imaginação do real* é fundacional do seu modo de inteligibilidade. As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada (SARMENTO, 2003, p. 14).

As formas das crianças atuarem no mundo indicam agência e, assim, apontam sua posição como sujeitos a partir de suas circunstâncias históricas, culturais, sociais e etárias. É por meio desse repertório que criarão formas de estar no mundo e se relacionar com sua produção, seus legados e obras - como a literária. Assim, a infância pode ser compreendida como um período que não diz respeito a uma falta ou incapacidade, como indica a etimologia da palavra, ou mesmo de um período de preparação para a vida adulta ou de ingenuidade como está registrado em um dicionário: um período de puerícia, de meninice ou, em seu sentido figurado, um “[...] estado de espírito em que não há malícia, credulidade, ingenuidade, inocência”⁹. Ao ser compreendida como um período de vida de um sujeito produtor de cultura, que estabelece relações com o mundo e o compõe, a infância, enquanto categoria social, contrasta com a compreensão de ser um período preparatório para a vida adulta, um período de vida que não teria valor em si.

A variedade de vivências de crianças em diferentes partes do mundo, ocupando diferentes lugares sociais, também está presente nas representações tecidas em textos literários.

Se o conjunto de ideias e crenças sobre a infância, quando lido em sequência, soa como uma divertida ciranda de contradições, é admirável observar que, não obstante a contradição, todas estas crenças (conhecimentos?) subsistiram. Por quê? Talvez porque funcionaram, isto é, porque construíram, para a infância de que falavam, uma representação adequada tanto aos pressupostos da disciplina no bojo da qual tal conhecimento (crença?) foi formulado, quanto adequada às expectativas que, em face da infância, alimentava a comunidade onde se produziram e pela qual circula(va)m os saberes em causa.

Dentre as vozes responsáveis pela imagem de infância em circulação em sociedades do feitio da nossa destacam-se as artes. Dentre estas, a literatura. (LAJOLO, 2016, p. 316-7).

Outro aspecto presente nessas representações literárias é a força do olhar adulto, e do que deseja comunicar, ao propor tais representações: ora uma infância edflica, como em Casimiro de Abreu, ora as marcas do trabalho infantil em meio ao desejo pelo lúdico conforme se lê em poema de Manuel Bandeira. Marisa Lajolo (2016) discute em seu texto essa diversidade de personagens crianças e como foram literariamente construídas a partir de diferentes compreensões de infância. E, por outro lado, como também constituíram imagens

⁹ Consulta ao *Dicionário Michaelis* em sua versão *on-line*.

Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inf%C3%A2ncia>>
Acesso em 16/04/2023

de infância, e de que maneira se relacionar com ela, que circularam socialmente e compuseram o imaginário social.

O texto literário, portanto, participa das dinâmicas sociais e culturais e, também, é influenciado, em sua constituição, pelas relações sociais e os sentidos que nelas se elaboram¹⁰. No entanto, Lajolo, de maneira semelhante ao já citado em relação às discussões propostas por Kuhlmann, enfatiza que mais do que uma abstração, a infância, enquanto categoria social, é construída e disputada em meio ao mundo social e suas contradições. Nesse sentido, é fundamental não perder as crianças concretas, em sua pluralidade, de vista.

[...] infância – como feminino ou como negritude – não são substâncias ou seres de existência autônoma como o ácido ribonucleico, ou os pares de patas das aranhas egípcias: negritude, feminino e infância são categorias que só vigem no espaço social em que são estabelecidas, negociadas, desestabilizadas e reconstruídas (LAJOLO, 2016, p. 324).

E o que se produziu ao longo dos anos pensando na leitura, compartilhada ou silenciosa, realizada por crianças? Uma produção literária que se relaciona com as discussões acima apresentadas, em uma breve retomada da complexidade do debate sobre infância na história, e que propõem modos próprios de representar a criança e de criar literatura a partir dessa compreensão.

1.1.2 Literatura, infância, criadores e leitores

Charles Perrault, (1628 - 1703), exerceu importante papel na formação da literatura infantil com textos que produziu após recolher contos da cultura popular europeia e reescrevê-los pensando em destinatários específicos: as crianças burguesas. Nesse processo de rever as narrativas, e torná-las adequadas ao que se compreendia então como crianças e o que necessitariam em termos de referências de personagens e enredos, os contos ganharam outras

¹⁰ Isabel Lopes Coelho escreveu um livro chamado *A representação da criança na literatura infantojuvenil* em que investiga os modos como a infância é constituída ficcionalmente em três romances europeus: *Sans famille*, de Hector Malot; *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi; e *Peter e Wendy*, de autoria de James Mathew Barrie. A análise de Coelho da construção dessas obras literárias, nos aspectos internos e na compreensão dos contextos históricos de sua produção, permitiu-lhe investigar as mudanças históricas em relação à imagem da criança na literatura e na sociedade. A autora pontua que a partir de 1830, com o uso de técnicas como litografia e cromolitografia para a impressão de livros, há um avanço na produção de obras literárias para crianças visto que a dimensão visual foi aperfeiçoada. O ano de 1850, segundo Isabel Lopes Coelho, é outro marco na produção infantojuvenil pois “[...] a representação da criança no ambiente ficcional se tornou um recurso narrativo – e temático – que encurtou a distância entre as histórias e seu público, contribuindo para a formação de um repertório literário que permitisse ao leitor criar laços de reconhecimento com o texto”. (COELHO, I., 2020, p. 10 - 11).

nuances. Violências antes explicitadas, por exemplo, passaram a se tornar sutis, do âmbito do simbólico - e com objetivos em consonância com a moral vigente.

Mônica de Menezes Santos discute em sua tese, a partir de diferentes pontos de vista, os sentidos do papel representado por Perrault na constituição de uma literatura escrita para crianças. Santos (2011) registra argumentos de Ligia Cademartori que compreende a posição de Perrault como de desconsideração com a criatividade das crianças diante de uma pretensa racionalidade adulta (e em especial burguesa); assim como retoma Leonardo Arroyo em sua defesa da importância do trabalho de pesquisa e registro das narrativas populares por Perrault que, assim, puderam ser compartilhadas com outras gerações. E conclui sobre as relações entre narrativas da cultura popular, narrativas literárias para crianças e suas transformações:

Assim sendo, a literatura infantil/juvenil perde toda a sua condição transgressora ou potencializadora de um devir e se configura ferramenta de dominação. É justamente por conta disso que parte significativa da literatura escrita para crianças e adolescentes pode ser questionada, pois o adjunto adnominal, além de especificar o seu leitor, também restringe os temas “que podem ser” abordados. Assuntos como discriminação, violência, sexualidade, homossexualidade, preconceito, entre muitos outros, até bem pouco tempo atrás, estiveram silenciados na produção literária para os leitores “menores”, uma vez que seus produtores, editores, pais e instituições optaram por lhes representar um mundo quase sempre homogêneo, ordenado, igualitário, como uma desejada projeção de um microcosmo familiar. As escolhas dos temas obedeciam – e, em muitos casos, ainda obedecem – ao conceito que se tinha (ou que ainda se tem) de infância na época e, sobretudo, ao tipo de sujeito que se pretendia (ou pretende) formar (SANTOS, 2011, p. 37 - 38).

Santos (2011) trata em sua tese de tema correlato às reflexões deste início de capítulo: a posição da literatura infantil em relação à literatura de modo amplo e, para isso, empreende esforços a fim de compreender a constituição de suas características. Santos debate as intersecções entre literatura infantil e educação, por um lado, e da ausência então por ela percebida de estudos de sua produção do ponto de vista literário, estético: a pesquisadora notou, por meio de um levantamento de pesquisas sobre o tema, que a maior parte de investigações sobre literatura infantil filiava-se a outras áreas do conhecimento que não eram aquelas ligadas propriamente aos estudos literários – com ênfase na educação. A preocupação com a formação de leitores por meio da leitura de textos literários é, por exemplo, um tema recorrente em muitas dessas pesquisas. De acordo com a citada pesquisadora:

Da análise dos 13 Programas de Pós-Graduação alocados nas seis instituições elencadas acima, notou-se que dentre os principais objetivos dos estudiosos da literatura em suas leituras do texto literário destinado à infância e juventude estão: formar o leitor literário infantil/juvenil ideal;

prescrever o que deve ser lido, perante a diversidade de títulos publicados, para a formação das crianças e dos jovens; estabelecer um cânone destinado à infância e à juventude; justificar a utilização de gênero pela escola; compreender alguns fenômenos editoriais recentes; rever os conceitos de infância, de leitura e de literatura; refletir acerca das relações de produção, de circulação e de consumo do gênero na contemporaneidade; analisar o diálogo entre texto escrito e ilustração; (re)avaliar o vínculo da literatura infantil/juvenil com a escola nos dias atuais. Enfim é, principalmente, uma pulsão formativa que mobiliza os estudos sobre a literatura infantil/juvenil (como ficará evidente nos próximos capítulos). O que nos coloca, outra vez, diante do caráter ambivalente desse gênero, pois a característica que o deslegitima no campo literário – o seu apelo didático-pedagógico – é exatamente aquela que é privilegiada pelos seus estudiosos. E a alteridade, que deveria potencializar, muitas vezes enclausura (SANTOS, 2011, p. 73 – 74).

A relação estreita entre os textos endereçados às crianças e os princípios educativos julgados os mais adequados, no passado e na atualidade, são características do campo da literatura infantil. A discussão ocorre na tentativa de compreender se, para além dos propósitos mais relacionados com a educação, e com influência de outras áreas do conhecimento como a Psicologia, por exemplo, os textos literários nomeados como literatura infantil possuem qualidade estética e condições, portanto, de serem reconhecidos como literatura. Reconhecimento que se estenderia ao lugar que poderiam ocupar nos estudos literários e que, na leitura de Santos (2011), até então estariam pouco presentes.

O campo literário infantil, para usar categoria “campo” desenvolvida por Bourdieu (1983; 2004), possui especificidades que foram apontadas nas breves ponderações acima compartilhadas: relações com as culturas populares, a formação de um sentimento de infância e uma relação específica com as crianças a partir de alterações nas dinâmicas sociais e novas configurações históricas, as relações entre esse sentimento de infância e a invenção de um conjunto de aparatos e instituições culturais para os cuidados e educação das crianças. Entre as diversas áreas de conhecimento especializadas em investigar e falar sobre as crianças, nomeando seu desenvolvimento e as formas mais adequadas de cuidado e educação, como a Pedagogia, Psicologia, Medicina etc.; objetos culturais são criados como os textos literários infantis. Esses textos literários são criados para esse fim ou retomados da tradição popular e recriados para a escuta/leitura do público infantil, e agregaram como um de seus objetivos, para além do prazer, o princípio de orientação moral, educativa. A literatura infantil nasce em relação estreita com a educação.

Outra característica do campo da literatura infantil, e que dialoga com sua intersecção com o campo educativo e suas demandas, se relaciona com suas ligações com o mercado editorial e, em particular, a distribuição de livros para escolas. Assim, as políticas públicas de

fomento ao livro literário e sua leitura impactaram, em diferentes momentos, as possibilidades de expansão do mercado editorial – conforme será discutido em relação ao período pós anos 1970 no Brasil em que diferentes esforços de enfrentamento do analfabetismo concorreram para ampliação de oportunidades para editoras, gráficas, escritores, ilustradores e demais profissionais que participam da produção/criação de livros literários para crianças.

Além da expansão de mercado, um ponto sensível pode ser tocado por suas demandas a partir das orientações materializadas em legislação via políticas públicas: as características materiais do livro e, segundo artigo de Marta Passos Pinheiro e Jéssica Mariana Andrade Tolentino (2020), mesmo as escolhas de temas, ou como nomeá-los, para adequação aos editais. Essa problemática é levantada e debatida pelas autoras ao analisarem o texto do Programa Nacional do Livro e Material Didático - Obras Literárias (PNLD Literário) referente aos anos de 2018 e 2020. As duas pesquisadoras pontuam que em tal edital há uma ênfase sobre critérios de seleção que se preocupam com aspectos que condizem com livros didáticos, ou paradidáticos, mas que não seriam pertinentes aos livros literários.

A dimensão estética estaria menos presente que os encaminhamentos considerados escolarizantes do texto literário. Nesse sentido, existem critérios que tratam da adequação do livro à faixa etária que deveria ser indicada, a conformação do livro a um dos temas apontados (com a possibilidade de a editora criar seus temas desde que os apresentem e os justifiquem na submissão), além da indicação, antes obrigatória e depois optativa, de disponibilizar virtualmente um Manual do Professor com indicações de tratamento da obra e proposição de atividades.

As características físicas do livro, como gramatura, tipo de papel, paratextos, etc., são indicadas em ambos os editais. As escolhas de temas, e de gêneros textuais presentes na obra, por exemplo, deveriam estar em consonância com as indicações da Base Nacional Comum Curricular ou Diretrizes e Orientações Curriculares para o Ensino Médio – a depender da faixa etária e correlata etapa da educação básica indicada. A partir de um ponto de vista crítico, Pinheiro e Tolentino afirmam que:

Dos quatro critérios de avaliação listados pelo programa, apenas o critério “Qualidade do texto” destaca as características formais das obras e sua relevância para o leitor. Nos demais, privilegia-se uma postura pedagogizante. Esse pacto utilitarista, que nos diz do processo de escolarização da literatura defendido pelo programa, se faz visível sobretudo nos itens referentes à adequação dos livros literários a uma lista de temas dados (incluindo os enfoques esperados) e à sua vinculação a faixas etárias, bem como nos itens que orientam as editoras na produção do chamado “Manual do professor digital”. É principalmente em tais itens que fica evidente o que consideramos ser um projeto de controle das práticas leitoras

no contexto escolar, seja por meio do favorecimento de determinados temas e da interdição a outros, seja pela adoção de manuais para orientação docente, produzidos por uma instância externa ao campo escolar (PINHEIRO; TOLENTINO, 2020, p. 179 - 180).

Em seu artigo, Pinheiro e Tolentino registram que, a partir de pedidos e recomendações de estudiosos da literatura e leitura, questões como a obrigatoriedade do Manual do Professor perderam validade entre o PNLD Literário de 2018 e 2020. Essas observações suscitam refletir nas disputas entre modos de compreender infância, literatura e educação, e suas relações, que podem ser identificadas em suas tensões em diferentes momentos na história do Brasil.

As relações, e disputas, entre literatura infantil e educação estão fundamentadas em uma história de cuidado e formação, em sentido amplo, da criança leitora. No entanto, e ainda que haja diferentes variantes que concorram para uma adequação maior ou menor a outras demandas e preocupações, como as editoriais ou educativas, os textos literários produzidos para leitura de crianças, gradualmente, ocuparam-se mais das preocupações estéticas: objetivos expressamente moralizantes ou didáticos, ainda que presentes, não são determinantes da totalidade do que se produz no Brasil atualmente. Essas mudanças, no Brasil, têm a participação importante de Monteiro Lobato e seus escritos para as crianças publicados a partir da década de 1920 - e que serão abordadas no próximo tópico.

Outra característica do campo da literatura infantil, e que possibilita pensar no tensionamento com o campo literário mais amplo, ao menos em relação à discussão sobre seu estatuto literário, é seu endereçamento prioritário ao público infantil. Assim, as representações de infância e crianças foram, e ainda são de certo modo e para determinados sujeitos, representações de lacuna, de ausência de agência. A literatura produzida para elas seria, em consequência, menos complexa, mais simples no sentido de inferioridade.

No entanto, como a obra de Eva Furnari e outras autoras e autores da literatura infantil brasileira permitem afirmar, os textos literários produzidos para a leitura ou escuta de crianças possuem estilo e recursos de linguagem que possibilitam uma relação densa, e prazerosa, com suas narrativas e poemas. O público prioritário ser a criança indica algumas escolhas de forma e tratamento da linguagem, entretanto, e principalmente em relação aos títulos de Furnari estudados nesta tese, não se nota uma negação da literatura e da fantasia no que tem de potência: imaginar e viver outras histórias e realidades, e, assim, acessar lugares distintos de conhecimento de si e do mundo.

Um último apontamento, por ora, sobre a discussão do que é ou não considerado como literatura infantil deriva de algumas considerações de Cecília Meireles. Poetisa, escritora e

educadora, ela escreveu crônicas sobre educação para colunas de periódicos na primeira metade do século XX e, entre os temas de destaque, há diversos textos sobre literatura para crianças (MEIRELES, 2016). Em seus textos, há um conjunto de considerações, argutas e agudas, sobre o que poderia representar, em importância e profundidade, escrever para crianças. Meireles questiona a ideia de uma literatura infantil assim nomeada *a priori*: ela sugere que o mais adequado seria observar e perceber quais livros e textos encantam as crianças, nas diferentes gerações, e se questionar o porquê disso.

A citada autora igualmente comenta, em alguns momentos, das relações entre ludicidade e leitura, para crianças, e apresenta alguns breves questionamentos sobre o assunto, além de retomar passagens de escritores e suas práticas de leitura e escrita durante a infância. Meireles retoma em suas reflexões uma passagem do jovem Hans Christian Andersen e suas soluções para problemas de escrita da fala de um personagem, o rei:

Não é sem interesse esta informação de Andersen, sobre a sua segunda peça teatral: desejando pôr em cena um rei, não sabia como fazê-lo falar. Pois, na sua opinião, os reis deviam ter uma linguagem própria, talvez um idioma especial.... Nem compreendia que Shakespeare não houvesse pensado nisso... Indagou dos conhecidos. Mas ninguém, entre os que interrogava – boa gente da aldeia – jamais ouvira falar um rei.... Então, com a ajuda de um dicionário poliglótico, organizou Andersen frases compostas de palavras dinamarquesas, inglesas, francesas, alemãs, - antecipação do *volapuk* e do esperanto...- “*Guten Morgen, mon père, har De godt sleeping?*” (Eis uma criança em plena liberdade de sonho!) (MEIRELES, 2016, p. 25-6).

O que Cecília Meireles nomeia como liberdade de sonho é um movimento de invenção e ação por parte de alguém que mobilizou repertórios próprios para lidar com uma situação nova: a escrita de um personagem e suas falas. O espaço de criação artística, no excerto uma peça teatral, possibilita perceber, para quem o vive diretamente ou para quem o observa, espaços de constituição de conhecimentos pela articulação entre o já sabido e a criação do novo (no exemplo, um idioma). Criação que guarda relação com a brincadeira e, portanto, com o que Michel de Certeau chama de golpe, uma ação inesperada, e nova, diante de um contexto não controlado pelo sujeito: se Andersen não poderia acessar a Corte ou pessoas próximas àquele grupo social para recriar essa atmosfera, a invenção e o rearranjo foram respostas criadas e que ganharam sentido no texto ficcional.

A brincadeira, o jogo e a imaginação presentes na escrita do jovem Andersen, vistas e comentadas por Cecília Meireles, são aspectos fundamentais da literatura nas relações constituídas entre texto, narrador(a), leitor(a) e autores. São aspectos presentes em diversas

obras que são parte do histórico que se apresenta a seguir e, em especial, da leitura que será compartilhada acerca dos títulos de Eva Furnari em capítulos futuros.

1.2 Alguns dos caminhos percorridos pela literatura infantil no Brasil

O século XIX foi marcado principalmente por livros traduzidos para crianças brasileiras de acordo com o código da língua portuguesa de Portugal. Contos de fadas e outros gêneros de textos de leitura para crianças criados em outros países, dialogando com suas histórias e em uma linguagem distante das crianças do Brasil: essas observações foram tematizadas e debatidas por escritores, professores e outras pessoas interessadas nesse universo. O argumento da urgência de uma literatura infantil brasileira crescia, mas muito tempo se passou até que o número de traduções de textos literários fosse superado por obras escritas e produzidas no Brasil¹¹. *Contos da Carochinha*, de Alberto Figueiredo Pimentel, publicado em 1896, é considerado um dos primeiros textos escritos em português voltado para leitura de crianças (COELHO, N., 1985).

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007) escreveram um livro cuja proposta é historicizar e debater elementos e obras da literatura infantil enquadradas num campo maior: em suas relações com a literatura nomeada por elas como não-infantil. Nesse esforço, as autoras destacam e buscam tensionar, e então compreender, aspectos próprios da literatura para crianças pensando no quanto dialogam, ou não, com as grandes linhas do debate literário no Brasil, sua produção e circulação. Assim, as duas pesquisadoras discutem as temáticas do patriotismo, o viés moralizante, os conflitos e relações entre os modelos rural e urbano de país, os projetos de transformação social – e seu caminho pela educação. De acordo com seus termos sobre a virada do século XIX para o século XX:

O resultado é um mosaico: o virtuosismo poético de Olavo Bilac, as vaguidades não menos rebuscadas dos simbolistas, a denúncia urgente e contorcida de Euclides da Cunha ou Raul Pompéia, o regionalismo de Monteiro Lobato, entre 1890 e 1920, configuram a produção literária brasileira em suas várias vertentes. Entre estas, mesmo as que se proclamavam (ou eram proclamadas) menos radicais assumiam como função dos projetos e dos textos a tarefa missionária de dar testemunho de seu país,

¹¹ A esse respeito, Marisa Lajolo e Regina Zilberman retomam o discurso de Lourenço Filho, em 1942, a propósito das 605 obras publicadas no país, naquela ocasião, voltadas prioritariamente para leitura de crianças: “A quantidade, no entanto, não justificava grandes entusiasmos, pois o conferencista também denunciava que, ‘dessas, 434 representam traduções, adaptações e mesmo grosseiras imitações’; e que, ‘das 171 obras originais de autores brasileiros, cerca de metade são de medíocre qualidade, quer pela concepção e estrutura, quer também pela linguagem. Não mais de metade desses livros mereceria figurar em bibliotecas infantis, se devidamente apurados quanto à forma e ao fundo’” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 82).

atuando, por meio da literatura, no ambiente que desejavam transformar. Nesse contexto cultural, e no horizonte social de um país que se urbanizava e modernizava, começam a sistematizar-se os primeiros esforços para a formação de uma literatura infantil brasileira, esforços até certo ponto voluntários e conscientes (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 25).

O cenário político e econômico do país na virada daqueles séculos era de valorização, quanto aos esforços e tentativas de políticas públicas, da urbanização, industrialização e realocação do Brasil em parâmetros entendidos como mais civilizados e modernos. Por outro lado, havia a força do Brasil rural ainda por se modernizar, um Brasil rural presente nos textos e no imaginário social ao tratar do que se compreendia ser os valores do campo, as relações ali tecidas, seus personagens. Essas tensões entre o desejo de um Brasil urbanizado e moderno frente ao país predominantemente rural, na atividade econômica e quanto às relações estabelecidas entre pessoas, culturas, relações sociais, estão presentes nos escritos das primeiras décadas do século XX e nos debates de algumas correntes literárias não infantis.

Em relação aos chamados livros de leitura então criados, um destaque que se relaciona com o imaginário rural, e seu lugar em um país que desejava o urbano, é a obra *Saudade* de Tales de Andrade, livro publicado em 1919 com tiragem inicial de 15 mil exemplares (COELHO, N., 1985). Tales de Andrade, além de escritor, foi professor e diretor do departamento de educação do governo estadual de São Paulo. Segundo Nelly Novaes Coelho, a novela *Saudade* de Andrade é escrita em um contexto histórico de desesperança, diante do horror da guerra que se travava (1914-1919) e de busca, portanto, de outros valores por meio da valorização do campo, seus princípios e cotidiano. Em suas palavras, “Nessa ordem de ideias, explica-se o sucesso imediato de *Saudade*, com sua mescla de ficção e realidade; valorização nostálgica dos costumes simples do campo, em confronto com as dificuldades e fracassos na vida da cidade” (COELHO, N., 1985, p.182).

No que diz respeito à produção literária para crianças, e outros gêneros de textos destinados à sua leitura, um destaque importante é que o projeto de modernização do país se conecta com as discussões e disputas da Educação como a obrigatoriedade e gratuidade da educação primária na década de 1930, debates sobre formação docente e também os métodos de ensino: as primeiras décadas do século XX, e especialmente 1920 e 1930, são marcadas por iniciativas de propor caminhos para a educação no país em diversos embates no que diz respeito às dimensões pedagógica, política e cultural¹².

¹² “Alcançada a década de 1920, o Brasil vive uma nova onda de entusiasmo fundada nos preceitos da democratização e modernização da sociedade, o que traz a educação ao centro das atenções, sendo as instituições pedagógicas o alvo dos empreendimentos renovadores. Está em questão não só a expansão da escola, mas a

Além de o modelo econômico deste Brasil republicano favorecer o aparecimento de um contingente urbano virtualmente consumidor de bens culturais, é preciso não esquecer a grande importância — para a literatura infantil — que o saber passa a deter no novo modelo social que começa a se impor. Assim, também as campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola davam retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 26).

E quais são algumas dentre as obras que circulavam nos diferentes espaços sociais de um país cuja população era predominantemente analfabeta? Como mencionado, alguns livros traduzidos foram de relevante sucesso, entre eles: *Le tour de la France par deux garçons*, de G. Bruno, de 1877; *Cuore (Coração)*, do escritor italiano Edmond De Amicis, publicado originalmente em 1886. Em ambos, um projeto expresso de formação de disposições pátrias nas crianças, de um modelo de cidadania atrelado à defesa da nação, seus valores e símbolos: a Itália em pleno processo de unificação de *Coração* é representada como um exemplo de valor a ser compartilhado com as crianças brasileiras, não por seu contexto local, mas pela devoção aos valores pários e à valorização do bom cidadão. Este projeto foi apropriado e mobilizado por escritores brasileiros, a princípio nas traduções e depois na escrita de seus textos próprios. O texto para crianças e a escola desempenharia, portanto, um papel estratégico nestes esforços, embora ainda fortemente atrelados às questões europeias – o que se tornaria gradualmente uma questão a ser superada.

Quanto às relações, e implicações, dos propósitos pedagógicos e políticos, por um lado, e das pretensões estéticas e artísticas, por outro, Cademartori enuncia da seguinte forma a questão:

[...] O caráter formador da literatura infantil vinculou-a, desde sua origem, a objetivos pedagógicos. Ora, isto cria uma tensão entre o saber da obra literária (que diz “apresento o mundo assim”) e o ideal da pedagogia (que diz “o mundo deveria ser assim”). Tal tensão é o grande desafio da obra destinada ao público infantil que, não solucionado, muitas vezes, abala o seu próprio estatuto literário (CADEMARTORI, 2010, p. 16).

As preocupações de Cademartori em relação aos propósitos da literatura infantil e as apropriações da escola, especialmente no que diz respeito à apresentação do mundo, como citado no trecho acima, podem ser lidas sob outro ponto de vista a partir das ponderações de Nicolau Sevcenko (1995). Em estudo das obras de Lima Barreto e Euclides da Cunha, Sevcenko discute que a literatura não é um registro do real e sim um espaço para se pensar mundos possíveis, alternativas que dialogam com a realidade compartilhada, mas não se

defesa de um projeto didático-pedagógico assentado nas formulações escolanovistas [...]” (PINAZZA, SANTOS, 2016, p. 29).

reduzem a ela. Nessa perspectiva, falar que a literatura “apresenta o mundo assim” não retiraria seu potencial de criar possibilidades, vislumbrar alternativas – e nesse ponto se aproxima, de algum modo, com a educação de crianças, por exemplo.

Autoras e autores de obras literárias para crianças possuem modos de compreender o mundo, no tempo presente ou futuro, e possuem representações de crianças. As escolhas estéticas podem ter conexões, em alguma medida, com essas questões – ainda que não se submetam a elas, como seria no caso de um texto com fins didáticos. De qualquer modo, a tensão entre os propósitos educativos e as questões estéticas é parte importante da criação das obras literárias para crianças, em si, bem como da leitura investigativa que delas se faça¹³.

Essas reflexões sobre textos que se apresentam como literários e para crianças, embora possuam um caráter prescritivo e mesmo moralizante, mas não apenas, são retomadas por Ligia Cademartori (2010) ao abordá-los como discurso e debater as vozes ali presentes ou ausentes. Ela comenta a possibilidade de textos monológicos, dialógicos e polifônicos: essas distinções poderiam se relacionar, conforme pontuado, à condição social da criança – vista como dependente. Em suas palavras sobre os textos e sua variedade:

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido (CADEMARTORI, 2010, p. 16).

Uma maior variedade de vozes, ou ao menos a presença de outra voz, outros referenciais de mundo e crianças, brasileiras, compôs o projeto de escrita de Monteiro Lobato, cujo primeiro livro, *A Menina do Narizinho Arrebitado*, foi publicado em 1921. Seu livro é lançado como um Livro de Figuras, o que, conforme discutido por Nelly Novaes Coelho (1985), indica que o autor lança sua obra em diálogo com as discussões mais presentes na educação da época: as relações entre o uso de imagens e aprendizagens (Escola Nova). Lobato, escritor que já ocupava posição de reconhecimento no campo da literatura, se propõe

¹³ O debate sobre as relações entre educação e literatura, e quais as implicações entre a oferta de leitura na escola, seus modos de inserção na cultura escolar, e a leitura literária por prazer, é presente também entre escritores. Ruth Rocha, autora de livros literários para crianças desde o final da década de 1960 pondera sobre esses conflitos entre literatura e educação: “Eu acho que é uma coisa ambígua, é uma coisa que tem 2 faces, como tudo no mundo que tem direito e avesso, tem seu direito e tem seu avesso. Por um lado, eu acho que a escola é, às vezes, a única oportunidade que as crianças têm de entrar em contato com a leitura. Se a gente contar o número de crianças, o número absoluto de crianças que leem ou que tiveram acesso à leitura a gente vai ver que um grande número teve acesso à leitura através da escola. Por outro lado, a leitura não deveria ser encarada como uma obrigação escolar, nem deveria ser selecionada, vamos dizer, na base do que ela tem de ensinamento, do que ela tem de ‘mensagem’” (ROCHA, 1983, p. 4).

a escrever para crianças e, para além, se dedicar a editar obras e assim atuar como empresário nesta área.

Lobato apresenta características até então não exploradas no universo literário para crianças: apelo a teorias evolucionistas para explicar o destino da sociedade; onipresença da realidade brasileira; olhar empresarial e patronal; preocupação com problemas sociais; soluções idealistas e liberais para os problemas sociais; tentativa de despertar no leitor uma flexibilidade face ao modo habitual de ver o mundo; relativismo de valores; questionamento do etnocentrismo e um outro ponto importante: a religião, como resultado da miséria e da ignorância (GREGORIN FILHO, 2011, p. 16 - 17).

Nelly Novaes Coelho em seu *Panorama Histórico da Literatura Infantil* comenta que Monteiro Lobato expressou a diferentes interlocutores, por meio de correspondências e outras formas de comunicação, seu desejo de escrever para crianças brasileiras. Uma escrita que se relacionasse com o país e suas culturas, que pudesse ser reconhecida pelas crianças leitoras e, por meio do simbólico, compusesse seus modos de compreender o mundo. Conforme registrado por Coelho (1985), Lobato comunica parte de suas intenções iniciais de escrita destinada à leitura de crianças: antes, um diálogo com as fábulas que circulavam no Brasil, mas com origem europeia, e que se torna, em realidade, um projeto literário original e próprio – um projeto nacional.

Ando com várias ideias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me, diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. [...] É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para iniciação de meus filhos. Mais tarde só poderei dar-lhes o *Coração de Amicis* – um livro tendente a formar italianinhos... (COELHO, N., 1985, p. 186).

Na década de 1940 encerra suas publicações com as personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, um espaço mágico e representativo dos encontros, possíveis, de um Brasil rural com ideais como democracia, valorização do pensamento científico e educacional (e suas representações para Lobato naquelas circunstâncias). Nas obras de Lobato, destacam-se, entre outros aspectos, suas escolhas de estilo, de metaforizar e comunicar, por outros caminhos, as histórias com as crianças leitoras. Sua atuação como escritor e empresário do mercado editorial enseja que outros atores tentem se inserir nesta área e há exemplos de escritores antes

dedicados à chamada literatura não infantil que se aventuram na escrita para crianças – com maior ou menor longevidade neste outro lugar de criação. Entre eles, alguns nomes são José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Cecília Meireles.

Outro autor de destaque na escrita de obras para crianças, literárias e com pretensões de ensino, particularmente com temas da história, é Viriato Correa, maranhense e autor de *Cazuza*: livro publicado originalmente em 1938 e de grande circulação no Brasil durante décadas (FERRO, 2000). *Cazuza* conta a história de um menino de mesmo nome em sua trajetória escolar desde seus primeiros anos como estudante em uma escola rural no interior do Maranhão, suas vivências numa escola de vila e, por fim, em um grande colégio em São Luís. Em cada escola, que marca períodos de sua vida e aprendizados, narra-se um conjunto de experiências com seus amigos, os estudos, os castigos e premiações presentes no cotidiano escolar, as formas de comunicar e afirmar a autoridade de professores, os modelos de docência e os papéis de gênero, as concessões racistas e paternalistas.

Segundo estudo de Maria do Amparo Ferro (2000) em sua tese de doutoramento, em *Cazuza* há cinco grandes questões abordadas (Ferro dedica-se principalmente à leitura das mensagens tecidas no enredo e personagens): o valor do trabalho, democracia racial e política, o valor do estudo, a importância da higiene e pátria. Um programa de referências a inspirar, ao menos no plano das intenções, crianças e também suas professoras e professores: identifica-se uma discussão de modos de ensinar segundo uma ética da profissão, bem como modelos de escola no final do século XIX e início do século XX nas regiões rural e urbana do estado do Maranhão.

No plano das escolhas de forma de Viriato Correa, situar o livro como resultado de uma lembrança compartilhada por um Cazuza já adulto posiciona o texto com algum distanciamento em relação ao tempo presente de leitura da criança e do espaço por ela vivido. Assim, Correa desenvolve personagens em seus detalhes, o narrador se posiciona com mais ênfase nas críticas aos comportamentos entendidos como inadequados ou injustos, como o episódio de favorecimento de um estudante por sua condição social em detrimento de outra criança que havia obtido um resultado acadêmico melhor, entre outros momentos da narrativa. O distanciamento também implica numa outra construção, e significação, do rural e urbano na trajetória de vida escolar de Cazuza (e, de algum modo, o debate é compreendido e apresentado por outro ponto de vista em relação ao que se discutia na literatura de Lobato, por exemplo)¹⁴. Segundo Lajolo e Zilberman:

¹⁴ Para Ferro (2000) o livro *Saudade*, de Tales de Andrade, assim como *Coração* de Amicis, é uma das inspirações para Viriato Correa na escrita de *Cazuza*. O livro de Andrade conta a história de Mário e sua escolha

Pela mesma razão é o meio rural, rude e inculto, o ambiente apresentado com mais detalhe ao leitor. E a partir da situação deste que a realidade é mostrada, porque corresponde ao lugar onde se instalou o narrador desde a ruptura familiar original representada pela escola. Esse fato determina mudanças significativas, porque o universo rural, distante e superado cronológica e ideologicamente, prescinde de idealizações para ser recuperado, tal como ocorrera em *Saudade*. Tampouco assumirá uma índole integradora, como na obra de Lobato, pois, também para esse caso, a distância temporal é o sintoma da superação daquele contexto agrário e de sua inexecutabilidade enquanto alternativa econômica e social (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 62).

Contudo, ainda estava presente, e afirmada, a intenção de educar as crianças segundo uma moral de valorização do trabalho, da obediência e do zelo pelo próximo e pela pátria. Esse conjunto de temáticas não será predominante em outro período da produção literária para crianças no Brasil que se tratará a seguir neste texto: o período entre as décadas de 1960 e 1980. Novos autores, e também escritores consagrados em outros segmentos, irão se dedicar à literatura infantil e atuar em um mercado em expansão: associações, livrarias, órgãos próprios do mercado editorial e da educação são criados para atender a demanda inédita e expressiva por novos livros – uma demanda marcada e financiada especialmente por um agente, o Estado.

Um dos órgãos de Estado voltados à atuação no que diz respeito à compra e distribuição de livros foi o Instituto Nacional do Livro (INL). Esse órgão foi criado em 1937, durante o governo autoritário de Getúlio Vargas e com Gustavo Capanema como ministro da Educação, e extinto em 1991. De acordo com Maísa Barbosa da Silva Cordeiro (2018), o INL possuía como uma de suas atribuições promover a leitura e, concomitantemente, diante do cenário político e da censura então exercida diante de opiniões contrárias ao governo, um controle sobre os livros e suas obras. Essa tensão entre as preocupações governamentais com os critérios do que circularia por meio de seus incentivos, e do engajamento de diversos intelectuais que atuaram no órgão, esteve presente nas décadas de história de vigência do INL.

A partir da década de 1970, o INL passa a estabelecer convênios com as editoras e, em especial no que diz respeito à literatura infantil, essas ações governamentais produziram impactos. Somando-se às ações de ampliação da rede escolar, e da necessidade crescente de livros e materiais didáticos, houve um incentivo para a consolidação do mercado editorial, por

pela vida no campo. Ainda sobre *Saudade*, Lajolo e Zilberman comentam que “[...] a ficção de Tales de Andrade endossa e propaga a imagem de um Brasil que encontra na agricultura sua identidade cultural, ideológica e econômica. *Saudade* é a apologia da felicidade e da riqueza por intermédio da agricultura, riqueza e felicidade acenadas como resultado social do programa político que o livro abraça[...]”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 32).

um lado, e de possibilidades criativas para autoras e autores por outro. A ampliação do campo da literatura infantil, assim, guarda relação importante com a ampliação da rede escolar e as políticas públicas voltadas para as aprendizagens dos estudantes quanto à leitura e escrita¹⁵.

Multiplicam-se, nos anos 60, instituições e programas voltados para o fomento da leitura e a discussão da literatura infantil. É por essa época que nascem instituições como a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973), as várias Associações de Professores de Língua e Literatura, além da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, criada em São Paulo, em 1979 (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 120).

Um comentário adicional, segundo Lajolo e Zilberman (2007), é que também o que chamam como literatura não infantil vive uma grande expansão na década de 1970 em termos de tiragem de exemplares. Essa expansão, por sua vez, igualmente se relaciona com as políticas de expansão escolar, em especial após a Lei nº 5692/71: nesse caso, o ensino médio e superior.

Ainda em relação a tal contexto, durante a vigência do governo militar pós Golpe de 1964, e ainda de acordo com Cordeiro (2018), escritores compreenderam a literatura infantil como uma possibilidade de atuação que, para além dos incentivos de caráter monetário, permitia uma escrita que simbolicamente pudesse se contrapor ao regime e seus valores. A partir do final da década de 1960, mas sobretudo ao longo das décadas de 1970 e 1980, obras literárias para crianças possuíam um caráter de subversão ao autoritarismo, de questionamento da ordem social de desigualdades, e outros tratamentos literários de questões políticas e sociais.

É na década de 1970, portanto, que o mercado do livro começa a ter maior enfoque no público infantil e juvenil a partir de divulgação maciça nas escolas e da inserção de temáticas voltadas às necessidades e anseios comuns a crianças e jovens. Por um lado, o mercado do livro encontra na literatura infantojuvenil uma fonte de lucro; por outro, escritores que tinham suas obras cerceadas pelo rígido controle viam na literatura infantil e juvenil possibilidades de não serem barrados pelos sensores. Com isso, a literatura infantojuvenil ganha fôlego. Escritores brasileiros a veem como caminho

¹⁵ Seguindo as ponderações de Cordeiro (2018) sobre os desdobramentos das políticas de incentivo à leitura, e compra de livros, adotadas pelo Estado Brasileiro na transição entre o período da ditadura militar e a democracia: “Já em 1979, uma iniciativa importante foi a criação do Programa de Desenvolvimento e reservação do Livro (Prodelivro), sob os recursos do FNDE. Durante o tempo em que esteve em vigência, foi coordenado pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename). Somente em 1983, quando a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) substituiu a Fename é que o programa muda de mãos. É substituído em 1985 pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), momento em que há mudanças importantes, como [...] a participação de professores no processo de escolha de livros; o fim da participação financeira dos estados; a extinção do livro descartável para permitir a sua reutilização. Eram tempos de transição democrática no país [...]” (CORDEIRO, 2018, p. 1485).

para criticar a ausência de liberdade, incitar a população e desenvolver nos pequenos leitores a necessidade de uma consciência crítica acerca da situação do país, de modo bastante metafórico. Destacam-se, nessa época, obras como *Bento que Bento é o Frade*, de Ana Maria Machado, 1977; *O Rezinho Mandão*, de Ruth Rocha, 1978; *Era uma vez um Tirano*, de Ana Maria Machado, 1982 e *De Olho nas Penas*, de Ana Maria Machado, 1981, entre vários outros. (CORDEIRO, 2018, p. 1484-5).

Na sociedade brasileira pós período de democratização, encerrado com o Golpe Militar de 1964, as políticas de Estado de cultura e educação se voltaram para novos encaminhamentos em relação ao problema da alfabetização e leitura em particular: um elemento que passou a ser presente nos livros publicados para crianças e jovens foi o suplemento de leitura ou ficha do livro¹⁶. Outras características dos textos literários daquele período são o investimento no cotidiano das crianças; personagens-crianças que possuem agência e opiniões de enfrentamento em relação às autoridades constituídas; valorização da criatividade e inventividade infantis; ênfase e cuidado nas ilustrações e outros elementos gráficos como parte da história narrada; presença de gêneros como suspense e ficção científica na literatura para crianças e, por último, a intertextualidade e a aposta em um leitor entendido como mais crítico (TURCHI, 2009).

De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), o fato de gêneros como suspense e ficção científica tornarem-se presentes na literatura infantil se relaciona com a expansão da indústria cultural. Outro ponto mencionado pelas autoras, que dialoga com esta questão e, contudo, se amplia para as escolhas estilísticas e temáticas da literatura pós 1960 e 1970, é a retomada da tradição lobatiana de discussão da sociedade de seu tempo e os seus projetos: no período a partir de 1960, a perspectiva de um Brasil mais urbano e que tinha por objetivo se enquadrar na economia mundial capitalista por outros meios.

Ainda acompanhando as reflexões de Marisa Lajolo e Regina Zilberman as autoras comentam uma das possibilidades não elencada acima e explorada na literatura infantil a

¹⁶ Quanto ao surgimento de materiais que passaram acompanhar os livros literários destinados às escolas e outras instituições, Lajolo e Zilberman (2007, p. 121) ponderam que “[...] Outra forma de adequação a esse mercado ávido porém desabitado à leitura foi a inclusão, em livros dirigidos à escola, de instruções e sugestões didáticas: fichas de leitura, questionário, roteiros de compreensão de texto marcam o destino escolar de grande parte dos livros infanto-juvenis a partir de então lançados, quando também se tornam comuns as visitas de autores a escolas, onde discutem sua obra com os alunos.” Também Nelly Novaes Coelho, ao discutir as tendências da literatura no contexto pós anos 1970 e tratar das relações com os contextos educativos vividos no país, comenta que a publicação dos suplementos literários nos livros destinados às escolas permite pensar na ocupação de um lugar de orientação às editoras, por um lado, e também das lacunas formativas do grupo docente para tratar as obras literárias em seus planejamentos (COELHO, N., 1985, p. 215). No entanto, cabe ressaltar que há um movimento de mercado, que dialoga com orientações governamentais, para a publicação desses materiais e seus encaminhamentos (em geral de ordem mais didática e menos voltados ao estético). Nesse sentido, para além das questões formativas, importantes para a reflexão sobre as práticas docentes e leitura literária na escola, há uma discussão mais ampla do lugar da literatura na escola, e para quê, e, por fim, as múltiplas influências entre Estado, mercado e Escola na constituição do campo literário voltado às crianças e adolescentes.

partir do final dos anos sessenta do século XX: a presença de textos literários em que se pode ler as complexidades da narração, já identificadas na literatura não voltada *a priori* para crianças; exploração do fantástico e do surreal no enredo e outros elementos de construção do texto literário para leitura de crianças, dentre outras características. Em suas palavras:

Ao lado, e além de todas essas tendências, algumas obras infantis contemporâneas apontam para outros caminhos que sugerem o esgotamento da representação realista. Os livros de Clarice Lispector, *A vida íntima de Laura* (1974), *O mistério do coelho pensante* (1967), *A mulher que matou os peixes* (1968), *Quase de verdade* (1978), trazem para a literatura infantil a perplexidade e a insegurança do narrador moderno. *Uma ideia toda azul* (1979), de Marina Colasanti, revigora o fantástico com requintes de surrealismo e magia. *O misterioso rapto de Flor-do-Sereno* (1979), de Haroldo Bruno, dá novo sentido à utilização, na literatura infantil, de formas da literatura popular, e João Carlos Marinho, ampliando a violência, chega ao *non-sense* e ao surrealismo. Todos esses autores e obras parecem apontar o encerramento de um ciclo em que a literatura infantil pautou-se pela representação desmistificadora do real (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.125).

A escritora Ruth Rocha, ela própria um dos nomes de destaque da literatura, falou sobre a expansão dos horizontes de escrita dos livros literários para crianças em uma entrevista concedida no início da década de 1980. Nessa entrevista ela comenta sobre a geração de escritores da qual faz parte e que se formou a partir da década de 1960 e aponta um dos veículos que foi propício para tal: a *Revista Recreio*, lançada pela Editora Abril em 1969, e para a qual escreveram nomes como Ana Maria Machado e a própria Ruth Rocha.

[...] Houve, no Brasil, um grande escritor, que foi Monteiro Lobato. Monteiro Lobato fez uma sombra tão extensa que quase não apareceu nada à sombra de Monteiro Lobato. Houve um espanto imediato, houve toda uma geração, várias gerações que não se tinham formado em Lobato e, portanto, não tinham como continuar Lobato e que queriam copiar Lobato e não sabiam como, e que então foram fazendo alguma coisa... [...] A partir mais ou menos da década de 60 as próprias editoras começaram a perceber que elas teriam uma minazinha pra explorar, que era o assunto brasileiro; então, começaram a encomendar pra autores esses assuntos e começaram a aparecer autores aqui e ali. A partir de, eu diria, de 69, um ano para literatura porque a partir de 69, um pouquinho antes, por aí, apareceu João Marinho, apareceu Edí Lima, apareceu a *Revista Recreio*, e apareceu muita gente na *Revista Recreio*, e então apareceram alguns promissores que começaram a desenvolver. Uns foram mais longe, outros não foram, mas enfim, apareceu uma série de pessoas que começaram a fazer o que se chamava “literatura infantil”[...] (ROCHA, 1983, p. 9).

Esses tensionamentos entre a história do país, seus projetos, a literatura entendida de modo amplo e aquela direcionada especialmente para as crianças são parte da constituição do campo da literatura infantil. Ruth Rocha conta o processo de afirmação da literatura infantil

com atributos literários, de uma parte, mas com respaldo econômico e político para sua expansão e legitimidade, por outra. O conceito de campo é compreendido conforme desenvolvido por Pierre Bourdieu (1983): um espaço específico de disputa por determinados capitais ali valorizados entre seus agentes, um jogo social. Os agentes jogam seguindo determinadas regras, igualmente específicas para cada campo, com o intuito de conquistar melhores posições – e, portanto, capitais. Cabe comentar que os campos se tocam, se inter cruzam, ainda que não se confundam e, neste sentido, pensar a literatura infantil a partir de sua presença, e valoração, em campos diversos, com capitais e regras distintas, é um caminho de análise de sua história no Brasil.

Sobre tais intersecções, Ligia Cademartori, ao tratar do tema, afirma que a literatura infantil, para ela, estaria fincada em dois lugares distintos: o educacional e literário. Seguindo suas palavras: “Historicamente, a literatura infantil é um gênero situado em dois sistemas. No sistema literário, é espécie de primo pobre. No sistema de educação, ocupa lugar mais destacado, graças ao seu papel na formação de leitores, que cabe à escola assumir e realizar [...]” (CADEMARTORI, 2010, p. 8).

Entre o final da década de 1970 e início da década de 1980 outros nomes surgem na literatura infantil: Juarez Machado (*Ida e Volta*, 1976); Marina Colasanti (*Uma ideia toda azul*, 1979); Pedro Bandeira (*O dinossauro que fazia au-au*, 1983) e Eva Furnari com seus quatro livros de estreia na coleção Peixe Vivo (1981): um conjunto de quatro narrativas visuais destinadas principalmente para crianças pequenas ou que não dominassem a leitura convencional de textos escritos. Em seus livros, a ilustração, o texto visual, possui participação importante na elaboração de enredos que tratam de ações cotidianas em especial. Além desses autores, diversos outros seguem atuando nas décadas posteriores aos anos de 1980 e mesmo consolidaram suas carreiras naqueles anos.

De acordo com Maria Zaira Turchi (2009) em artigo no qual analisa o que identifica como tendências atuais na literatura infantil na contemporaneidade, e em especial na primeira década do século XXI, a produção dos anos 1980, assim como a da década anterior, teve como algumas de suas características a aproximação entre a perspectiva adulta e a da criança por meio de tratamentos diversos de narração, da voz narrativa; investimento em aspectos gráficos e visuais que compõem a narrativa; presença de recursos ou abordagens metalinguísticas e de intertextualidade. Esses apontamentos, em certa medida, podem ser observados na obra de Eva Furnari, uma autora que ascende no mercado de literatura infantil no início da década de 1980 e que é reconhecida, a princípio, particularmente por suas narrativas visuais e seus trabalhos como ilustradora de livros de outros autores.

Um dos títulos publicados por Eva Furnari, de 2006, *Felpe Filva*, identifica-se o recurso à metalinguagem, em uma reflexão sobre a escrita, e a articulação de diferentes gêneros textuais que estão presentes de modo a apresentar a história de um escritor neurótico, Felpe, e sua relação tensa, e densa, com uma de suas leitoras, a Charlô. Turchi comenta nos seguintes termos tal obra:

[...] Com Felpe Filva, a autora demonstra total domínio da narrativa, dos recursos estilísticos dos vários gêneros textuais, dos gêneros do discurso, numa história de superação de bloqueios, medos, e da busca da alegria e do amor. O texto originalíssimo faz uma paródia dos hipertextos, desconstruindo o estabelecido e promovendo uma ressignificação de paradigmas num novo contexto. Até mesmo o glossário ao final que poderia ter uma função didática, marcado pela normatividade da regra é desconstruído no livro de Eva Furnari, transformando-se em narrativa também (TURCHI, 2009, p. 102).

Retomando o balanço dos anos mais recentes da produção literária para crianças no Brasil, Turchi indica algumas distinções em relação ao período anterior, sobretudo até os anos de 1980. Uma delas é que na produção contemporânea, a pesquisadora identifica textos que propõem uma aproximação, um diálogo entre adultos e crianças e não mais uma ênfase nos conflitos entre eles. De modo similar, as narrativas literárias que tratam das realidades sociais de modo mais realista não seriam numericamente tão numerosas quanto antes e, atualmente, há uma tendência para tratar os conflitos sociais, de modo amplo, por meio de recursos de simbolização.

[...] As obras têm procurado estabelecer uma ponte de diálogo entre a voz do adulto e a voz da criança, tornando mais maleável a condição de normatividade que não se fixa nem num pólo nem no outro, mas no diálogo e na compreensão mútuas. Nesse sentido, o caminho narrativo que se manifesta mais intensamente é o da simbolização, da valorização poética como caminhos para a humanização das relações interpessoais. (TURCHI, 2009, p. 100).

Outras tendências importantes são o registro da paródia ou desconstrução de textos clássicos por meio da via do discurso do humor e do tensionamento, ou aproximação, com a contemporaneidade e suas características. Há, por outro lado, uma retomada de narrativas tradicionais indígenas, africanas, da mitologia grega; e um investimento em narrativas que lidem com temáticas que passam por questões da memória (TURCHI, 2009).

Em relação à voz narradora, uma tendência que se mantém dos anos anteriores é a tendência de tornar a voz que narra mais próxima daquele que lê ao se mostrar “atenta ao seu possível leitor” (COELHO, N., 2000, p. 152). Outra observação de Nelly Novaes Coelho

(2000) no que diz respeito à produção literária das últimas décadas é o destaque recebido pelo ato de narrar. Segundo a pesquisadora, existem investimentos em recursos como metalinguagem e desvelamentos do caráter de construção do texto literário. Tais aspectos podem ser observados, como citado anteriormente, em relação aos títulos criados por Eva Furnari: *Felpo Filva* (2006) e de forma ainda mais aguda em seu livro *O problema do Clóvis* (1992)¹⁷, além de *Bruxinha Zuzu* (2010) - entre outros. A partir dos termos de Nelly Novaes Coelho:

Em função da crescente valorização que a nossa época dá à língua como fator essencial na formação da criança e dos jovens, a literatura contemporânea tem supervalorizado o ato de narrar – compreendido como o ato de criar através da palavra... Daí a utilização cada vez maior da *metalinguagem*, com histórias que falam de si mesmas e do seu fazer-se. Esse novo aspecto da literatura infantil/juvenil visa levar os leitores a descobrirem que a *invenção literária* é um processo de *construção verbal*, inteiramente dependente da decisão do escritor (COELHO, N., 2000, p. 153).

Quanto às alterações no campo das políticas públicas em educação, e seus reflexos sobre o mercado editorial e a produção literária para crianças; a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, LDB/96, e a publicação dos Parâmetros Nacionais Curriculares para a Educação, de 1997, exerceram um papel a ser considerado nesse âmbito. Por exemplo, os temas transversais, um dos elementos fundamentais da proposição pedagógica defendida nos Parâmetros Curriculares, passaram a compor um horizonte de possibilidades de assuntos e abordagens para a produção literária no que diz respeito ao trabalho nas escolas (GREGORIN FILHO, 2011)¹⁸. Temas como consumo, ética, relações interpessoais, por exemplo, passaram a não apenas estar presentes nas narrativas como, em certa medida, orientaram sua divulgação para os leitores e possíveis compradores – individuais ou institucionais. Um ponto adicional a se considerar é que, para além do espaço escolar, é uma prática presente em outros espaços de cultura, e da sociedade e política a

¹⁷ *O problema do Clóvis*, publicado em 1992 pela Editora Global. Foi premiado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, FNLIJ, em 1993 com o prêmio *Hors Concours*. Trata-se da história de Clóvis que enfrenta uma série de problemas para revisar um livro. No enfrentamento dessas dificuldades, desvela-se elementos fundamentais do texto literário, uma fábula, e a criança leitora é convidada a adentrar esse universo de desconstrução por meio da fantasia.

¹⁸ O citado autor expõe uma visão crítica das relações entre as recomendações presentes nos PCN e a produção literária infantil. Para ele, houve predominantemente uma adequação que se preocupou com as questões pedagógicas mas não as estéticas. No entanto, em seu texto, José Nicolau Gregorin Filho comenta sobre as possibilidades de dialogar com as temáticas transversais a partir de um olhar atento para o literário do texto: para isso, apresenta a obra *O pintinho que nasceu quadrado*, de Regina Chamlian e Helena Alexandrino (GREGORIN FILHO, 2011)

discussão de temáticas ligadas à pluralidade, diversidade, relações éticas - e mais recentemente práticas antirracistas.

Um exemplo é a Coleção Do Avesso, da Editora Moderna, da qual Eva Furnari é autora, em que os livros são classificados no *site* da Editora a partir da faixa etária a que se destinam, possíveis disciplinas que podem estar envolvidas em uma abordagem interdisciplinar; e os temas contemporâneos identificados. O livro *A Bruxa Zelda e os 80 Docinhos*, de 1993 (reeditado em 2014) tem como sugestão a leitura por crianças a partir dos 8 anos de idade, terceiro ano do Ensino Fundamental, e apresenta como temas contemporâneos a diversidade cultural e a ética¹⁹.

Embora a coleção Do Avesso tenha como proposta principal de divulgação a reflexão sobre “assuntos complexos com simplicidade, delicadeza e bom humor”²⁰, os livros das demais coleções também têm seus temas centrais destacados no *site*: *Adivinhe se Puder*, publicado pela primeira em 1994 (reeditado em 2002), faz parte da coleção Miolo Mole e tem como tema sugerido a diversidade cultural²¹. Essas observações dos temas sugeridos pela editora suscitam pensar que importa que a literatura produzida para crianças possua uma sinalização de sua ligação com discussões e preocupações da contemporaneidade e atenda expectativas de seleção de livros e adequação aos critérios educacionais.

Em suas ponderações sobre a história da literatura infantil no Brasil, Zilberman e Lajolo (2007), e também Turchi (2009) no que se refere aos anos mais recentes dessa produção, apontam algumas questões a se observar quanto aos seus desdobramentos e sentidos. Em relação ao contraposto de Turchi, a citada autora questiona o que percebeu como uma ênfase em projetos gráficos sofisticados, e imagens/ilustrações ricas, mas com um tratamento da linguagem verbal de menos destaque. Para ela, “Essa multiplicidade de dimensões artísticas presentes na obra literária para crianças, se por um lado representa a sua especificidade estética e a qualifica, por outro, muitas vezes, tem resultado em produtos com alta qualidade editorial e gráfica, nos quais o texto verbal é negligenciado [...]” e ainda:

[...]A perda da cena performática, que traz a inscrição da voz no texto escrito, torna as narrativas enfadonhas, artificiais, distantes de sua marca primordial da oralidade. Na era do virtual e da imagem é no apelo visual que o mercado editorial aposta. Nem por isso, contudo, a literatura infantil, pode

¹⁹ Informações disponíveis em <https://www.moderna.com.br/autoresexclusivos/eva-furnari/biblioteca/a-bruxa-zelda-e-os-80-docinhos.htm> Acesso em 30/04/2023.

²⁰ Parte do texto que consta na contracapa do livro *Pandolfo Bereba*, publicado em 2010.

²¹ Informações disponíveis no *site* da Editora Moderna: <https://www.moderna.com.br/autoresexclusivos/eva-furnari/biblioteca/adivinhe-se-puder-1.htm> Acesso em 30/04/2023.

esquecer a sua natureza literária. As várias linguagens na obra infantil devem promover um diálogo em plena igualdade de qualidade estética (TURCHI, 2009, p. 103).

Quanto as ponderações de Regina Zilberman e Marisa Lajolo (2007), as autoras comentam sobre a ampliação do interesse por estudos da literatura infantil e a organização de eventos sobre diferentes aspectos ligados à essa produção, além da publicação de periódicos e pesquisas na área. Outro destaque é o tensionamento entre o campo literário infantil, e suas dimensões de estética e produção, e os campos da educação e do mercado editorial. De acordo com as citadas autoras:

Se esse novo *status* favorece sua decisão recente de manter-se distanciada da tentação pedagógica conservadora, ele é impotente para resolver outros impasses antigos em que se debatem os livros para crianças: sua circulação continua dependente da instituição escolar e, com mais nitidez do que em outros gêneros, os livros infantis constituem um produto em torno do qual giram sólidos capitais (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 160).

No próximo capítulo, os temas centrais são os aspectos da biografia e obra de Eva Furnari e uma primeira aproximação com seus textos – com ênfase nos textos escritos. As discussões deste capítulo tiveram por intenção reposicionar a obra de Furnari, e suas características fundamentais, em meio a um cenário de relações e disputas que marcaram a história da literatura infantil no Brasil. Por outro lado, permite posicionar suas singularidades de criação e o quanto são tecidas em um contexto marcado por expectativas e critérios que ultrapassam o estético em determinados aspectos.

2. ONDE ACONTECE O DIÁLOGO: A artista visual, personagem escritora e narradora de histórias para crianças.

Os textos de Eva são, no mais das vezes, provocativos em algum grau: há elementos de subversão no conteúdo ou na forma. Essa subversão acontece particularmente pela via do humor, *nonsense* por exemplo, em diálogo com os recursos que a autora-narradora, também ela uma personagem em diversas oportunidades, articula em sua obra. A faceta autora/narradora/personagem de Eva é um aspecto presente em seus livros e, segundo o ponto de vista que será tratado nesta tese, um dos pontos para o estabelecimento do processo de diálogo entre ela e as crianças, por um lado, e das crianças e Eva por outro.

De maneira a desenvolver as diferentes dimensões nas quais acontece o diálogo entre Eva Furnari e crianças, suas conexões com modos de compreender a criança por parte da autora bem como sua trajetória na literatura e repertório de experiências pessoais; a próxima seção deste capítulo traz um texto com informações e ponderações acerca da biografia de Eva Furnari e sua inserção como autora e ilustradora de livros literários infantis. A seguir, uma discussão sobre alguns elementos fundamentais de seus livros, sobretudo o humor e os recursos mobilizados para tal.

2.1 Eva Furnari

Na época eu até falava assim, quando acabei a faculdade: se eu fizer uma casa, a casa cai... Hoje eu penso que se eu fizer uma casa, a casa voa! (Eva Furnari)

Eva Furnari²² nasceu em Roma em 1948. Em 1950, juntamente com seus pais, migrou para o Brasil e vive neste país desde então. Desde menina, sofreu com a hipermetropia: 8,5 graus, o que a impedia de ver detalhes e mesmo textos escritos. Sua mãe e seu pai não reconheceram o problema inicialmente e Eva, portanto, não conseguia ler os textos muitas vezes: segundo relatos da própria autora, ela os imaginava e se atinha, principalmente, às ilustrações. De acordo com Eva Furnari, ela tentava criar as histórias a partir das imagens e de sua imaginação: depois, quando enfim pode lê-las, disse que preferia suas versões àquelas registradas pois lhe pareciam mais divertidas e interessantes. Em suas falas públicas sobre suas escolhas profissionais, relaciona as questões de saúde, em parte, com seu interesse inicial por desenhar. Outro ponto indicado por ela em suas reminiscências diante da infância e seu

²² As informações da trajetória de vida pessoal e profissional de Eva Furnari foram pesquisadas em diferentes registros de suas falas em entrevistas e minidocumentários, e no texto biográfico escrito por Márcia Ligia Guidin (2010), *Eva Furnari e seus encantamentos*.

interesse pelo desenho e as artes em geral, diz respeito à sua autodeclarada introspecção e tendência a observar o entorno e as pessoas que o compunham.

Para Eva, o desenho é uma atividade presente desde criança e que relacionou, já adulta, ao avô que foi pintor, mas que ela própria não conheceu pessoalmente, e à sua mãe que desenhava e criava artesanatos e com a qual conviveu. Quando decidiu ingressar no Ensino Superior, ela tentou a princípio a graduação em Física: de acordo com Eva, a área de Ciências Exatas é predominante nas escolhas profissionais de sua família. No entanto, ela não se sentiu pessoalmente satisfeita com o curso, e afirma que mesmo atualmente não entende conteúdos como o cálculo integral. Por sugestão de um colega, Eva buscou o curso de Arquitetura e Urbanismo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), da Universidade de São Paulo.

Eva Furnari conta em entrevistas, palestras e outros eventos, que para ela a FAU representou uma possibilidade de aliar o que chama de um pensamento estruturado com a sensibilidade artística: ali também pode exercitar diferentes experimentações de criação com desenhos, pinturas, entre outras técnicas. Em suas palavras:

A arquitetura tem ligação com a literatura na medida em que há uma parte dela que exige pensamento lógico, a estrutura do pensamento, assim como você precisa saber a estrutura dos materiais, a história da arquitetura, além da parte da sensibilidade artística. E na literatura também é preciso ter esses dois polos, do pensamento racional e da sensibilidade artística. Se você tem só sensibilidade, não consegue montar uma história. É preciso ter um pensamento estruturado pra montar uma história. Assim, a FAU tinha isso no próprio espírito da escola. Conheci muita gente interessante lá, tínhamos aulas de história da arte, já estava bem mais próxima da arte (PRADO; VALENTE, 2019, p. 75).

Ao longo da graduação, ela desenhou pequenas histórias visuais para adultos que veio a chamar, posteriormente, de “histórias de protesto” e “histórias ecológicas”: utilizava folhas de papel depois encadernadas em espiral ou as expunha em grandes cartazes afixados no mural da Faculdade. Recentemente, Eva chamou essas histórias de “fiapos”, pois as considera como não elaboradas do ponto de vista narrativo e estético, embora importantes na sua aproximação com a narrativa por meio de imagens. Durante o curso, ela ampliou seu repertório de artistas e referências: conheceu mais profundamente as obras e estilos de Paul Klee, Jean-Michel Folon e do cartunista Saul Steinberg. Participou de algumas exposições com produções próprias enquanto artista plástica e até os dias atuais cria suas ilustrações, suas personagens, com desenhos, aquarelas, impressões de dedos (técnicas que dispensam o uso do computador no processo de criação).

Ainda na graduação, passou a lecionar em ateliês montados e abertos ao público geral no Museu Lasar Segall a convite de um professor: Eva Furnari, em entrevistas recentes, conta que seu interesse pelos debates educacionais, assunto recorrente em suas falas, é antigo e ela localiza seu início naquelas primeiras experiências – trabalhou no museu até o ano de 1979, totalizando um período de cinco anos. Em entrevista concedida ao SESC TV, episódio chamado “Pequenos desajustados”, ela comenta sua relação com os temas educacionais, pelos quais se interessa como educadora e pelo contato que estabeleceu durante a carreira com docentes e escolas, e o ato de escrever e ilustrar:

Não, não penso na função didática [...] Eu fecho esse departamento na hora de escrever a história porque ele absolutamente não presta para escrever história. Pelo contrário: ele atrapalha bastante! Eu não posso entrar num processo racional de saber o que é bom para a criança... E aí a gente chuta o pau da barraca!²³

Em 1976, graduou-se com um trabalho de conclusão de curso no qual dissertou sobre livros infantis com imagens. De acordo com o relato de Eva, quando sua filha Claudia nasceu, ela passou a olhar para os livros infantis de outro modo: se já conhecia essa literatura anteriormente, e particularmente os livros de imagem, após o nascimento da filha e da prática de ler para ela sua perspectiva mudou e compreendeu gradualmente que poderia ser um caminho profissional. Em 1980 procura a editora Ática em busca de oportunidade profissional: ela possuía como portfólio um conjunto de produções próprias e trata sobre a possibilidade de produzir livros de imagens para crianças, até aquele momento um segmento pouco explorado no Brasil – a obra pioneira de Juarez Machado, *Ida e Volta*, livro que usa apenas imagens para narrar uma história, é publicada em 1976²⁴.

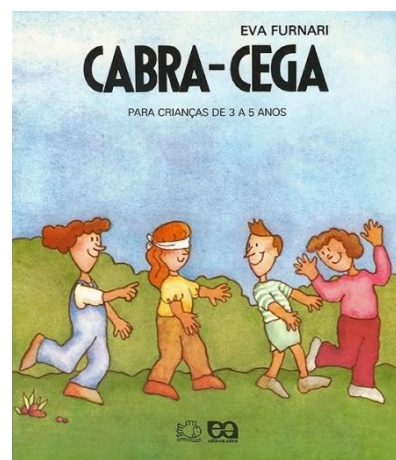
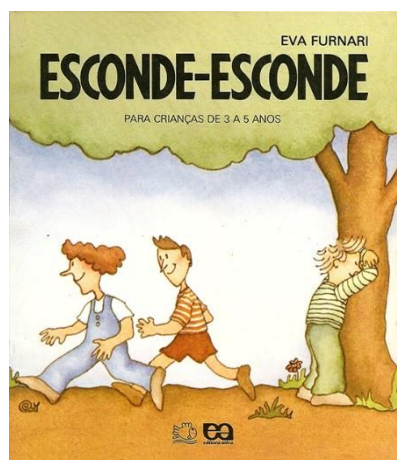
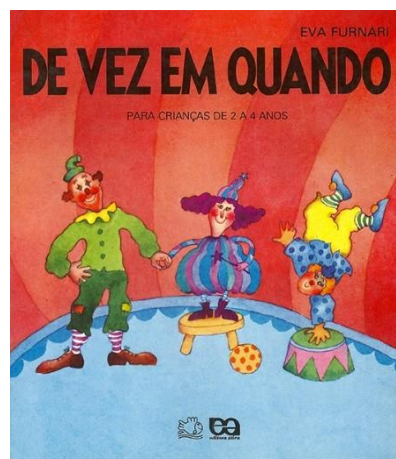
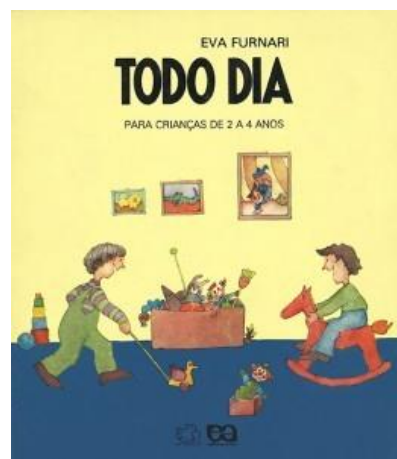
Eva Furnari é contratada pela editora Ática para criar uma coleção e publica os seus quatro primeiros títulos, a Coleção Peixe Vivo: *Dez em quando*, *Todo dia*, *Cabra-Cega e Esconde-esconde*. Trata-se de um conjunto de narrativas visuais voltadas para o que a editora chamou de leitores não alfabetizados: as crianças muito pequenas, a partir dos dois anos de idade. Os dois primeiros tratam de atividades cotidianas das crianças e os demais de brincadeiras. Os quatro títulos foram premiados na categoria Melhor Livro de Imagem pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 1982, e estão atualmente fora de catálogo. Ao se referir a eles, Eva Furnari afirma que, apesar das premiações, são obras que não considera sofisticadas.

²³ Entrevista disponível no canal SESC TV: < <https://youtu.be/PgxSmdAj7JY> > Acesso em 02/01/2021

²⁴ *Ida e Volta* foi publicado em países da Europa e então no Brasil, pela Editora Agir, até o ano de 2001 (atualmente com edição esgotada).

A questão do tempo de dedicação às obras, os tempos de pensar e repensar a criação, as experimentações técnicas e estéticas, é um aspecto comentado e destacado pela autora ao relembrar sua carreira – e fundamental, a seu ver, para a qualidade do trabalho. Um ponto a considerar na análise e interpretação de obras, no âmbito da pesquisa, é o papel e especificidade do mercado editorial, seus diferentes segmentos e exigências, e o fato que escrita e ilustração são também atividades remuneradas de trabalho. Em outras palavras, há uma questão financeira: a produção literária, neste caso, ocorre em uma sociedade organizada segundo o modo capitalista de produção. Conforme mencionado no capítulo anterior, a criação artístico-literária pode ser lida como parte de um campo, o literário, e, portanto, guarda intersecções, pontos de contato e tensão, com outros campos como o econômico, político e educacional.

Imagens 1, 2, 3 e 4: Capas das primeiras publicações de Eva Furnari para crianças, Editora Ática, 1981.



Fonte: Página oficial da autora²⁵

²⁵ Disponível em < <http://www.evafurnari.com.br/pt/os-livros> > Acesso em 04/01/2021

Em 1981 é convidada para publicar uma tira semanal no suplemento para crianças do jornal *Folha de São Paulo*, o encarte *Folhinha*. Após a publicação dos livros citados, houve uma recepção positiva e um crítico literário escreveu um texto elogioso sobre eles na publicação feminista *Mulherio*. O texto era de autoria do professor da Escola de Comunicações e Artes (USP), Edmir Perrotti, o que teria motivado, por sua vez, o convite da jornalista Cecilia Zioni, editora da *Folhinha*, para a publicação da tira. A partir dessa visibilidade, Eva teve oportunidades para ilustrar livros de outros autores e cria para essas tiras semanais um dos seus personagens mais fortes e recorrentes, a Bruxinha (escreveu para *Folhinha* durante quatro anos). Segundo Eva, ao criá-la, percebeu que era uma personagem que lhe permitiria explorar múltiplos caminhos, recursos e histórias: o poder de transformação de sua varinha mágica era um artifício que ampliava suas alternativas inventivas. Além disso, ali estava presente um elemento importante para compreender a obra de Furnari: o humor, a quebra de expectativa de uma linearidade com as transformações inusitadas da Bruxinha e sua varinha.

No início da década de 1990, um momento de inflexão: o que a escritora e ilustradora nomeou como “um flerte”, “um namoro” com a palavra (com a qual se casaria futuramente, em suas palavras). Tal flerte se materializa em livros com jogos de palavras como *Você troca, Não confunda...*, e *Travadinhas* (os dois primeiros títulos publicados em 1991 e o último em 1994). Em 1996 publica *A Bruxa Zelda e os 80 Docinhos*, em que o texto escrito adquire mais presença e relevância para a narrativa, as nuances e ligações entre os personagens, e marca um ponto de virada segundo a perspectiva da autora. Essa é uma obra que integra a Coleção Do avesso, antes chamada O avesso da gente. Progressivamente, a escrita passou a ser mais presente nas obras de Eva, sem que as ilustrações perdessem importância como parte da narrativa.

Em 2009, Eva é contratada pela Editora Moderna como autora exclusiva. Durante o período de um ano, Eva Furnari e as pessoas de sua equipe envolvidas com os trâmites legais, negociaram as condições de contrato e a partir de 2010, com o acordo já consolidado, se inicia uma nova fase de sua carreira. As obras passam a ser reeditadas e reformuladas com alterações em capas, ilustrações, textos escritos. Além disso, alguns títulos são suprimidos e estão atualmente fora do catálogo de vendas – especialmente os primeiros, já que, do ponto de vista da autora, não seriam consistentes esteticamente.

Por ora, três breves observações sobre aspectos da biografia de Eva Furnari e sua obra. Como mencionado, os curtos períodos de criação e publicação, que Furnari considerava um impedimento para a sofisticação adequada de sua produção, passam por mudanças. *Cacoete*,

lançado em 2005, foi concluído após dois anos de processo: um período prolongado de reflexões. A autora buscou uma síntese metafórica e simbólica, abordando questões como a democracia nos tempos atuais e as mudanças nas estruturas patriarcais de poder.

A crescente relevância de Eva Furnari no campo literário para crianças, evidenciada pela crítica especializada, escolhas de professores em suas instituições de ensino e pelo sucesso nas vendas (com mais de 3 milhões de obras vendidas, conforme dados do *site* da Editora Moderna, e traduções de diferentes títulos para venda em outros países), alterou seu impacto no campo. Devido a essa importância, ela atualmente desfruta de condições diversas de escolha e tempos de elaboração em comparação com o início de sua carreira. Eva relata que a princípio realizou trabalhos de ilustração para outros autores que exigiram entrega em prazos de um mês.

Além disso, a possibilidade de prazos mais estendidos, embora não garantidos, impactam nas possibilidades e tempos de experimentações, além de permitir repensar e consolidar escolhas técnicas e estéticas de Eva Furnari. O desenho com lápis de cor, buscando detalhamento e tratamento minucioso nos traços e cores, ganha mais espaço em relação às aquarelas, mesmo que esta última técnica não seja totalmente abandonada. Experimentações com materiais do cotidiano para criar personagens, como em *Drufts* (2016), exemplificam um tempo mais prolongado de pesquisas e elaboração criativa.

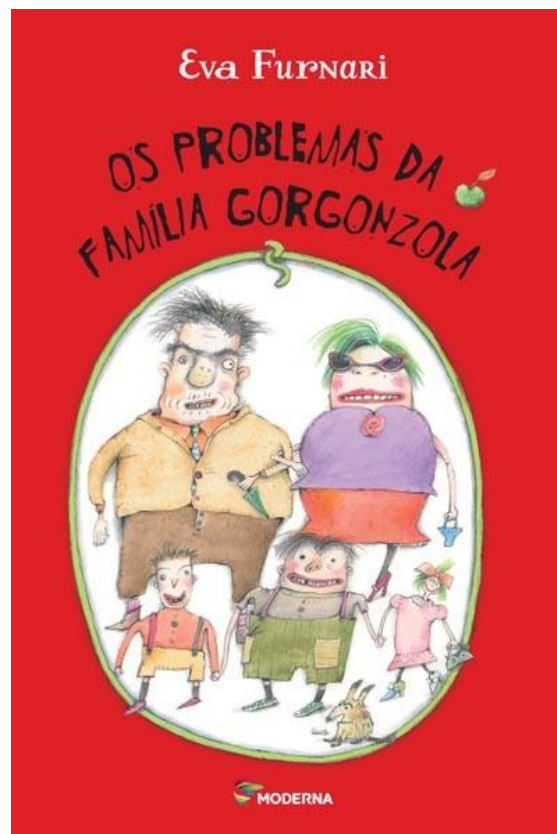
Uma segunda questão é sobre o livro *Os problemas da família Gorgonzola*, publicado originalmente em 2001, reformulado em 2015, e entendido como um ponto a se destacar em sua trajetória, particularmente quanto ao desenho. Eva Furnari em entrevista concedida em 2017 a Pedro Herz²⁶, comentou o que percebia das relações das crianças com suas obras: durante anos visitou escolas, pode conversar com crianças de idades diferentes, e observou que era muito comum que elas recriassem seus desenhos. Essas criações lhe pareciam mais ousadas em forma, cores, intenções: uma ousadia que Eva admirava e tentou explorar a partir da obra citada tornando os personagens “mais esquisitos” e interessantes²⁷. Essas alterações na forma de compreender e explorar as ilustrações representaram a oportunidade de explorar e reafirmar o desenho como alternativa de ilustração para suas obras, um meio de atingir o nível de detalhamento esperado na construção visual das personagens e cenários de suas histórias.

²⁶Entrevista para o Canal de YouTube da Livraria Cultura, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RFUobSV77dU&t=4s> Acesso em 05/01/2021

²⁷ De modo semelhante, a ilustradora premiada Angela Lago, e escritora, comenta sua relação com os desenhos das crianças: “Estou cada vez mais interessada nos desenhos das crianças, que sempre nos ensinam uma maneira mais contundente do que as que venho usando nas minhas narrativas visuais. Com as crianças tento também aprender a liberar meu traço, os ângulos de visão e as proporções entre objetos e pessoas. E a ter frescor para inventar novas metáforas” (LAGO, 2008, p. 29).

Nesse tempo eu ia bastante às escolas e gostava de observar o desenho delas, e achando o máximo como eles copiavam o meu desenho e ficava mais interessante, porque mais distorcido, espontâneo, cheio de cores malucas. Até que fui convidada para um congresso e me convidaram, por algum equívoco, para uma mesa-redonda com dez pessoas falando sobre reprogafia, [...] Então, fiz a minha parte, falei alguma coisa do meu livro. Só que fiquei duas horas lá, sentada, absolutamente entediada porque era um tema árido. Mas eu tinha muito papel e uma caneta, e fiquei desenhando, desenhando... E nesses desenhos consegui finalmente captar a essência da coisa, aquela espontaneidade que eu via no trabalho infantil. Aí o trabalho seguinte que eu queria fazer, que seria envolvendo a solução de problemas matemáticos, era próprio para esse tipo de desenho porque eu não precisava repetir personagem. Cada página trazia um personagem diferente e assim eu podia brincar de inventar. E aí apareceram aqueles caras imundos, sujos. Com esse livro [Os problemas da família Gorgonzola] descobri que o importante do meu trabalho não era a pintura, era o desenho [...] (PRADO; VALENTE, 2019, p. 81-82).

Imagem 5: Capa de *Os problemas da Família Gorgonzola*, edição de 2015, Editora Moderna



Fonte: Página Biblioteca Eva Furnari, editora Moderna²⁸

Uma última observação é quanto aos prêmios recebidos por suas ilustrações e na categoria livros infantis: sete prêmios Jabuti, diversos outros pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLJ) e pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), e um prêmio pelo

²⁸ Disponível em: <https://www.moderna.com.br/autoresexclusivos/eva-furnari/biblioteca/os-problemas-da-familia-gorgonzola.htm> Acesso em 08/01/2021

conjunto da obra em 1987 no Prêmio Associação Paulista dos Críticos de Arte (APCA). Suas obras foram traduzidas para diferentes línguas e mercados como Espanha, Itália, Alemanha, entre outros.

Suas obras já inspiraram adaptações para o teatro, e teatro de bonecos, como no caso de *Felpe Filva*, *A Bruxinha* e *Lolo Barnabé*, por exemplo, além de canções e releituras em outras mídias como o videoclipe (*Assim Assado*). O livro *A Bruxinha e o Godofredo*, publicado em 1993, inspirou uma série de animação chamada *Godofredo* com um total de 13 episódios exibidos na TV Cultura. Eva Furnari assumiu a direção, roteiro e direção de arte do projeto.

2.2 Eva Furnari, personagem

Na página final de cada livro, espaço muitas vezes dedicado ao registro de informações sobre quem escreveu e ilustrou a obra, Eva Furnari em diversas oportunidades tece uma construção de natureza ficcional, literária: ela seleciona e lida com aspectos que são compartilhados com os leitores em um contexto próprio e criado na e com a linguagem. Seu caráter de construção, por sua vez, é compartilhado com os leitores que são convidados a participar ativamente da criação de outras narrativas ou mesmo na ampliação de caminhos de uma determinada narrativa ali apresentada - seja vinculada diretamente à história ou à autora-narradora-personagem. Esse movimento ocorre nas páginas finais de diversos livros de sua autoria, em especial após a reformulação de algumas de suas obras desde que se tornou autora exclusiva da Editora Moderna.

Um exemplo pode ser observado em *Pandolfo Bereba*, livro publicado originalmente em 2000 e que pertence atualmente à Coleção Do Averso. Trata-se da história de Pandolfo Bereba, o príncipe de Bertolândia, que tem um hábito peculiar, qual seja, criar listas com os defeitos das outras pessoas.

Na última página do livro citado, quando supostamente a narrativa principal já estaria concluída, há um texto sobre a autora e uma ilustração no canto superior direito de uma figura trajada ao estilo de um “guarda real” segurando nas mãos uma longa folha de pergaminho e um objeto semelhante a uma caneta tinteiro. O personagem está corado e parece pensativo ainda que não olhe diretamente para a folha, mas para quem a vê - o leitor. Uma observação é que suas vestes remetem ao universo presente no livro: um reino à moda do que se compreende como narrativas medievais e seus reinados. A primeira parte do texto presente na página é a seguinte:

Quem é Eva Furnari?

Lista com as qualidades da autora

1. Ela é muito detalhista. Isso é bom, o trabalho fica caprichado.
2. Ela desenha falando ao telefone. Isso é ótimo, ela treina seu traço.
3. Ela coleciona nomes. Isso é bem interessante, pois quando inventa uma nova história tem nomes de sobra para escolher.

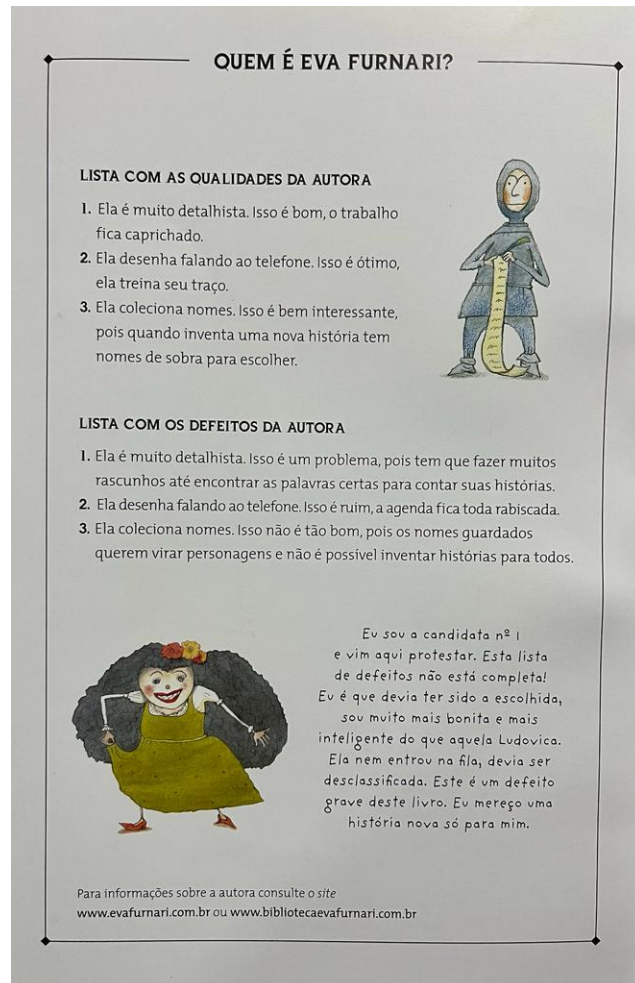
Lista com os defeitos da autora

1. Ela é muito detalhista. Isso é um problema, pois tem que fazer muitos rascunhos até encontrar as palavras certas para contar suas histórias.
2. Ela desenha falando ao telefone. Isso é ruim, a agenda fica toda rabiscada.
3. Ela coleciona nomes. Isso não é tão bom, pois os nomes guardados querem virar personagens e não é possível inventar histórias para todos. (FURNARI, 2010, p. 32)

Em seguida, há outra ilustração, de uma personagem chamada Pafúncia, uma das candidatas entrevistadas pelo príncipe em sua busca por uma princesa. Ela faz uma denúncia sobre o livro: a candidata escolhida pelo príncipe para ser sua princesa, Ludovica, não entrou na fila e, portanto, deveria ser desclassificada. Para Pafúncia, esse é o grande defeito do livro e deveria entrar na lista acima. O livro, a narrativa, a autora, na perspectiva apresentada pela personagem, se confundem.

Para a análise aqui desenvolvida importa sublinhar que a lista de qualidades e defeitos da autora dialogam com a narrativa de *Pandolfo Bereba*, e sua estrutura formal, em diferentes aspectos. Um deles é a continuidade da escolha por organizar listas como um caminho para conhecer pessoas: nesse caso, é a Eva narradora-personagem que seleciona e apresenta uma lista com suas características. Contudo, ao contrário da personagem protagonista inicialmente, o faz mostrando que uma mesma característica pode ser lida por ângulos diferentes e, portanto, ser diversamente valorada. A multiplicidade de sentidos, de pontos de vista, é destacada por meio do uso de listas: um gênero textual que é usualmente destinado a sistematização e organização de elementos, ou mesmo tarefas, abre-se para novas possibilidades ao ser ficcionalizado - e tensionado.

Imagem 6 – “Quem é Eva Furnari?”: Última página de *Pandolfo Bereba*, 2010, Editora Moderna



Fonte: Acervo pessoal

As listas em sua seletividade não seriam um recurso eficiente para sintetizar a experiência ou vida de uma pessoa, e são criticadas pelo viés do humor na narrativa central do livro. No exemplo citado, as listas são retomadas como um recurso de síntese que, se possui limitações, pode ser usado, gerar interesse - mesmo que desconstruído de sua pretensa seriedade ou exatidão.

Assim, considerar a si mesma como uma pessoa detalhista amplia as possibilidades de um bom trabalho final realizado e, no entanto, alonga o processo de criação por conta de um ideal de perfeição. Existe um avesso de cada característica. As características de ordenamento da lista, como um gênero textual, são utilizadas para desvelar outras facetas de cada tópico, desorganizam a expectativa inicial de ordenamento, precisão, concisão. Em tal subversão, há o recurso do humor enquanto um caminho de linguagem, de compreender e comunicar.

Na primeira versão de *Lolo Barnabé*, publicada em 2000 e depois revista e reformulada em 2010, há um texto sobre a Coleção que, naquela ocasião, ainda se chamava O avesso da gente. O texto é assinado por Eva Furnari:

Para contar as histórias desta coleção, eu escolhi alguns fios e costurei um bordado.

Você já viu avesso de bordado? Tem nó, tem linha pendurada, é uma confusão! Não dá nem para acreditar que aquele lado feioso faz parte do lado direito, todo bonito. Pois é, o avesso da gente é parecido com isso. Tem coisas que às vezes a gente não quer mostrar, só quer esconder.

A beleza, porém, está em saber que todo direito da gente tem avesso, ou todo avesso tem seu direito, assim como toda sombra tem sua luz (FURNARI, 2000b, p. 32).

A última página de cada livro de autoria de Eva, por vezes, abre a possibilidade de estender o universo mágico da história contada por meio de um elemento, como a temática da coleção no exemplo anterior, ou mesmo lançando luz a personagens secundárias, como Pafúncia, ou a outras que nem haviam aparecido até então como é o caso de Núrcio, “o assistente e revisor da escritora Eva Furnari” (FURNARI, 2010c, p. 32). Núrcio assina a errata ao final da versão atualizada de *Lolo Barnabé* e aponta problemas no texto. Entretanto, e diferentemente de Pafúncia, o faz em tom de desculpa visto que seria dele a tarefa de corrigi-los. Ao final de sua mensagem, acessamos outro aspecto da personagem de Núrcio: segundo a fofoca compartilhada, ele estaria ressentido pela autora ter se inspirado em seu nome para criar outra personagem, a bruxa Núrcia.

A última página como um espaço adicional de ampliar os caminhos da narrativa, e de suas personagens, também pode ser lida como uma possibilidade adicional de experimentação e criação para a autora-ilustradora: personagens ganham outras nuances, um contexto próprio de atuação, e a lista de nomes inventados pode ser mais explorada. Por outro lado, é possível observar no exemplo de Núrcio, o revisor, o processo de desvelamento do caráter de construção da narrativa na própria narrativa – uma reflexão de ordem metalinguística.

As passagens selecionadas acima permitem refletir que o diálogo entre a autora e as crianças acontece por meio de suas personagens e em um contexto ficcional, em que a imaginação não apenas está presente como é fundamental: ela estrutura a possibilidade de um vínculo, cria um chão comum, ainda que os caminhos de leitura e de (re)criação sejam múltiplos e abertos. São mergulhos em outras dimensões da narrativa, um convite para criar a partir do contado e, fundamentalmente, um exercício compartilhado de criação literária com o leitor. Há o estabelecimento de uma “[...] convivência entre autor e leitor. O leitor, parceiro da

empresa lúdica, entra no jogo e participa da ‘não seriedade’ dos quase-juízos e do ‘fazer de conta’.” (ROSENFELD, 2014, p. 21).

O texto a seguir é um excerto da última página de *Você Troca?*, 2ª edição lançada em 2002 (e anterior à reformulação publicada em 2011). A seção é intitulada “Autora e Obra” e ao lado do título há uma imagem de dimensão pequena, que remete a uma foto 3x4, uma imagem inclinada, com a ilustração de uma mulher vestida ao modo de pierrô com trajes e chapéus verdes e detalhes em rosa (assim como seu cabelo e detalhes do rosto). O texto se inicia da seguinte forma:

Eu vou contar aqui como é que sou. Eu tenho 1,60m, não sou nem gorda, nem magra, tenho cabelos castanhos e uso óculos. Só que estou achando que isso não vai ser suficiente para vocês saberem como é que eu sou, então vou contar mais coisas. Eu adoro sorvete de chocolate, torta de morango e torta de maçã. Hum, desconfio que isso também não vai explicar muito bem quem sou eu (FURNARI, 2002, p. 23).

Embora a seção seja intitulada como “Autora e Obra” não há menção direta às produções da autora: o que se pode ler no texto é uma descrição reflexiva de quem seria a autora do livro e das possibilidades, e impossibilidades, de se narrar para o outro - a obra é objeto de reflexão, de brincadeira. Uma dificuldade que não é exclusiva da autora, mas que se estenderia à criança: é preciso fazer escolhas e, nesse processo, pondera-se sobre a seleção de aspectos, o quanto eles se adequam na vida e na maneira de ser de alguém e, no limite, o quanto são relativos e circunstanciais. De certo modo, apresenta para os leitores, sejam crianças ou adultos, uma dimensão importante da escrita literária: a seleção de aspectos na construção de uma personagem e seu vínculo a um enredo e a um foco. Em síntese, um recurso estilístico ou literário de aproximação e identificação dos leitores aos objetivos, questões e modos de ver a própria escrita mobilizados pela autora.

A descrição de dados físicos, como altura, não é suficiente para afirmar-se, assim como se mostra limitada a escolha de compartilhar preferências por sorvete e torta de morango. Rosenfeld (2014) afirma que a construção literária de personagens parte de uma seleção, de um recorte de aspectos e modos de ser que compõem sua persona: entre o que se revela, nessas escolhas, e o que se apresenta para o leitor, existe uma zona de indeterminação. Haveria, portanto, um espaço, no sentido simbólico inclusive, de leitura e interpretação pelo leitor, em sentido amplo, sobre quem vem a ser a personagem que ali se revela nesse jogo de mostrar e ocultar. Os limites da escrita são explicitados e, para além deles, os limites do “falar de si” a um outro – o problema da comunicação, portanto. Em diferentes momentos da carreira, a autora empírica Eva Furnari falou menos sobre si, explicitamente, e mais sobre sua

obra, suas escolhas estéticas e sua formação como leitora, ilustradora, autora e artista. No entanto, quais as fronteiras entre tais aspectos?

Posso dizer um pouco da minha maneira de ser, que sou bagunceira e organizada, mas não as duas coisas ao mesmo tempo, uma de cada vez. Por exemplo, quando estou escrevendo ou ilustrando um livro, eu sou bagunceira, quando acabo, sou organizada, e aí arrumo tudo muito bem arrumado.

Eu posso dizer também que, em geral, sou uma pessoa muito bem-humorada, mas que, de vez em quando, também fico de mau humor, só que uma coisa de cada vez. Quando estou de bom humor, garanto que não estou de mau humor.

Pra dizer a verdade eu acho bem difícil a gente contar quem é. Vocês já experimentaram fazer isso? Será que eu ia conhecer vocês ao ler o que escrevessem? (FURNARI, 2002, p. 32)

Se no texto literário há um processo de criação que não se liga diretamente à realidade social, como indicam diferentes pesquisas da área de teoria e crítica literária, é possível vislumbrar vínculos nas escolhas realizadas para a construção da obra e no diálogo que se trava com os leitores e consigo mesmo. Furnari, em suas reflexões sobre as dificuldades de comunicar-se, desenvolve considerações sobre a escrita literária e a construção de si como uma personagem como um caminho para compartilhar com o leitor algo de si - e sua obra. Não se remeter diretamente à obra, mas ao seu processo de escrita, seria um modo de falar de si?

Outro ponto é quanto ao fechamento do texto, um convite ao exercício da imaginação.

Engraçado, agora eu fiquei muito curiosa de saber quem é você que está lendo este livro. Será que você é uma pessoa grande, pequena, clara, morena, sardenta, que fala muito, que fala pouco, que gosta de história, que gosta de brincadeiras? Já sei, vou ficar aqui imaginando quem é você (FURNARI, 2002, p. 32).

O ato de imaginar o outro por meio da palavra é um exercício de preencher lacunas, escolher caminhos, dialogar consigo e seu repertório de vida, memórias. O diálogo entre autora e seus leitores é explicitado e mediado pelas palavras e uma prática comum: o imaginar histórias, personagens, no estabelecimento de conexões e na formação de modos de ver o mundo e o outro – em que a construção de uma voz que narra participa e encaminha essas mediações. Ainda que se desvele o processo de criação, pois é dito que existe uma seleção, e ambiguidades, não é negada a possibilidade de adentrar nesse universo de fantasia, que não é linear, e inventar outras narrativas.

2.3 A obra

A obra de Eva possui diferentes formas de produções literárias, predominantemente no gênero narrativo (épico) da classificação clássica aristotélica – além de alguns textos poéticos ou que possuem elementos de natureza poética. Considerando a abordagem mais contemporânea dos gêneros, encontra-se na obra de Furnari contos, poemas narrativos, novela e uma gama de gêneros textuais tais como cartas, listas, tiras em quadrinhos, trava-línguas, adivinhas, textos informativos, entre outros. Uma profusão de abordagens, de vozes, de caminhos para narrar e propor reflexões que atravessam, sobretudo, o campo do simbólico, das emoções. Há grande investimento da artista na criação de suas personagens que ganham destaque tanto no plano do texto escrito quanto das ilustrações.

Os livros de Eva Furnari são editados pela editora Moderna desde o ano de 2010. Quando se tornou autora exclusiva da editora, Eva retomou em exame sua obra até aquele momento e alguns livros deixaram de ser reeditados como os primeiros de sua carreira, os livros da coleção Peixe Vivo publicada na Ática: *Todo dia*, *De vez em quando*, *Cabra-cega e Esconde-esconde*. Os livros que compuseram o acervo selecionado para compor o catálogo da Moderna foram distribuídos em coleções ou séries a partir de critérios como temática, gênero ou faixa etária preferencial²⁹.

Com o passar dos anos, alguns títulos foram revistos pela autora e sofreram alterações em suas ilustrações, texto escrito e mesmo título, a exemplo de *Dauzinho* que passou a se chamar *Daufonsinho* em sua reformulação publicada em 2020. Uma série de títulos que possuíam como protagonista a Bruxinha, personagem criada nas tiras semanais publicadas por Eva Furnari no suplemento para crianças do jornal *A Folha de São Paulo*, foi retirada do catálogo e hoje há dois livros com a personagem que recebeu um nome próprio, Zuzu (os dois títulos são *Bruxinha Zuzu* e *Bruxinha Zuzu e Gato Miú*). De acordo com o levantamento realizado em julho de 2022, a partir do catálogo de livros publicado na biografia escrita por Márcia Ligia Guidin (2010) e *site* da Editora Moderna³⁰, atualmente há cerca de trinta títulos fora de catálogo.

Eva Furnari iniciou a carreira como autora de livros estritamente de imagens e desenvolveu ao longo de anos narrativas sem o uso de texto escrito. Seu desenho elaborado e detalhista é uma de suas marcas como criadora de narrativas para crianças ainda que

²⁹ As atuais coleções são: *Tramas*, *Do Averso*, *Pimpolhos*, *Miolo Mole*, *Bruxinha*, e *Problemas*.

³⁰ Os livros que constam atualmente no catálogo da editora Moderna podem ser consultados em < <https://www.moderna.com.br/autoresexclusivos/eva-furnari/biblioteca/.br> > Acesso em 09/05/2023

atualmente a palavra escrita tenha um papel relevante em suas obras. O cuidado na elaboração de cada personagem inclui o desenho criado pela autora e ilustradora e, assim, compõe outras camadas de leitura de sua trajetória na narrativa. Na ilustração, outras pistas de leitura estão presentes e podem tensionar, ou complementar, as informações já acessadas por meio da leitura do texto escrito.

Em sua produção chama a atenção a complexidade das personagens para além de oposições maniqueístas entre o bem e o mal. Essa é uma característica dos textos de Eva que tratam de temas e situações a partir de personagens que estão distantes de uma representação idealizada e próxima aos padrões sociais de beleza, por um lado, assim como sentem e expressam diferentes sentimentos e emoções que poderiam ser considerados menos nobres como inveja, ciúme, ambição, raiva. As contradições estão presentes, assim como outros desafios da convivência humana que são transformados, por meio da ficção, em parte de narrativas que evocam a fantasia, e o absurdo de algumas situações, para colocar em evidência as relações humanas, as emoções que provocam, as dificuldades e potencialidades do coletivo.

Em entrevistas, Eva afirma que acredita que na literatura infantil é importante balizar questões éticas fundamentais: não seria adequado banalizar o que é considerado correto ou incorreto eticamente pois a infância é, para ela, um período fundamental de desenvolvimento psíquico. Contudo, ao observar com atenção a sua obra é possível notar que essa preocupação ética não se sobrepõe à narrativa: trata-se de um cuidado que está presente e possui contradições, gera incômodos. E a ética, de fato, não se confunde com convenções moralistas ou afins a uma “moral da história”.

Uma das referências presentes em falas públicas de Furnari, sobretudo em entrevistas nas quais comenta seu trabalho e sua perspectiva sobre ele, é a obra de Carl Jung e, em particular, suas formulações sobre sombras e arquétipos. A compreensão que pessoas são constituídas e se apresentam de modo contraditório, formadas por polarizações internas, aparece no discurso de Eva sobre como vê o mundo e o humano. Além disso, a exemplo das ambiguidades apontadas nas listas de *Pandolfo Bereba*, compõem uma perspectiva presente em seus textos. Na abordagem de Jung, é importante que haja o polo contrário para fundamentar, de algum modo, o que considera como bom.

[...] Mas o que seria de todos nós se fôssemos bons? O que seria? Seria absolutamente nada! Então não se necessitaria de religiões, de igrejas, de nada. Então nada aconteceria. [...] Não haveria mais um objetivo, pois o objetivo já teria sido alcançado há muito tempo. Nasceríamos com harpas em nossas mãos e durante toda a nossa vida cantaríamos louvor e nada mais.

Mortalmente fácil! Também não há energia sem declive. Declive significa opostos! Quem não abriga os opostos dentro de si não está vivo, ao invés disso, é um neurótico morto que apenas geme, mas não vive. (JUNG, 2014, *e-book*)

Carl Jung foi o fundador da Psicologia Analítica, uma abordagem que se desenvolveu a partir de alguns conceitos chave como, por exemplo, inconsciente coletivo, arquétipos, sombras, instinto. Embora tenha trocado correspondências com Sigmund Freud, e participado de encontros de Psicanálise, a abordagem desenvolvida ao longo dos anos por Jung o distanciou cada vez mais de Freud e aqueles que o sucederam na formação e consolidação da Psicanálise. Um dos conceitos que demarcam essa ruptura é o de inconsciente coletivo como uma estrutura que ultrapassa o pessoal e que é herdado pelo indivíduo.

Outra questão, essa mais próxima ao que se está desenvolvendo neste texto em relação à obra de Eva Furnari, e seus investimentos na dimensão simbólica das personagens, é a dos arquétipos como constituintes desse inconsciente coletivo e que são atualizados a partir das vivências singulares de cada pessoa - ainda que se tratem de imagens compartilhadas, segundo Jung, por sociedades em tempos e espaços diversos. Nas palavras do autor: “[...] A psique não é uma arbitrariedade nem uma coincidência [...] assim como o corpo consiste em diversos órgãos, a psique também consiste em diversos arquétipos, em formas inatas. Não são representações inatas, e sim, formas da dinâmica psíquica” (JUNG, 2014, *e-book*).

Outro ponto presente na obra de Furnari diz respeito às suas estratégias de escrita que têm por objetivo envolver a criança leitora, ou adulto, um convite a uma participação mais ativa por meio de sua leitura. A pesquisadora e professora de teoria literária Nelly Novaes Coelho (2000, p. 90) comenta que todo discurso se destina a alguém e que na literatura infantil essa é uma característica bastante presente e que remete às suas origens e ligação com a literatura popular. Em Eva Furnari há passagens explicitamente endereçadas à criança leitora: pede-se que ela faça contas aritméticas para resolver um desafio ou proponha soluções para conflitos das personagens (como em *Problemas Boborildos*, de 2011), que pesquisem sobre a autora em um *site* ou que elaborem sua própria lista (em *Listas Fabulosas*, de 2013). Em geral, convites para que a criança leitora participe cocriando outras camadas da narrativa.

Em *Amendoim*, publicado originalmente em 1983 pela Editora Paulinas, quem lê tem acesso, via ilustrações, à causa dos estranhos acontecimentos vividos pelo palhaço Amendoim - e que ele próprio, personagem central, apenas irá entender ao final da história. Estabelece-se por esse artifício uma cumplicidade entre o narrador e a criança leitora, um segredo compartilhado entre ambos - uma situação fictícia que remete à confiança que crianças e adultos se alegrariam de reconhecer em alguém. Nesse caso, o segredo partilhado é a chave de

resolução do conflito, o clímax da narrativa. Outro ponto dessa narrativa contada por meio de imagens, e que se relaciona com essa cumplicidade entre narrador e leitor, é que ao final do livro as personagens se dão conta de outra personagem ali presente: o leitor!

Imagem 7 - Dupla de páginas de *Amendoim*, 2012, Paulinas



Fonte: Acervo Pessoal

O recurso que no teatro e cinema é chamado de “quebra da quarta parede”, a derrubada de uma parede imaginária em que público pode participar de modo mais ativo da cena dramática e mesmo interagir com os atores em alguma medida, é vivenciado nesse exemplo e revela o caráter de construção da narrativa encenada. Os leitores inicialmente acompanham o desenrolar dos acontecimentos, e a constituição do enredo, com mais informações que as personagens que, ao final, se dão conta da presença do leitor e olham diretamente “para além” da ação fictícia. Um olhar de encontro e de convite para que o leitor mergulhe na narrativa, fabule junto ao narrador e personagens. No entanto, tal experiência não coloca em xeque o efeito de crença na fabulação, no fictício: o que ocorre é uma participação criativa, e interativa, com a narrativa. A criança leitora é personagem, faz parte da trama.

Nesses convites endereçados à participação ativa do leitor, criança ou adulto, há o que Anatol Rosenfeld definiu como justeza das palavras em sua construção e conotações. Essa justeza, em Eva Furnari, se aplica às ilustrações elaboradas por meio de distintas técnicas - desenho, colagens, fotografias, aquarelas. Nas palavras de Rosenfeld:

[...] A preparação de tais aspectos depende em alto grau da escolha da palavra justa, insubstituível, da sonoridade específica dos fonemas, das conotações das palavras, da carga das suas zonas semânticas marginais, do jogo metafórico, do estilo - ou seja, da organização dos contextos de unidades significativas - e de muitos outros elementos de caráter estético.

[...] No processo da criação, estes planos mais profundos certamente condicionaram, de modo consciente ou inconsciente, o rigor seletivo aplicado às camadas mais externas (embora num poema todo o processo criativo possa iniciar-se a partir de uma sequência rítmica de palavras) (ROSENFELD, 2014, p. 36).

A propósito do cuidado estético com a escolha de palavras que atendam aos critérios de sonoridade, de beleza e mesmo de um caráter brincante, os livros de Eva Furnari, como aqueles que compõem a coleção *Miolo Mole*, apresentam esse esmero de justeza apontado por Rosenfeld. O tensionamento provocado pelas rimas, pelo intercâmbio entre as classes de palavras, por figuras pouco convencionais, entre outros elementos, provocam o riso, um segundo olhar, o assombro e o acolhimento às diferenças que são parte daquele universo narrativo.

Em títulos como *Não Confunda*, a aproximação entre palavras, em sua inteireza, é o ponto de partida de constituição de mini narrativas que brincam com sentidos e, em especial, sonoridades. O ritmo de leitura e os tempos de cada enunciado são importantes e compõem a experiência. O absurdo das comparações é plausível pela justeza na escolha de palavras que provocam risadas, assombro e tendem a provocar no leitor uma postura ativa ao virar a página.

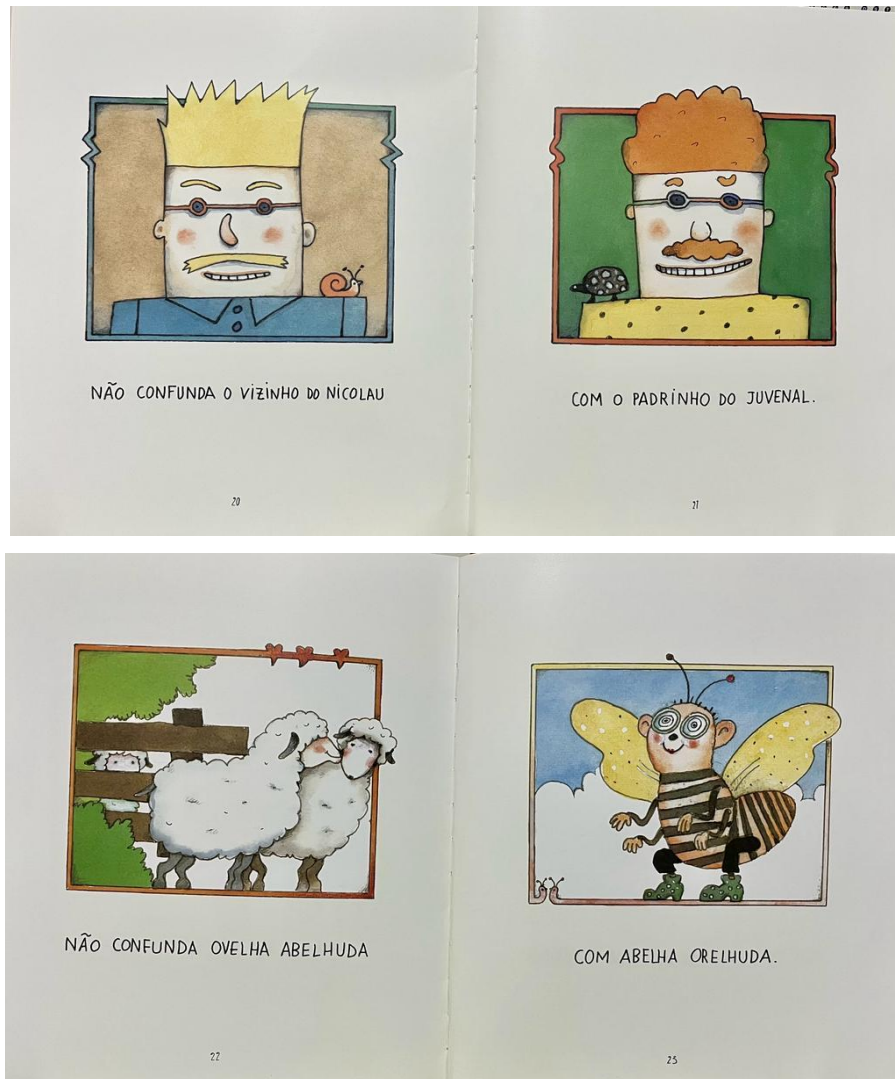
Não confunda o vizinho do Nicolau
Com o padrinho do Juvenal.

Não confunda ovelha abelhuda
Com abelha orelhuda.

(FURNARI, 2011b, p. 20-3)

As narrativas propostas por Eva Furnari possuem como base, conforme dito, a palavra escrita e as ilustrações. Assim, ver a página durante a leitura torna a relação diferente: as ilustrações também estão a serviço de deslocar expectativas, de contrapor imagens que poderiam ser entendidas, a princípio, como distantes - ou absurdas. As ilustrações desempenham outro papel importante: aproximar as crianças de contextos não necessariamente conhecidos e que são evocados no texto escrito – nesse sentido, são pistas.

Imagens 8 e 9 - Duplas de páginas: 20 e 21; 22 e 23. *Não Confunda*, 2011, Editora Moderna



Fonte: Acervo Pessoal

Nas ilustrações, de modo semelhante com o jogo proposto pelas palavras em suas sonoridades e sentidos, é possível observar algumas aproximações e distinções entre as imagens colocadas lado a lado em uma dupla de páginas. No exemplo compartilhado acima de *Não Confunda*, quanto à dupla de páginas 22 e 23, as ilustrações são dispostas na página de maneira simétrica e há um equilíbrio em suas formas, volumes e, por fim, posicionamento das figuras da abelha orelhuda e da ovelha abelhuda (que parecem, no limite, se olhar).

As imagens apoiam a leitura que a criança fará do texto e podem auxiliá-la a elaborar sentidos próprios para expressões como “ovelha abelhuda”: o que seria uma ovelha abelhuda? Ainda que não se conheça a expressão “abelhuda”, a imagem retoma a ideia geral e a apresenta no contexto de uso em um cenário mágico no qual é possível uma ovelha ser interessada pela vida alheia, por um lado, e uma abelha usar sapatos e ter orelhas grandes e

arredondadas por outro. Um cenário que provoca risos ao brincar com palavras e imagens que destoam de possíveis expectativas.

2.3.1 *Drufts* (Coleção Miolo Mole)

Os livros da Coleção Miolo, por ora, totalizam nove títulos. São eles: *Travadinhas*, *Você troca?*, *Adivinhe se puder*, *Não confunda*, *Assim Assado*, *Listas Fabulosas*, *Zig Zag*, *Luas* e *Drufts*. Cada um deles é composto por um conjunto de pequenas narrativas com duas observações mais gerais: no caso de *Luas*, trata-se mais especificamente de um conjunto de poemas narrativos visuais; e, em relação à *Drufts*, os textos são mais longos ainda que mantenham a característica antes mencionada, a saber, podem ser lidos separadamente pois formam, por si, um arco narrativo. Em todos eles há um fio condutor que os costura e, portanto, auxilia na atribuição de sentido ao título como um todo.

Drufts foi publicado em 2016 e premiado no 59º Jabuti (2017). Logo nas duas primeiras páginas é possível saber que os *Drufts* são seres parecidos com os humanos, mas menores, e compartilham conosco uma instituição - a escola - seus agentes e práticas. Uma observação é que a despeito de serem parecidos com humanos, ainda que menores, não são todos da mesma espécie a se considerar seus formatos e características.

A partir da informação inicial, anunciada no primeiro parágrafo, segue-se a apresentação de uma importante personagem ainda que não mencionada no decorrer das demais páginas, a professora Rubi. É ela a destinatária das dezesseis redações produzidas pelos estudantes *drufts*: nesses textos eles poderiam acrescentar fotos, falar sobre suas famílias e até mesmo inventar algo se assim desejassem. Professora Rubi costuma propor “lições especiais” escolhidas por sorteio. Essas lições especiais são justamente o mote para *Drufts*, o ponto inicial que movimenta e articula as diferentes partes presentes ao longo de sua leitura: cada uma delas, as redações, foi produzida tendo como destinatária Rubi, a professora, e se trata de uma tarefa escolar.

Eva Furnari, ao apresentar o título no canal da Editora Moderna por ocasião do seu lançamento, comentou que a concepção de *Drufts* ocorreu por conta de experimentações estéticas, e brincantes, que ela realizara com seus dedos. Ao criar dedoches³¹ com diferentes materiais, recolhidos em parte em seu acervo pessoal e outros adquiridos em lojas de

³¹ Segundo o *Dicionário Michaelis*, dedoches diz respeito a um “Pequeno fantoche, geralmente de pano, que se encaixa no dedo, usado para contar histórias infantis”. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=W3E7#:~:text=Pequeno%20fantoche%2C%20geralmente%20de%20pano,usado%20para%20contar%20hist%C3%B3rias%20infantis>. Acesso em 23/10/2023.

armarinhos, Eva criou diferentes dedoches e os fotografou. Ao entrever potencial nos resultados dessas experimentações com texturas, corte e costura, cores, a autora pensou em caminhos narrativos para desenvolver uma história, ou histórias, a partir deles ou em diálogo com eles. E surgiu um problema: como desenvolver uma narrativa a partir de personagens estáticas? A solução de escrita foi desenvolver perfis tendo como tema central as famílias em suas diferentes possibilidades de formação, relações, vivências.

Imagem 10 - Capa de *Drufs*, 2016, Editora Moderna



Fonte: Site da Editora Moderna

Em *Drufs*, há diferentes focos narrativos e vozes. No início do livro, há uma narração em terceira pessoa, um foco externo ao texto, presente na narradora, que conta aos leitores o cenário de partida da obra: um pedido da professora Rubi aos seus alunos. Nas demais páginas cada pequena narrativa é escrita em primeira pessoa por um dos estudantes: os textos são ricos de pequenos detalhes que permitem ao leitor se aproximar daquele universo de relações. A pluralidade de arranjos familiares é narrada por uma pluralidade de vozes de crianças, crianças *Drufs*, e é a partir de seu ponto de vista que conhecemos suas histórias e suas possibilidades de vínculos afetivos. Existe, portanto, um esforço de aproximação do

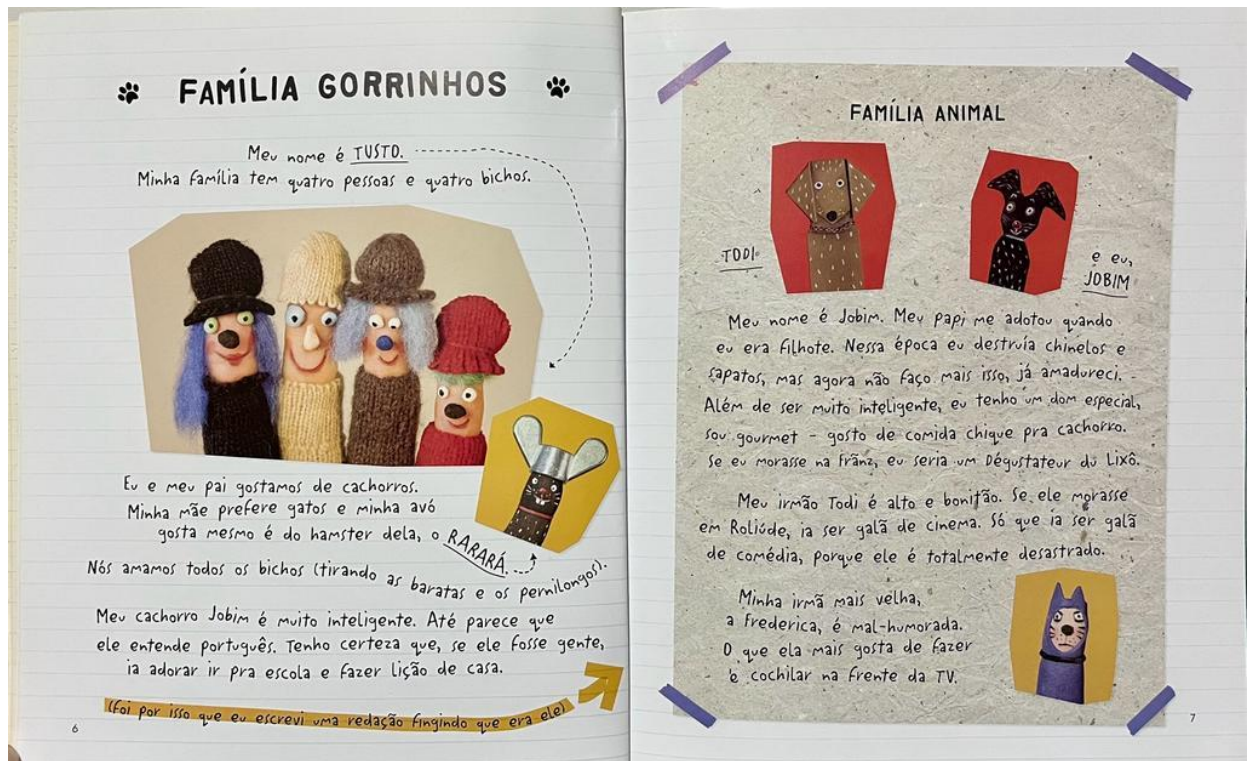
olhar adulto da autora para construir personagens e vozes de crianças – e assim apresentar seus universos domésticos, suas famílias e vínculos afetivos.

Ainda sobre famílias, é interessante pensar que há no livro a expressão de uma pluralidade de arranjos familiares que se dá a ver tanto no texto escrito quanto nas escolhas visuais. Essa pluralidade transborda e é perceptível nas variedades linguísticas presentes na escrita de cada texto, na fonte tipográfica escolhida, na composição da ilustração de cada personagem (com materiais próprios e distintos), no projeto gráfico em que cada página ou dupla de páginas possui uma identidade própria etc.

O projeto gráfico do livro possui páginas com distribuição de elementos diferentes a depender de qual família está sendo apresentada. Para isso, são explorados diferentes suportes de materiais de escrita e visuais: ora com colagens, desenhos, fotografias, letra cursiva e letra bastão, diferentes caligrafias etc. Outro ponto é que nesse caso as personagens do livro não são desenhos ou aquarelas, como em outras de suas criações: o processo criativo desses dedoches teve por inspiração pesquisas de Eva com materiais diversos do seu dia a dia. Após as combinações resultarem em dedoches singulares, eles foram a princípio fotografados pela autora e, posteriormente, por uma fotógrafa profissional para a composição do livro.

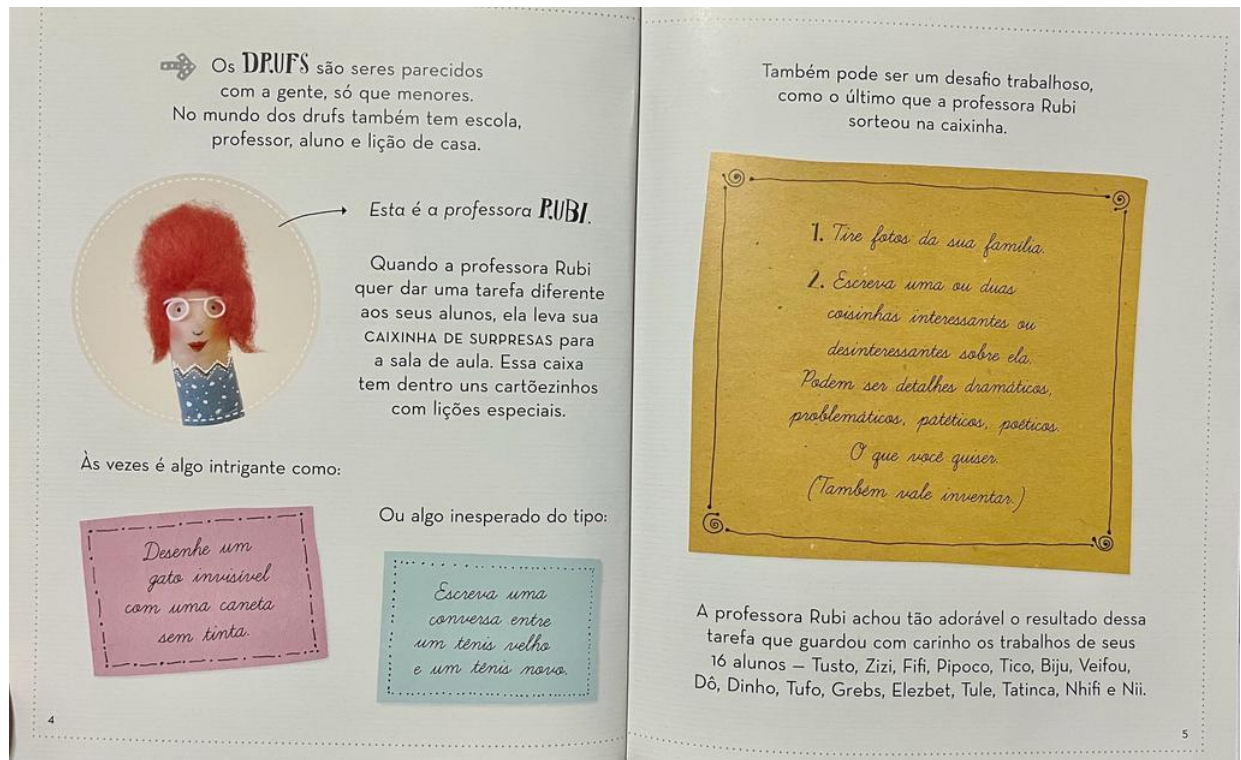
Cada fotografia da personagem é redimensionada no livro por meio do uso de alguns recursos como o enquadramento em molduras com formatos e cores diversos; interferências de elementos desenhados acima ou abaixo da fotografia; inserção de texto escrito sobre elas (parcialmente); entre outras interferências e rearranjos. *Drufs* pode ser considerado como um livro-álbum que se inspira visualmente na técnica de *scrapbook* ou livro de recortes. Nesse sentido, há uma série de fotografias, desenhos, escritas diversas, recursos gráficos (setas, pontilhados), colagens, etc., que são mobilizados para compor cada narrativa (a redação de cada criança) e lhes conferem identidade própria. Por outro lado, no conjunto das narrativas, o livro *Drufs*, vemos um álbum de memórias e curiosidades, um recorte selecionado por cada aluno de Rubi para falar de sua família usando elementos escritos e visuais.

Uma observação adicional quanto ao projeto gráfico do livro é que cada página, ou dupla de páginas a depender da extensão da narrativa de cada personagem, possui um pano de fundo próprio que por vezes remete às páginas de caderno com pauta (e cujas linhas variam de altura em certas redações), caderno quadriculado, pontilhado ou mesmo com folhas lisas. Em cada uma delas há, como citado, um conjunto de interferências visuais. Para além delas, identifica-se um olhar da autora/ilustradora, e equipe editorial, para a enunciação gráfica presente: o texto escrito aparece, ele próprio, diferentemente em cada redação/narrativa.

Imagem 11 - Dupla de páginas, 6 e 7, de *Drufs*, 2016, Editora Moderna

Fonte: Acervo Pessoal

Assim, existem textos escritos com letra cursiva ou bastão, com fontes mais arredondadas ou mais longilíneas, com ou sem marcação de corretivo ou de riscos que sinalizam correção de palavra. A especificidade da fonte usada também pode ser verificada nas duas primeiras páginas do livro, em seguida à dedicatória, em que há uma fonte própria para o texto central da narrativa (em que a voz da narradora, em terceira pessoa, se faz presente) bem como é possível notar outra escolha de fonte para demarcar a voz da professora Rubi em sua letra cursiva cuidadosa e que remete aos exercícios caligráficos dos cursos de formação de normalistas. Uma série de pistas visuais compartilhadas com os leitores e que podem participar, a partir da leitura, do processo de compreensão e relação com a narrativa.

Imagem 12 – Dupla de páginas 4 e 5, *Druufs*, 2016, Editora Moderna

Fonte: Acervo Pessoal

Na construção das personagens, as ilustrações vão além de complementar as informações: participam ativa e organicamente de sua composição e agregam tanto elementos de ênfase de suas características, sejam físicas ou emocionais, como outros dados que o texto escrito não oferece. E, nesse diálogo, permite que o leitor componha, ele próprio, por meio de sua leitura e seu repertório, a trajetória e personalidade de cada uma e sua relação com a narrativa.

O processo de leitura, entendido de modo amplo e que abarca a leitura de palavras e imagens, ocorre na relação singular, e socio-culturalmente situada, entre quem lê e o texto lido: um processo de criação que se baseia, por um lado, nos registros a se ler e, por outro, nas perspectivas de cada leitor. Sua trajetória, seu repertório de experiências e vivências e, principalmente, sua capacidade imaginativa entram em jogo. Um jogo que, em Eva Furnari, contempla um tabuleiro de palavras brincantes e imagens que pedem um segundo olhar. A propósito das interações entre leitor, autor e texto, interações de ordem lúdica, Samira Nahid Mesquita (2002) reflete:

Todas as atividades que o inventar/narrar, ouvir/ler histórias envolvem podem ser associadas também à natureza lúdica do homem. O jogo é uma atividade muito presente em todas as situações do homem em sociedade. Sob

as mais diversas formas, o fenômeno lúdico mantém um significado essencial. É um recorte na vida cotidiana, tem função compensatória, substitui os *objetos de conflito* por *objetos de prazer*, obedece a regras, tem sentido simbólico, de representação. Como realização, supõe agenciamentos, manipulações, mecanismos, movimentos, estratégias. (MESQUITA, 2002, p. 8).

E a autora segue sua reflexão avançando alguns passos e atribuindo outros sentidos e desdobramentos ao jogo que se estabelece na interação entre leitor, texto e autor.

No ritual de se pegar um livro para ler ou de sentar à volta ou diante de um narrador, de uma tela de cinema ou de TV, para ler/ver/ouvir contar-se uma história, desenrolar-se um enredo, tal como no exercício do jogo, há a busca do prazer, há tensão, competição, há a máscara, a simulação, pode haver até a vertigem (MESQUITA, 2002, p. 8).

Essas interações provocam efeitos nos modos de compreender o texto e permitem expressar sentimentos, vivenciar emoções, reposicionar ideias. Nenhum desses sentidos está estabelecido *a priori* e dependem, fundamentalmente, das características do texto escrito/imagético e do repertório de quem lê, compartilha a narrativa. Tal repertório, por sua vez, se relaciona a uma série de questões como vivências socioculturais, práticas culturais, contexto socioeconômico, pertencimento étnico-cultural, entre outros.

Cada redação que compõe a narrativa de *Drufts* tem por título o nome da família como por exemplo Família Gorrinhos, Família Ui, Família Tampinhas, Família Suflê ou Família Bótom. As relações entre os nomes de cada família e suas inspirações são variadas: há aquelas que se vinculam mais diretamente ao nome do material predominante na aparência da personagem, como no caso das tampinhas, ou mesmo uma evocação da atividade profissional exercida por seus componentes como é o caso da Família Bótom, estilistas, ou a Família Suflê que é formada por *chefs* de cozinha. A Família Ui guarda relação com o curativo, que se destaca na construção da personagem, mas também àquilo que remete: à dor de um machucado. Em cada nome, e sobrenome, uma variedade de significados possíveis.

Assim, no que diz respeito ao processo de construção dos nomes das personagens, é possível notar o uso de imagens, no sentido literário, e diferentes figuras de pensamento e de intensificação do significado para composição das personagens desde os seus nomes próprios e de família. Um dos processos de (re)criação de sentido é o metonímico - entendido a partir de Nelly Novaes Coelho:

[...] A metonímia responde, portanto, à fórmula lógica *pars pro parte*, em que algo é citado por algumas das relações mantidas com o verdadeiro fenômeno ou objeto que ele substitui (de causa a efeito, de matéria a objeto,

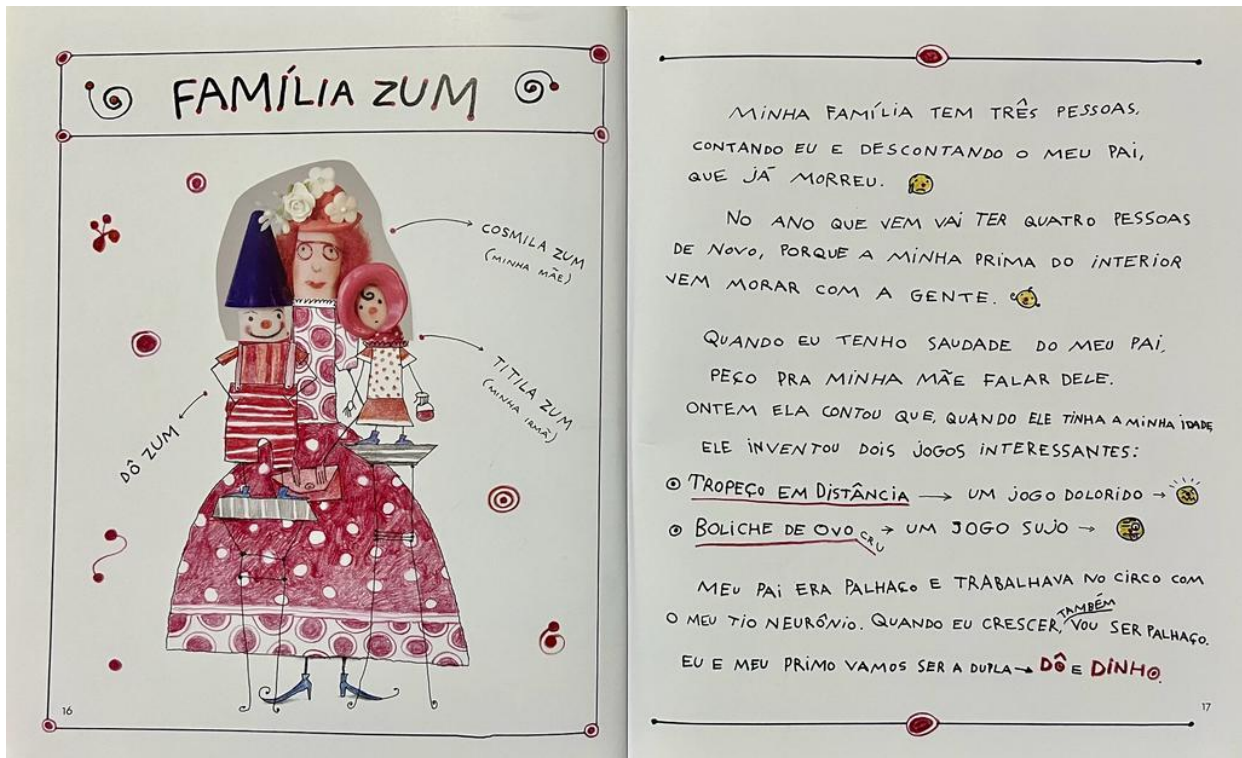
de continente a conteúdo, de ação a sujeito, do genérico ao específico, etc.). (COELHO, N., 1976, p. 102).

Ainda em relação à metonímia, a ideia inspiradora do livro, que foi a exploração de tipos por meio de materiais diversos e os dedos de Eva, é por si mesma um processo de ordem metonímico – com os dedos evocando o todo, um ser completo. Cada família possui um nome escolhido a partir de um elemento que remete tanto a uma característica que pode ser de ordem profissional, por exemplo as famílias Suflê e Bótom, como a um material utilizado na confecção do dedoche (depois transformado em personagem) que se anuncia em sua ilustração e texto escrito. É o caso da Família Tampinhas ou Gorrinhos, da qual o excerto abaixo se refere. É um texto ficcional criado pelo aluno da professora Rubi, o Tusto Gorrinhos. Ele escreve como se fosse seu cachorro Jobim pois o julga “muito inteligente. Até parece que entende português [...]” e “[...] se ele fosse gente, ia adorar ir pra escola e fazer lição de casa” (FURNARI, 2016a, p. 6).

Meu nome é Jobim. Meu papi me adotou quando eu era filhote. Nessa época eu destruía chinelos e sapatos, mas agora não faço mais isso, já amadureci. Além de ser muito inteligente, eu tenho um dom especial, sou gourmet – gosto de comida chique pra cachorro. Se eu morasse na Fränz, eu seria um Dégustateur du Lixô (FURNARI, 2016a, p. 7).

Outro aspecto explorado na composição do texto é o jogo de sentidos provocado pelo uso de variantes linguísticas diversas que auxiliam na caracterização de personagens como a Professora Rubi ou cada um de seus estudantes (que possuem, por sua vez, estilos próprios ainda que quase todos o apresentem, a princípio, nos limites de uma proposta de redação escolar). A pluralidade e diversidade não se reflete apenas nos arranjos familiares, como dito, mas às personalidades das personagens brevemente desenvolvidas, e suas formas de expressão - suas vozes.

Alguns textos escritos estão mais próximos de uma redação escolar convencional ao passo que outros flertam com outros tipos de registros contemporâneos e, possivelmente, próximos às experiências de parte das crianças potencialmente leitoras: a comunicação nos moldes da linguagem desenvolvida na *internet*. Assim, por exemplo, é a redação de Dô Zum, da Família Zum, que usa *emoticons* para complementar, ou enfatizar, seus enunciados de maneira a expressar seus sentimentos em relação ao dito (como nas trocas de mensagens em aplicativos de celulares ou *sites* na *internet*). Um exemplo possível de dialogismo ou intertextualidade.

Imagem 13 - Dupla de páginas, 16 e 17, *Drufts*, 2016, Editora Moderna

Fonte: Acervo pessoal

2.3.2 Luas (Coleção Miolo Mole)

Luas foi publicado pela primeira vez em 2002. Sua segunda edição foi publicada em 2016. Trata-se de um livro de 40 páginas composto por poemas visuais: sua visualidade tem duplo sentido, na imagem poética e metafórica de cada poema, como também na composição que forma com as ilustrações que os acompanham na dupla de páginas.

Se na prosa, em geral, as pausas coincidem com uma expectativa lógica que conversa inclusive com a pontuação e é expressa por sinais de pontuação que marcam os intervalos; e, na linguagem poética, não necessariamente (COELHO, N., 1976). Em poesia há tanto as pausas marcadas pela métrica do poema, um aspecto mais propriamente estrutural e que é marcado pelo final de cada linha poética, quanto pela pausa semântica que se relaciona com a lógica do enunciado (e pode não coincidir com a pontuação de acordo com a norma erudita convencional, por exemplo).

Gente aluada
carrega na mala
noite estrelada.

(FURNARI, 2016b, p.7)

Interessante observar que o poema, em sua composição gráfica, permite diferentes ritmos de leitura a depender da relação que o leitor estabelecerá com o texto. Ele pode ser lido em um “fôlego só”, enfatizando a ausência de pontuação ao final de cada verso e sem atribuir grande destaque aos espaços em branco, longos, que existem entre eles. Por outro lado, se demarcada cada uma das duas grandes pausas no interior do poema antes da pausa definitiva, que é seguida por um ponto final, as rimas ao final de cada verso ganham força, um ritmo cadenciado se faz mais perceptível. Na primeira leitura, o referencial possui mais presença e o poema ganha até mesmo ares de manchete de jornal.

As rimas, o ritmo, os recursos que propõem o jogo com a sonoridade, em literatura lida para/por crianças apresentam outro elemento que eu já vivenciei como professora de educação infantil em rodas de leitura: o convite para uma leitura que envolve todo o corpo, uma cadência de leitura que o convida a participar ativamente da demarcação de ritmos, tempos. O final de cada verso, ou os finais mais marcados de cada estrofe, já foram acompanhados por uma turma de crianças pequenas, entre quatro e cinco anos, com movimentos giratórios no chão, com palmas que buscavam acompanhar a cadência da leitura compartilhada, com gestos que dramatizavam os sentidos por elas atribuídos ao texto. Ademais, troca de olhares cúmplices e risadas.

Tal leitura ultrapassa a dimensão cognitiva e tampouco se refere apenas ao emocional ou sensorial: envolve todo o corpo, todo o repertório e cada uma das possibilidades de expressão que podem ser vividas ali no coletivo ou na leitura individual. Em *Luas*, vê-se uma série de poemas visuais: Eva Furnari propõe uma poética que explora o valor imagético das palavras que é aprofundado pelas imagens criadas em aquarela e que trazem elementos oníricos, surreais. Há um ambiente de sonho, de reflexão bem-humorada e também melancólica, em cada um dos dezoito poemas apresentados, cada qual, em uma dupla de páginas: texto escrito emoldurado em uma delas e a imagem em destaque ao lado.

Um dos poemas de *Luas* é o seguinte:

Especialmente guardado,

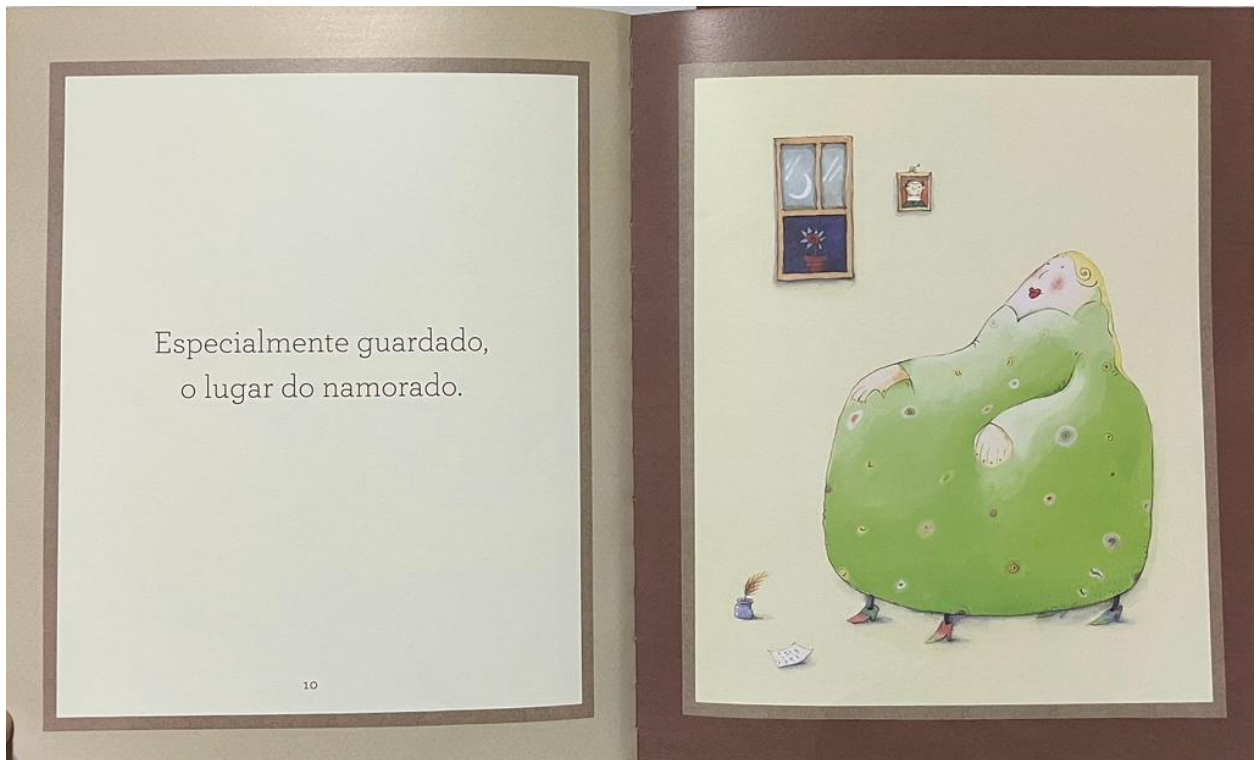
o lugar do namorado.

(FURNARI, 2016b, p. 10)

O texto escrito trata de um lugar preparado por alguém para um namorado que é aguardado, desejado. Não se pode afirmar, mas é possível que chegue a qualquer momento, ao menos como expectativa, pois seu lugar já está preparado para essa presença. No entanto, a

espera amorosa, ansiosa, ganha mais camadas ao ser lida com a ilustração criada por Eva por meio da técnica da aquarela: a espera é mais do que um período de tempo cronológico determinado, ela é um estado de espírito, uma metáfora do desejo, que toma a pessoa que aguarda e mesmo a transforma. A namorada é toda espera, ela própria é o ponto de chegada.

Imagem 14 - Dupla de páginas 11 e 12. *Luas*, 2016, Editora Moderna



Fonte: Acervo pessoal

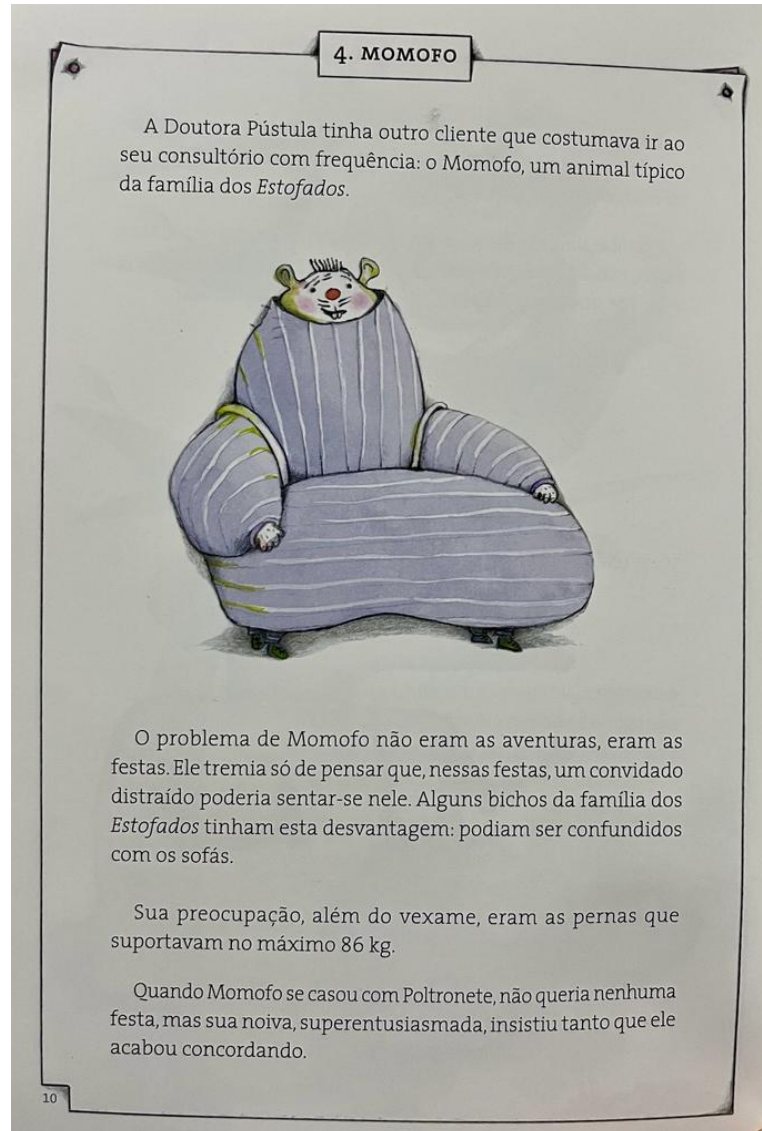
A metáfora da espera como um lugar, um tempo materializado, está presente em diferentes textos literários como em *O Conto da Aia*, por exemplo, no qual a narradora compartilha sua percepção do que vinha vivendo e sentindo:

Então. Mais espera. Como uma dama de companhia: era como costumavam chamar aquelas lojas em que se podiam comprar roupas para a gravidez. Mulher à espera parece mais como alguém em uma estação de trem. A espera também é um lugar: é onde quer que você espere. Para mim é este quarto. Sou uma lacuna, aqui, entre parênteses. Entre outras pessoas (ATWOOD, 2017, p. 270).

De maneira similar, em outra obra de Eva Furnari há duas personagens que se assemelham, na forma, com a namorada em espera: são o Senhor Estofado e a Senhora Poltrona, ambos personagens de *Problemas Boborildos*, da Coleção Problemas, um casal de estofados que enfrenta o problema da espera, mas não como algo desejável e sim temível - a

possibilidade de alguém com mais de oitenta quilos de massa sentar-se sobre eles e, assim, quebrá-los.

Imagem 15 - Página 10, *Problemas Boborildos*, 2011, Editora Moderna



Fonte: Acervo pessoal

Em relação a este estudo e seus propósitos investigativos em relação a obra de Furnari, importa destacar que o efeito de surpresa provocado por esse desfecho da espera, por esse receio bastante específico dos estofados, pode instigar o riso nos leitores e, ainda assim, apontar um final doloroso para as personagens. É uma das características do texto produzido por Eva Furnari: em geral, as personagens, e suas trajetórias, rompem com o que se poderia esperar delas em relação às convenções e expectativas.

A espera, nos livros de Eva, pode ter múltiplos significados, como metáfora intuitiva e aberta que se constitui nas ilustrações, sobretudo. As imagens dialogam com o universo das possibilidades, da quebra de expectativas com o figurativo, e colaboram para tensionar, ou reforçar, os sentidos do texto escrito como vemos no poema acima citado. E na definição de Nelly Novaes Coelho para metáfora:

Metáfora (do grego “transportar”), portanto, designa a transição de uma realidade à outra, a partir de elementos semelhantes existentes entre as duas. [...] A metáfora configura-se a partir de uma associação de caráter semântico, isto é, o termo real é expresso por um termo ideal a ele relacionado por determinada significação [...] A metáfora será logo explicada se essa significação for de natureza lógica. Se de natureza intuitiva ou emotiva, torna-se hermética e dificilmente terá uma interpretação indiscutível (COELHO, N., 1976, p. 102).

Recursos como onomatopeias, anáforas, metáforas, simbolização, metonímias, entre outros, permeiam a obra de Furnari, conferem graça aos seus textos e permitem que as crianças, leitoras preferenciais de seus livros, ainda que não as únicas, possam recriar seu universo simbólico para si, a partir de si, por meio de uma leitura que contempla o riso e também a melancolia, a saudade, o medo. As ilustrações, em *Luas*, convidam o leitor a estabelecer relações ora com elas, apenas, ora em parceria com os poemas escritos: há diferentes caminhos de leitura a partir de suas circunstâncias, além das possibilidades e escolhas de cada leitor.

As leituras são múltiplas e, no caso de leitura de textos literários, essa pluralidade se expande, se adensa: as diferentes imagens criadas por Eva, com palavras ou não, serão compreendidas por sujeitos singulares com suas histórias e repertórios próprios - e, ao mesmo tempo, histórica e socialmente situados. A reflexão de Bruner, a seguir, é um pouco longa, mas pertinente à reflexão sobre leituras (no plural):

À medida que nossos leitores leem, à medida que começam a construir seu próprio texto virtual, é como se eles estivessem embarcando em uma viagem sem mapas - e, todavia, eles possuem um estoque de mapas que *poderia* lhes dar pistas, e, além disso, eles sabem muito sobre viagens e elaboração de mapas. As primeiras impressões do novo terreno são, naturalmente, baseadas em viagens anteriores já empreendidas. A nova viagem acaba se tornando algo em si mesma, embora muito de sua forma inicial tenha sido emprestada do passado. O texto virtual torna-se uma história em si mesma e sua própria peculiaridade apenas um contraste com o sentido que o autor tem de comum. A paisagem ficcional, finalmente, deve receber uma “realidade” própria - o passo ontológico. É então que o leitor faz aquela pergunta interpretativa crucial: “Do que se trata tudo isto?”. Mas o que “isto” é, naturalmente, não é o texto real - não importando a grandeza de seu poder literário - mas o texto que o leitor construiu sob sua influência. E é por isso que o texto real

necessita da subjuntividade que possibilita que o leitor crie seu próprio mundo. Como Barthes, creio que o maior presente do escritor para um leitor é ajudá-lo a tornar-se um escritor (BRUNER, 1997, p. 39).

No próximo capítulo propõe-se uma discussão do caráter narrativo da obra de Eva Furnari, predominante em seus textos, inclusive os poéticos, e seu investimento na fantasia como parte importante do projeto literário que desenvolve. A partir dos elementos fantasiosos, imaginados, constrói-se mundos, personagens inusitados e se propõe uma perspectiva sobre sociedade, relações humanas, diversidade. A leitura de seus livros, e de textos literários de modo amplo, pode ser compreendida aproximando-a com a noção de jogo literário e, em especial na leitura desta tese, com o jogo e a brincadeira como modos de ler e se elaborar sobre si e sobre o mundo na leitura.

3. NARRAR, IMAGINAR, JOGAR: O TEXTO LITERÁRIO DE EVA

Ana Maria Machado, escritora e estudiosa da literatura, afirmou em uma de suas falas públicas que a narrativa, seja histórica ou ficcional, ocupa um lugar importante não apenas na constituição individual de um sujeito como na relação coletiva de um grupo com sua memória e identidade (MACHADO, 2016). Em ensaio no qual desenvolve propriamente aspectos da leitura de textos narrativos, publicado em uma coletânea de textos em que outros caminhos de escrita são abordados, Machado destaca que a construção de textos narrativos ultrapassa um simples encadeamento de fatos e falas em uma sequência tida por linear, dada *a priori*. Na elaboração de narrativas, há um processo de seleção, recorte, reelaboração de fatos, construção de nexos: existe, portanto, algo singular no ato de narrar, contar uma história.

Nos textos de Eva Furnari, particularmente *Nós* e *Trudi e Kiki* que serão abordados com mais vagar adiante, está presente a questão do diverso. Presente nos caminhos de escrita percorridos, na variedade de gêneros textuais, linguagens e diálogos intertextuais articulados, ou na construção de personagens que possuem trajetórias singulares e marcadas pelo inusitado, pela quebra de expectativas como parte de suas histórias – e que remete ao lugar do humor e da fantasia em tais textos. Ana Maria Machado argumenta um ponto a mais sobre a leitura de textos literários, sobretudo os narrativos, e a construção da ideia de pluralidade humana, de reconhecimento e respeito às singularidades. Para tal, evoca Octávio Paz:

Octávio Paz afirmou que a pluralidade de passados torna plausível a pluralidade de futuros. Tal pluralidade só se faz conhecida e apropriada pelo cidadão por meio da leitura. Em especial, de relatos literários e históricos. Pessoalmente, estou convencida de que, em nossos dias, a democratização da leitura de literatura é um passo indispensável para que uma sociedade seja mais justa. E creio que jamais poderemos nos aproximar disso se não tivermos professores leitores (MACHADO, 2016, p. 195).

Além de Paz, Machado elenca autores como Italo Calvino, Umberto Eco e Hannah Arendt, dentre outros, que trataram da dimensão ética e de experiência humana que a literatura representa para quem a lê. Hannah Arendt, a propósito, escreveu uma série de textos biográficos, narrativos, sobre personalidades que julgou interessante registrar suas trajetórias e vidas, salvá-las do esquecimento no que diz respeito às suas ações – e permitir aos leitores adentrarem nos significados por trás dessas ações e escolhas. A partilha de narrativas, da possibilidade de conhecer outras trajetórias e mesmo iluminar em alguma medida a experiência presente por meio da reflexão suscitada por outras experiências, conferiria à vida a dimensão de profundidade (MACHADO, 2016, p. 200).

Em *Homens em tempos sombrios*, Arendt desenvolve algumas considerações sobre a narrativa e o que entendia ser seu lugar para os homens e mulheres: apenas a partir de uma história bem contada é possível acessar certos sentidos, elaborar uma compreensão singular das experiências vividas (por si ou outrem). As narrativas, ficcionais ou históricas, tratam de um tempo passado, em alguma medida, retomam em determinada estrutura as experiências vividas, as ações e, nesse movimento de retomada e de busca de nexos ao rememorar e narrar, se elaboram sentidos para quem narra e quem escuta – ou lê.

[...] O poeta, num sentido muito geral, e o historiador, num sentido muito específico, têm a tarefa de acionar esse processo narrativo e de envolver-nos nele. E nós que, na maioria, não somos nem poetas nem historiadores estamos familiarizados com a natureza desse processo, a partir de nossa própria experiência de vida, pois também nós temos a necessidade de rememorar os acontecimentos significativos em nossas vidas, relatando-os a nós mesmos e a outros. Assim estamos constantemente preparando o caminho para a “poesia”, no sentido mais amplo, como potencialidade humana; estamos constantemente à espera, por assim dizer, de que ela irrompa em algum ser humano. Quando isso ocorre, o relato do ocorrido aí se detém e uma narrativa composta, um parágrafo a mais, acrescenta-se aos recursos do mundo [...] (ARENDR, 2008, p. 30).

Umberto Eco de forma semelhante escreve sobre o texto narrativo, em especial o de natureza ficcional e literária, e o que provoca a pensar e sentir sobre as experiências humanas. No excerto a seguir, Eco trata da questão acrescentando alguns pontos importantes para a discussão desenvolvida nesta tese: o caráter lúdico da leitura de textos literários e a possibilidade de vivenciar, em alguma medida, outras experiências por meio dessa leitura.

[...] Entretanto, qualquer passeio pelos mundos ficcionais tem a mesma função de um brinquedo infantil. As crianças brincam com a boneca, cavalinho de madeira ou pipa a fim de se familiarizar com as leis físicas do universo e com os atos que realizarão um dia. Da mesma forma, ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentidos à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo verdadeiro a respeito do mundo. Essa é a função consoladora da narrativa – a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contado histórias desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana (ECO, 1994, p. 93).

A busca por sentido, por reorganizar vivências e atribuir a elas um nexos, um sentido, passaria por uma experiência que se relaciona ao lúdico, ao jogo. O movimento de se lançar a outros papéis, se permitir acompanhar, e mesmo viver, outras posições e situações na leitura de textos literários ficcionais teria, portanto, ligações com o jogo. As conexões entre literatura, e seu trabalho com a linguagem, jogos e os leitores, sejam crianças ou adultos,

foram abordadas por diferentes pesquisadores e desde campos de pesquisa e reflexão próprios. Entre tais autores, duas referências são Wolfgang Iser e Johan Huizinga.

3.1 O jogo e o texto literário: o lúdico na escrita, na leitura

Johan Huizinga publicou, em 1938, *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. Nessa obra, Huizinga articula abordagens teóricas que se relacionam aos seus múltiplos interesses acadêmicos. Assim, há contribuições da Etnografia, da Estética, da Filosofia e sobretudo da História para a discussão do que o autor defendeu como o caráter lúdico presente não apenas como manifestação cultural e sim como um dos fundamentos da civilização. Huizinga afirma que o jogo desempenha uma função importante na cultura e, para além disso, extrapolaria a esfera humana visto que se identificaria o instinto do jogo em outras espécies animais e, nesse sentido, o jogo antecederia a cultura.

[...] O objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como “forma significante”, como função social. [...] Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação”. Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida. (HUIZINGA, 2008, p. 6-7).

Para além dessa perspectiva mais ampla de jogo e fundamentos da cultura, é possível notar outros elementos de destaque. Entre eles, algumas relações entre jogo e linguagem, e notadamente as imagens, as metáforas, e o jogo como espaço singular de interações e vivências de outros papéis e posições pelos que jogam: um espaço criativo que se forma sob outras regras acordadas entre os participantes. Nessa leitura há uma exposição de elementos importantes: entre eles pode-se destacar o fato que jogar permite uma ordenação do mundo naquele contexto específico em que os jogadores atuam sob determinadas regras e objetivos. Portanto, existiria um espaço singular e próprio do jogo em que existe uma suspensão da relação com a realidade embora ela não deixe de ser considerada, e reconhecida, pelos que jogam. Essas características são particularmente pertinentes quanto às crianças e suas interações em contextos de brincadeira. Nas palavras de Huizinga:

Representar significa mostrar, e isto pode consistir simplesmente na exibição, perante um público, de uma característica natural. [...] A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de

prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação” no sentido original do termo (HUIZINGA, 2008, p. 17).

O jogo para Huizinga é uma atividade humana que não se compromete com nenhum objetivo material. Jogar é uma atividade prazerosa, que produz alegria, mas não se confunde com uma ação que ocorra sem seriedade (existe um compromisso com o ato de jogar, com a atividade em si). Para o autor, há uma delimitação espaço-temporal para que a atividade aconteça e uma suspensão da lógica ordinária – ainda que sem desligamento da realidade, que segue sendo considerada. Uma observação sobre as relações entre jogar e alegria é que essa compreensão não é consensual nos estudos sobre jogos: Tizuko Kishimoto pontua, a partir da menção a outros autores que trataram o jogo, que existem outras formas de entendê-lo e que contemplam, inclusive, a possibilidade de o jogo produzir desprazer para a criança ou mesmo ser um espaço de catarse de emoções após situações difíceis (KISHIMOTO, 2001).

As características acima arroladas podem ser transpostas ao jogo poético, o jogo com palavras. A poesia representaria uma possibilidade estética e lúdica de se atuar no mundo social e cultural, uma perspectiva que abrange diversas esferas – como o autor discute em relação à história de algumas sociedades. Criar poesia é brincar com as palavras conforme regras ali vigentes, buscar prazer e intensidade em uma atividade que é sobretudo estética – ainda que possa desempenhar outras funções como no caso da poesia épica.

Ora, dificilmente se poderia negar que estas qualidades também são próprias da criação poética. A verdade é que esta definição de jogo que agora demos também pode servir como definição da poesia. A ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e artificial das frases, tudo isto poderia consistir-se em outras tantas manifestações do espírito lúdico. Não é de modo algum uma metáfora chamar à poesia, como fez Paul Valéry, um jogo com as palavras e a linguagem: é a pura e mais exata verdade. (HUIZINGA, 2008, p. 147).

Ainda sobre as reflexões acima quanto ao manejo da palavra em contextos lúdicos, e os efeitos que produz, Huizinga discute que a linguagem cria, de modo abrangente, um campo propício ao jogar nos termos propostos por ele. Assim:

[...] É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim,

ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza (HUIZINGA, 2008, p. 7).

No que diz respeito aos jogos com a linguagem, e mais propriamente os jogos que se operam por meio da leitura de textos literários e fictícios, Wolfgang Iser é uma referência. Trata-se de um estudioso da literatura, e particularmente da literatura em língua inglesa, que junto à Hans Robert Jauss é um dos grandes nomes da chamada Escola de Constança e da Teoria da Recepção cujos primeiros textos foram publicados a partir da década de 1960. Iser encaminhou suas pesquisas e esforços teóricos de maneira a dialogar com outras áreas, como a Filosofia, e desenvolveu em sua trajetória a Teoria do Efeito além de propor uma perspectiva de pesquisa sobre o assunto: uma Antropologia literária.

Se Jauss se dedicou especialmente ao estudo da recepção de textos por leitores em diferentes cenários e tempos históricos, e teceu suas considerações a partir desta interface com a história da literatura com ênfase nos leitores e suas leituras, Iser investiu sobre a leitura de um lugar e objetivos próprios: o conceito de leitor implícito. Ele sugere que a leitura de um texto, a construção de um sentido a partir dessa leitura, ocorre em relação com o texto e suas características. Portanto, ainda que o leitor possa tecer diferentes relações e sentidos com o lido, existe um campo de possibilidades prévias para tal. As dimensões estéticas e textuais ganham outra relevância em sua teoria bem como os conceitos por ele propostos: entre eles, texto virtual, leitor implícito³².

Para Iser, a possibilidade de uma relação de jogo entre leitor e texto relaciona-se com algumas variáveis. Uma delas é a natureza da relação psicológica entre leitor e texto lido: remetendo-se à Jean Piaget e suas pesquisas quanto às aprendizagens, Iser articula parte dos mecanismos de relação dos sujeitos com os objetos segundo a ótica do citado psicólogo – em especial quanto à acomodação e assimilação.

Iser comenta que não há espaço possível para o jogo na leitura quando há uma interação dos esquemas na chave da acomodação, ou seja, uma apreensão que se vincula ao objeto apreendido por meio de uma imitação, uma conformação. No entanto, quando há uma

³² Nas palavras de Wolfgang Iser em *O ato de leitura* (volume 1): “O efeito estético deve ser analisado, portanto, na relação dialética entre texto, leitor e sua interação. Ele é chamado de efeito estético porque - apesar de ser motivado pelo texto - requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes. Isso significa também que o presente livro entende-se como uma teoria do efeito e não como uma teoria da recepção. [...] Não consideramos o texto aqui como um documento sobre algo que existe - seja qual for a sua forma -, mas sim como uma reformulação de uma realidade já formulada. Através dessa reformulação advém algo ao mundo que antes nele não existia. Em consequência, a teoria do efeito confronta-se com um problema: como se pode assimilar e mesmo compreender algo até agora não formulado? Uma teoria da recepção, ao contrário, sempre se atém a leitores historicamente definíveis, cujas reações evidenciam algo sobre literatura. Uma teoria da recepção está ancorada nos juízos históricos dos leitores” (ISER, 1996, p. 16).

formação de esquemas por meio da assimilação, uma apreensão por meio do novo, da criação de novas relações a partir do repertório do sujeito que se relaciona com o objeto, então há espaço para a invenção e, em consequência, para jogar com o texto. A multiplicidade de caminhos caracterizaria o espaço de jogo. De acordo com o pesquisador:

[...]. O esquema é dissociado de sua função de acomodação e, ao se tornar subserviente à função assimilativa, permite que tudo que é retido de nós venha a ser encenado como presente e manejável. Esse processo se mostra imediatamente evidente no jogo da criança. O movimento do jogo sucede quando o esquema deixa de funcionar como uma forma de acomodação e, em vez de tomar sua forma do objeto a ser imitado, impõe uma forma sobre aquilo que está ausente. Noutras palavras, o esquema de acomodação copia o objeto, ao passo que o esquema de assimilação modela o objeto de acordo com as necessidades individuais (ISER, 2002, p. 111).

Outro ponto da caracterização da possibilidade de se estabelecer um jogo na leitura de textos ficcionais, literários, uma consequência desse tipo de relação, é o rompimento com a dimensão puramente denotativa das palavras. Dito de outro modo, a metaforização do texto, a abertura para outras construções de sentido, de percepções do texto escrito, permite a inventividade, a ruptura com a previsibilidade e, portanto, o início do jogo. Por sua vez, a relação lúdica entre leitor e texto, por si, possibilita que as palavras ali presentes sejam lidas para além de sua função denotativa.

Assim o movimento do jogo converte o significante fraturado em uma matriz para o duplo significado, que se manifesta no análogo como interpenetração mútua das funções denotativa e figurativa. Em termos do texto, o análogo é um “suplemento”; em termos do receptor, é a pauta que o habilita a conceber o que o texto esboça [...] (ISER, 2002, p. 110).

A palavra, entendida e apresentada como significante, portanto como uma das camadas, aparente, do signo, é dotada no jogo da leitura de uma possibilidade diversa da esperada convencionalmente, uma possibilidade de significado que é construída na relação entre quem lê e o texto – e suas características.

Um elemento importante dessa relação é o caráter ficcional do texto literário discutido por Iser e os aspectos próprios da interação que ocorre nesses termos entre leitor e texto. Os efeitos e sentidos ali produzidos dizem respeito, entre outras questões, ao caráter ficcional do texto, à permissão e mesmo convite ao ato de fingir que provoca a inventividade do leitor por meio de seu imaginário – e as realidades que então se tornam possíveis. No prefácio ao livro *O fictício e o imaginário – perspectivas de uma antropologia literária* (ISER, 2017), o pesquisador Dau Bastos tece as seguintes considerações que dialogam com as reflexões acima expostas.

[...] começa descrevendo o que ocorre ao significante no escrito resultante dos atos de fingir: o signo verbal mantém sua costumeira diferença em relação ao significado e, ao mesmo tempo, tira partido do fato de se encontrar alforriado dos códigos que regem seu uso corriqueiro. Em síntese, entrega-se igualmente ao lúdico e “se expõe como sinal de leituras diferentes”, estimulando o imaginário a reagir com soltura. Dessa ação mútua surge algo que não foi dado de antemão e não corresponde a nada existente.

Obviamente estamos falando de uma interação em que os atos de fingir se balizam mais pela tentativa de criar do que pelo apelo ao repertório retórico [...] (ISER, 2017, p. 17).

Uma das características do jogo literário é que se constitui uma encenação, uma ilusão. O leitor, a despeito de estar ciente que se trata de um efeito de ilusão, se permite iludir. Para tal, o jogo ativa os aspectos antes mencionados, a ruptura do significante e a ênfase na invenção diante da conformação de ideias dadas *a priori*, e se estrutura a partir de quatro estratégias que determinam sua dinâmica na relação com o leitor: *agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*³³. Essas estratégias de jogo, por sua vez, desempenham papéis diversos e costumam estar presentes de modo combinado em textos – cada combinação possibilita uma forma própria de jogo naquele texto e mesmo textos de estilos e épocas diversas podem articular essas regras, a seu modo, e propor outros movimentos.

Essas quatro estratégias de jogo podem ser combinadas dos mais variados modos e todas as vezes que *são* combinadas cada uma assume um papel particular. Todos os papéis – como temos de nos lembrar – se caracterizam por uma duplicidade intrínseca: representam algo que visam projetar e, contudo, simultaneamente carecem de controle total sobre a meta intencionada. Deste modo sempre há um elemento do papel do jogo que escapa do domínio do jogador. Isso se aplica igualmente aos padrões de jogo acima esboçados quando se tornam papéis. Assim o jogo pode ser realizado seja para ampliar, seja para restringir o grau de incontabilidade. (ISER, 2002, p. 114).

Contudo, nesta tese o aspecto central da teoria de Iser, aqui apresentada em brevíssimas linhas que não contemplam sua complexidade, é o destaque que esse pesquisador conferiu à leitura como ação. Uma ação que ocorre em parte nos limites do texto, de sua estrutura, mas que o extrapola ao criar outros sentidos e estabelecer uma relação subjetiva.

³³ De acordo com Iser, em seu artigo “O jogo do texto” publicado na coletânea *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*, a definição de cada uma das estratégias é: “1. *Agon* é uma luta ou debate e é o padrão comum de jogo quando o texto se centra em normas e valores conflitivos [...] 2. *Alea* é um padrão de jogo baseado na sorte e na imprevisibilidade [...] Pela subversão da semântica familiar, ela atinge o até então inconcebível e frustra as expectativas guiadas pela convenção do leitor [...] 3. *Mimicry* é um padrão de jogo designado para engendrar ilusão O quer que seja denotado pelo significante ou prenunciado pelos esquemas deveria ser tomado como se fosse o que diz [...] 4. *Ilinx* é um padrão de jogo em que as várias posições são subvertidas, recortadas, canceladas ou mesmo carnavalizadas, como se fossem lançadas umas contra as outras [...]” (ISER, 2002, p. 113).

Ademais, e de acordo com as escolhas teóricas da presente pesquisa, sublinha-se a dimensão histórica e culturalmente situada da relação de leitura – relação lúdica, de prazer, dualidade, abertura.

A leitura como uma atividade criativa, de produção, é um aspecto da teoria de Iser que é comentado por Jerome Bruner – psicólogo que se deteve sobre o estudo das narrativas e cujas contribuições serão em parte retomadas nesta tese no próximo tópico. Bruner (1997) comenta a narrativa enquanto um tipo de ato de fala que tem por uma de suas características a possibilidade de ser (re)composto pelo leitor. O caráter de indeterminação dos textos ficcionais, segundo Iser, e reafirmado por Bruner, advém do fato de não remeterem direta e objetivamente a objetos reais e, portanto, permitirem a elaboração pelo leitor a partir dessa indeterminação na criação. De acordo com Bruner ao comentar a perspectiva de Wolfgang Iser, o texto “[...] tem estruturas que são ‘bilaterais’: um aspecto *verbal* que orienta a reação e a impede de ser arbitrária e um aspecto afetivo que é desencadeado ou ‘pré-estruturado pela linguagem do texto’. Mas a pré-estrutura é indeterminada [...]” (BRUNER, 1997, p. 26).

A indeterminação dos textos narrativos ficcionais permite que os leitores elaborem seus significados durante a leitura, no ato de jogar com o texto, visto que há um conjunto de significados possíveis diante da sua estrutura – mas não existe um significado previamente determinado a ser apreendido. Durante a leitura, no âmbito do jogo com o texto, os leitores elaboram significados sobre ele que, segundo a ótica de Iser, são entendidos como suplementos que reavivam o jogo.

O jogo do texto engendra uma dinâmica em que há o estabelecimento de diferenças, que provocam determinados movimentos de leitura, e a remoção dessas diferenças ao criar os significados, “suplementos”, elaborados a seu respeito. Esse movimento, de acordo com Iser, deve ser lido conforme a singularidade de cada jogo pois “[...] o jogo do texto só pode ser avaliado em termos de suas possibilidades, por meio das estratégias empregadas no jogo e pelos jogos de fato realizados no texto” (ISER, 2002, p. 109).

A indeterminação do texto literário, ficcional, e os movimentos criativos e lúdicos estabelecidos entre o leitor e o que lê, o texto virtual que ele cria nessa ação, são aspectos que possibilitam pensar nas conexões entre leitura, a brincadeira (e o jogo, nesta discussão entendido de modo amplo como proposto especialmente por Huizinga), e a relação das crianças com os textos literários de Eva Furnari. Um conjunto de textos em que o humor, enquanto um tipo de discurso que se estrutura e propõe um olhar de questionamento e subversão da ordem que se apresenta como válida por ela mesma, e, ademais, que provoca as crianças leitoras nessa relação entre seus repertórios de mundo, de experiências, e o que é

proposto estrutural e tematicamente na obra literária. Brincar é um modo de acessar o mundo e ler nessa perspectiva e, ao que indicam os teóricos acima mencionados, é um caminho de construção de textos para si – e para o mundo, para o outro.

De forma similar, Maria Emília López aproxima o texto literário, enquanto objeto artístico, do jogo – especialmente na relação que se constitui entre ele e os bebês e crianças. A pesquisadora, cujo idioma inicial é o espanhol, usa do verbo *jugar* ao tratar dessa questão, o que permite entendê-lo, ampliando-o, para jogar não apenas no sentido de uma ação estruturada de maneira a também contemplar a dimensão da brincadeira – inclusive a simbólica, o faz-de-conta. Os modos de leitura das crianças poderiam ser aproximados, nas formas como se elaboram, como parte das culturas infantis e da sua relação fundamental com a brincadeira e o que possibilita inventar e aprender sobre e no mundo social (e suas culturas). Essa relação entre crianças e texto literário pode envolver o corpo em movimento, em diálogo com o texto e seu ritmo, mas sua dimensão de jogo não se limitaria a essa situação.

Pero podríamos agregar que juego y lectura siempre tienen bordes borronados, incluso en un cuento o en una novela donde el niño permanece estático físicamente, donde no hay ningún estímulo para el movimiento o la interacción corporal. Lo que une al juego con la lectura literaria es que ambos están hechos de ficción (algo de eso compartimos en el capítulo 1), y si la relación de un niño con la literatura es intensa, siempre queda un fuerte resabio de juego en la experiencia con los libros, porque la fantasía pertenece al territorio del juego, y es en sí misma una materia prima del desarrollo lúdico, de la vida imaginaria y de los libros infantiles (LÓPEZ, 2015, p. 89).

Teóricos ligados aos estudos literários, e em particular aqueles preocupados com a leitura de textos literários, sinalizam, portanto, as conexões entre jogar, ler, atribuir sentido, e estabelecer relação com o lido (e imaginado a partir do lido). As características de abertura do jogo, de vivência de movimentos e ações para além da produtividade ou de um caráter utilitário, estão lado a lado com um sentido que se constitui no ato de jogo entre o jogador e o jogo em si (em determinado espaço e tempo, com suas regras e objetivos singulares).

Jogar com palavras e seus sons, movimentar-se entre ideias e sinais gráficos, ou embaladas pela voz mediadora na leitura compartilhada, é um ato que além de potencialmente provocar emoções, e permitir uma investigação sobre o outro e sobre si a partir da ficção e suas possibilidades, pode trazer prazer e alegria. Prazer e alegria do contato com um objeto artístico em sua complexidade, suas nuances. Geneviève Patte pondera que “Desde muy pequeños, los niños saborean el placer del texto. Les gusta jugar con las palabras por las palabras mismas. Se deleitan en el juego. Hagamos a un lado la tentación de simplificar

demasiado el lenguaje que les ofrecemos [...]” (PATTE, 2011, *ebook*). Evocando uma vez mais Maria Emília López:

[...] Ese impulso, esa búsqueda, esos gestos espontáneos están cargados de inquietud epistemológica, pero también de es “porque sí” propio del juego, de esa repetición ligada al placer por su hacer, de cierto devaneo, de esas imágenes construidas desde la fantasía. En ese sentido, podríamos decir que las bibliotecas para niños pequeños son a la vez espacios de juego, de aprendizaje y fundamentalmente espacios artísticos [...] (LÓPEZ, 2015, p. 113).

Nas relações entre jogo, fantasia, textos literários e crianças existem alguns elementos importantes a se destacar como a imaginação e o que possibilita de construção de conhecimentos visto que imaginar também é um modo de investigar o mundo e conhecê-lo. De acordo com as considerações de Solange Souza (2001), ao tratar das relações entre infância e linguagem a partir de uma leitura de Vigotski e Benjamin, a brincadeira é a oportunidade de as crianças comporem algo novo, singular, a partir do familiar, na articulação entre o já sabido e o que existe por se conhecer.

Essa será a discussão do tópico seguinte a partir das contribuições de Lev Vigotski, especialmente quanto à imaginação, e Jerome Bruner no que diz respeito aos textos literários e, sobretudo, os textos literários narrativos. Eva Furnari escreveu predominantemente textos narrativos, ainda que poéticos, e essa escolha se relaciona, segundo o ponto de vista discutido na presente pesquisa, com a possibilidade de ordenamento de experiências no mundo, de uma reelaboração do que se vive e vê.

3.2 Ler, imaginar, criar - o lugar da narrativa e do humor

Ao longo do tempo, o conceito de narrativa esteve em disputa por diferentes teóricos e pesquisadores das áreas mais diversas de conhecimento: Estudos literários, História, Filosofia, Psicologia, entre outros. Jerome Bruner, psicólogo e pesquisador, compartilhou uma definição sucinta do termo. Segundo seu ponto de vista, uma definição aberta e embasada permitiria um tratamento mais adequado para sua pesquisa sobre as relações entre psicologia, literatura e cultura (com ênfase na educação). Bruner define narrativa como aquela que “[...] trata das vicissitudes da intenção” (BRUNER, 1997, p. 18) e ainda:

[...] O que confere à história sua unidade é a maneira na qual a situação desfavorável, os personagens e a consciência interagem para formar uma estrutura que tem um começo, um desenvolvimento e um “sentido de finalização”. Se isso é suficiente para caracterizar esta estrutura unificada

como *estado estável, ruptura, crise, compensação* é difícil saber. Certamente não é *necessário* fazê-lo, porque o que se procura na estrutura da história é exatamente como a situação desfavorável, o personagem e a consciência estão integrados. O melhor é deixar a questão em aberto e abordar o tema com uma mente aberta (BRUNER, 1997, p. 22).

Nos estudos sobre narrativas há alguns termos importantes para sua compreensão: enredo, fábula ou história, narração, personagens, espaço, tempo (LEITE, 2002; MESQUITA, 2002). Ainda que esses elementos sejam distintos para fins de análise, a apreciação de uma narrativa em geral, e uma narrativa literária em particular, costuma se realizar a partir da articulação entre todos eles (GENETTE, 1979). Em outras palavras, “A *história, a fábula, a matéria narrada* pode ter existência autônoma e até anterior à estruturação da obra literária, mas, uma vez parte dela, integra sua estrutura interagindo com o discurso que narra. Uma ou outra, isoladamente, jamais seria a obra literária, tal como a lemos” (MESQUITA, 2002, p. 16). Se a história, ou fábula, diz respeito aos acontecimentos contados, o enredo diz respeito ao encadeamento proposto, a sequenciação dos acontecimentos e como essa história é contada – o que implica em decisões, de caráter estético por exemplo, sobre construção temporal, ambiência etc.

Em relação à obra de Eva Furnari, a construção dos enredos ocorre de modo linear, com uma sequência temporal direta dos acontecimentos. Essa é uma escolha de escrita comum nas obras de literatura infantil (COELHO, N., 2000), em parte por ser uma construção temporal considerada mais profícua para o ingresso das crianças na leitura de textos literários. Contudo, e como lembra as ponderações de Benedito Nunes (2013) sobre as temporalidades no romance, o manejo das temporalidades no texto de ficção possui diversas nuances. Entre elas, efeitos de condensação ou extensão do tempo ficcional, conexão de experiências distantes no tempo por meio de recursos como advérbios, “enquanto isso”, ou outros recursos, além do problema da temporalidade da leitura frente ao tempo da narrativa (e da narração).

Essas são questões que sinalizam a delicadeza da construção de textos e sua interface com os leitores - e a possibilidade de construir significados. *Lolo Barnabé*, publicado originalmente em 2000 e reformulado em edição de 2010, é um exemplo possível entre os livros de Eva Furnari em que há uma temporalidade estendida, ampliada, quando se tem o tempo cronológico como referência de leitura (a história de apropriação de ferramentas e tecnologias pelas pessoas desde a chamada “pré-história” até os tempos contemporâneos); e, entretanto, que se condensa por meio da história de uma família, e seus conflitos, em que sua relação com os diferentes objetos de cultura, e consumo, permite uma crítica à ideia de progresso como um valor. Para isso, o uso de recursos como contrapontos entre expectativa e

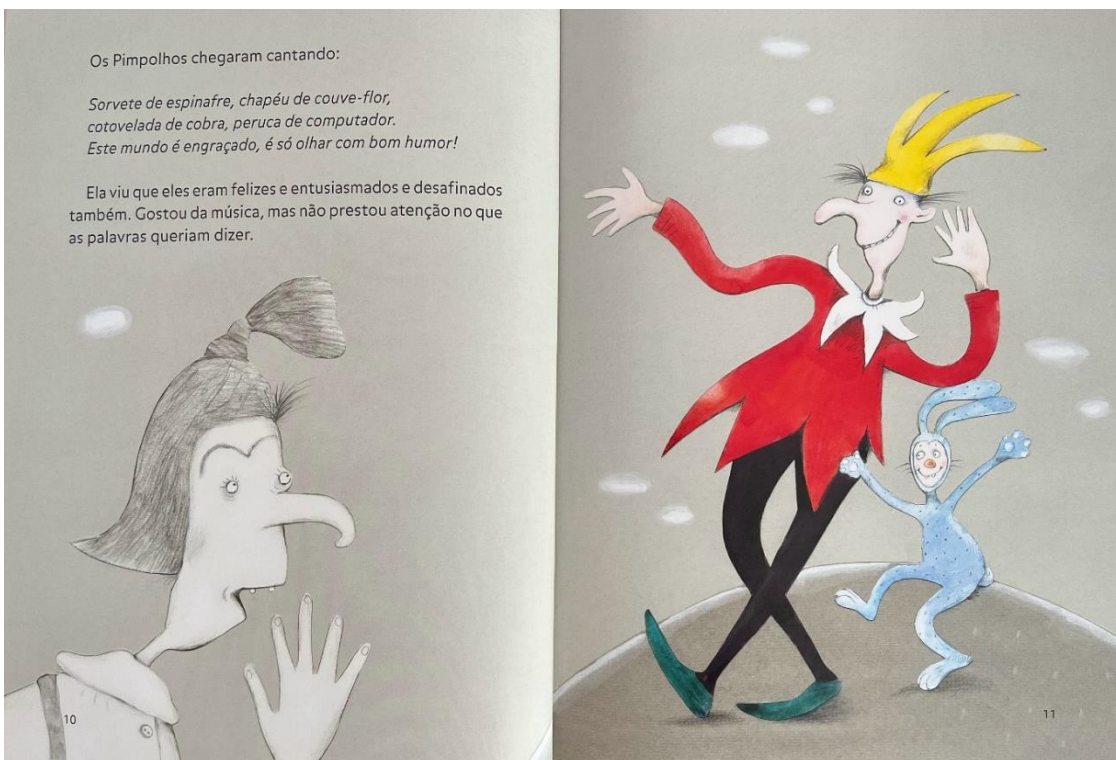
vivência, expresso em “Eram felizes, mas nem tanto”, que se repete e marca os momentos de ruptura na história, conferem o tom de ponderação diante do que se poderia imaginar um problema já solucionado – uma necessidade da personagem de obter uma mesa, por exemplo.

Em Furnari, se há o encadeamento linear de acontecimentos sobretudo em seus contos, existe por outro lado uma sobreposição de vozes e focos narrativos, e mesmo de gêneros textuais. Essas características podem ser percebidas em livros como *Drufs* (cujo foco narrativo se alterna entre as personagens drufs, crianças, e se articulam diante de um destinatário comum que é a professora – primeira narradora) ou *Felpe Filva* em que existe uma correspondência entre as personagens de Felpe e Charlô, correspondência que abre a oportunidade de escutar a voz diretamente de cada personagem e silenciar, em parte, a voz narradora em terceira pessoa que costura a história.

A voz que narra, o narrador, se refere à voz que apresenta a história e oferece um ponto de vista, uma ou mais perspectivas, acerca do que se narra, do cenário, das personagens, entre outros aspectos. Existe uma tipologia de narradores nos estudos literários, uma tentativa de compreender os diferentes caminhos percorridos no gênero épico, e romance em especial, desde o século XIX, e a presença ou (co)presença dessas vozes, e seus enquadramentos, visibilizam ou ocultam aspectos da narrativa (LEITE, 2002). O foco narrativo, a perspectiva que se constrói no texto a partir da voz que narra e de onde narra (e para que(m) narra), é outro elemento que constitui a narrativa ademais os já citados. Determinados ângulos de visão possibilitam acompanhar certos fatos e nuances da história e suas personagens – e insinuar ou mesmo esconder outros.

Nos textos escritos por Eva Furnari observa-se uma predominância da narração em terceira pessoa, um foco narrativo que se encontra fora da história e a apresenta com uma visão geral de seus aspectos. Nessa escolha de escrita, a voz que narra conhece a história e por vezes mesmo o que as personagens pensam ou sentem. Uma observação é que ainda que haja uma predominância em relação à voz narradora, em alguns títulos existe uma alternância de vozes e foco, como nos casos anteriormente citados, e mesmo no destaque dado ao olhar e percepção da história a partir de uma ou mais personagens. Exemplos dessa abordagem são *Trudi e Kiki* e *Marilu*. Em *Marilu*, a propósito, os sentimentos e visão de mundo da personagem são comunicados prioritariamente por meio da escolha de uma palheta de cores que sinaliza e ancora a sua trajetória de busca por outros pontos de vista, mais alegres, ao longo da história.

Imagens 16 e 17 - Duas duplas de páginas de *Marilu* (10 - 11; 24 - 25), 2012, Editora Moderna



Fonte: Acervo Pessoal

Sob outro prisma, o livro ilustrado permite que os recursos antes citados sejam ampliados, tensionados ou mesmo complementados pelo uso das imagens, suas escolhas de estilo e seu encadeamento. *Marilu* ou mesmo *Nós* são exemplos dessa proposta: há uma série

de detalhes sobre as protagonistas Marilu e Mel, e os cenários e personagens com os quais se encontram, que o leitor acessa por meio da imagem. Nessas obras, nota-se uma ampliação do texto escrito por meio do recurso da ilustração – em geral, nas produções de Eva Furnari, a construção detalhada de cada personagem, do ponto de vista da imagem, é uma base de apoio importante de sua elaboração na narrativa.

Outro aspecto do recurso das imagens em livros ilustrados relaciona-se mais uma vez com as temporalidades e, em consequência, com a elaboração de sentidos pelo leitor. Segundo Angela Lago, reconhecida autora e ilustradora de livros literários voltados às crianças (ela própria uma pesquisadora de questões de estética e produção de imagens diante dos avanços tecnológicos da indústria livreira), alternar entre as páginas é um gesto no qual o leitor participa ativamente da elaboração da narrativa, ou do texto virtual para remeter à terminologia de Iser. Assim: “O tempo da narrativa, estipulado pela passagem das páginas, imporá algum ritmo ao leitor. Num livro de terror convém que nos alonguemos no terror. [...]” (LAGOS, 2008, p. 30). E ainda:

Não quero polemizar, apenas quero que vocês acreditem que o leitor é coautor pelo simples fato de virar a página. É que a composição dos desenhos bidimensionais do livro prevê a terceira dimensão desse objeto. Assim, ao movimentar a página em diferentes ângulos de leitura, o receptor acentua a composição do desenho [...] (LAGOS, 2008, p. 29).

De maneira semelhante, Graça Ramos (2011) concorda que o livro imagem, o livro ilustrado e demais produções correlatas que envolvam imagens possibilitam uma relação singular entre as crianças leitoras, e mesmo adultos leitores, e o texto literário. Na produção da literatura infantil, historicamente, as imagens ganharam mais destaque e cuidado por parte dos autores, ilustradores e da edição de modo amplo. Na produção de Eva Furnari, artista plástica e ilustradora de origem, as imagens desempenham papel importante nos enredos e em especial na construção das personagens. A ênfase sobre suas expressões, a insinuação de aspectos de preferências e personalidade, por exemplo, são parte importante de suas histórias e são bases importantes de diálogo com as crianças leitoras: recursos de leitura que ultrapassam o texto escrito (e por isso ampliam o grupo possível de leitores para além daqueles que são alfabetizados). Nesse sentido, participam do jogo proposto pelo texto escrito: compõem o tabuleiro.

[...] os livros de imagens são um convite a uma forma de coautoria. A interação do leitor torna-se mais imprescindível do que em qualquer outro tipo de livro para a elaboração da narrativa. O autor-ilustrador constrói as imagens, e o leitor se apodera delas para contar o que sugerem. É um exercício dos mais elaborados, porque o diálogo precisa ser bem conduzido

pela sequência de imagens de forma a não tornar a leitura algo aleatório, desvinculada do conjunto de ilustrações. (RAMOS, 2011, p. 109).

Essas características da narrativa literária foram retomadas e aprofundadas por Bruner em seus esforços por compreender de que maneira uma narrativa literária é apreendida por quem lê de maneira que seja fundamento para uma elaboração própria desse sujeito (os mundos possíveis) – e como ocorre o processo de conexão, subjetiva, entre leitor e texto. Bruner estudou em sua carreira a construção de significados por pessoas, em especial crianças, e como essa elaboração guarda relações com a interpessoalidade: o desenvolvimento da cognição não diria respeito apenas a uma ação individual, mas a processos interativos, sociais. Com o desenvolvimento de suas pesquisas, a dimensão cultural, ampliada, ganhou mais relevância em suas hipóteses e investigações.

Ao longo do tempo de suas investigações, Bruner diferenciou o pensamento de eixo paradigmático, o discurso da ciência, e o eixo narrativo. Se os elementos da narrativa eram próprios, e conhecidos, para o pesquisador o que importava saber era como um texto narrativo, literário, torna-se próprio para o leitor, como o afeta, ou, de acordo com seus termos, de que maneira e por quais meios um texto torna-se subjetivo ao leitor. Assim, três características do discurso narrativo permitem uma conexão entre leitor e o texto e, para além, que aquele elabore seu texto virtual no sentido proposto por Iser: a pressuposição, a sujeitificação e a perspectiva múltipla.

A pressuposição diz respeito a não explicitar todos os pontos do texto de forma que seja permitido um espaço de elaboração pelo leitor na relação entre o que está explícito ou implícito no texto – de acordo com sua leitura. A sujeitificação, por sua vez, trata da “[...] descrição da realidade não através de um olho onisciente que veja uma realidade atemporal, mas através do filtro da consciência dos protagonistas da história [...]” (BRUNER, 1997, p. 27) – aqui afirma-se uma vez mais a importância da construção de personagens, e suas questões e trajetórias, na constituição de vínculos entre leitores e a narrativa. Por fim, a perspectiva múltipla sinaliza para a possibilidade de observar a realidade, o mundo, por diferentes pontos de vista (o que remete, portanto, a diferentes recortes, vieses, que podem ser confrontados, acolhidos, reelaborados).

Tais características são perceptíveis, segundo Bruner, e apoiado em outros estudiosos como Tzvetan Todorov, pois existe um conjunto de transformações simples e complexas no discurso. Por exemplo, alterações no modo verbal ou em seu aspecto (a dimensão tempo novamente importa), entre outras, que tornam a pressuposição, a sujeitificação e a perspectiva múltipla possíveis – e que o texto não seja estritamente um texto descritivo ou analítico. Para

além das já citadas transformações do texto narrativo, há o recurso à metáfora como um caminho para instigar a elaboração de sentidos, de ultrapassar uma limitação interpretativa que resultaria de um discurso fundamentado em certezas. Portanto, “Estar no modo subjuntivo significa, portanto, estar negociando possibilidades humanas e não certezas estabelecidas. Um ato narrativo de fala “atingido” ou “absorvido”, então, produz um mundo subjuntivo [...]” (BRUNER, 1997, p. 27-8).

Embora Bruner se estenda e discuta pormenores das transformações no discurso dos textos narrativos, e confronte-os com relatos de leitores e mesmo suas descobertas em outras pesquisas sobre a elaboração de significados, da interpretação, e sua relação com a linguagem; interessa neste ponto ressaltar duas dimensões que atravessam essa discussão. O primeiro é que a abertura presente em textos narrativos literários permite ao leitor uma elaboração que acontece na relação entre texto e seu repertório – seus recursos de linguagem, imaginação, memória, que, no limite, são construídos nas diferentes relações sociais e de cultura. O segundo ponto se refere à constituição de mundos possíveis durante a leitura em consequência da abertura do texto fictício e da posição do possível em sua escrita. Sobre isso, Bruner retoma Aristóteles em sua *Poética*:

Aristóteles, em *Poética* (II.9), coloca bem a conclusão: “A função do poeta é descrever, não a coisa que aconteceu, mas um tipo de coisa que poderia ter acontecido, isto é, o que é possível como sendo provável ou necessário (...). E se ele porventura tomasse um assunto da história real, ele continuaria sendo um poeta; já que algumas ocorrências históricas podem muito bem estar na ordem das coisas que em uma certa oportunidade provavelmente seriam possíveis: e é neste aspecto daquelas circunstâncias que ele é seu poeta” (BRUNER, 1997, p. 57).

E complementa a ideia expressa acima com um comentário provocativo:

Talvez seja por isto que os tiranos sintam tanto ódio e medo do poetas e dos romancistas e, também, dos historiadores. Ódio e medo que são ainda maiores que os que eles sentem dos cientistas, que, embora criem mundos possíveis, não deixam espaço neles para possíveis perspectivas pessoais alternativas naqueles mundos” (BRUNER, 1997, p. 57).

A possibilidade de constituir realidades alternativas, mundos de conexões e significados singulares, é uma das características da narrativa, do texto ficcional. A relação entre leitor e texto literário, a partir das questões mencionadas anteriormente, possibilita que durante a leitura o sujeito que lê crie seu próprio percurso, navegue pelo texto segundo seu repertório, interesses e circunstâncias – movimentos realizados diante do texto e a partir dele. O fato de as perspectivas pessoais serem parte do jogo estabelecido na leitura de textos

literários coloca algumas questões pertinentes ao campo educacional e sua relação com os textos literários produzidos particularmente para as crianças leitoras.

A primeira questão é o lugar de destaque que a criança leitora pode ocupar a partir da imaginação, do jogo e da brincadeira como recursos de interação e compreensão do mundo por meio da ficção; e, em segundo lugar, a especificidade de tais ponderações quando a obra literária em questão possui como um de seus fundamentos o riso, o humor. O que pode sugerir a constituição de mundos possíveis, no esforço de compreender e atuar no mundo social e cultural, a partir de um discurso de questionamento da ordem? Ou, em outros termos, o que essa mesma constituição enseja a pensar quando se considera a noção de desvio segundo as indicações de Afonso Romano de Sant'Anna (2000) ao tratar o discurso de paródia em suas diversas manifestações no campo da cultura e consumo?

Se as discussões teóricas acerca dos gêneros da narrativa e do humor acenam para a pluralidade de pontos de vista (Mikhail Bakhtin), para aprendizagens por meio da escuta/leitura da experiência narrada pelo outro (Walter Benjamin) e ampliação de possibilidades de reflexão aos leitores (Roger Chartier), podemos aproximar esses procedimentos de escrita ficcional aos mecanismos do pensamento baseado na imaginação. Narrar e provocar o riso favorece a imaginação, é sinal de criatividade e liberdade de entendimento. Nesse sentido, retomando Vigotski, a imaginação é um recurso constituinte na construção do mundo cultural compartilhado por todos: a produção artística, objetos culturais materiais e imateriais, avanços tecnológicos e científicos. Imaginar é parte de processos criativos e ajuda a compor o mundo na medida em que todos os objetos, em um sentido geral, foram um dia imaginados (VIGOTSKI, 2014)³⁴.

De acordo com suas pesquisas, imaginar é uma atividade que ocorre a partir de uma combinação de elementos em que o novo é constituído na relação com o que o sujeito já vivenciou, as relações já estabelecidas com o outro e suas culturas, suas observações, entre outros pontos. Em outras palavras, imaginar é também mobilizar um repertório de

³⁴ De modo semelhante, Gianni Rodari, em artigo publicado na *Revista Imaginaria*, discute a suposta hierarquia entre racionalidade e imaginação como parte de um pensamento que não se sustenta ao ver-se as imbricações entre imaginação e ciência, por um lado, além de se filiarem a uma lógica próxima à divisão internacional do trabalho aplicada aos modos de conhecer – e se relacionar com o mundo. Para ele: “La fantasía es un instrumento para conocer la realidad (Hago servir indistintamente como sinónimos las palabras "fantasía" e "imaginación", porque ya están lejos aquellos tiempos en que los filósofos, teorizando a posteriori sobre la división del trabajo, los distinguían, para luego adjudicar la "fantasía" creadora a los artistas y la "imaginación" práctica a los trabajadores manuales). Otros instrumentos son los sentidos. Otros, el pensamiento crítico, la ciencia, etc. La mano tiene cinco dedos: ¿por qué la mente sólo ha de tener uno? Por el contrario, tiene muchísimos” (RODARI, 2004, np).

experiências mediadas com outros sujeitos e objetos culturais diversos, uma atividade que se beneficia de contatos culturais e de outras naturezas ao longo da vida. Assim:

A psicologia chama de imaginação ou fantasia essa atividade criadora do cérebro humano baseada nas capacidades combinatórias, atribuindo a elas um sentido diferente daquele que lhe é atribuído cientificamente. Na sua concepção comum, a imaginação ou a fantasia designam aquilo que é irreal, o que não corresponde à realidade e, portanto, sem nenhum valor prático. No entanto, a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. Nesse sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas (VIGOTSKI, 2014, p. 4).

Enquanto capacidade de articular o repertório construído nas vivências e experiências, a memória, e a criação do novo (VIGOTSKI, 2014), a imaginação é fundamental para se pensar as relações entre fantasia, textos literários, leitura e crianças. Para Vigotski, “[...] a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica” (VIGOTSKI, 2014, p. 4). A imaginação é parte de um processo importante de relacionar-se com o mundo, atribuir-lhe sentido e criar a partir da articulação entre vivências e memórias (por meio de operações combinatórias). Nesse sentido, portanto, imaginar não diz respeito apenas a um sujeito propriamente, mas a esse sujeito inserido em um cenário mais amplo de relações sociais, culturais, históricas.

Outro ponto importante da discussão teórica sobre narrativa, leitura e imaginação é o lugar do faz-de-conta, da brincadeira e do simbólico, como parte dessas relações – e em particular quando estabelecidas pelas crianças. Vigotski afirma que os processos criativos ocorrem em diferentes momentos da vida humana. Assim, a criança já imagina, cria suas fantasias e modos de compreender o mundo nessa perspectiva desde muito pequena. As vivências de cada sujeito que imagina alimentam seus processos criativos, constituem repertórios de experiências que serão acionados e combinados nos processos da mente de forma a criar o novo. Esse novo, por sua vez, passa a integrar suas possibilidades de se relacionar com o mundo. As brincadeiras e jogos infantis são parte desse movimento, e, em especial, as brincadeiras simbólicas.

[...] O menino que cavalga num cabo de vassoura imagina que monta um cavalo, a menina que brinca com a boneca imagina-se sua mãe, a criança que no jogo se transforma em ladrão, em soldado ou em marinheiro, todas essas crianças que brincam são exemplos do mais autêntico e verdadeiro processo criativo. É evidente que, nos seus jogos, as crianças reproduzem muito do

que veem, mas sabemos qual a importância do papel desempenhado pela imitação na atividade lúdica. [...] Os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades. A vontade das crianças de fantasiar as coisas é resultado da sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica (VIGOTSKI, 2014, p. 6).

Pensar que a imaginação é um processo mental importante para o desenvolvimento das crianças e sua exploração do mundo e suas regras e, simultaneamente, é parte dos processos criativos de escrita e leitura de textos literários, permite vislumbrar algumas articulações com a discussão anterior da leitura como um jogo – e brincadeira. E, para Gianni Rodari, escritor de livros para crianças e estudioso da literatura infantil e sua relação com a educação, o livro pode ser um brinquedo no sentido de se tornar um objeto significativo, de elaboração simbólica para as crianças leitoras.

Definir el libro como "un juguete" no significa en absoluto faltarle el respeto, sino sacarlo de la biblioteca para lanzarlo en medio de la vida, para que sea un objeto de vida, un instrumento de vida. Ni tan sólo significa fijarle unos límites. El mundo de los juguetes no tiene límites, en él se refleja y se interfiere el mundo entero de los adultos, con su realidad cambiante. Hasta figuran los tanques, por desgracia... Mucho se ha escrito sobre la importancia del juego en la formación humana. Pero quizás no creemos en aquello que escribimos y decimos, porque en la realidad cotidiana el juego y los juguetes aún son considerados como parte de lo que es superfluo y no como elementos de lo que es necesario: así se comportan, en la práctica, arquitectos y urbanistas, pero también la escuela, en la que para el juego existe la "hora de recreo", bien diferente de la hora de "clase", es decir de las "cosas serias". Es una equivocación. En la escuela tendría que haber una "ludoteca", como existe una biblioteca. El juego es tan importante como la historia o la matemática (las matemáticas juegan con los números; basta dar una ojeada a las revistas de matemáticas para descubrir los juegos que se inventan para la calculadora electrónica...) (RODARI, 2004, n.p.).

Os textos escritos por Furnari possuem as características que possibilitam uma relação lúdica, nos termos discutidos, com cada um deles: existe um tratamento de linguagem, que versa sobre escolhas de ritmo, sonoridade, amplitude de sentidos e uma aposta na inteligência do leitor. A criança ou adulto leitor tem a possibilidade de explorar o texto, estabelecer relações a partir de suas circunstâncias e repertórios, e assim preencher as lacunas no enredo. Construir sentidos com textos narrativos mais longos e mesmo aqueles mais curtos em que a sonoridade, e a ambiguidade de sentido das palavras mobilizadas, é um ponto fundamental de abertura e convite à leitura como brincadeira – musical no limite. Brincar e ler são atividades que guardam relações de afinidade entre si.

Solange Jobim e Souza, pesquisadora do campo da Educação com formação inicial em Psicologia, e particularmente interessada nas temáticas da infância, cultura e subjetividade, escreveu um livro em que discute as relações entre infância e linguagem a partir de aproximações e tensionamentos entre as obras de Mikhail Bakhtin, Lev Vigotski e Walter Benjamin. Em determinado ponto de suas considerações, S. Souza (2001) evoca uma passagem de Elias Canetti em seu livro *A língua absolvida*: lembranças de brincadeiras entre o menino, lembrado pelo narrador, e figuras de um papel de parede. Ali o menino propunha desafios para as figuras, estabelecia uma relação de segredo diante de outras pessoas (em especial os adultos, que não o compreenderiam), argumentava, em suma, brincava com seres imaginários. E nessa fantasia por ele criada, se constituía uma conexão e um sentido próprio para a invenção, o fingir e criar narrativas – na brincadeira. Para S. Souza (2001):

Nesse fragmento literário de Elias Canetti, fica um belo registro de como a linguagem, no brincar, significa sempre necessidade de libertação e criação. Se é no real que a criança procura os elementos constitutivos de sua imaginação, suas histórias, embora fantasias, não deixam de ser expressão de uma realidade possível. A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida pois, impulsionada pelo desejo e pela paixão, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida (SOUZA, S. 2001, p. 149).

O uso da imaginação pela criança para criar suas brincadeiras, e assim explorar e dar sentido à sua ação no mundo, guarda relação com a criação de histórias, também fantasias, pelo poeta na acepção de Aristóteles em sua *Poética*. E, de forma semelhante ao apontado por Bruner ao tratar da narrativa, seu discurso próprio e a construção de mundos possíveis. Mundos construídos a partir de perspectivas pessoais e de processos de subjetivação que se conectam com o texto narrativo, em seu trabalho de linguagem, e com o leitor enquanto sujeito no mundo.

Para a criança, conforme afirmou Huizinga, jogar, brincar, fantasiar são atividades vividas com seriedade e que podem instigar prazer e alegria. A imaginação é um recurso de investigação de mundos sociais, culturais, possíveis, no limite, e também de produção de realidades segundo a crítica literária e escritora Fanny Abramovich (1991). A realidade, segundo sua perspectiva, pode provocar a fantasia e, nesse sentido, dialoga com a discussão proposta por Vigotski ao tratar das articulações entre imaginação, memória e repertórios construídos por quem imagina a partir de sua história, suas circunstâncias sociais e culturais.

A relação entre o texto literário e a realidade compartilhada socialmente ocorre por meio da transfiguração, como afirma Antonio Candido dentre outros estudiosos, e essa

singularidade é expressa no texto por meio das escolhas estéticas, de linguagem, de cada autor ou autora. Nas escolhas de Eva Furnari um ponto fundamental é o discurso do humor como estruturante de sua obra (conforme será discutido no próximo capítulo). Questões tais como a potencialidade da narrativa, a sugestão ao leitor de exercitar a imaginação são atravessadas pelo que o humor propõe: uma crítica à ordem que deriva da falta de senso crítico, das convenções sociais já cristalizadas.

Afonso Romano de Sant'Anna inspira a pensar sobre o tema ao afirmar que a paráfrase, paródia e a estilização, recursos de tratamento de linguagem presentes na obra de Eva Furnari, ocorrem em um lugar de desvio ainda que em níveis diversos: “[...] Consideremos que os jogos estabelecidos nas relações intra e extratextuais são desvios maiores ou menores em relação a um original. Desse modo, a paráfrase surge como um *desvio mínimo*, a estilização como um *desvio tolerável*, e a paródia como um *desvio total*”. (SANT'ANNA, 2000, p. 58). E mais:

[...] Aqui nessas considerações, no entanto, quando digo outro, uso a acepção moderna: aquela voz social ou individual recalcada e que é preciso desentranhar para que se conheça o outro lado da verdade. Ora, a ideologia tende a falar sempre do mesmo e do idêntico, a repetir suas afirmações tautologicamente diante de um espelho. Por isso é que, assumindo uma atitude contra-ideológica, na faixa do contra-estilo, a paródia foge ao jogo de espelhos denunciando o próprio jogo e colocando as coisas fora de seu lugar “certo” [...] (SANT'ANNA, 2000, p. 29).

É um dos aspectos presentes em diversos títulos de Furnari construir textos que instiguem outros olhares para a narrativa, em seu conjunto, e que provoquem a pensar sobre os contextos dos leitores na relação que se estabelece na leitura. Exemplos de textos com essa proposta são *Listas Fabulosas* (2013a) e *O problema do Clóvis* (1992), entre outros, ou as páginas da autora em que Eva Furnari questiona, por diversas vezes, uma suposta naturalização do discurso biográfico como um discurso objetivo. Em outras palavras, e para evocar a imagem de Sant'Anna, são estratégias de linguagem que desvelam o jogo de espelhos, permitem vislumbrar em alguma medida seu mecanismo.

Propor mundos possíveis em uma chave de questionamento e crítica convida a uma perspectiva de (re)olhar a realidade e se (re)posicionar diante do outro e suas histórias. Para Bakhtin (2002), o texto literário fundamentado no humor possui como um de seus elementos estruturantes a polifonia e o plurilinguismo. Essa diversidade e pluralidade de registros possibilita elaborar ficcionalmente mundos plurais, em que há a presença de vozes dissonantes e convencionais, vozes diversas.

Introduz-se “linguagens” e perspectivas ideológico-verbais multiformes – de gêneros, de profissões, de grupos sociais (a linguagem do nobre, do fazendeiro, do comerciante, do camponês) – linguagens orientadas e familiares (a linguagem do mexerico, da tagarelice mundana, a linguagem dos servos) etc., na verdade, isto ocorre principalmente nos limites da língua literária escrita e falada; além disso, na maioria dos casos, essas linguagens não são reforçadas por personagens definidos (heróis, narradores), mas são introduzidas de forma impessoal “por parte do autor”, alternando-se (sem levar em conta as fronteiras formais precisas) com o discurso direto do autor (BAKHTIN, 2002, p. 116).

Por sua vez, Sant’Anna (2000) permite refletir sobre as relações entre literatura e humor por outra perspectiva. Ele comenta que a noção de desvio quanto à paródia é um movimento de confrontação às convenções e a ideologia que lhe confere sustentação, pois considera a diversidade de vozes e modos de ser e agir – inclusive no campo da estética que ultrapassa a palavra escrita, neste caso, e transborda para as ilustrações de Furnari e suas personagens diversas. O texto literário é uma construção e apostar que as crianças possam adentrar nessa chave de compreensão e brincar com esse texto, lê-lo em seus termos, é uma aposta em uma criança sujeito e ativa.

[...] A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas *novas* tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar *o novo no contexto do sempre igual*, ela desmascara o fetiche das relações de produção e consumo. A criança conhece o mundo enquanto o cria e, ao criar o mundo, ela nos revela a *verdade* sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, através do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir. Por isso enriquece permanentemente a humanidade com novos mitos (SOUZA, S.,2001, p. 160)

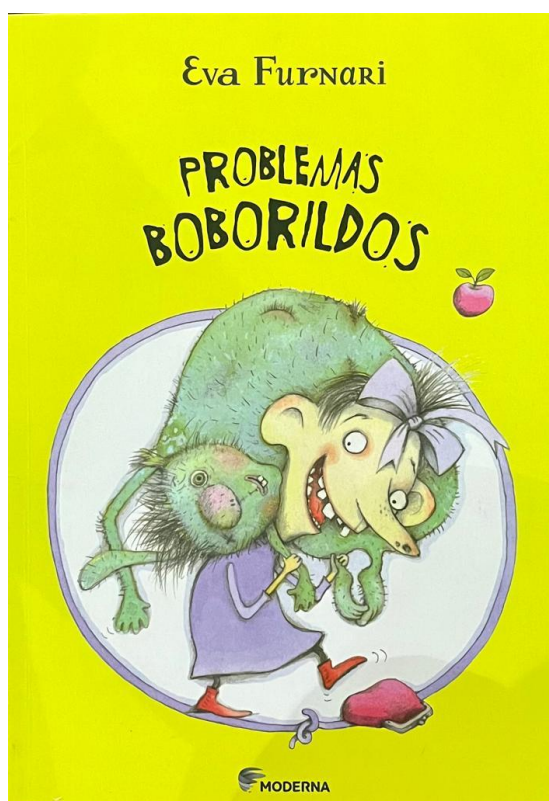
O texto literário para crianças pode ser um objeto de cultura fundamental para sua constituição como leitora e pessoa. Pensar suas características, as potencialidades e propostas de obras como de Eva Furnari, interessa à Educação. E, nesse sentido, pode nos provocar a refletir mais a fundo, criticamente, as relações entre educadoras e crianças a partir da premissa que as crianças são leitoras ativas e criativas. Portanto, leitoras que elaboram sentidos singulares, e criam o novo a cada leitura, a partir de suas experiências, conhecimentos, imaginação.

3.3 Problemas Boborildos (Coleção Problemas)

Problemas Boborildos integra a Coleção Problemas juntamente com *Os problemas da Família Gorgonzola*. Publicado em 2011, possui 32 páginas e tem no total um conjunto de 15 histórias, cada qual com um ou mais protagonistas, e finalizada com um desafio – os problemas. O livro pode ser lido por partes, em que cada história é independente (mesmo que haja conectivos e informações de transição entre eles que vinculam as personagens entre si e contextualizam suas relações) como lido na íntegra: uma narrativa mais longa dividida por capítulos e cujo desfecho é definido pelo leitor ao responder às perguntas propostas.

As histórias são apresentadas em uma dupla de páginas em que o texto escrito ocupa diferentes posições, por vezes fragmentado em locais diferentes da página, e ilustrações centralizadas. As ilustrações dizem respeito às personagens e alguns elementos de cenário e objetos que ajudem em sua caracterização pois os textos escritos são curtos. Quatro histórias fogem à regra predominante de dupla de páginas, são elas: as histórias das irmãs Daruska e Kira (“9. Daruska”, “10. Mercado de pulgas”), e dos amigos Sisqueildo e Fefoldo (“14. Sisqueildo”, “15. Fefoldo”) – nelas, há uma página única com texto escrito e ilustrações.

Imagem 18 – Capa de *Problemas Boborildos*, 2011, Editora Moderna



Fonte: Acervo Pessoal

Os desafios propostos se relacionam com um dilema vivido pelos protagonistas cada qual em sua história: trata-se de um conjunto de perguntas que tocam em aspectos que podem ser lidos como próprios dos conteúdos da disciplina escolar de Matemática, como questões de aritmética por exemplo, e outros que ultrapassam essa perspectiva e contemplam uma reflexão sobre problemas de fundo das decisões das personagens, dos desdobramentos de sua trajetória ou mesmo de questionamento em relação à narrativa. Outro encaminhamento presente nessas perguntas é um convite à empatia pelos personagens e de criação imaginativa por parte dos leitores.

Um exemplo é quanto aos questionamentos ao final da história nº 5, “Dudimilo”, um protagonista filhote alérgico que sofre de um estranho mal: o aparecimento de orelhas extras por todo seu corpo após comer chocolates. Certo dia, Dudimilo, nervoso diante de uma briga que ocorreu à sua frente, comeu “sem querer” 75 brigadeiros e se viu repleto de orelhas extras. A narradora pergunta ao final do conto: “Quantas orelhas, além das normais, Dudimilo ganhou? E como é que você imagina que ele ouvia com aquelas orelhas alérgicas?” (FURNARI, 2011c, p. 13).

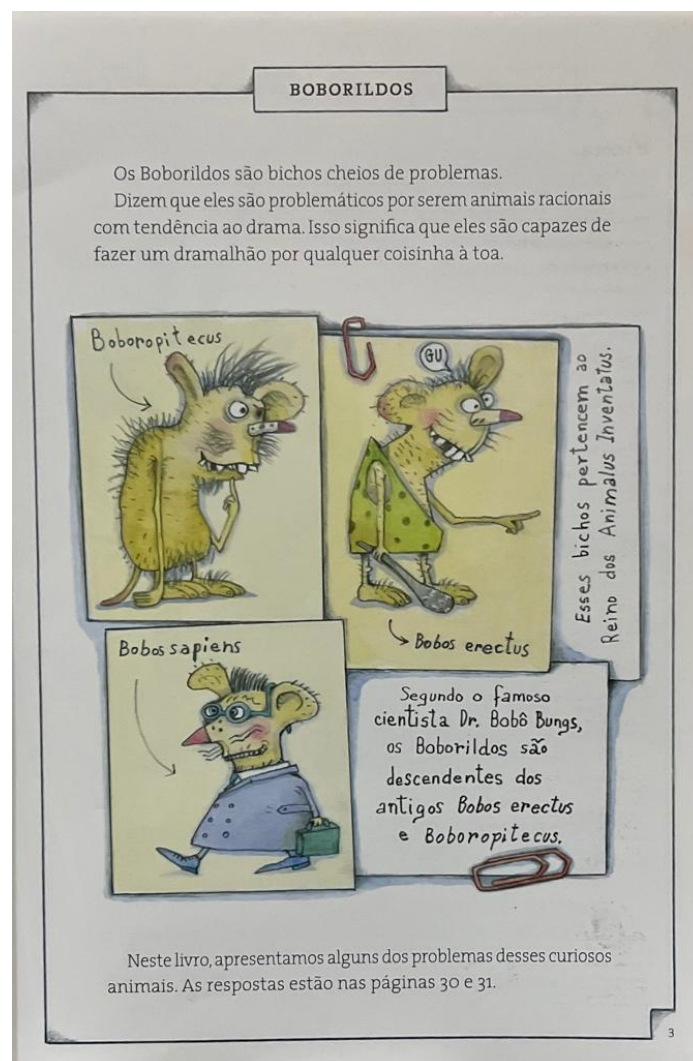
Para além do *nonsense* de uma situação em que orelhas surgem no corpo ao se ingerir chocolate acidentalmente, ressalta-se, o leitor é desafiado a imaginar algo igualmente *nonsense*: o que significaria ouvir o que está ao seu redor quando se possui mais orelhas por todo o corpo? O que se escutaria? Como se reagiria diante dessa nova e insólita condição? Se há uma proposição mais estritamente aritmética, o cálculo da quantidade de orelhas adicionais de Dudimilo, há um convite para imaginar o inimaginável e nesse exercício tentar compreender essa experiência vivida pela personagem, vislumbrar sensações e emoções³⁵.

[...] todo o sentimento e emoção tendem a revelar-se em determinadas imagens que lhe correspondem, como se a emoção tivesse a capacidade de escolher as impressões, os pensamentos e as imagens que estão em consonância com um determinado estado de humor e disposição que nos domina nesse exato momento. [...] As imagens da fantasia utilizam igualmente uma linguagem interior para as nossas emoções, selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de modo que essa combinação corresponda ao nosso estado interior e não à lógica exterior dessas mesmas imagens. (VIGOTSKI, 2014, p. 16).

³⁵ Tzvetan Todorov (2007) escreveu sobre a literatura fantástica e suas características a partir de alguns elementos: sua posição na teoria dos gêneros, a função social e literária do sobrenatural, entre outros aspectos. A narrativa de Dudimilo evoca alguns elementos do fantástico, em meio ao universo do maravilhoso de Furnari, ao instigar um estranhamento, uma vacilação nos termos de Todorov, diante da situação insólita de um ser cujo corpo está coberto por orelhas (e orelhas que advêm de uma alergia à chocolate). Há uma justaposição de informações e referências comuns a outros contextos conhecidos pelos leitores, como uma festa de aniversário e reação alérgica ao consumo de certos alimentos, com um desfecho absurdo que provoca as perguntas finais da narradora. Entre o cotidiano, o maravilhoso e o insólito, inesperado, as crianças leitoras são instigadas a participar e compor a narrativa.

Em *Problemas Boborildos* há um jogo de perguntas e respostas cujas soluções têm duas facetas: uma pretensa precisão no que diz respeito aos cálculos e uma amplitude de possibilidades quanto às demais questões. Essa tensão entre os dois polos da brincadeira proposta é uma tensão que estrutura a narrativa de modo geral: *Problemas Boborildos* trata das desventuras dos Boborildos, “bichos cheios de problemas”. Existe uma ambiguidade no uso da palavra “problema” visto que se tratam de personagens problemáticos pois são “[...] animais racionais com tendência ao drama. Isso significa que eles são capazes de fazer um dramalhão por qualquer coisinha à toa” (FURNARI, 2011c, p. 3). Não há pistas precisas sobre o espaço e temporalidade vivida pelos boborildos e demais seres com os quais compartilham suas aventuras, mas indicativos mais diretos dos cenários de cada narrativa que desdobram, por sua vez, em alguns problemas a serem solucionados pelo leitor.

Imagem 19: Página 3 de *Problemas Boborildos*, 2011, Editora Moderna



Os Boborildos possuem uma linha evolutiva, estudada pelo Dr. Bobô Bungs, e que é compartilhada, junto com as informações mais gerais dessa população, no capítulo introdutório do livro chamado “Boborildos”. Doutor Bungs é parte de um grupo de irmãos que tem tradição na comunidade científica dos Boborildos: um aspecto interessante é que cada um deles possui no mínimo uma atividade profissional e que destoaria da expectativa, enquanto personagem tipo, de um cientista – mas apenas à uma primeira vista pois há pequenos textos de perfis que as conectam. Assim, Dr. Klaus Bungs é inventor, matemático e cozinheiro; Dra. Angs Bungs é bióloga, engenheira e motorista; e Dr. Bobô Bungs, para além de inventor, é escritor e zoólogo. Cada uma de suas atividades é apresentada na página final do livro: “Estudos Avançados do Mundo Boborildo”, uma página em que as contribuições de cada irmão Bung é compartilhada em um formato que remete a uma revista de divulgação científica.

Uma das contribuições de Dr. Bobô Bungs é que: “Escreveu um livro de autoajuda de matemática para auxiliar as dificuldades dos Números Negativos e dos Ângulos Obtusos e também para acabar com as mágoas do Zero à Esquerda e das Retas Paralelas, que não conseguem se encontrar” (FURNARI, 2011c, p. 32). O estudo da matemática é reposicionado diante do universo Boborildo em que a ideia de matemática como disciplina de precisão e impessoalidade é tensionada pela atividade de seus principais pesquisadores naquele universo. O estilo de escrita de um texto de comunicação de caráter científico nesse caso, bem como de apresentação da linha evolutiva dos Boborildos e a utilização de uma notação científica ao especificar cada espécie Boborilda, remetem ao discurso científico que circula socialmente, porém com uma função diversa e produzindo efeitos próprios.

A noção de desvio mais uma vez pode ajudar a ler esse tratamento da presença de discursos de origens e características diversas no texto literário. Sant’Anna lembra que existem diferentes linguagens em circulação, linguagens com origens próprias e características e objetivos específicos que, no entanto, podem ser apropriadas e ficcionalizadas no texto literário. A apropriação de diferentes discursos pela literatura, como é o caso acima citado do discurso científico, “[...] cria um espaço novo a partir do qual elas podem ser relidas. Relidas parafrásica e parodisticamente. Mas, em qualquer dos casos, sempre haverá um desvio. Desvio mínimo ou desvio total, sempre haverá o tal desvio” (SANT’ANNA, 2000, p. 66).

Essa intertextualidade é discutida por Bakhtin (2002) ao entendê-la como a conexão entre diferentes enunciados visto que em cada um deles, conscientemente ou não, coabitam outros enunciados proferidos em outros tempos e espaços. Solange Jobim e Souza comenta

essa relação entre textos que podem estar distantes no tempo, mas que se aproximam, e provocam tensões entre si, ao comporem outro texto.

Para Bakhtin, as relações dialógicas são muito particulares e não podem ser reduzidas às relações que se estabelecem entre as réplicas de um diálogo real; são, por assim dizer, muito mais amplas, heterogêneas e complexas. Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica. Portanto as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços específicos. (SOUZA, S., 2001, p. 100).

Existe um diálogo histórico, literário, entre diferentes textos e suas vozes e a isso se pode chamar polifonia: ela possibilita mobilizar registros de linguagens diversos, singulares (o plurilinguismo). No texto literário identificado com o registro do humor, existe uma abertura ainda maior, estrutural, para o plurilinguismo e a escuta de vozes diversas – que podem ser dissonantes. Para Mikhail Bakhtin, “[...] O estilo humorístico exige esse movimento vivo do autor em relação à língua e vice-versa, essa mudança constante da distância e a sucessiva passagem de luz para sombra ora de uns, ora de outros momentos da linguagem”, e, ainda: “Se não fosse assim, esse estilo seria monótono ou exigiria uma individualização do narrador, ou seja, uma outra maneira de introduzir e organizar o plurilinguismo” (BAKHTIN, 2002, p. 108).

A intertextualidade nesse contexto de tensionamento entre discursos diferentes, e mesmo no âmbito da palavra e seus sentidos (como “problemas”), provoca um efeito de olhar uma vez mais para o texto lido, oferecer uma atenção diferente, de estranhamento, para as personagens, suas trajetórias e dilemas. Esse tensionamento resulta de uma tentativa de aproximar para desvelar e, ao desvelar, permite que se ria e se reflita sobre a ciência (em especial a natural) – no caso de *Problemas Boborildos*.

Os dramas vividos por esses “animas racionais e dramáticos”, problemáticos, remetem ao maravilhoso, a um contexto de fantasia em que os pressupostos da ciência e de práticas culturais humanas, reposicionadas em um universo paralelo em que os Boborildos são a espécie em foco, permitem observar suas ações por outro ângulo, interpretá-las diante de suas trajetórias – que podem tensionar práticas já conhecidas pelas crianças leitoras. O uso de recursos como a intertextualidade, as metáforas que recriam práticas, parodiam modos de ser convencionais, e legitimados, instigam a olhar de novo e diferentemente para o mundo e para si. E segundo López a esse propósito, e relacionando-o com a configuração do livro infantil e

o uso de imagens, as crianças, sobretudo as mais novas, se permitem investigar e nomear o mundo segundo outras perspectivas.

[...] Los niños pequeños son naturalmente surrealistas, tienen la capacidad de establecer lógicas alternativas a partir de la libertad con que circulan sus imágenes mentales y asociaciones.

Por otra parte, los libros ilustrados y los álbumes constituyen la primera pinacoteca de los niños. Claro que para ello hace falta que tengan determinadas características, por ejemplo que las propuestas gráficas se atrevan a explorar en la metáfora, porque los niños pequeños están ávidos de metáforas, de imágenes desestereotipadas, de juegos, de intertextualidad. Su propio pensamiento es fuertemente intertextual, por eso lo que algunos adultos leen como “imagen caótica” o sobrecargada de información, para los niños es una lectura no sólo posible sino mucho más sencilla de lo que imaginamos desde nuestros modos de pensar y leer imágenes, ya bastante más organizados y a veces formateados perceptivamente. (LÓPEZ, 2015, p. 93).

Independentemente de qualquer pretensão de imparcialidade e impessoalidade de como se compreende o estatuto científico da Matemática, de precisão da ciência Biológica, dos argumentos da História, existe o fator humano. E as relações humanas, em algumas de suas nuances e contradições, são vividas pelos Boborildos em seus dramas e “problemas problemáticos” – abertos ao escrutínio dos leitores por meio de um jogo de perguntas e respostas que, se tem parte de suas respostas, não conclusivas, nas páginas 30 e 31, instigam o leitor a compor a narrativa, extrapolar seus limites.

O que pode significar para uma criança leitora pensar o problema dos “genes dos números primos entre parênteses”? E se aproximar da nomenclatura da Biologia ao analisar a evolução dos Boborildos? E, principalmente, quais mundos possíveis podem ser constituídos ao se apostar na potencialidade de sua leitura de mundo e do texto literário?

4. O HUMOR NA OBRA DE EVA FURNARI

Na obra de Eva Furnari, sejam os livros imagem ou os livros ilustrados, uma marca importante é o riso que provocam. Em seus trabalhos há a presença do humor, aqui entendido como aquilo que provoca risos. Alessandra Del Ré, pesquisadora do humor infantil, define humor de modo semelhante ao que a presente tese compreende. Em suas palavras:

Humor, aqui, é aquilo que é risível – aquilo de que se ri, no âmbito discursivo –, o que é cômico para a criança e/ou adulto, ou seja, a brincadeira, a piada, os jogos de palavras, os chistes, etc., e o que é desencadeado por diferentes condutas de linguagem, dependendo do(s) interlocutor(es) e do contexto (sócio-histórico e político) no qual eles se inserem (DEL RÉ, 2011, p. 21).

Nos textos produzidos por Eva, estão presentes diferentes recursos de um discurso que se fundamenta no humor, ou seja, na quebra de rupturas ou expectativas sobre a convenção, em questão de costumes ou mesmo de padrões estéticos, de um questionamento bem-humorado do ordenamento das relações sociais, do uso da linguagem, de práticas culturais tidas como naturalizadas. O seu modo de questionar não ocorre por meio de uma interpelação ou intervenção com viés moral, ainda que haja uma ética e uma moral envolvidas, mas antes na criação de situações em que o estranhamento esteja presente. Assim, o leitor é instigado a se divertir e, talvez, refletir sobre o que registros não convencionais na ilustração, como por exemplo nas proporções das figuras, encaminhamento do enredo ou escrita de uma palavra.

Rir pode representar que algo pareceu engraçado para a pessoa ou mesmo pode resultar de um espanto ou desconforto; rir também pode estar relacionado com desacordos, com rupturas ou incongruências de determinado cenário, pessoa ou ação. O riso, ou a gargalhada, por outro lado, indica uma relação: entre quem ri, do que ou de quem se ri, e com quem e como se ri. Entre um sorriso, um riso mais ou menos aberto, ou mesmo uma gargalhada, há uma longa história de esforços de reflexão, e pesquisas, sobre o porquê as pessoas riem, ou provocam risadas, quais os sentidos do riso e seu lugar social (e ainda em relação ao cognitivo, ao discurso, à psique ou outras esferas humanas).

Os estudos sobre o humor possuem um caráter pluridisciplinar e se desenvolveram sobretudo a partir da década de 1970 (DEL RÉ, 2011), quando o humor se consolidou como objeto de estudo para diferentes áreas do conhecimento - porém, é objeto de interesse e reflexão há séculos. Aristóteles é uma referência: em sua *Poética*, escrita durante o século IV a.C., tratou da comédia, entre outras questões, e por suas elaborações é possível compreender alguns aspectos do texto cômico, do risível. Uma das características apontadas pelo filósofo, e

que interessam particularmente para as reflexões desta tese, é o caráter cotidiano da comédia: em outras palavras, e diferentemente da tragédia, a comédia se ocupa de pessoas comuns, os “homens inferiores” (ARISTÓTELES, 2008, p. 40). De acordo com o filósofo:

A comédia é, como dissemos, uma imitação de caracteres inferiores, não contudo em toda a sua vileza, mas apenas na parte do vício que é ridícula. O ridículo é um defeito e uma deformação nem dolorosa nem destruidora, tal como, por exemplo, a máscara cômica é feia e deformada mas não exprime dor [...] (ARISTÓTELES, 2008, p. 45 - 46).

No excerto acima, outra característica importante a se destacar é indicada: na comédia, há uma imitação, assim como ocorre nos demais registros analisados por Aristóteles, mas do ridículo, do defeito, em suma, daquilo que não é grandioso e valorizado. O riso se relacionaria, a partir dessas reflexões, com situações em que há um equilíbrio tênue entre um defeito que não seja tão dolorido, ou destruidor, sem, contudo, deixar de ser uma deformação, algo do campo do vexatório, do não dito convencionalmente em outros registros que se propõem a enaltecer - e não a rir ou provocar o riso. Nas palavras do estudioso de literatura Massaud Moisés sobre a definição de comédia:

[...] Primeiro de tudo, a comédia procura aproximar-se da vida real, de modo a detectar-lhe certos aspectos, precisamente os que provocam o riso. Na rotina da vida diária, o riso desponta sempre que algo de inesperado ocorra, quebrando as nossas expectativas consagradas. Por exemplo: uma pessoa que escorregando e caindo, desfaz por momentos a normalidade da postura, da vestimenta, etc. O riso deflagra em razão da incongruência ou da ruptura, ainda que breve, das regras estabelecidas pelo uso. A comédia explora justamente esses instantes, e que o imprevisto da ação gera o ridículo ou a surpresa espontânea. De fato, a comédia registra e desenvolve as ações humanas em que a lógica é momentaneamente desobedecida: a desordem que leva ao riso fere a inteligência, não a sensibilidade [...] (MOISÉS, 1988, p. 92).

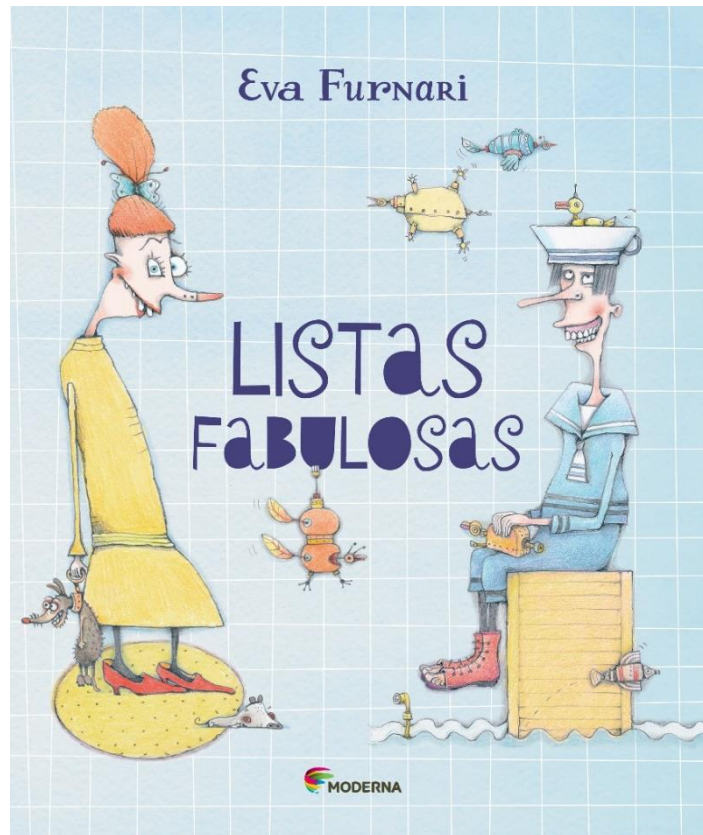
Esses elementos da comédia, a partir das reflexões de Aristóteles, são retomados por Sigmund Freud (1996) em suas considerações sobre a técnica dos chistes e sua relação com o inconsciente. Em sua argumentação, desenvolve as conexões entre as formas do cômico, do humor e a psique humana, e seu inconsciente em particular, mas de modo distinto ao que verifica quanto aos chistes. Ainda que este trabalho não se proponha a aprofundar as considerações de Freud, cabe pontuar que em suas investigações se pode apreender que rir, e provocar o riso, é parte das relações humanas, é constituído por elas bem como as constitui de algum modo. Além disso, são parte importante das dinâmicas da mente: sobretudo quanto à

busca por prazer, satisfação, um regozijo que advém da negação das opressões internalizadas ao longo da vida - inclusive no âmbito familiar, formação intelectual etc.

[...] O prazer nos chistes pareceu-nos proceder de uma economia na despesa com a inibição, o prazer no cômico de uma economia na despesa com a ideação (catexia) e o prazer no humor de uma economia na despesa com o sentimento. Em todos os três modos de trabalho do nosso aparato mental o prazer derivava de uma economia. Todos os três concordavam em representarem métodos de restabelecimento, a partir da atividade mental, de um prazer que se perdera no desenvolvimento daquela atividade [...]. (FREUD, 1996, p. 218 - 9).

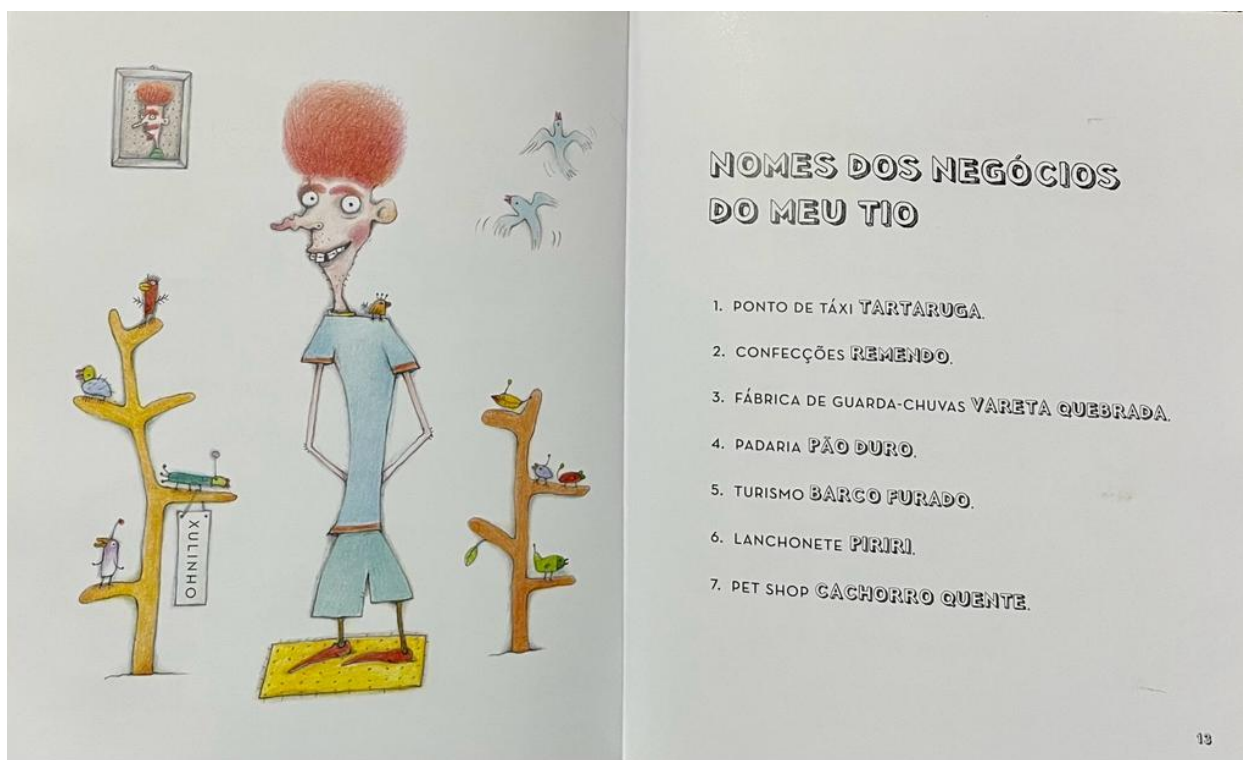
O riso pode ser, portanto, uma possibilidade de encontrar prazer no questionamento da ordem por meio da construção de enunciados que são compartilhados com outros sujeitos ou consigo - visto que, em cada sujeito, estabelece-se um diálogo com o outro em alguma medida. Tendo em vista esses apontamentos, a leitura dos textos escritos e ilustrações de autoria de Eva Furnari permite pensar que há uma proposta de literatura que dialoga com o mundo e suas convenções a partir da posição de quem observa e se diverte com as contradições da dita ordem - em especial aquelas que se fundamentam no pressuposto de distinções políticas e sociais. Tal questionamento acontece no plano do enredo, da construção de personagens, particularmente no manejo de técnicas de desenho e pintura, e na escolha de gêneros textuais em contraste com o seu conteúdo: *Listas Fabulosas*, de 2013, é um exemplo.

Listas Fabulosas foi publicado em 2013 como um dos títulos da Coleção Miolo Mole e possui 32 páginas ao todo. Grômio é um menino apaixonado por listas, morador da rua do Muxoxo, e que decide organizar um clube na garagem de sua casa para outras pessoas interessadas por listas: a proposta seria de encontros semanais aos domingos para compartilhar seu amor por listas assim como suas produções. Depois de anunciar em um jornal seu interesse por encontrar outros aficionados por listas, Grômio consegue reunir um grupo de doze membros para o clube: juntos serão autores de uma coletânea de listas, as listas fabulosas, que conhecemos por meio do título de Eva Furnari.

Imagem 20 - Capa de *Listas Fabulosas*, 2013, Editora Moderna

Fonte: Acervo pessoal

A autora brinca com o uso social que é convencionalmente atribuído às listas: as listas fabulosas são organizadas em temas, mas com elementos absurdos, que são associados em um conjunto padrão de sete itens. Há uma estrutura que se repete em todas elas, sua organização por tema e o número total de tópicos, mas essa estabilidade é tensionada pelo *nonsense* de seu conteúdo. Um exemplo é a lista “Nomes dos negócios do meu tio”, de Zovo. Os sete itens de sua lista tratam de nomes de empreendimentos comerciais de vários segmentos como alimentação, turismo, transporte ou cuidados com animais. O elemento comum nessa variedade de negócios é o absurdo: os nomes de cada um deles representa o oposto do que seria esperado por um possível cliente. O inesperado rompe com a estabilidade do gênero textual por meio de uma seleção de elementos que tensionam a proposta anunciada pelo título da lista e, assim, instigam a pensar outras relações entre eles e a ideia inicial.

Imagem 21 - Dupla de páginas, 12 e 13. *Listas Fabulosas*, 2013, Editora Moderna

Fonte: Acervo pessoal

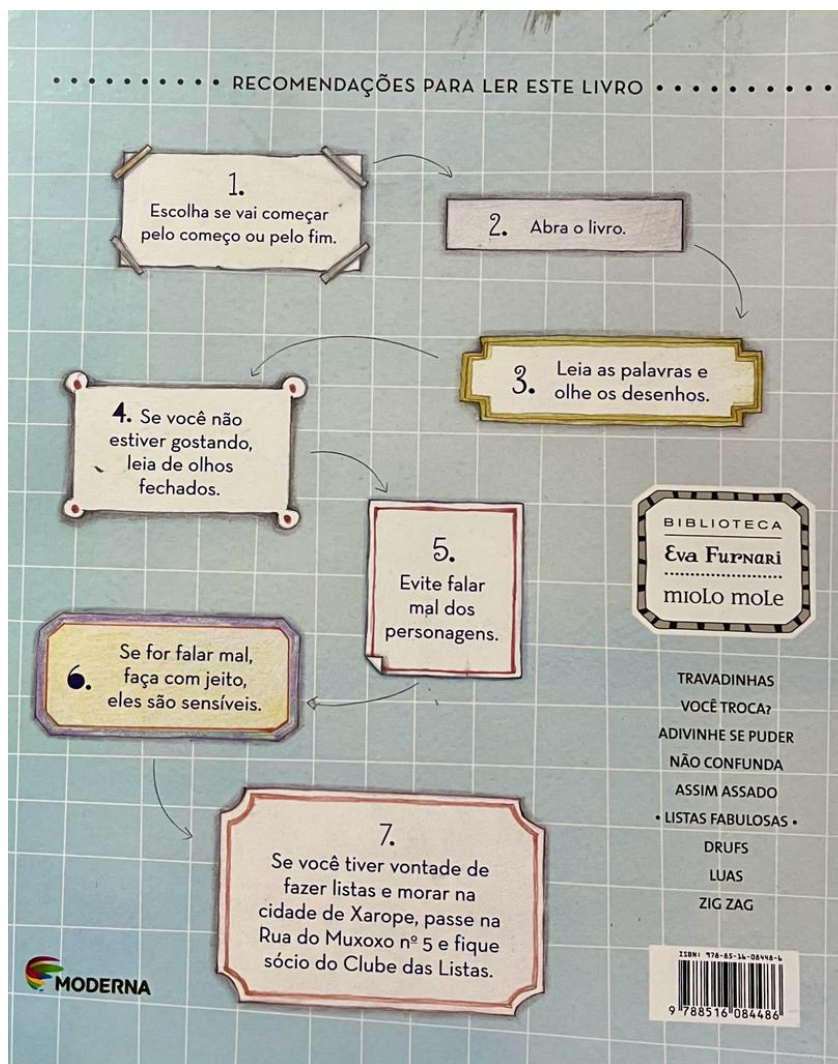
Assim, a lanchonete tem por nome “Piriri”, o que sinaliza uma relação indesejada entre a comida servida e um possível efeito intestinal; a fábrica de guarda-chuvas “vareta quebrada” remete a um problema de fabricação em seus produtos; e o *pet shop* brinca em uma área em que o cuidado com os animais de estimação é o fundamental. Chamar um *pet shop* de “Cachorro quente”, que evoca tanto o lanche, e a ideia de devorar, quanto um cão aquecido (Talvez em razão do uso de secador? Devido a água quente?), é no mínimo uma estratégia ousada, e surpreendente, de atrair clientes, ou espantá-lo, pelo senso de humor incomum usado.

Um gênero textual que usualmente é um recurso de sistematização, de registros de rotina, compras, lembretes e afins.; pode também ser suporte para a fantasia e a fabulação. Um espaço de invenções, do novo, a despeito de uma sistematização ordeira do já vivido ou por viver. Os limites do gênero são ampliados pelo conteúdo que, ainda assim, está de acordo com a estrutura habitual e mesmo a extrapola ao propor um padrão de itens: o contraste entre a convenção do gênero textual e seu conteúdo provoca a diversão, o riso, e ainda que a criança leitora não domine o gênero listas, pode desfrutar de sua composição no tempo presente - pela qualidade da fabulação, por sua proposta imaginativa.

Ao final do livro, na página 32, há uma “lista das listas” em que autora estende a proposta *listando* outras sete listas possíveis. Ao recorrer a uma abordagem metalinguística, e ainda respeitando o padrão de sete itens para cada lista, predominante ao longo do livro, a autora multiplica as possibilidades de criar listas que derivem de outras listas. Dois exemplos de listas do epílogo: “lista de palavras gostosas de falar” e “lista de títulos de livros que eu escreveria”. Além da “lista das listas”, e ainda na página 32, há uma outra chamada “o que aconteceu depois” em que se pode conhecer alguns eventos ocorridos com as personagens. Mais uma vez, uma extensão dos efeitos e, também, do tempo da narrativa: um convite para que os leitores elaborem e ampliem para si suas narrativas a partir do já contado.

A contracapa é outro elemento que, neste título, é utilizado para convidar o leitor a participar ativamente da leitura criativa do livro. Para isso, há uma série de sete recomendações listadas a partir de um formato de organograma com o uso de diferentes emoldurações, setas que direcionam o olhar, conferindo movimento, e um tom de pilhéria que rompe com a ideia de uma seriedade, e convencionalidade, na leitura literária. O projeto gráfico da contracapa, assim como do livro como um todo nas suas variações de fontes em cada uma das listas, é um aspecto importante na relação com o livro ao conferir uma identidade visual própria a cada conjunto de elementos - e o momento narrativo do qual é parte.

O conjunto de “recomendações para ler este livro” são, paradoxalmente, não recomendáveis - ao menos do ponto de vista da formalidade que o título propõe, do gênero textual ao qual se filia, as listas, e da estrutura gráfica utilizada. O tensionamento entre esses aspectos, e a quebra de expectativas provocada pela leitura das recomendações frente ao que se poderia supor a partir do título, provoca o efeito cômico. Para tanto, há uma aposta na narrativa, e na criação imaginativa do leitor, que se confirma no convite feito no item 7: a participação do leitor na elaboração de novas listas e a possibilidade que ele ou ela também more na rua do Muxoxo, na cidade de Xarope.

Imagem 22 - Contracapa, *Listas Fabulosas*, 2013, Editora Moderna

Fonte: Acervo pessoal

Alessandra Del Ré, pesquisadora e professora, escreveu textos sobre o humor infantil a partir dos resultados de sua investigação com um grupo de crianças de três a cinco anos. Um dos materiais que usou em sua pesquisa com crianças de 3 a 5 anos de idade foi o livro *Truks*, publicado em 1997, de Eva Furnari. Sua perspectiva teórica, que fundamentou a investigação e sua análise, dialoga em especial com as contribuições de Mikhail Bakhtin no que diz respeito à dimensão social e histórica da linguagem, ao dialogismo, à polifonia e à ideologia que perpassa essas relações. Outro autor citado por Del Ré é Vigotski, em particular seus escritos sobre a constituição do pensamento e as relações com a linguagem, a mediação, as interações e o lugar da cultura (DEL RÉ, 2011).

Ao organizar os registros das falas das crianças, Del Ré categorizou o que chama de tipos de humor e localizou, entre eles, uma categoria que ajuda a pensar sobre o humor proposto, segundo a leitura desta tese, nas produções de Eva Furnari: o humor temático.

Os jogos de ficção estão nas origens do humor. Na verdade eles se misturam até o momento em que passam a ser encarados, mais tarde, como diferentes e, nesse momento, eles já não são mais engraçados. Trata-se da aceitação da incongruência qualquer que ela seja, no real e no plano da fantasia. Algumas técnicas do humor, como o exagero, por exemplo, contribuem para o efeito fictício já dado pelo contexto.

“Fazer de conta” é distorcer a realidade, os objetos, os parceiros; os quadros são momentaneamente tratados como se fossem outros, diferentes do que realmente são, de maneira que eles não correspondem às expectativas. Com o humor, afasta-se das pressões do real para admitir, na fantasia, incongruências. Jogar o jogo no humor é fazer como se essas incongruências não fossem falsas (DEL RÉ, 2008, p. 68).

Essa dinâmica do humor de jogar com o não padrão, de lidar e articular incongruências, vizinhanças de ideias e palavras inesperadas (BAKHTIN, 1993), se aproxima com as dinâmicas da brincadeira simbólica, da simbolização de papéis, trajetórias, possibilidades repertoriadas pelas crianças - e recriadas em ação na brincadeira. Em tais (re)criações, a imaginação, e a narração do imaginado por meio de gestos, palavras, imagens; são fundamentais. Compreende-se imaginação a partir das ponderações de Vigotski: “A psicologia chama de imaginação ou fantasia essa atividade criadora do cérebro humano baseada nas capacidades combinatórias, atribuindo a elas um sentido diferente daquele que lhe é atribuído cientificamente [...]” (VIGOTSKI, 2014, p. 4).

As atividades criativas e criadoras promovidas pela imaginação humana baseiam-se, por sua vez, em combinações feitas entre os repertórios presentes na mente de quem imagina e, portanto, cria: a memória é importante bem como as relações inesperadas que a imaginação permite inventar e, assim, existir. Nas brincadeiras de faz-de-conta, tão presentes na infância, e não ausentes nos jogos que pessoas adultas promovem em diferentes momentos de suas vidas, a imaginação está lado a lado com a fabulação na construção de narrativas que, para além de se articularem com o vivido, apontam outras relações, e sentidos, na simbolização do imaginado. Um esforço de simbolização que é indicado por Eva como um dos aspectos presentes em sua obra.

A seguir, alguns caminhos de leitura a partir dessa perspectiva de compreensão da obra de Eva Furnari: sua fundamentação no registro do humor por meio de uma abordagem brincante com as palavras e imagens, de um tensionamento entre ideias e elementos, escritos e imagéticos, em seus títulos. Tensionamentos que ocorrem em especial ao mobilizar emoções e

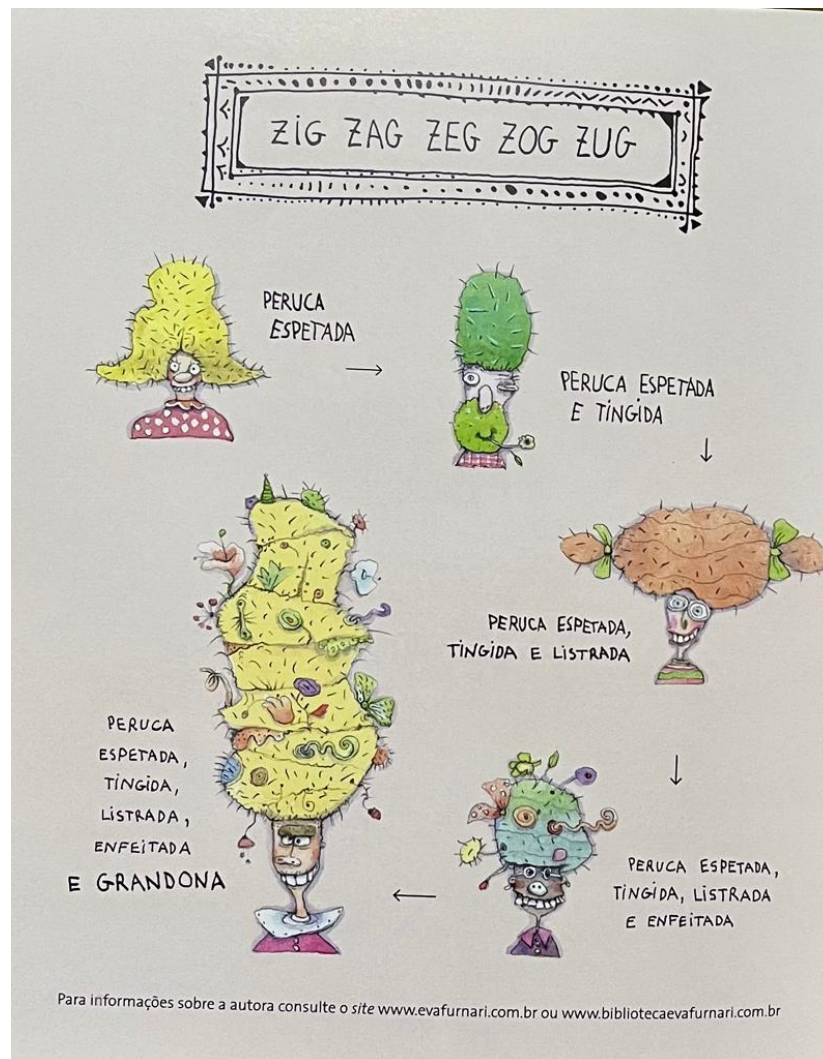
sensações, por meio de símbolos, como alegria, melancolia, inveja, raiva, amor. Para tanto, alguns títulos serão destacados de maneira a ressaltar aspectos de forma, como o uso de recursos estilísticos, naquilo que permitem compreender as escolhas da autora em relação ao que se julga fundamental em sua obra: uma literatura que ordenadamente subverte a ordem e, assim, permite que a criança tenha contato, e mesmo crie, outras relações, outros sentidos, com o mundo da linguagem.

4.1 Ziz Zag e Assim Assado (Coleção Miolo Mole)

Zig Zag é um dos títulos da coleção Miolo Mole. Como os demais títulos da coleção³⁶, na sua versão reformulada, possui 32 páginas e um prólogo que permite expandir a narrativa, agregar detalhes e nuances às personagens ou mesmo aos acontecimentos que teriam se sucedido ao ponto final (na página 31). Em *Zig Zag*, a página final do livro foi nomeada “Zig Zag Zeg Zog Zug” e cinco figuras, das quais se vê apenas parte de seus corpos, são distribuídas no espaço gráfico em uma sequência indicada por setas. Trata-se de uma espécie de jogo acumulativo em que as imagens brincam com características que são agregadas ao texto escrito.

Assim, a primeira figura remete a uma “peruca espetada”, a segunda à “peruca espetada e tingida” e, a última da série, “peruca espetada, tingida, listrada, enfeitada e grandona”. As figuras representam personagens distintos entre si em suas cores, traços e perucas. O jogo acumulativo, e que remete aos contos acumulativos, se constrói na justaposição de adjetivos ao substantivo “peruca”.

³⁶ Uma exceção é *Luas* (FURNARI, 2016b), que faz parte da coleção Miolo Mole, e possui um total de 40 páginas.

Imagem 23 - Última página de *Zig Zag*, 2015, Editora Moderna

Fonte: Acervo pessoal

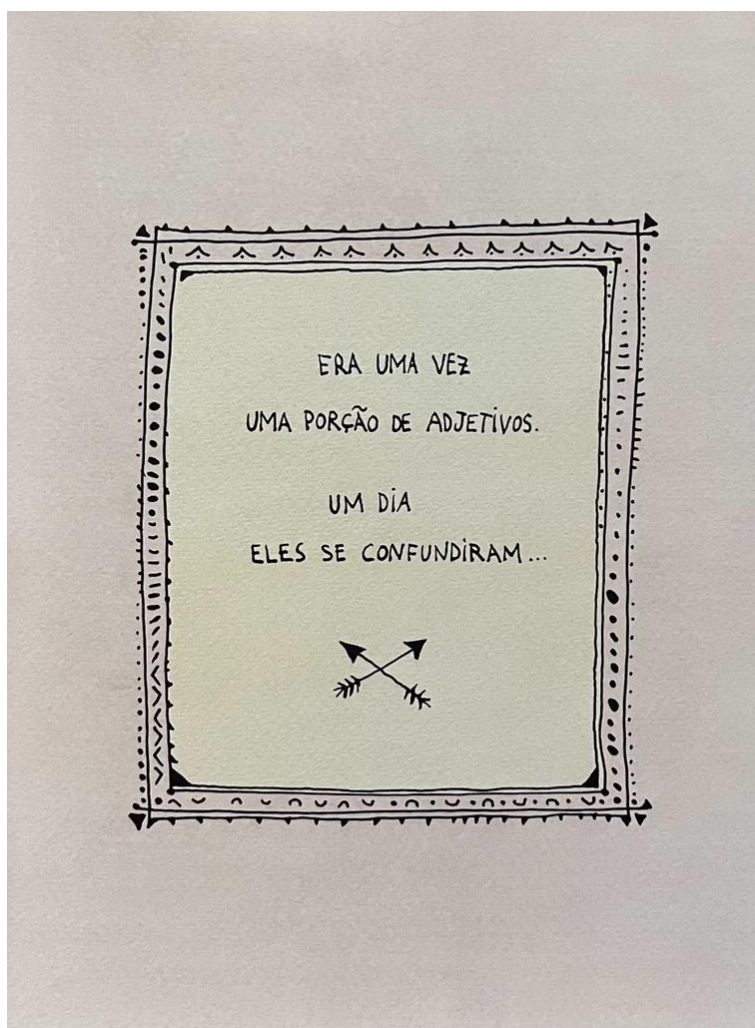
Assim como nas páginas anteriores, o corpo central da narrativa, há uma brincadeira de sentidos, nas imagens e texto escrito, com o uso de adjetivos. Em cada página há duas figuras/situações ilustradas com uma legenda abaixo delas: a estrutura, fixa, é de um substantivo seguido de adjetivos. Na página ímpar ocorre uma inversão: os adjetivos que antes qualificavam um nome, passam a adjetivar outro. As ilustrações acompanham essa inversão e demonstram, portanto, o inesperado de determinadas trocas como pode-se observar na inversão entre o patinho antes feio e depois mau. Contudo, no epílogo, essa brincadeira não se dá pelo intercâmbio entre adjetivos de diferentes nomes, mas por sua justaposição.

De volta ao início do livro, o texto começa com um enunciado que evoca os contos maravilhosos e de fadas para anunciar uma situação de conflito diversa das que tais textos poderiam remeter: a confusão entre adjetivos e seus efeitos. Tal confusão, por si, aponta para

uma quebra de linearidade com o que se poderia esperar de uma narrativa cujo início é anunciado com “era uma vez”. Essa quebra produz um efeito de estranhamento, um outro olhar que será instigado nas demais páginas pelas trocas realizadas no texto escrito, cujo poder de construção e desconstrução remete a um poder transformador das palavras, e sua materialização: a representação em imagens de figuras e situações já transformadas, novas.

O anúncio do início da história ocorre em uma página da mesma cor usada nas páginas anteriores que se referiam às informações catalográficas e de apresentação do livro. Uma distinção é que o texto “Era uma vez uma porção de adjetivos. Um dia eles se confundiram...” aparece emoldurado por linhas paralelas e grafismos (FURNARI, 2015c). Abaixo do texto, que está localizado ao centro da moldura em um fundo de cor mais clara que a página, duas flechadas cruzadas. Um sinal de encontro e confusão de sentidos (no seu sentido referencial e metafórico).

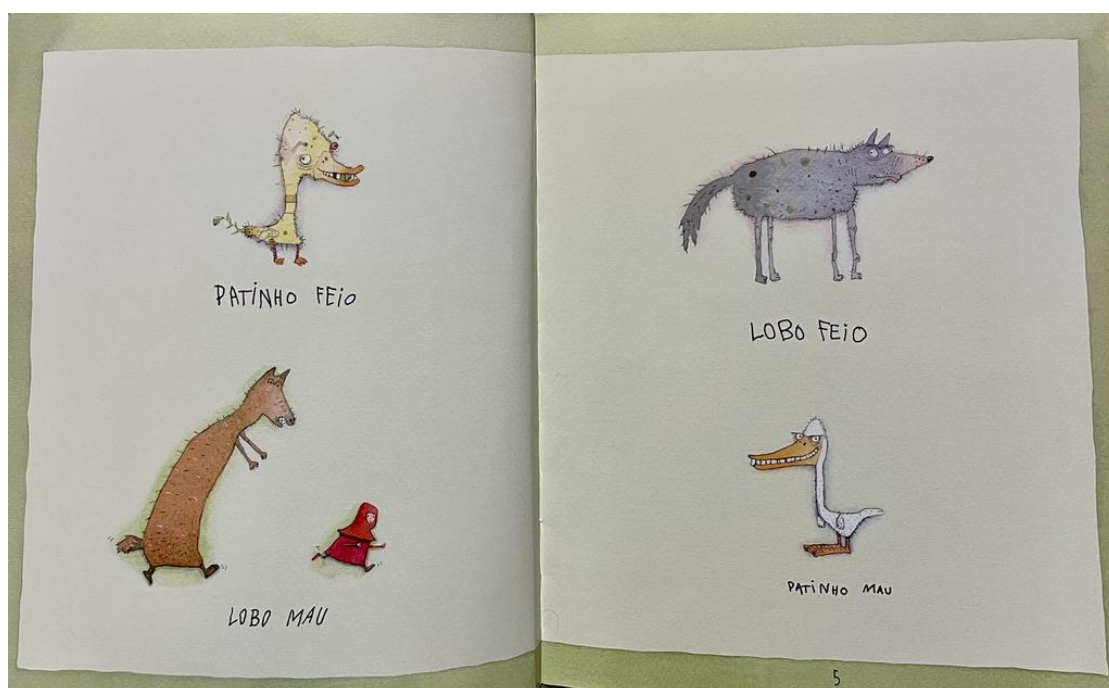
Imagem 24 - Página 3, *Zig Zag*, 2015, Editora Moderna



Fonte: Acervo pessoal

As primeiras inversões entre adjetivos, presentes nas páginas 4 a 7, ocorrem entre personagens conhecidos pelas crianças a partir de outras narrativas: Patinho Feio, Chapeuzinho Vermelho, entre outros. São personagens emblemáticos por representarem valores e características bastante demarcados: superação, inocência, desejo, voracidade, vaidade, fúria. Quando ocorre a inversão, outras relações vêm à tona e rompem com a narrativa já convencional sobre cada um deles e o que poderiam representar: o que seria um pato mau? Como se comportaria um dragão loiro? E um príncipe verde: como seria aceito na corte e desempenharia seu papel?

Imagem 25 - Páginas 4 e 5, *Zig Zag*, 2015, Editora Moderna



Fonte: Acervo pessoal

A evocação de personagens de textos já conhecidos por muitas crianças, que podem acionar suas memórias e dialogar com a narrativa proposta a partir de seu repertório, atribuindo outros sentidos ao lido, é uma possibilidade construída na intertextualidade, na presença de outros textos neste texto literário de autoria de Eva Furnari. Segundo Ingedore V. Koch e Vanda Maria Elias, “[...] a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 86). Todos os textos, em alguma medida, remetem a outros textos pois acionam repertórios já constituídos anteriormente: por exemplo, as diferentes leituras realizadas pelo autor e com as quais dialoga na construção de seus textos. Por outro lado, o uso intencional da intertextualidade, explícita ou implicitamente, com

objetivos de efeito e comunicação, permite ao leitor produzir outros sentidos na intersecção com os textos evocados. Para tal, o repertório de quem lê é um ponto importante, mas não limitador, da relação com o texto lido.

Nesta tese considera-se que se o texto possui uma dimensão de abertura à leitura, e que não se restringe a um perfil de leitor mais especializado ou mais experiente, pois acredita-se que mesmo que o leitor não identifique e nomeie os recursos utilizados, eles terão um efeito na composição do texto e, portanto, da relação que o leitor irá constituir. O repertório do leitor permite o estabelecimento de diálogo a partir de sua posição e trajetória: a ampliação desse repertório por meio de outras leituras, de contato com artistas e obras variadas, auxiliará na compreensão gradual das diversas relações e sentidos que podem ser construídos a partir do texto que se lê (escrito ou visual). Nas palavras de Michel de Certeau a propósito da leitura (e seu entendimento ao relacioná-la com um ato de caça):

[...] Quer se trate do jornal ou de Proust, o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto momento na relação com a exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de “expectativa” combinadas: a que organiza um espaço legível (uma literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para a efetuação da obra (uma leitura). (CERTEAU, 2008, p. 266).

Em Furnari, a evocação de outros textos se dá em uma apropriação que parafraseia determinados aspectos, inclusive se valendo para isso das ilustrações, mas com fins parodísticos, que brincam com a convenção e, ao não tomá-la como modelo fixo, geram o novo e o efeito de humor. Existe um recurso de estilo semelhante ao que Mikhail Bakhtin (1993) chamou de vizinhanças inesperadas a propósito de sua análise da obra de Rabelais. Em *Zig Zag*, de maneira similar ao que ocorre em outros títulos da Coleção Miolo Mole como *Assim Assado*, ideias aparentemente díspares são aproximadas, palavras invertidas, e novos efeitos se produzem e mesmo se complexificam.

Um exemplo é a figura do patinho feio. Na página 4 há uma ilustração dessa personagem com a legenda “Patinho Feio”. Ainda que evoque a personagem do clássico conto em que um filhote de cisne cresce em meio a patos e se sente deslocado, suas características são exageradas, seus olhos são saltados e possuem cores diferentes entre si, sua expressão não remete à melancolia e insegurança do conto, mas a uma certa esperteza em meio à figura desengonçada. Já o “Lobo Mau”, que corre atrás de uma Chapeuzinho com vestimenta pouco usual, possui dentes cerrados, que sinalizam alguma ferocidade, contudo, sua figura de modo geral não possui contornos assustadores como a do “Patinho feio” logo acima.

Na página seguinte, em que as inversões ocorrem e seus efeitos são ilustrados, vemos um “Lobo Feio” com olhar que transmite uma confusão pois sua pele está desgrenhada e suas pernas se tornaram mais compridas e finas (além da mudança de cor). Já o “Patinho Mau” direciona seu olhar para o leitor, como sua primeira versão já o fizera, e sorri maliciosamente com sua boca cheia de dentes (FURNARI, 2015c). Os limites entre uma personagem e outra, mesmo na página par, não são absolutos. Nos textos e ilustrações de Eva, em geral, há uma fluidez que permite nuançar as personagens e suas ações, compreendê-las para além de um maniqueísmo. Essa escolha de abordagem, por sua vez, amplia as perspectivas de uma leitura mais empática e entremeada por diferentes reações e sentimentos.

Nas trocas de posições dos adjetivos, qualificando outros nomes, ocorre um efeito de produzir sentidos diversos e, por isso, desvelar os sentidos anteriormente constituídos e por vezes tão comuns para as pessoas que pouco pensam sobre eles - a depender do seu repertório e vivência. Expressões como “conversa mole” ou “problema cabeludo”, mesmo que desconhecidas das crianças, são traduzidas nas ilustrações e no uso singular de tipografia nas legendas que as acompanham: a contraposição entre uma “conversa mole” e uma “conversa dobrável” rompe a suposta naturalidade da escolha de termos qualificativos³⁷. Objetos do cotidiano, como cadeiras dobráveis, têm suas características materiais destacadas ao serem contrapostos com a ideia de uma cadeira mole. A inversão de adjetivos, que passam a qualificar outros nomes, desvelam sentidos e aproximam o leitor da possibilidade de criar outras relações, outras vizinhanças, que permitam compreender que a linguagem é construída no dia a dia, no seu uso social e cultural. Portanto, mesmo enunciados muito conhecidos e estáveis podem ser deslocados e alvos de mudanças.

Essa relação brincante com a linguagem, seus mecanismos e usos, alude ao que Sigmund Freud (1996) nomeou como jogos de palavras: uma exploração dos usos múltiplos da linguagem e, em especial, do duplo sentido de enunciados - o que provocaria o prazer, o riso. Das ricas considerações de Freud, que se aprofundam em questões especializadas de seu interesse pelo inconsciente e as técnicas dos chistes, ressalta-se neste texto que os jogos de palavras, a brincadeira com o duplo sentido a partir do uso de imagens, de aproximações e distanciamentos de sentidos, é um recurso comum entre crianças - e ainda presente na comunicação entre pessoas adultas, mas com objetivos próprios. As crianças, sobretudo as

³⁷ Para determinadas contraposições, Eva usa de recursos próprios da linguagem das histórias em quadrinhos, como balões, para estabelecer alterações que remetem aos pensamentos ou mesmo a diálogos. Exemplos são as ilustrações de “conversa mole” e “conversa dobrável” (páginas 10 e 11); “conta difícil” (página 14); e ‘pensamento dramático’ e “pensamento amarrado” (páginas 16 e 17). Texto completo em: FURNARI, Eva. **Zig Zag**. São Paulo: Editora Moderna, 2015c.

mais novas, possuiriam menos inibições em razão de não terem incorporado grande parte dos interditos e restrições socialmente transmitidos e com fundamental papel da educação. Assim, sua relação com a linguagem é mais fluída e as pesquisas com as palavras, sua sonoridade e sentidos, se desenvolveriam de forma diversa ao das pessoas adultas.

Qualquer que seja o motivo que leva a criança a iniciar esses jogos, creio que, em seu desenvolvimento posterior, ela própria desiste deles pela consciência de que são absurdos, divertindo-se algum tempo com eles devido à atração exercida pelo que é proibido pela razão. Usa agora tais jogos para se evadir da pressão da razão crítica. Muito mais poderosos são as restrições impostas à criança durante o processo educacional, quando se introduz no pensamento lógico e na distinção entre o que é falso e verdadeiro na realidade; por essa razão a rebelião contra a compulsão da lógica e da realidade é profunda e duradoura. Mesmo o fenômeno da atividade imaginativa pode ser incluído nessa categoria (rebelde). O poder de crítica aumenta tanto na derradeira infância e no período da aprendizagem, estendida além da puberdade, que o prazer do “nonsense liberado” só raramente ousa se manifestar diretamente (FREUD, 1996, p. 122 - 123).

Nos jogos de palavras propostos por Eva Furnari em *Zig Zag*, e também em *Assim Assado*, expressões populares como a citada “conversa mole”, uma construção de sentido por meio de uma metáfora já incorporada ao vocabulário mais convencional, usual, é contraposta por uma nova construção: “conversa dobrável”. Caso a criança leitora não conheça anteriormente a expressão “conversa mole”, sua capacidade de interagir com o texto e produzir sentidos nessa leitura a partir de sua trajetória e experiências lhe permite desfrutar das relações propostas e compreender, gradualmente, quais as expressões mais usuais e quais as menos usuais. Para tal, a mediação de uma pessoa adulta informada, e interessada, é importante. Apesar de seu conhecimento anterior sobre conversas “moles” ou “dobráveis”, o estranhamento com a ideia de uma conversa que possa ser “mole” ou “dobrável”, e em particular por sua representação em ilustrações, provoca efeitos, pode gerar um olhar adicional, atento, à linguagem e suas construções no cotidiano - e na brincadeira.

Em *Assim Assado* (2011a), há um conjunto de narrativas curtas, apresentadas na forma de poemas, cujos recursos estilísticos de linguagem recaem especialmente sobre a sonoridade no que diz respeito ao ritmo de leitura, sua musicalidade, e contraposições de ideias por meio das rimas. Cada poema possui quatro versos e todos eles se iniciam com “Era uma vez”, um paralelismo que remete o leitor à entrada no mundo da fantasia, de outras regras e possibilidades: trata-se de uma alusão aos contos clássicos. A cada dupla de páginas, um novo “era uma vez”, um novo convite.

A partir desse início que estrutura todos os poemas narrativos do livro, seguem-se outros três versos. As rimas acontecem na última palavra do segundo e quarto verso: eles são as passagens fundamentais para anunciar o ponto de partida da narrativa e seu fechamento. Cada poema narra uma situação com início, meio e fim, linearmente. Os textos escritos são legendas de imagens distribuídas em duplas de páginas: na página par há os dois primeiros versos, de abertura e introdução ao poema e seu universo, logo abaixo da imagem; na página ímpar, há o desfecho com a ilustração seguida de legenda com os dois últimos versos.

Imagem 26 - Páginas 12 e 13, *Assim Assado*, 2011, Editora Moderna



Fonte: Acervo pessoal

As rimas presentes no segundo e quarto versos de cada poema confere à leitura do texto um ritmo cadenciado, musical, que pode ser, inclusive, acompanhado por palmas ou outros movimentos do corpo. Conforme mencionado anteriormente, a leitura de poemas com crianças, sobretudo as pequenas, envolvem diferentes possibilidades como, por exemplo, mobilizar seus corpos, envolvê-los em uma experiência que ultrapassa a escuta silenciosa.

Maria Emilia López (2015), pesquisadora das práticas de leitura para bebês e crianças pequenas, comenta em uma de suas obras sobre o lugar do corpo na leitura compartilhada com bebês. Essa experiência de leitura que envolve o corpo, e diferentes sentidos para além da escuta silenciosa, é um caminho de ampliação da relação da criança com o texto literário. Os poemas, e em especial aqueles que possuem ritmo de leitura cadenciado por sua estrutura, acompanhados por uma leitura em voz alta, possibilitam que os sentidos sejam construídos, e

desfrutados, de maneira ainda mais ativa: na proposição de López, o corpo se torna um campo poético. Em suas palavras:

El cuerpo del niño es un territorio vincular permanente, por los cuidados que requiere y sobre todo por la dependencia física de los primeros tiempos de la vida. También puede ser um campo poético. Con las marcas de la afectividad, el tacto, la voz, la envoltura, y el posterior dominio del gesto y el movimiento, el cuerpo ya no es sólo um conjunto de músculos, huesos y nervios, sino sobre todo una materialidad que aloja las producciones y experiencias del psiquismo, la subjetividad creciente. (LÓPEZ, 2015, p. 47).

O jogo de palavras em *Assim Assado* ocorre principalmente pela aproximação de sonoridades semelhantes em palavras com significados muito diversos. As vizinhanças inesperadas, neste caso, são estabelecidas a partir do som e, depois, do significado. A tensão entre a semelhança de sonoridades e a distinção de significados, na escuta/leitura das palavras, provoca a quebra de expectativa e, em consequência, o riso. Os efeitos cômicos aproximam a criança leitora deste texto literário convidando-a a estabelecer suas próprias relações por meio do diálogo com o texto escrito, o verbal, e as ilustrações - o visual. Em Eva Furnari, essa relação entre palavra e imagem é importante e presente em grande parte de seus livros e pode auxiliar a criança leitora a explorar o livro a partir de seus recursos e mesmo que não tenha acesso, autonomamente, ao código escrito.

Esse esquema lúdico de representação permanece no decorrer da obra, conduzindo o leitor pelos caminhos da linguagem poética e imagética em um constante entrelaçamento de ideias e percepções. Ora apelando para o sentido figurativo, ora para o nonsense, a conversa que vai se estabelecendo entre o texto escrito, a imagem e ainda a sonoridade, pela cadeia rítmica, confere à obra singularidade de efeitos estéticos e lúdicos (COSTA; CARVALHO, 2021, p. 89).

Em cada dupla de páginas lê-se uma narrativa, na forma poema, em que a narradora conta uma situação inusitada: a cada página existe uma ilustração em sua parte superior seguida de uma legenda. A tipografia se mantém relativamente constante ao longo do livro, com exceção da página 21. Nessa página, a tipografia é alterada e a fonte aparece em seu tamanho reduzido (em oposição à ideia do nariz grande, representado na ilustração); além disso, a alteração remete à liberdade, pois a fonte utilizada é fluida, levemente inclinada. De algum modo, também evoca a ideia de “assim assado”, de uma possibilidade não determinada.

Cada ilustração é composta por uma moldura que delimita um espaço de dimensões semelhantes e que recebe diferentes tratamentos a depender da narrativa pois é alterada a partir do que é representado no seu espaço interior. Assim, o traçado da moldura que envolve

a imagem central pode ser completamente retilíneo ou apresentar detalhes curvilíneos em suas extremidades; pode ter uma leve torção ou receber um nó para formar um balão que alude à fala de uma personagem.

As molduras intensificam as ideias representadas ao repetirem alguns de seus elementos, como se vê na narrativa do “gato nanico” em que a moldura ora possui detalhes que remetem a um gato, na página 22 em que há o texto escrito “Era uma vez / Um gato nanico”, ora ganha um detalhe que remete a uma alça de penico e é acompanhada pela legenda “Pulou da janela / Caiu no penico” (FURNARI, 2011a, p. 22-3). Em casos como esse, nota-se que há uma intensificação do sentido por meio de uma evocação do enunciado na ilustração.

Em outros casos, como nas molduras cujos nós formaram balões, a moldura compõe ativamente a cena naquilo que ela expressa de central: a conversa fiada sobre a chuva ser seca ou a poeira ser molhada. O recurso dos balões é comum na obra de Eva Furnari, sobretudo nos livros-imagem ou naqueles cujos textos escritos são mais curtos - em geral, direcionados para as crianças mais novas e não alfabetizadas, ainda que outros públicos, como nós, pessoas adultas, possamos desfrutar de suas narrativas.

Imagem 27 - Páginas 24 e 25, *Assim Assado*, 2011, Editora Moderna



Fonte: Acervo pessoal

Na dupla de páginas citada acima, a narrativa se desenrola a partir de comparações entre o que pode ser considerado seco ou molhado. Essa oscilação, por sua vez, relaciona-se

com a conversa fiada, da qual se fala, e também ao título do livro, *Assim Assado*, que é retomado em todos os poemas de modo indireto por meio de metáforas, comparações, uso do *nonsense* e rimas que reforçam a ideia das possibilidades, e suas confusões, retratadas nas situações de cada narrativa. O título, *Assim Assado*, é tema da primeira narrativa do livro e já anuncia a multiplicidade de caminhos de leitura e sentidos para cada enunciado - e palavra em particular.

Imagem 28 - Páginas 4 e 5, *Assim Assado*, 2011, Editora Moderna



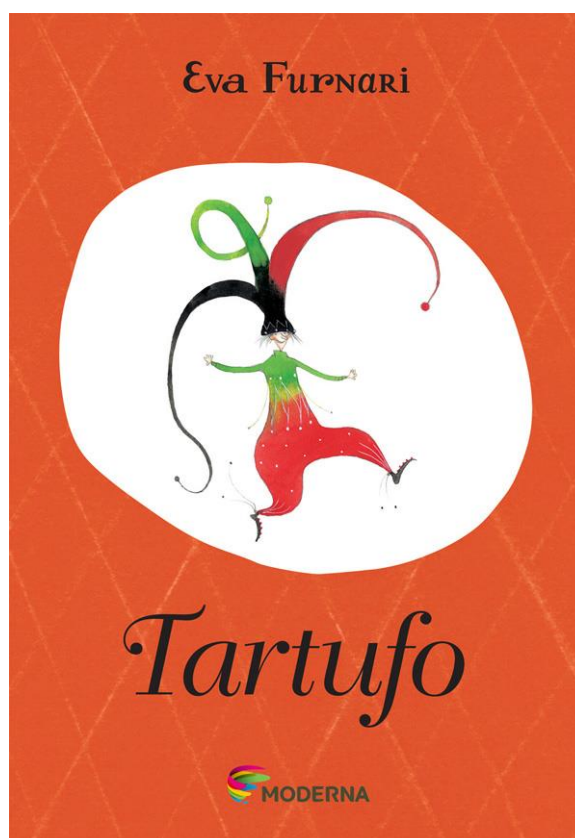
Fonte: Acervo pessoal

O texto registra: “Era uma vez/Um bicho esbranquiçado/Se tomasse sol/Ficava assim assado” (FURNARI, 2011a, p. 4 - 5); enquanto as ilustrações mostram uma figura, o bicho esbranquiçado, em um gestual de movimento na página 4 e já sentado, e avermelhado, ou assado, na página 5. O sol brilha, discreto, no espaço externo à moldura, mas produz seus efeitos no bicho antes esbranquiçado em seu interior. O sentido do termo “assado”, para além de uma indecisão ou escolha em “assim assado”, ganha agora outra conotação: bronzeado, queimado. Nesse jogo entre palavras, sonoridades e sentidos, o repertório brincante do leitor, seja criança ou adulto, se amplia, consolida.

4.2 Tartufo (Coleção Do Averso)

A coleção Do Averso é composta atualmente por onze títulos³⁸. Essa coleção, assim como as demais, segue uma classificação que se relaciona, em termos editoriais, com um suposto endereçamento ao público leitor de determinada faixa etária, a partir de 8 anos, a um certo tipo de leitor, aqui o leitor fluente, e com um recorte temático anunciado: tratar de temas ligados à diversidade cultural, relações sociais e ética. Importante destacar que o endereçamento a um leitor de idade específica, ou com certo domínio de leitura, pressupõe a leitura individual do texto escrito. No entanto, há outras possibilidades de leitura a partir das ilustrações e da leitura compartilhada, em voz alta, o que amplia o público leitor das obras da Coleção para além do encaminhamento editorial - e que segue, por sua vez, outras variantes como expectativas pedagógicas e de mercado.

Imagem 29 - Capa de *Tartufo*, 2012, Editora Moderna



Fonte: Site da Moderna

³⁸ Além de *Tartufo* (2001), os títulos da Coleção Do Averso são: *Felpe Filva* (2016); *A Bruxa Zelda e os 80 docinhos* (1993); *Pandolfo Bereba* (2000); *Rumboldo* (2002); *Daufonsinho* (2002), antes chamado *Dauzinho*; *Lolo Barnabé* (2000); *Tantãs* (2019); *Amarilis* (2013); *Umbigo indiscreto* (2000) e *O feitiço do sapo* (1994). Os anos de publicação citados referem-se à primeira edição de cada título.

Tartufo, título publicado originalmente pela Editora Moderna em 2001, com nova edição a partir de 2012, faz parte da Coleção Do Avesso. De acordo com a apresentação da editora, presente em seu *site*, aborda temas contemporâneos como ética e diversidade cultural, e possui como alguns de seus assuntos a solidariedade, a justiça e diálogo. Possui 32 páginas, assim como os demais títulos da coleção, com exceção de *A Bruxa Zelda e os 80 docinhos* que possui um total de 40 páginas, e todas elas contêm ilustrações que ora têm centralidade na página e ora possuem um papel de coadjuvantes por suas dimensões e posição.

O *Tartufo* possui, de partida, um caráter de ambiguidade: ao longo da história, Tartufo é representado por um rapaz e uma moça. Essa dinâmica entre os gêneros importa para o desfecho dos acontecimentos e da resolução de uma das dificuldades que costurou os eventos ocorridos na Corte real. Em *Tartufo* conta-se a história de um príncipe, Ferdinando de Alcatrão, que enfrentava um sério problema: acima de sua cabeça pairava uma nuvem escura, carregada, que crescia e provocava crises em determinados momentos - imprevisíveis.

Imagem 30 - Página 6 de *Tartufo*, 2012, Editora Moderna

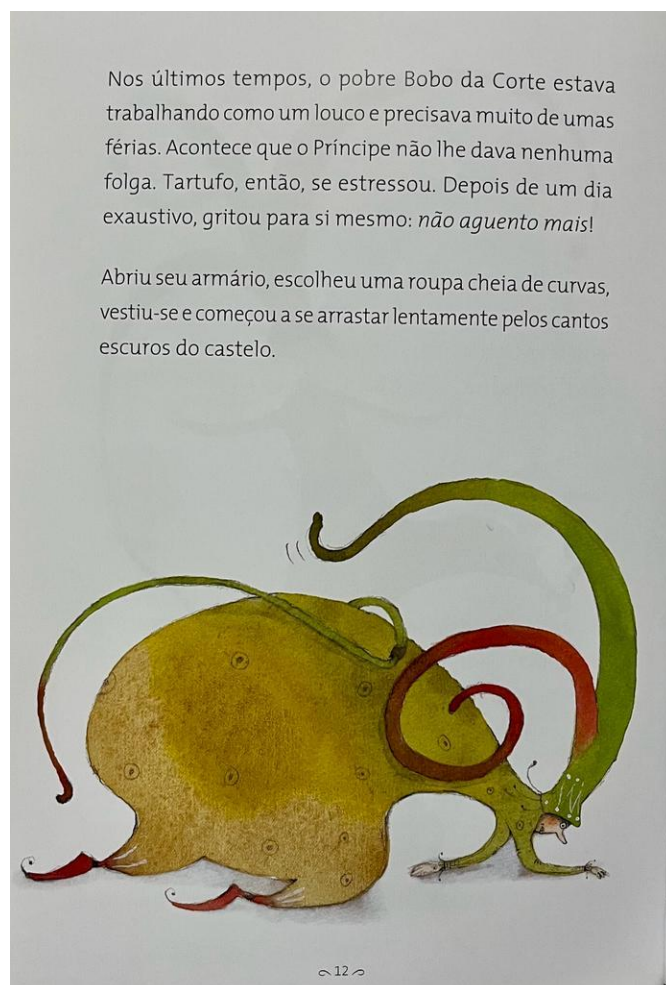


Fonte: Acervo pessoal

Devido a essa característica, todos da Corte se preocupavam em agradá-lo e evitar as crises, mas era muito complicado pois não conseguiam antecipar sua chegada. O que se sabia é que o bobo da Corte, Tartufo, possuía habilidades para contorná-las e por isso era fundamental para o bem-estar de Ferdinando e de todos de seu entorno. Fundamental, inclusive, para os planos de casamento e sucessão real, como se tornou evidente no baile organizado pelo Primeiro-Ministro e que tinha por objetivo encontrar uma noiva para o príncipe.

Ocorre que durante o baile, Tartufo não aparece conforme o planejado para amenizar a crise da nuvem de Ferdinando: o bobo da Corte, exausto por trabalhar “como um louco”, teve uma “crise caracol” (FURNARI, 2012d, p. 13): sua roupa se enrolou e ele próprio necessitou se esconder em um lugar reservado para descansar. Estava dormindo quando o baile começou e a nuvem do príncipe teve uma crise enquanto Ferdinando dançava com uma pretendente - o que exigiu que o Primeiro-Ministro, muito pragmático conforme ressaltado na história, o levasse para seu quarto até que a crise cessasse e a nuvem diminuísse de tamanho.

Imagem 31 - Página 12, de *Tartufo*, 2012, Editora Moderna



Fonte: Acervo pessoal

O que não se sabia é que a irmã de Tartufo, que até então era desconhecida, estava presente no baile, viu a confusão, notou a ausência do irmão e deduziu que ele estaria sob uma crise caracol. Ela vestiu suas roupas de Bobo e se apresentou como Tartufo no baile, provocando risos de todos, inclusive de Ferdinando, que se apaixonou por ela assim que a parte superior de sua fantasia caiu e revelou seu rosto. A nuvem escura sobre a cabeça do príncipe enfim clareou e desaguou em chuva, molhando uma nuvem verde que se criou sobre a cabeça da irmã de Tartufo. Um encontro. O casamento foi aprovado quando, por fim, o Primeiro-Ministro se convenceu dos argumentos do príncipe que a irmã de Tartufo possuía um *status* real como “Princesa do Reino dos Bobos” cujo dote era um “baú cheio de tolices”.

Tartufo também é o título de uma obra clássica, originalmente escrita para ser encenada, de autoria do dramaturgo francês Molière. *Tartufo ou O impostor* foi escrita e encenada pela primeira vez em 1664 e em seguida proibida de ser novamente exibida ao público por conta da oposição de setores influentes da Igreja Católica e da Corte Real de Luís XIV, o Rei. A peça foi compreendida como uma crítica feroz, satírica, da hipocrisia e ações pouco cristãs de membros da Igreja; para além disso, o texto teceu um ponto de vista crítico sobre o cotidiano e as dinâmicas sociais da burguesia francesa. Depois de cinco anos de disputas em torno do texto, e alterações em seu conteúdo, e do final dos conflitos entre o Rei, a Igreja e os jansenistas; autorizou-se sua encenação para o público em 1669, com grande sucesso.

O *Tartufo* de Molière era originalmente uma personagem caracterizada com elementos que remetiam ao catolicismo (um falso devoto), com vestimentas e adereços mais mundanos, e fundamentalmente hipócrita e manipulador. Aproxima-se de uma família, e em especial de um de seus membros, Orgon, para buscar vantagens e, com o tempo, o amor de sua esposa. Ao final, é desmascarado. O *Tartufo* de Eva possui uma ambiguidade que dialoga com o clássico *Tartufo*, e nesse sentido oscila entre um registro que tende à paráfrase ou paródia, mas com polos invertidos: há uma capa que esconde a realidade, a própria fantasia de Bobo da Corte, e o que se revela ao final não desorganiza as relações, antes as reagrupa e mesmo soluciona a dificuldade inicial da história - a instável nuvem sobre a cabeça do príncipe.

Outro elemento de diálogo na diferença entre as duas obras se relaciona ao título e seu significado. Tartufo deriva de trufa, e também denomina, a partir do latim, o que está sob a terra, o que cresce na terra. Em outras palavras, o que está encoberto de maneira semelhante ao que ocorre na obra de Molière, e no enredo criado por Eva: seu Tartufo tem duas aparições,

uma masculina e uma feminina; também se esconde em mais de um sentido sob sua roupa de Bobo e está sobre a terra, quando exausto de um trabalho exigente de levar alegria a um príncipe melancólico e por vezes colérico (outro fator de dualidade); e, por fim, sua aparição pública causou uma profunda alteração no rumo dos acontecimentos vividos pelas personagens. No caso da *Tartufo* de Eva Furnari, existe um encontro simbolizado pelas nuvens sobre as cabeças de cada personagem: a partir da ilustração, é possível compreender que o encontro amoroso é fértil, produz vida representada por nuvens mais claras, a vegetação, e diferentes tons de verde.

Imagem 32 - Página 27, de *Tartufo*, 2012, Editora Moderna



Fonte: Acervo pessoal

Percebe-se um jogo entre o que está aparente e o que está escondido, a melancolia frente à ira simbolizadas pelas oscilações da nuvem do príncipe, a rigidez das regras da Corte para casamentos da família real e a flexibilidade encontrada na criação de novas regras apenas para os fins de acolher a irmã de Tartufo como princesa. Tais elementos, entremeados em

meio à narrativa que conta uma história de encontros, possibilita pensar nos espaços de criação que existem mesmo sob os véus da realidade e sua rigidez. Essas críticas são possíveis por conta das escolhas dos recursos estilísticos utilizados por Eva neste e outros títulos, o predomínio de registros do cômico e uma abordagem que tende à paródia.

Segundo Affonso Romano de Sant'Anna, a paródia é um recurso estilístico que propõe um jogo de intertextualidade das diferenças com outras obras por meio de desvios. Para o autor, a relação que se estabelece entre o texto tido como “original” e o texto paródico é mediada por uma lente que provoca distorções e não por um espelho que privilegiaria as semelhanças (SANT'ANNA, 2000, p. 32). A paráfrase, portanto, resulta de um discurso que tende a manter a estrutura e principais características do texto do qual se baseou e, por isso, tende a reforçá-lo e não a subvertê-lo.

Em *Tartufo*, Eva Furnari dialoga com a ideia de impostor do original de Molière, e seu fator surpresa para as demais personagens da narrativa, mas com a distinção que seu tartufo, ou a que se revela como tartufo a despeito de não ser chamada assim, surge como um elemento que encaminha a resolução dos conflitos instaurados: a instabilidade do príncipe, e, portanto, de sua personalidade, e as dificuldades impostas para o casamento e a continuidade da Casa Real. Já no *Tartufo* de Molière, o impostor é peça central dos conflitos que disparam o enredo. Outra questão é que há um primeiro Tartufo em Eva, o Bobo da corte, que participa da construção do momento de clímax da narrativa ao desaparecer antes do baile. Nesse sentido, ao separar em duas personagens a posição e função de “impostor”, Eva constrói personagens que se relacionam, mas se distanciam na obra e seus encaminhamentos, e causam efeitos diversos ao Tartufo da peça de Molière.

Por outro lado, há outras conexões, intertextualidades, com elementos comuns na literatura infantil tais como a presença da Monarquia, o casamento como fim dos conflitos, o maravilhoso presente no cotidiano. Tais características, seguindo as considerações de Nelly Novaes Coelho (2000, p. 103), aproximam esse Tartufo do registro de narrativas que se fundamentam em uma efabulação que resulta de “necessidades básicas do ser humano”, tais como o sexo ou a vontade de poder no exemplo ora estudado.

Outras características que podem ser apontadas são a indeterminação do tempo histórico (o uso do pretérito imperfeito no início de *Tartufo* ao apresentar Ferdinando de Alcatrão: “era um bom príncipe, mas tinha...”); uma representação simbólica presente na fantasia (a crise caracol, a nuvem sobre o príncipe); a utilização do discurso direto e uma estrutura mais próxima do conto. Ainda a propósito da voz narrativa, há uma aproximação com um discurso mais objetivo, ainda que simbólico, de modo a estabelecer uma conexão

com o leitor, um tom de oralidade. As ilustrações, por sua vez, complementam o texto escrito no sentido de ampliar suas possibilidades de compreensão, representando o que ele sugere, dando forma a abstrações.

Imagem 33 - Página 17 de *Tartufo*, 2012, Editora Moderna



Fonte: Acervo pessoal

Um ponto importante sobre as possibilidades desse texto é que ainda que seja possível discuti-lo em termos teóricos e analíticos, sua potencialidade de comunicação com outras leituras não especializadas não se perde. Isso porque a leitura dialoga com os repertórios e recursos de cada pessoa que lê e a obra literária, sobretudo as mais sofisticadas, possuem diferentes brechas, caminhos de diálogo por meio de sua construção narrativa.

A escolha de um trabalho com o cômico, a paródia, permite que o leitor, seja em uma leitura individual ou compartilhada, possa acompanhar os percalços das personagens e se identificar com elas, consciente ou inconscientemente, por meio do riso, da identificação de deslocamentos de expectativas, de transfigurações de papéis, ainda que não as nomeie

necessariamente. Esse diálogo por meio do simbólico, da linguagem, foi discutido por Freud em seu livro sobre os chistes em que relaciona o riso por eles produzidos como um prazer que resulta de uma despesa psíquica, uma economia de energia que seria direcionada para outros afetos e repressões internas (FREUD, 1996).

Nesse sentido, e independente de um investimento teórico ou de natureza intelectual que se possa estabelecer, o texto dialoga com a pessoa que tem contato com esses enunciados, estabelece conexões com sua trajetória e afetos, produz reações por meio do inusitado de seu discurso que, nesse caso, tende a provocar o riso.

4.3 Bruxinha Zuzu, Bruxinha Zuzu e Gato Miú (Coleção Bruxinha)

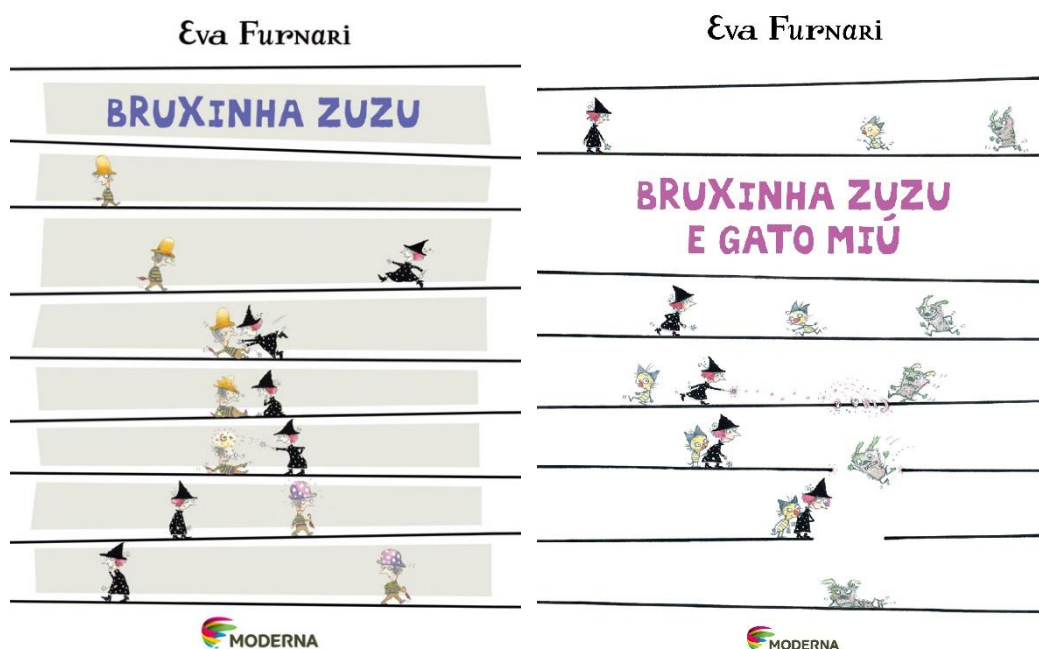
Em 1981, Eva Furnari estreou como autora de textos literários com a coleção Peixe Vivo, publicada pela editora Ática. Os quatro livros lançados, e sua repercussão, possibilitaram um convite para publicar semanalmente uma tira de quadrinhos no suplemento infantil do jornal *A Folha de São Paulo - a Folhinha*. A personagem central dessas tiras é a Bruxinha, uma bruxa atrapalhada, com jeito de criança brincante, e que usa uma varinha mágica de fada – um primeiro tensionamento ao contrapor elementos de dois polos usualmente entendidos como opostos, as bruxas e fadas.

A personagem da Bruxinha faz parte de um universo de bruxas criadas por Eva e que incluem, por exemplo, a Bruxa Zelda e a Sorumbática, também personagens centrais de seus respectivos livros. O universo da magia, de modo amplo, é presente na obra de Eva, mas a figura das bruxas é marcante: há desde bruxas já adultas, como as citadas anteriormente, como também bruxas crianças como Zuzu e Trudi. Em todas elas, um investimento em representações do feminino que o associam à magia, à ação por meio de uma transformação.

Nas tiras da Bruxinha publicadas na *Folhinha*, suas aventuras eram contadas por meio de imagens. Além das tiras semanais, a Bruxinha esteve presente em livros como *O Amigo da Bruxinha* e *A Bruxinha e o Godofredo*, entre outros. Nas duas publicações citadas há o uso de cores, ainda que limitadas a uma palheta mais restrita, um recurso que não foi utilizado originalmente para a criação da personagem e seu universo. Para a criação da Bruxinha, Eva comentou em diferentes entrevistas que precisou elaborar recursos que enfrentassem as limitações da palheta em preto e branco do jornal sem comprometer os aspectos visuais da personagem: era importante que a personagem fosse leve, divertida. O “vestido de bolinhas”, tão marcante, foi um dos recursos utilizados assim como o uso de sombreamento e nuances de cinza.

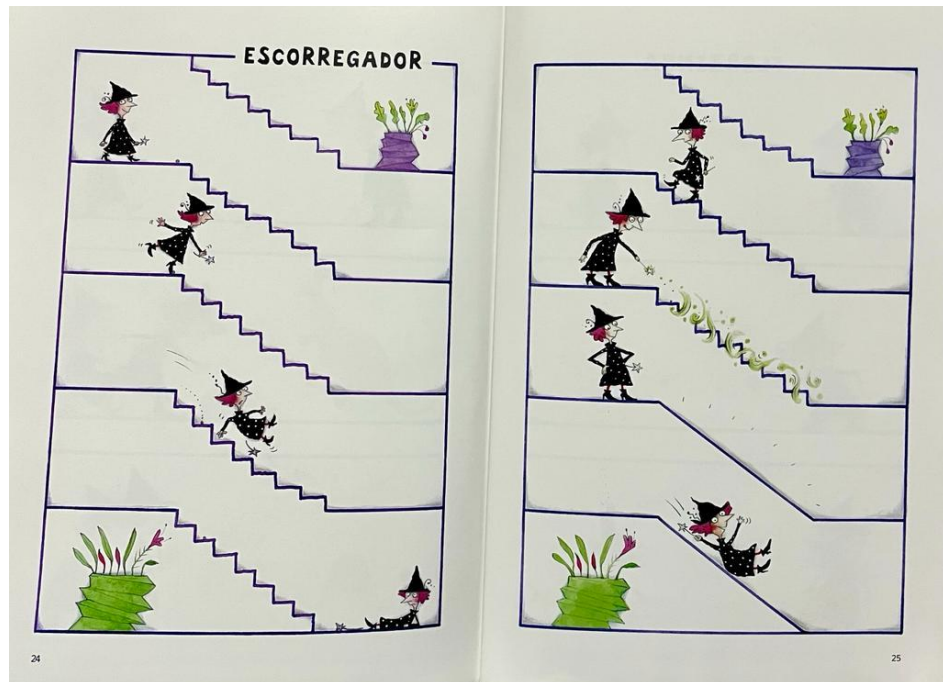
Após se tornar autora exclusiva da Editora Moderna em 2009, e rever sua produção, os antigos títulos da Bruxinha não foram reeditados com exceção de *Bruxinha e as maldades da Sorumbática* (que era parte do catálogo da editora Ática), que recebeu novo título após a reformulação, *Sorumbática* (íntegra a coleção Pimpolhos). Por ora, são dois os títulos atuais em circulação com o protagonismo da Bruxinha, atualmente sob o nome próprio de Zuzu: *Bruxinha Zuzu* e *Bruxinha Zuzu e o gato Miú*, os dois livros lançados em 2010, entre os primeiros da fase de reformulação.

Imagens 34 e 35 - Capas de *Bruxinha Zuzu* e *Bruxinha Zuzu e Gato Miú*, ambos de 2010, Editora Moderna



Fonte: Acervo Pessoal

Todas as tiras são coloridas e a técnica usada nos dois livros é a aquarela: nos cantos de cada tira, e mesmo no contorno das personagens, nota-se um sombreamento, esfumaçado, que confere mais leveza e delicadeza nos traços de cada personagem e mesmo na moldura de cada tira que ganha assim, um aspecto menos limitador. Em cada livro há um conjunto de histórias, contadas em duplas de páginas por meio de tiras horizontais, predominantemente, ou fragmentando a página, de maneira a delimitar os diferentes momentos da narrativa, como acontece em “Escorregador”, do livro *Bruxinha Zuzu*.

Imagem 36 - Dupla de páginas 24 e 25, de *Bruxinha Zuzu*, 2010, Editora Moderna

Fonte: Acervo pessoal

Nessa história, Eva cria quatro momentos de Zuzu em cada uma das duas páginas, mas verticalmente. A impressão de movimento, ao contrário das outras tiras do livro, acontece verticalmente com as linhas ora retílineas, ora em “zig zag”, que contribuem para direcionar o olhar e destacar a ação da personagem. Nas palavras de Graça Ramos ao comentar os recursos possíveis na construção de ilustrações, “A imagem torna-se mais rica quando explora as potencialidades expressivas de linha, cor, forma, criando ritmos visuais. Esses elementos plásticos contribuem para estruturar a narrativa” (RAMOS, 2011, p. 146). A situação problemática inicial, de susto e dor por conta de um tropeço em frente a uma escada, é solucionada não apenas pelo uso da varinha, mas por uma decisão anterior a usá-la: Zuzu sobe todos os degraus novamente apenas para transformá-los em um escorregador por meio de uma magia e, assim, converter o lugar em um espaço brincante.

Essa perspectiva brincante é identificável em outras aventuras de Zuzu: as situações potencialmente conflituosas são solucionadas por magia que de certo modo pode ser compreendida como uma ação brincante. Uma inversão do esperado e produção de estranhamento e, por fim, riso. A bruxinha joga com os demais personagens, com os espaços e consigo própria, em meio à trama que cada tira desenvolve.

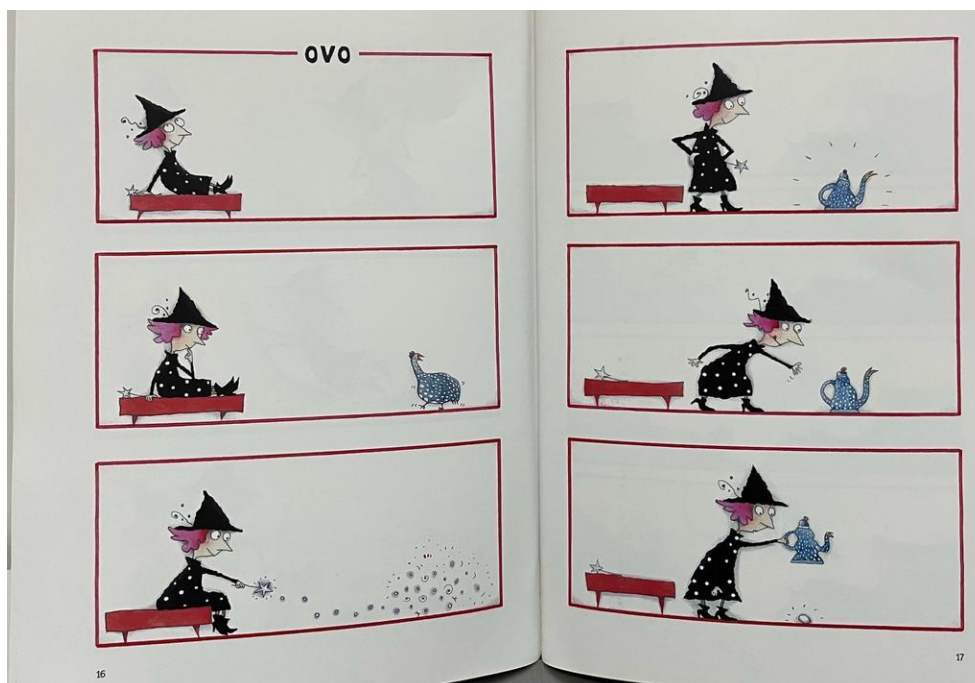
Todas as atividades que o inventar/narrar, ouvir/ler histórias envolvem podem ser associadas também à natureza lúdica do homem. O jogo é uma

atividade muito presente em todas as situações do homem em sociedade. Sob as mais diversas formas, o fenômeno lúdico mantém um significado essencial. É um recorte na vida cotidiana, tem função compensatória, substitui os *objetos de conflito* por *objetos de prazer*, obedece a regras, tem sentido simbólico, de representação. Como realização, supõe agenciamentos, manipulações, mecanismos, movimentos, estratégias.

Constituir um enredo é começar um jogo. *O narrador é um jogador*, e forma, com leitor e o próprio texto, o que se pode chamar uma comunidade lúdica (MESQUITA, 2002, p. 8).

Um exemplo dessa perspectiva pode ser observado na seguinte narrativa, “Ovo”, de *Bruxinha Zuzu*. Na primeira tira, Zuzu aparece descontraída, sentada sobre um banco vermelho. Sua varinha está sobre o banco, ao seu lado, e ela olha para cima. Interessante observar que a haste do seu chapéu muda de posição a cada quadro e, com isso, demarca emoções e movimentos. Na segunda tira, adentra no quadro uma galinha de angola, porém azul: Zuzu olha intrigada para ela, em um gesto de reflexão que aparece em várias outras tiras, e na terceira tira, por fim, é possível descobrir no que ela estava pensando: em uma magia, pois ela aponta a varinha para a galinha e realiza uma transformação que só vamos conhecer na quarta tira, já na segunda página da história.

Imagem 37 - Dupla de páginas 16 e 17 de *Bruxinha Zuzu*, 2010, Editora Moderna



Fonte: Acervo pessoal

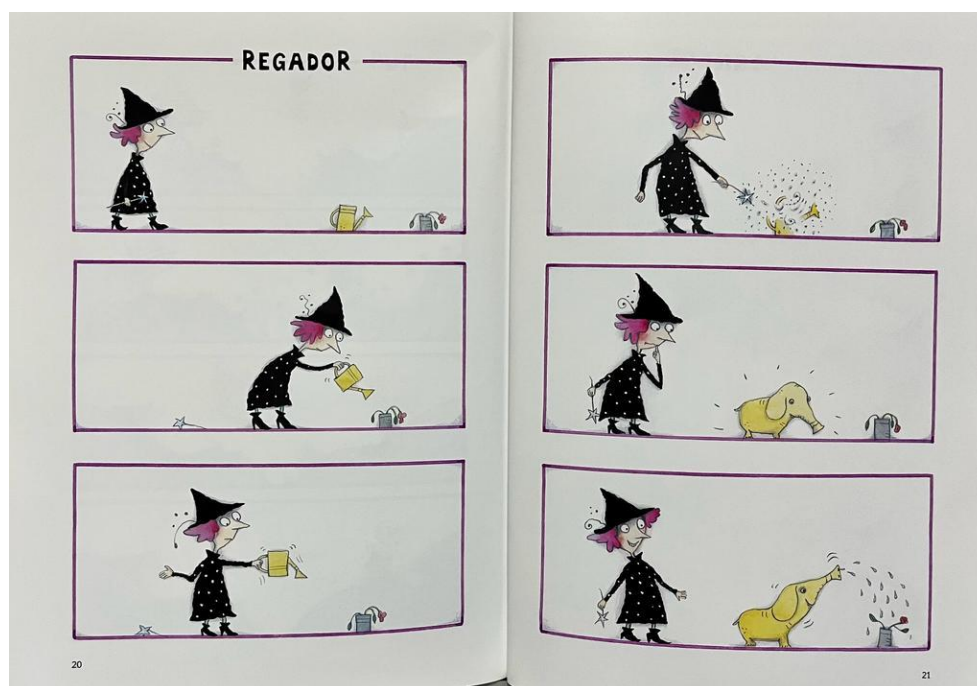
Na quarta tira, enfim Zuzu se levanta do seu banco, com a varinha mágica na mão, e observa satisfeita um bule da mesma cor que a antiga galinha: mesmo o bico do bule possui a cor do antigo bico da galinha, assim como sua crista vermelha se entrevê na tampa do

utensílio. Na quinta tirinha, Zuzu se abaixa e nota-se o esforço pelo gestual de seu corpo, agachado, e sua língua para fora da boca. Essa “língua de fora”, entre um tom de esforço e de travessura, é um gesto que se repete em outras narrativas de Zuzu: é parte de um conjunto de elementos visuais que a caracterizam como personagem independente da história.

Ainda sobre a quinta tira, Zuzu se aproxima do bule, para pegá-lo. O que se poderia esperar desse movimento? Que carregasse o bule até seu banco e tomasse um café ou chá em uma xícara recém-criada por ela? Que apenas observasse sua criação? Entre as diversas alternativas, a sexta tira, conclusiva, apresenta um final inusitado: sob o bule havia um ovo: Zuzu o vê quando ergue o bule do chão – ela, personagem, e também os leitores. A expressão de surpresa e estranhamento de Zuzu é possivelmente compartilhada por quem lê, bem como um sorriso, ou talvez uma risada, ao concluir quão absurda é a situação. O bule ainda seria de fato uma galinha? A alternativa é possível visto que antes houve pistas, elementos, que conferem o efeito de verossimilhança.

Outras tiras de Zuzu possuem características próximas a “Ovo”, em especial na aproximação entre objetos e animais que sofrem alguma transformação a partir do poder da varinha e o resultado da magia. Há um processo de transformação que guarda semelhanças pontuais na aparência, como no caso acima em que é possível perceber a manutenção das cores da galinha no bule, e mesmo na aproximação entre o formato de uma galinha e um bule, mas há o inesperado de uma magia que em geral não se concretiza formalmente: o bule ainda põe ovos.

Um recurso bastante utilizado pela autora em sua construção narrativa é esse jogo entre expectativas, por parte de leitores e personagens, e a realidade fictícia; além das aproximações e distinções entre materialidades, funções, contornos. As imagens estimulam processos imaginativos por parte do leitor e o desafiam a preencher lacunas e elaborar sentidos para aquilo que a princípio poderia parecer desconexo. Por outro lado, e em especial em relação à Zuzu e sua varinha mágica, as ilustrações remetem ao gesto transformador das brincadeiras infantis.

Imagem 38 - Dupla de páginas 20 e 21 de *Bruxinha Zuzu*, 2010, Editora Moderna

Fonte: Acervo pessoal

A ambiguidade de sentidos, como na confusão criada pela varinha mágica entre uma galinha de angola azul e um bule de café com estampa de poá, provoca um deslocamento de pensamento e compreensão por quem lê: nesse deslocamento de expectativas, cujo ápice se dá na descoberta do ovo sob o bule, provoca-se o sorriso, o riso. De forma semelhante, as aproximações entre um regador e um elefante, como se vê na imagem 38 acima, brinca com a ausência de água no objeto, cuja função é regar, e a possibilidade de uma magia inicialmente desastrada, ao transformar o regador em um elefante, solucionar o problema da rega das flores.

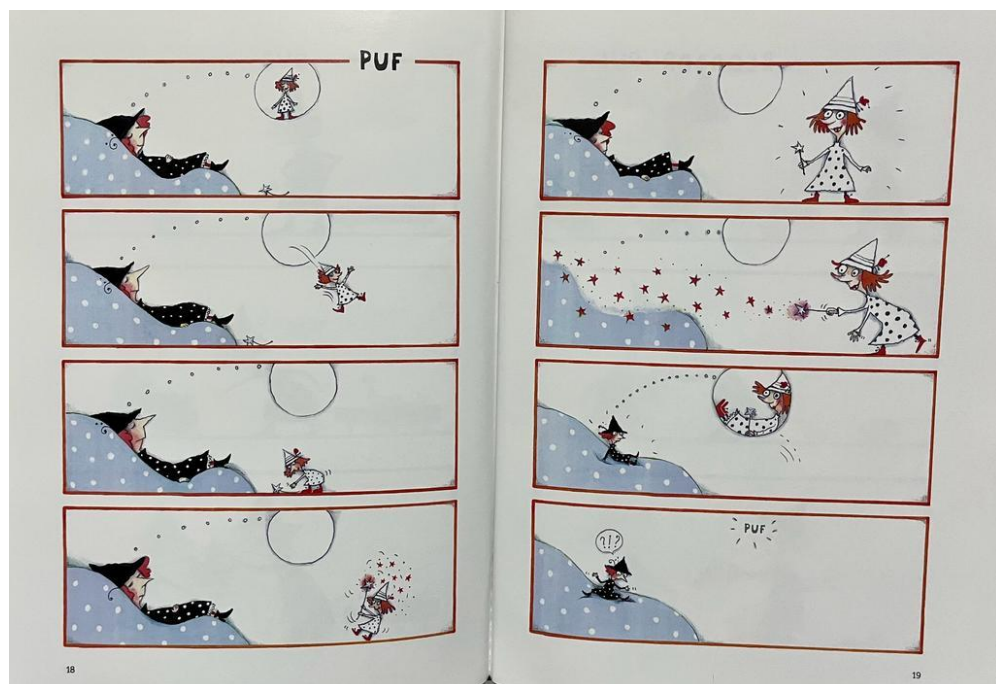
Sigmund Freud (1996) tratou da multiplicidade de sentidos com um mesmo material como uma possibilidade de constituição de situações que provoquem um estranhamento, um deslocamento, e então o riso. Se no estudo de Freud sua análise voltou-se à técnica dos chistes e suas nuances a partir de um trabalho do inconsciente com a linguagem verbal; em *Bruxinha Zuzu* vê-se deslocamentos de expectativas, criações fantásticas e equívocos ressignificados no campo das imagens - e que contam uma história com participação ativa de quem as lê. Graça Ramos (2011), a esse propósito, comenta que as narrativas visuais, o livro imagem, instigam a leitura ativa das crianças e as convidam a elaborar suas “[...] versões individuais para as imagens generosamente ofertadas pelo autor” (RAMOS, 2011, p. 114).

Por outro lado, outro caminho de aproximação e reflexão sobre as narrativas visuais de Zuzu, e suas mágicas com resultados inusitados, e divertidos, pode ser explorado a partir de

Vigotski (2014) e suas considerações sobre a imaginação. Ele a define como uma atividade criadora humana que acontece por meio de ações combinatórias a partir do repertório do sujeito: suas vivências, experiências, memórias. Entre as ações combinatórias há as associativas, dissociativas, entre outras: a mente de cada pessoa leitora realiza, portanto, aproximações e distanciamentos de modo a imaginar e, assim, criar realidades e seus elementos. Em relação às imagens de Zuzu, a imaginação do leitor é convidada a participar ativamente desse jogo de criação que não tem resultados definidos *a priori*. Essa leitura ativa se dá por meio da mobilização de elementos visuais tais como objetos que guardam semelhanças, ainda que mínimas, por um lado, e, simultaneamente, diferenças entre si – de forma que se estabelece o estranhamento.

As tirinhas majoritariamente horizontais na Coleção Bruxinha delimitam o espaço narrativo de cada passagem vivida por Zuzu e seus companheiros de cena. Entre essas personagens, destacam-se seu amigo Miú, o gato, um cachorro, pássaros, borboletas e mesmo seu alter ego, uma bruxinha com cores invertidas que surge diretamente de um de seus sonhos, e com passagem para o mundo real graças aos poderes da varinha mágica; ou uma bruxa nascida de uma flor, assim como a própria Zuzu, e também travessa em suas magias. As diferenças aparentes entre as bruxinhas, ao se observar as cores e vestimentas, gradualmente ganham a companhia da percepção de suas semelhanças no uso inusitado da varinha.

Imagem 39 - Dupla de páginas 18 e 19 de *Bruxinha Zuzu*, 2010, Editora Moderna



Fonte: Acervo pessoal

Um ponto a se destacar em relação ao espaço delimitado pelas tiras, predominantemente retangulares, na Coleção Bruxinhas, é que embora limitem a cena vista em um espaço emoldurado, as tiras, também representam e demarcam a possibilidade do novo, da surpresa que virá a seguir. Isso ocorre pois há sinais gráficos nas bordas das tiras que anunciam, em especial no canto direito, o que virá na tira seguinte: a narrativa visual tem pistas, como o direcionamento do olhar de Zuzu, a direção do seu raio mágico, entre outros exemplos, que constroem um movimento de expectativa e confirmação em cada história.

O espaço emoldurado de cada cena da narrativa, a tira, pode ser extrapolado pela imaginação e as pistas, convites, presentes no livro. Esses recursos são comuns nas histórias em quadrinhos, assim como o uso de balões para sinalizar os diálogos, sonhos e pensamentos das personagens. Nesse sentido, indicam uma ligação entre a produção literária de Eva e um dos primeiros suportes no quais publicou, o jornal.

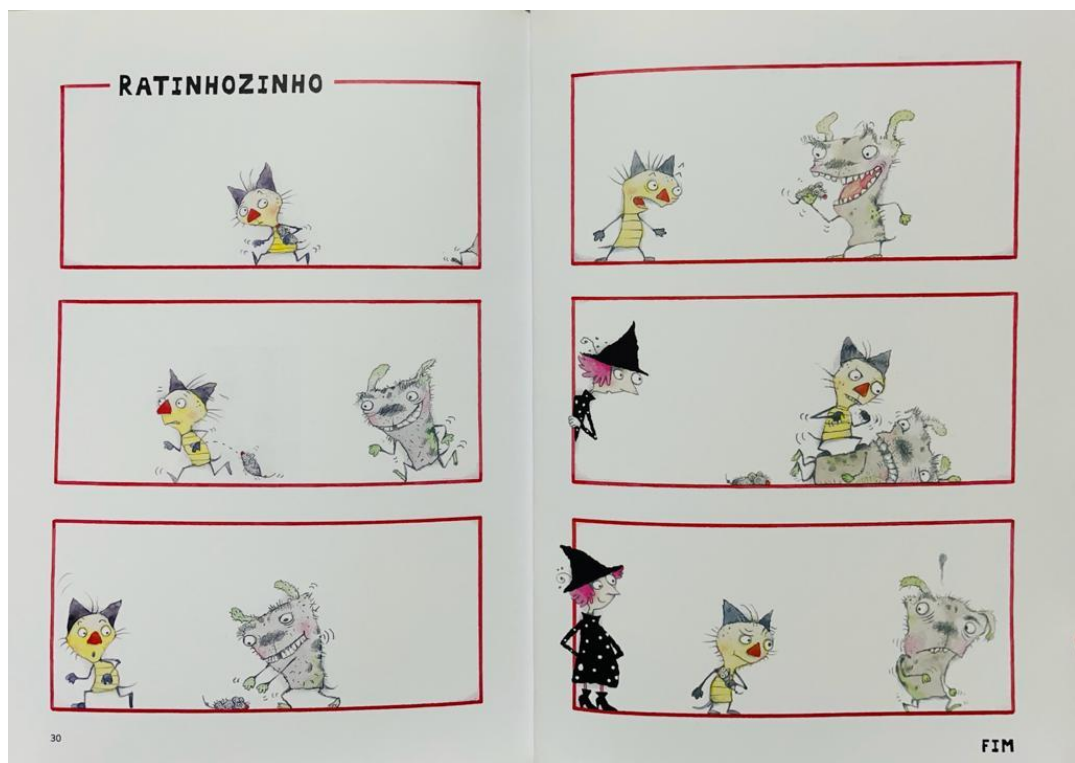
Outro aspecto a se destacar é a noção de movimento que cada tira indica e, principalmente, o que o seu conjunto permite vislumbrar: embora sejam predominantemente retangulares e dispostas uma sobre a outra, três em cada página, há uma sugestão de movimento das personagens - como no exemplo anterior de “Escorregador”. Deslocamentos que ocorrem no sentido de leitura a partir da esquerda para a direita, da direita para a esquerda ou mesmo verticalmente. Os gestuais das personagens, sua trajetória em cada tira, a movimentação dos demais elementos que são lançados, surgem e desaparecem “em um passe de mágica”, remetem ao movimento cênico e, se fosse possível folheá-los como em livretos com cada tira ocupando uma página, possivelmente veríamos suas transformações de maneira semelhante a um *flipbook* ou livro animado³⁹.

Por fim, cabe um comentário sobre um aspecto da obra de Eva presente em diversos de seus livros e também em algumas tiras da coleção da Bruxinha. Em *Bruxinha Zuzu*, há sinais gráficos que questionam os limites das molduras de cada quadro ou que tornam cada face da tira retangular parte da narrativa para além de delimitar o espaço narrativo da cena. Por vezes, o limite da tira é transformado pela varinha mudando de formato como em “Defeito mágico”: ali, o alvo da magia de Zuzu é uma das faces da tira, incluindo-a como parte ativa da narrativa. Sua transformação, por outro lado, lembra que os limites de cada tira, e seu formato, são arbitrários e podem ser alvo de mudança – são construções, portanto.

³⁹ *Flipbooks* ou livros animados são livros de imagens que, quando folheados rapidamente com o polegar, sugerem movimento nas imagens. Simulam imagens em movimento. Ver definição em <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/flipbook> Acesso em 22/11/2023

Em *Bruxinha Zuzu e Gato Miú*, na história “Ratinhozinho”, Zuzu surge na lateral esquerda de uma tira, apenas a parte superior de seu corpo aparece, em um movimento de olhar surpresa o que está acontecendo na cena: Miú, o gato, enfrenta o cachorro Bronk para defender um ratinho. Na última tira da história, subsequente à anteriormente descrita, Zuzu está parada usando a lateral do quadro como apoio em um gestual de admiração pelo inusitado da cena: Bronk, amedrontado, desiste de enfrentar a Miú.

Imagem 40 - Dupla de páginas 30 e 31 de *Bruxinha Zuzu e Gato Miú*, 2010, Editora Moderna



Fonte: Acervo pessoal

Em ambas as tiras, partes do corpo de Zuzu ultrapassam os limites da moldura, extravasam a cena, e demarcam seu movimento de adentrar a história que já estava iniciada entre as demais personagens. Com essas intervenções, é convocada a atenção sobre cada quadro com seus limites e sentidos.

A extrapolação do espaço gráfico e o uso da varinha mágica podem ser lidos a partir de uma perspectiva metalinguística e mesmo metaficcional. Em relação ao espaço gráfico, essa aproximação remete ao que há para além dos limites estabelecidos na cena, na página, e evocam o caráter de construção de cada tira. Quanto à varinha mágica, por sua vez, suas criações compõem a narrativa. Contudo, a magia de Zuzu, assim como a escrita e leitura literárias, não necessariamente resulta em algo esperado. O novo pode irromper.

Um dos aspectos do projeto literário de Eva Furnari, presente em suas escolhas e efeitos, é o discurso de humor. Mikhail Bakhtin afirma que “[...] O estilo humorístico exige esse movimento vivo do autor em relação à língua e vice-versa, essa mudança constante da distância e a sucessiva passagem de luz para sombra ora de uns, ora de outros momentos da linguagem [...]” (BAKHTIN, 2002, p. 108). Essa alternância de registros e soluções narrativas são reconhecíveis nas histórias da Bruxinha, conforme discutido nas páginas anteriores, e em outros títulos em que o jogo com sons e sentidos opostos se faz presente como em *Você troca?* (FURNARI, 2011d): recursos de escrita que podem provocar o riso – e ainda que em meio a contextos de tristeza ou angústia.

Ver e enunciar a realidade sob o ponto de vista do humor é para além de produzir um certo tipo de riso, mais aberto e descompromissado, uma abordagem calcada em olhar uma vez mais fatos, personagens, produzir percepções de outros ângulos, desvelar contradições e questionar uma idealização de ordem. Fanny Abramovich, escritora e crítica literária, pondera sobre o humor na literatura infantil nos seguintes termos:

Pois humor – na literatura e na vida – não é contar piada, fazer graça ou um comentário boboca e, óbvio, muito menos ser explícito... também não é ficar rindo de bobeira pura. [...]

E os autores infantis que conseguem esse tipo de visão os que levam a novas formas de perceber velhas coisas, sem preconceitos, sem estereótipos, sem repetir o já sabido, e que, por isso, espantam... E nada como uma sacudidela criativa e cutucativa pra fazer sorrir, pensar, rir, perguntar, parar por um momento e se dar conta de que o caminho poderia ter sido outro... ou que sempre é ter tempo de rever posições, ideias, gentes ou o que seja, e encontrar outro jeito (talvez mais saboroso, mais inquieto, talvez menos apaziguado, mais contundente, talvez mais anárquico e bem menos bem-comportado, e sobretudo mais vital) de andar e olhar este mundão... E sorrindo!!! (ABRAMOVICH, 1991, p.64)

Questões afins serão retomadas e debatidas no próximo capítulo a propósito da articulação entre essas escolhas de escrita e as representações de crianças leitoras por parte de Eva Furnari.

5. REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIA E MODELOS DE CRIANÇA LEITORA

As escolhas de escrita e ilustração de Eva Furnari possuem relação com seu modo de compreender o mundo e em particular as experiências de infância das crianças que projeta como seu público leitor preferencial. Assim, existe uma relação entre o humor como uma das bases de sua obra, uma escolha que diz respeito a um estilo, um tipo de discurso e uma ética no limite, e as expectativas de leitura de seus livros.

Por isso, no presente capítulo, o objetivo central é discutir as representações de infância da citada autora a partir da leitura de alguns de seus textos e de um conjunto de contribuições teóricas que auxiliem a compreensão de quais são esses leitores projetados. O conceito de representação é entendido em concordância com a formulação de Roger Chartier (1988; 1991): esquemas de percepção que são construídos pelos sujeitos a partir de sua inscrição social, histórica e política. Em outras palavras, uma construção de sentidos sobre o mundo social que, por meio das práticas orientadas por tais compreensões, passam a também o construir como mundo social. Tal construção ocorre por meio do que o autor nomeia como lutas de representações, disputas simbólicas pelo direito, e benesses, de dominar os modos de hierarquização e classificação sociais.

A propósito da literatura infantil, as representações de infância e de livros considerados adequados a se destinar às crianças se constituíram por meio de um processo histórico de disputas entre os modos considerados como mais pertinentes a essa produção cultural. Em tais lutas, diferentes representações concorreram a partir de seus lugares sociais e propósitos como aquelas elaboradas pela Medicina, Psicologia, Educação, Jurídico, Literatura etc.

A noção de representações sociais se relaciona com uma história que é explicitada por Chartier em seu esforço de configurar cenários de sua elaboração e definir o conceito⁴⁰. Por outro lado, trata-se de um conceito, que conjuntamente com as definições de práticas e

⁴⁰ A escolha epistemológica e metodológica pelo conceito de representações é debatida por Chartier em relação a duas questões do âmbito da pesquisa historiográfica: as disputas no campo no século XX, sobretudo, na definição das abordagens e recortes mais adequados, e legitimados, para a pesquisa; e, para além, e em especial quanto à História cultural, a disputa entre os conceitos de mentalidades e representações. Em relação à definição de representação, e sua operacionalidade nas pesquisas de História, em particular da História cultural, e a sua pertinência frente ao conceito de mentalidades até então hegemônico no campo, Roger Chartier (1988) afirma que “Mais do que o conceito de mentalidade, ela permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças à quais uns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade” (CHARTIER, 1988. p. 23).

apropriação, se delimitaram em suas pesquisas com a intenção de: “[...] compreender como, nas sociedades do Antigo Regime, entre os séculos XVI e XVIII, a circulação multiplicada do escrito impresso modificou as formas de sociabilidade, autorizou novos pensamentos, transformou as relações com o poder” (CHARTIER, 1991, p. 178). Em uma palestra sobre o conceito, e as implicações historiográficas de sua mobilização, Roger Chartier (2011) retoma alguns autores e abordagens da ideia de representação que, por sua vez, tanto informam sobre práticas culturais, e as temporalidades históricas, quanto, por outro lado, são parte dessas práticas na medida em que as representações são realidades sociais (CHARTIER, 1988; 2011).

Ao afirmar o caráter de realidade social das representações, Chartier buscou naquela ocasião delimitar o conceito e debater com duas críticas centrais: o argumento que afirmava que as pesquisas fundamentadas no conceito de representações se apartariam, em alguma medida, do estudo das realidades históricas; e um suposto afastamento da prática de pesquisa que mobiliza o conceito de representações de um cuidado com as fontes, e seu entrecruzamento, visto que não promoveria aproximações com a concretude das ações dos agentes. Ao se contrapor a essas críticas, Chartier afirma que:

[...] penso que não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação. Ou seja, qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação. Mas essa posição metodológica não significa de modo algum a redução e, menos ainda, a anulação das práticas nos discursos e as representações que as descrevem, as prescrevem, as proíbem ou as organizam. Tampouco implica uma renúncia à inscrição social tanto dos esquemas de percepção e juízo que são as matrizes das maneiras de dizer e fazer, que designei em diversos textos mediante o termo de ‘apropriação’” (CHARTIER, 2011, p. 16).

Em seu estudo sobre a ideia de representação em temporalidades diversas, Chartier retoma a definição de representação na Época Moderna, a começar pelas acepções presentes em dicionários franceses: representação como a presença de uma ausência e representação enquanto “apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa” (CHARTIER, 2011, p. 17). Quanto ao primeiro entendimento, Chartier retoma a formulação dessa definição na discussão proposta por Ernst Kantorowicz em seu livro *Os dois corpos do rei*. Nesse livro, Kantorowicz pesquisa sobre as práticas de sepultamento de reis ingleses e franceses e uma alteração notada: se antes havia uma exposição do corpo físico do rei morto e uma ausência, pois

imaterial, de sua persona política, passa-se a adotar a prática de cobrir com uma mortalha o corpo físico e expor, por meio de uma representação, o corpo místico na materialidade de uma imagem inscrita em madeira ou cera. Portanto, “[...] a distinção é radical entre o representado ausente e o objeto que faz ele presente e nos permite conhecê-lo. Postula-se, então, uma relação decifrável entre o signo visível e o que ele representa” (CHARTIER, 2011, p. 17).

Chartier articula as acepções antigas e modernas de representação com a constituição de formas de poder no Antigo Regime e com as relações culturais e políticas da sociedade de corte – sob a perspectiva da pesquisa de Norbert Elias. As representações como modo de significar, fundamentar e constituir práticas culturais se relacionam, assim, com um contexto histórico em que, para além do poder e dominação do outro pela via da violência física, formas de dominação simbólicas operam e ganham relevância – e organizam socialmente o espaço e poder político, e suas relações, concomitantemente com o uso da força. Nesse sentido, a dupla persona do rei, por exemplo, informa e compõe perspectivas de compreender, viver e hierarquizar as relações sociais.

[...] É no processo de longa duração, de erradicação e de monopolização da violência, que é necessário inscrever a importância crescente adquirida pelas lutas de representações, onde o que está em jogo é a ordenação, logo a hierarquização da própria estrutura social. Trabalhando assim sobre as representações que os grupos modelam deles próprios ou dos outros, afastando-se, portanto, de uma dependência demasiado estrita relativamente à história social entendida no sentido clássico, a história cultural pode regressar utilmente ao social, já que faz incidir a sua atenção sobre as estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um “ser-apreendido” constitutivo da sua identidade (CHARTIER, 1988, p. 23).

As representações, importa demarcar, são atravessadas pelas disputas de poder e são perpassadas por ideologia, portanto. Chartier afirma o mesmo em relação às apropriações, modos de interpretar a realidade, e suas práticas, a partir do posicionamento social e os diferentes pertencimentos, pode-se acrescentar, que o sujeito que se apropria experiência – e toma parte de sua constituição, do seu estar no mundo. Em outras palavras, os modos de compreender o mundo social, de atuar nesse mundo e significá-lo, são atravessados por relações assimétricas e posicionais: é a partir do lugar social, das experiências vividas, e em diálogo com o que é hegemônico, que cada sujeito se relaciona com as culturas e produz cultura.

Nessas formulações, a referência às pesquisas de Pierre Bourdieu, em particular quanto às suas definições de *habitus* e campo, são fundamentais. Uma observação é que as práticas culturais discutidas por Roger Chartier, em consonância com a perspectiva de Michel

de Certeau, e filiação às pesquisas de Pierre Bourdieu, referem-se às práticas culturais entendidas de modo amplo e que ultrapassam definições de cultura que se restrinjam às suas formas consagradas e a naturalização de seu lugar de poder na hierarquia dos modos de produzir e consumir cultura – o cotidiano, as pessoas comuns, segundo Michel de Certeau, têm lugar de produção, de ação, ao se relacionar com os objetos culturais e investi-los de novos sentidos e usos⁴¹.

A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) e reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 1988, p. 26 – 7).

A articulação de noções como práticas culturais, apropriação e representação, portanto, pressupõe uma perspectiva de olhar o mundo social, e a arena da cultura, como espaços de disputas, de lutas entre interesses diversos, no mais das vezes assimétricos, mesmo no âmbito simbólico. Em concordância com Chartier (1988; 2011), compreende-se que afirmar os modos tidos como mais adequados, e predominantes quanto a valores, como a educação de crianças, ou de objetos culturais, como os textos literários, é um processo que não ocorre em um cenário de neutralidade. As lutas de representações, as lutas no âmbito do simbólico, informam sobre disputas e interesses de outros campos e, simultaneamente, os constituem em maior ou menor medida.

Nesse sentido foi pertinente, antes, lançar um olhar para a história da literatura infantil no Brasil, sua constituição em diálogo com o campo educacional e outros campos, por meio das lentes do conceito de representações. Essa escolha se justifica pois o entendimento que orientou essa retomada é que as representações de infância, e suas alterações ao longo do

⁴¹ Quanto a esses aspectos, o historiador José D'Assunção Barros, ao tratar da história cultural, ou nova história cultural, comenta a esse propósito que “Ambos atuam em consonância com o sociólogo Pierre Bourdieu, que é um autor de grande importância para a conexão entre História Cultural e História Política. Chartier e Certeau avançam ainda mais na crítica às concepções monolíticas da Cultura, condenando a pretensão de se estabelecerem em definitivo relações culturais que seriam exclusivas de formas culturais específicas e de grupos sociais particulares (CHARTIER E CERTEAU, 1987). Assim, Michel de Certeau, em um registro próximo àquilo que mais adiante definiremos como uma “história antropológica”, investe na possibilidade de decifrar normas culturais através do cotidiano (CERTEAU, 1980). Já Roger Chartier interessa-se, por exemplo, pelas transferências entre a cultura oral e cultura escrita, mostrando como indivíduos não-letrados podem participar da cultura letrada através de práticas culturais diversas (leitura coletiva, literatura de cordel) [...]” (BARROS, 2005, p. 130).

tempo, como discutido em capítulo anterior, orientaram de algum modo a produção de textos literários para crianças – e sua circulação entre leitores nos diferentes espaços.

Um exemplo diz respeito às mudanças ocorridas na produção durante o período de redemocratização no país ao final do último governo autoritário e debates para as Diretas Já (em especial a partir da década de 1980): conforme afirma Turchi (2009) em seu balanço sobre a produção literária contemporânea para crianças, existe uma tendência de propostas de diálogo entre crianças e adultos e não mais de enfrentamento como identificado no período anterior. Essa leitura permite inferir, em certa medida, uma possibilidade de reconhecimento da criança como um sujeito que se posiciona, segundo seu tempo histórico e características, frente a um mundo social também constituído por adultos.

Por sua vez, e ainda em relação às representações de infância que se pode vislumbrar na produção literária criada e distribuída no país, é pertinente pontuar que existe uma intersecção entre sujeitos de campos diversos. No que diz respeito à literatura infantil, as escolhas estéticas, o mercado editorial, os avanços nas pesquisas em Educação, Psicologia, Sociologia, entre outras áreas, permitiram ensejar, segundo a leitura que se tece nesta tese, a possibilidade de ressignificar a representação de infância e, portanto, de projeções de crianças leitoras. Essas relações não se estabeleceram de maneira linear e objetiva, pois se tratam de mudanças de valores e perspectivas sobretudo, e sim a partir das diversas conexões entre os agentes no mundo social em suas posições singulares – a dimensão simbólica é parte constituinte da realidade social. Relações das quais a literatura, ao ensejar a possibilidade de constituição de mundos outros por meio da imaginação e do simbólico, tomou parte na mudança – e simultaneamente foi influenciada por ela.

Assim, identificar as representações de infância de Eva Furnari, como autora e ilustradora relevante no campo da literatura infantil, é parte importante dos esforços de compreender escolhas estéticas, éticas e políticas, no limite, da artista. Concomitantemente, os modos como a autora se relaciona com suas ideias de criança em sua obra influencia e integra uma ideia de literatura para crianças: a literatura que Eva produz para elas.

Essas representações se constituíram ao longo de uma vida e carreira como autora e ilustradora em um cenário de expansão da produção de literatura infantil no Brasil e da produção e vendagem de livros literários destinados às crianças. Outro elemento macro social, já citado anteriormente, que compõe esse cenário é o fomento à leitura decorrente de políticas públicas, de Educação em especial, que ao estimular a compra de livros para escolas, permitiram investimentos editoriais especializados, contratação e remuneração de profissionais ligados à literatura infantil. Mesmo atualmente, o governo federal é um

importante comprador de livros literários infantis no mercado brasileiro⁴². Quanto aos aspectos propriamente afins à sua trajetória pessoal, conforme observado no capítulo 2, sublinha-se seu interesse desde a graduação pelo desenho e as narrativas visuais, sua formação artística e a vivência da maternidade.

No conjunto de sua obra alguns elementos são recorrentes e importantes: o humor que estrutura as relações e visão de mundo presente em parte significativa de seus textos; a metalinguagem e a metaficcionalidade⁴³ como recursos de desvelamento do texto literário e seu caráter de construção e enquanto uma sugestão para a participação ativa da criança leitora; uma variedade de gêneros textuais em contextos diversos que os deslocam dos usos convencionais; um universo literário tecido no registro da fantasia e do simbólico, no uso metódico e experimental⁴⁴ de recursos como as ilustrações, a criação de novas palavras, a dialogia com linguagens e textos literários diversos.

Essas características são articuláveis por uma projeção de leitores potenciais: uma compreensão de que a criança é capaz de ler sua obra – e mesmo participar ativamente de cada narrativa. Ler nas linhas e entrelinhas, inclusive das ilustrações que são parte importante de seu projeto literário desde seu início como artista plástica e oferece uma série de elementos para o desvendamento das personagens e o vínculo que se pode estabelecer entre elas e o leitor.

A sutileza das escolhas de escrita e ilustração aposta na sutileza da leitura de crianças que possam interagir com o texto a partir de sua posição, trajetória e circunstâncias

⁴² A esse propósito, alguns dados recentes de distribuição de livros literários para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) de 2014 (dados atualizados em abril de 2023) são: para educação infantil/creche, 4.209.150 livros atingindo um total de 1.731.572 bebês e crianças; para a educação infantil/pré-escola, 7.966.028 livros distribuídos para 3.645.572 crianças; e, por fim, 5.599.737 livros distribuídos para 13.226.845 estudantes do ensino fundamental I. Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos> Acesso em 02/11/2023.

⁴³ Sobre a metaficcionalidade e o que instiga a pensar acerca do papel desempenhado pelo leitor, Edilson Alves de Souza discutiu esse tema em sua tese a partir de um conjunto de textos literários – entre eles, *O Problema do Clóvis* (FURNARI, 1992). Souza desenvolve na análise do texto que seu caráter metaficcional reposiciona o papel do leitor, instiga-o a se aproximar de outros aspectos da escrita do texto literário e mesmo sua circulação como objeto livro ao tratar ficcionalmente da crítica, revisão e edição. E ainda: “[...] Além disso, mostra que a narrativa metaficcional cria um jogo entre a representação e o processo de criação literárias. Nele, são expostas as regras, os critérios, as dinâmicas, os conflitos e as soluções em torno da composição artística de um texto que pode vir a ser (ou não) uma obra. O curioso é que esse desnudamento crítico da natureza e do arranjo dos elementos da *poesis* faz parte da tessitura do discurso narrativo. Essa integração dá forma à autorreferência e configura a mimesis do processo” (SOUZA, E., 2021, p. 222).

⁴⁴ Quanto às suas práticas de criação, Eva afirmou em diferentes entrevistas que acredita que a inspiração para as histórias ocorra de um modo intuitivo, pouco afeito às relações mais objetivas com o que vive ou estuda. Por outro lado, a produção em si, a escrita e reescrita, a elaboração de imagens em suas técnicas, tais aspectos ocorreriam a partir de um esforço de disciplina, da organização de uma rotina de trabalho. Para consulta: GUIDIN, Márcia Ligia. *Eva Furnari e seus encantamentos*. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

socioculturais. A diversidade de gêneros textuais, e a brincadeira com seus usos pouco convencionais nos textos literários, permite que a criança leitora se (re)aproxime de uma estrutura de texto que pode ou não já ser conhecida, por sua circulação na sociedade em contextos próprios, como a escola, mas o faça ficcionalmente de um ponto de vista que tensiona seu caráter de rigidez. As receitas, por exemplo, que circulam socialmente como um conjunto de ingredientes e instruções para o preparo de pratos culinários, são revisitadas para tratar da escrita do texto literário ou da construção de personagens em *Tantãs* (FURNARI, 2019b).

Já as leis de um reino, e os princípios de escuta e negociação, são postos à prova quando o príncipe herdeiro deseja criar regras apenas pelo prazer de ordenar – e não de governar pelo bem comum, na escuta e negociação com os demais membros do conselho do reino. Rumboldo de Açafrão, príncipe herdeiro, possibilita olhar sob outro ângulo para a elaboração de leis, ou regras de modo amplo, e se perguntar o quão válidas são por seu conteúdo – e não pela suposta autoridade que adviria de seu caráter normativo.

Tais reflexões pressupõem criticidade na leitura da sátira, no riso que se sustenta no absurdo da situação das personagens – e que pode, ainda, guardar relação com vivências dos leitores em seus contextos singulares, afinal, é parte das vivências das crianças estar sob regras de um mundo comum e tentar compreendê-las. O caminho de apresentar o avesso da ordem pelo humor, no universo literário de *Rumboldo* (FURNARI, 2012c) e outros títulos, é uma possibilidade de compreensão que busca escapar ao moralismo pois antes o coloca sob o crivo da dúvida para a construção de uma ética que contempla o plural.

De forma semelhante, a negociação, o diálogo e os desafios da comunicação, como se verá ao final do capítulo na análise de *Trudi e Kiki*, são temas que perpassam alguns dos títulos de Eva e instigam a pensar que parte de seu projeto é estabelecer um diálogo que não reduz seus leitores a uma representação idílica de alegria apartada da sociedade e suas questões, suas dores. Por meio do universo mágico e por vezes *nonsense* desenvolvidos nas tramas, as crianças leitoras podem vivenciar conflitos e percalços das personagens, suas angústias, invejas, alegrias, desejos e medos. O investimento na magia, no simbólico, é parte das preocupações expressas por Eva em falas públicas bem como seu entendimento que a literatura infantil não necessite restringir assuntos propriamente: para ela, haveria uma questão de cuidado com a linguagem – e não uma limitação *a priori* de conteúdo.

A abertura de explorar recursos criativos na produção de ilustrações, técnicas e seus efeitos, ou mesmo a sofisticação da linguagem verbal, relaciona-se à sua experiência e estudos quanto a arte literária na literatura infantil e à sua posição conquistada em décadas no cenário

literário. Atualmente, Eva Furnari dedica-se prioritariamente à escrita e ilustração de obras próprias ao passo que no início de carreira trabalhou como ilustradora de textos de outros autores, produziu livros em períodos de tempo curtos determinados pelas editoras, além das pressões advindas da remuneração por cada trabalho.

Nesse sentido, sua posição atual de escritora e ilustradora reconhecida pela crítica especializada, pelos altos números de vendagem de seus livros e pela circulação de suas obras nas escolas, e outros espaços sociais, pelas distintas adaptações de textos para linguagens diversas e que exploraram aspectos rítmicos e plásticos, entre outros aspectos, permite a ela negociar tempos de criação e desenvolver suas produções com mais nuances. Entre essas nuances da criação, a exploração de técnicas de ilustração, o trabalho sobre a linguagem verbal (e seu lugar de destaque progressivo nas obras mais recentes), e o diálogo com as crianças leitoras.

Quanto a esse diálogo, um aspecto importante é seu olhar para o que seriam livros mais profícuos para sua leitura no sentido de instigá-las e ser parte de seu desenvolvimento. Um dos aspectos é seu olhar para as escolhas estéticas e das imagens que compõem os livros, em particular, a partir de uma perspectiva formativa. Assim, sobre os desenhos nas ilustrações de livros destinados às crianças, Eva Furnari comenta que:

- os desenhos dos livros devem ser expressivos e não estereotipados, impedindo de certa maneira que a criança sofra influência perniciosa do desenho mecânico e inexpressivo.
- deve haver uma proporção razoável de livros que contenham desenhos “simples”, coisa que não ocorre, em absoluto, hoje em dia. Esses desenhos seriam aqueles que estão longe de complicações ou de sofisticação e que concorreriam para evitar a consolidação da ideia de que o desenho “bom” e “certo” é somente aquele trabalhado, minucioso e de difícil execução (GÓES, 2009, p. 66).

Do excerto destacado acima é possível identificar uma preocupação de caráter educativo em suas escolhas artísticas. Ao defender que os desenhos, ou mesmo as diversas ilustrações, não se limitem a uma estética estereotipada, que circule de maneira massificada e esvaziada de sentidos, Eva possibilita notar que de acordo com seu ponto de vista os livros literários, em especial os ilustrados ou de imagem, possuem um papel importante na constituição de repertórios de imagens, artísticos, para as crianças leitoras. Essa dimensão é ainda mais relevante quando se pondera que por vezes há poucos investimentos nessa apreciação sensível e crítica em relação às imagens como obras artísticas que são.

A segunda observação, por sua vez, enseja um conjunto de considerações que dialogam com as mencionadas anteriormente, mas que traz um elemento adicional: a quebra

de estereótipos não se traduz em uma visão binária do que seria um desenho bom ou ruim – há uma variedade de caminhos e eles estão ligados às escolhas de cada artista e aos propósitos da narrativa. A menção ao cuidado para não comunicar que apenas desenhos de “difícil execução” seriam os mais adequados, instiga a pensar na relação entre Eva Furnari ilustradora e as crianças leitoras apreciadoras de suas obras e que propõem releituras de suas ilustrações.

Conforme citado em capítulo anterior, Eva Furnari pesquisou outros caminhos de produção de suas ilustrações na observação dos desenhos que crianças realizaram inspiradas em suas personagens. Nessa pesquisa, a autora e ilustradora concluiu que desapegar-se de preocupações excessivamente realistas e investir em traços mais livres, experimentais, brincar com o desenho de suas personagens em especial, seria interessante para sua atuação como artista e ilustradora. Essa comunicação com o universo imagético da criança, aliada à sua compreensão da relevância da espontaneidade na produção de ilustrações, foram elementos importantes na sua opção pelo desenho prioritariamente frente à aquarela (predominante em seus primeiros trabalhos).

A compreensão que Eva elaborou em sua vida e carreira sobre as crianças orienta sua prática em relação a elas em suas produções. Dito de outra maneira, suas representações de crianças, e sua educação, são esquemas de percepção que participam de suas escolhas criativas, de seu modo de imaginar e compreender o texto literário e ilustrações, e qual o seu papel na vida de quem os lerá. Se a autora afirma em diferentes entrevistas e falas públicas que não se guia por preocupações mais objetivas em seu processo criativo, é possível afirmar como hipótese que seu modo de compreender a dimensão de seu ofício compõe seu processo criativo⁴⁵.

Por outro prisma, importa afirmar que não necessariamente existem relações diretas e objetivas entre as representações identificadas nos textos literários, e sua discussão nesta tese, e os discursos compartilhados pela autora Eva Furnari em falas públicas em outros contextos que não sejam o ficcional. Em outras palavras, é possível notar, e demarcar, que a representação de infância apreendida em sua obra, objeto central deste estudo, enseja uma compreensão de criança leitora ativa, participante. Uma criança leitora que, a partir dos elementos ficcionais, e mágicos, elabora visões de mundo e interage a partir de suas próprias

⁴⁵ De acordo com Eva, ao escrever suas histórias, não estabelece relação direta com qualquer preocupação didática pois não serviria para a criação já que a limitaria. Para consulta da entrevista completa de 2019 a propósito de *Drufs*: <https://www.youtube.com/watch?v=PgxSmdAj7JY> Acesso em 15/04/2023. De forma semelhante, em entrevista concedida ao Itaú Cultural, em 2018, Eva Furnari responde a essa questão sobre as relações entre escrever para crianças e os aspectos educacionais: <https://www.itaucultural.org.br/o-faz-de-conta-e-importante-para-a-crianca-ao-simbolizar-o-inconsciente-manifesta-se> Acesso em 30/10/2023.

perspectivas (o que permite afirmar um lugar de agência). Contudo, em entrevista, Furnari afirmou que a criança é “bichinho que nasce meio cru” e por isso a necessidade de um processo de socialização, de aprendizado de valores, no qual a literatura poderia participar – de maneira que não se torne “chata” ou “didática”⁴⁶. A articulação entre representações interiorizadas e exteriorizadas, em diversos sinais e práticas, não escapa às contradições dos processos sociais, que também as constituem, e das trajetórias singulares de cada sujeito.

Alguns textos de Furnari têm a escola, seus personagens e práticas como parte de suas narrativas (inclusive das imagens). Em *Drufs*, a premissa da história contada é o pedido feito pela professora Rubi para que cada estudante escrevesse uma redação sobre sua família. Uma prática escolar comum: a escrita de textos dissertativos sobre determinado assunto que, em *Drufs*, ganha um contorno singular ao explorar variantes linguísticas, intertextualidades, intervenções artísticas em cada folha de redação (colagens, desenhos), entre outras marcas que anunciam uma escola, e prática docente, mais aberta às perspectivas dos estudantes drufs.

Outros textos como *Problemas Boborildos* (FURNARI, 2011c) ou *Os problemas da Família Gorgonzola* (FURNARI, 2015b) possuem relações com o universo escolar no que diz respeito às características de alguns personagens, contudo, a relação mais densa entre eles e as práticas escolares é sua estrutura como situações problema. Nesses textos há um conjunto de pequenas narrativas divididas em capítulos, ou pequenos contos, em que seu final é marcado por perguntas que instigam a pensar em soluções por cálculos aritméticos e também elaborações imaginativas. A palavra “problema” é tensionada em sua ambiguidade: para além de uma relação direta com conteúdos matemáticos, existe uma questão do âmbito da fantasia e da ética na qual cada criança leitora é convidada diretamente a refletir no esforço de concluir por si cada narrativa e assim solucionar os problemas propostos.

Na próxima seção se desenvolverá considerações sobre a projeção de leitores por autores e autoras de textos literários por diferentes pontos de vista com ênfase na escolha teórica desta pesquisa: as imbricações entre quem escreve, sua produção, e suas representações de leitores.

5.1 As crianças leitoras dos textos de Eva Furnari: articulações entre narrativa, temas e projeções de leitores

⁴⁶ Reflexões compartilhadas em entrevista citada em nota anterior a propósito da sua relação com a educação, de acordo com Furnari pelo prisma da ética e valores, e seu afastamento de preocupações propriamente “pedagógicas”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PgxSmdAj7JY> Acesso em 15/04/2023

Entre os estudos literários, sejam aqueles dedicados à escrita do texto literário ou de sua leitura e recepção, existe um debate sobre quem são os leitores de uma obra. Tal discussão ocorre por diferentes vias a depender do enfoque teórico adotado pelo estudioso, e seus objetivos de análise e crítica. Quanto a relação entre texto e leitor, em linhas gerais para os fins desta tese, pode-se sinalizar dois caminhos centrais: a ideia de projeção de leitores e o olhar voltado para os leitores empíricos, aqueles e aquelas que a partir de suas diferentes trajetórias, e repertórios, relacionar-se-ão com os textos literários.

A proposta que será desenvolvida nesta seção, e que coaduna com a perspectiva desenvolvida em relação às produções de Eva e suas conexões com as crianças leitoras projetadas, trata da possibilidade de compreender seus textos a partir de suas características internas, e também considerando a trajetória da autora, as circunstâncias do campo da literatura infantil e, em particular, suas representações de infância. Nesse sentido, o referencial teórico que será mobilizado a seguir tem por objetivo explicitar essas relações e o argumento central das conexões entre as escolhas estéticas, e éticas, da artista e suas representações de infância e educação das crianças.

Assim, e em relação aos leitores empíricos, social e historicamente situados, pode-se destacar as pesquisas de Roger Chartier (1988) sobre as práticas de leitura a partir de uma perspectiva da história cultural e Michel de Certeau (2008) em seu estudo sobre o consumo cultural – entre eles, a prática de ler. No que diz respeito às relações entre a construção textual e a expectativa de leitura que a orienta, e constitui as escolhas de escrita, uma referência é a discussão proposta por Umberto Eco acerca do leitor e autor modelo (ECO, 1994a; 2004).

Para Eco, o leitor modelo diz respeito a uma construção textual, e a articulação de recursos de escrita, destinada a um certo leitor ideal. De acordo com o citado autor, as escolhas de escrita do texto, seja seu gênero, universo vocabular, recursos estilísticos, entre outros, condizem com uma determinada imagem de leitor, um perfil ideal que poderia se relacionar e compreender profundamente aquela obra – e que é construído por essas mesmas escolhas. O autor modelo, por sua vez, se refere à estrutura do texto propriamente dita, o modo como se constrói e se apresenta para quem o lê. Para Eco, o autor modelo não se refere à voz do autor empírico, e nem mesmo necessariamente à voz do narrador do texto (ECO, 2004).

Fica claro, portanto, que, doravante, toda vez que usarmos termos como Autor e Leitor-Modelo, sempre entenderemos, em ambos os casos, tipos de estratégia textual. O Leitor-Modelo constitui um conjunto de *condições de êxito*, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um

texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial (ECO, 2004, p. 47).

Umberto Eco desenvolve sua análise dos conceitos de leitor e autor modelo tomando-os como parte importante de seus esforços de interpretação do texto literário. Para ele, compreender a construção textual do leitor ideal, o leitor modelo que seria o esperado para explorar o texto e compreendê-lo profundamente em seus diversos sentidos (e em sua estrutura), é uma forma de interpretar o texto literário em sua forma e conteúdo. Portanto, identificar o leitor modelo construído no texto literário, aquele que exploraria adequadamente o potencial previsto na escrita, é um caminho de análise e interpretação.

[...] basicamente concentro minha atenção naquele “leitor fictício” retratado no texto, supondo que o principal objetivo da interpretação é entender a natureza desse leitor, apesar de sua existência espectral. Se quiserem, podem dizer que sou mais “alemão” que Iser, mais abstrato, ou – como diriam os filósofos não continentais – mais especulativo.

Nesse sentido, eu falaria de leitores-modelo não só em relação a textos que estão abertos a múltiplos pontos de vista, mas também àqueles que preveem um leitor muito obediente. Em outras palavras, há um leitor-modelo não só para *Finnegans wake*, como ainda para os horários de trem, e de cada um deles o texto espera um tipo diferente de colaboração [...] (ECO, 1994a, p. 23).⁴⁷

Cada elaboração de um texto guarda relações com sua natureza e seus objetivos – isso a despeito ou não de ser considerado literário ou fictício. Nas considerações de Umberto Eco, todo texto permite uma leitura intencional a partir dos seus recursos estilísticos, das temáticas que aborda, de sua forma e conteúdo – em síntese. O escritor irlandês James Joyce, por exemplo, é um autor de textos abertos, no sentido usado por Eco, qual seja, textos que permitem a ação interpretativa do leitor. Isso porque tais textos abertos possuiriam lacunas, brechas que podem ser ocupadas e significadas por aquele que as lê nos seus ditos e não ditos.

Os textos literários são recortes, elaborados a partir de escolhas para a construção de um mundo que será narrado, transformado na escrita. Para Eco, uma leitura da obra de ficção se guia pela “[...] noção dos critérios de economia que regem o mundo ficcional” e, em consequência, trata-se de uma aposta: uma aposta na possibilidade de seguir as “sugestões de uma voz que não diz explicitamente o que está a sugerir” (ECO, 1994b, p. 118). O preenchimento durante a leitura dessas lacunas, por meio do repertório de cada leitor, é uma

⁴⁷ Na citação, Umberto Eco se refere ao estudioso Wolfgang Iser, um dos nomes representativos da Estética da Recepção, uma perspectiva teórica de estudos da relação do texto e seus leitores – e a construção de sentidos nesse processo. Entre seus textos que tratam das relações entre leitores e textos, e seus efeitos, pode-se citar *O ato da leitura* (volumes 1 e 2), editora 34, e o artigo “O jogo no texto” presente na coletânea coordenada por Luiz Costa Lima, *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. publicada na Paz e Terra.

operação esperada visto que de acordo com Eco, “[...] todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho [...]” (ECO, 1994a, p. 9). E ainda:

O texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu [...]. Em segundo lugar, porque, á medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar (ECO, 2004, p.37).

Retomando a discussão sobre as construções textuais chamadas de autor modelo, no que se refere ao estilo, e leitor modelo, quanto às expectativas de caminhos de leitura, Umberto Eco evoca um dos escritos de James Joyce, *Finnegans Wake*, para desenvolver suas considerações sobre a definição e papel do leitor modelo. Haveria um caminho de interpretação para os não ditos do texto literário. Em suas palavras:

Por conseguinte, o *Finnegans Wake* espera contar com um leitor ideal, que disponha de muito tempo, tenha muita perspicácia associativa, com uma enciclopédia com limites indefinidos, mas não *qualquer* tipo de leitor. Constrói o próprio Leitor-Modelo, escolhendo os graus de dificuldade linguística, a riqueza das referências e inserindo no texto chaves, alusões, possibilidades mesmo que variáveis de leituras cruzadas. O Leitor-Modelo de *Finnegans Wake* é aquele operador capaz de efetuar, no tempo, o maior número possível dessas leituras cruzadas.

Em outras palavras, também o último Joyce, autor do texto mais aberto de que se possa falar, constrói o próprio leitor mediante uma estratégia textual. Referido a leitores que o texto não postula e não contribui para produzir, o texto faz-se ilegível (mais do que o é) ou torna-se outro livro (ECO, 2004, p. 43).

Tendo como ponto de partida essas considerações sobre a natureza do leitor modelo, e sua intrínseca relação, e formação, com a escrita do texto, qual seria o leitor modelo dos textos de Eva Furnari? Quais projeções podem ser apreendidas, em alguma medida, na leitura de seus escritos e imagens? Na busca por responder a essas perguntas importa pontuar que a despeito do conceito de leitor modelo desenvolvido por Umberto Eco inspirar a análise da produção escrita e imagética de Furnari, este estudo não se deterá em um aspecto de sua leitura quanto ao que Eco qualifica como um desinteresse pelo autor empírico. Assim:

Mas, depois de estabelecer com tanta dificuldade a distinção entre leitor-modelo e leitor-empírico, cabe-nos ver o autor como uma entidade empírica que escreve a história e decide que o leitor modelo lhe compete construir, por motivos que talvez não possam ser revelados e que só seu psicanalista conheça? Deixem-me dizer-lhes que não tenho o menor interesse pelo autor

empírico de um texto narrativo (ou de qualquer texto, na verdade) [...] (ECO, 1994a, p. 17).

Embora não se trate de uma investigação de cunho psicanalítico, nesta tese interessa investigar e compreender com base na leitura da obra de Eva Furnari, e em diálogo com sua trajetória e falas públicas em outros espaços, quais as representações de infância e criança orientaram suas escolhas estéticas. Acredita-se que sua obra foi construída em relação a diversas variantes, já discutidas brevemente quanto à sua posição em movimento no campo da literatura infantil, e entre elas há uma ideia de criança e de suas capacidades que compõe seu texto e escolhas de estilo, de conteúdo, de provocações teóricas e reflexivas. A construção de um texto literário está imbricada com projeções de leitores, e escolhas linguísticas e estéticas, e acredita-se que em tal projeção os modos de compreender as crianças leitoras importa.

A trajetória da escritora, e seus modos de perceber e compreender as crianças, e a ideia de infância que norteia sua produção na literatura infantil, participam de seu processo de escrita e ilustração, da constituição ficcional e linguística de sua obra. Nesse sentido, parte-se da compreensão compartilhada por Antonio Candido (2004) ao analisar criticamente *Memórias de um sargento de milícias*, de Manoel Antônio de Almeida. Para ele, entre outros pontos de sua crítica, não se pode afirmar uma relação objetiva e linear entre o texto ficcional e a realidade social, em qualquer nível, mas uma transfiguração literária. Candido a nomeia como uma intuição da dinâmica social vivida ou percebida pelo autor, e que compõe a obra no plano da linguagem. Ainda de acordo com Candido (2004, p. 24-5):

Como não há motivo para contestar a tradição, segundo a qual a matéria do livro foi dada, ao menos em parte, pelos relatos de um velho sargento de polícia, podemos admitir que o primeiro nível de estilização consistiu, da parte do romancista, em extrair dos fatos e das pessoas um certo elemento de generalidade, que os aproximou dos paradigmas subjacentes às narrativas folclóricas [...].

Tal movimento de olhar ou vivenciar fatos, e deles retirar “um certo elemento de generalidade” para a construção de personagens e situações ficcionais permite, entre outras, duas ponderações: o texto literário não reflete a realidade objetiva, o mundo social compartilhado, mas antes cria outros mundos que podem dialogar de diferentes maneiras com as culturas, a sociedade, a história. A escrita do texto literário ocorre em um determinado momento histórico, seu autor ou autora está inserido em um mundo comum e, nesse sentido, é possível compreender sua produção de maneira circunstanciada – assim como a trajetória pessoal do escritor ou escritora.

Outro ponto de vista sobre as relações entre a linguagem literária, e outras linguagens, e realidades, é o do estudioso Afonso Romano de Sant’Anna (2000) que coloca a questão dessas relações referindo-se às apropriações entre elas, que também poderiam ser nomeadas como intertextualidades ou dialogia.

De uma maneira ampla, pode-se dizer que as linguagens são formuladas em espaços diversos dentro do cotidiano. Há uma linguagem burocrática, uma linguagem jornalística, outra linguagem informal nas ruas, etc. Pois bem. A literatura tem a sem-cerimônia de se apropriar dessas linguagens todas. E, ao se apropriar delas, cria um espaço novo a partir do qual elas podem ser relidas. Relidas parafrásica e parodisticamente. Mas, em qualquer dos casos, sempre haverá um desvio. Desvio mínimo ou desvio total, sempre haverá o tal desvio (SANT’ANNA, 2000, p. 66).

A construção do texto de Eva Furnari possui elementos que apontam uma aposta na capacidade criativa de quem o lerá. Isso se nota pelos recursos articulados, como a mobilização de diferentes textos em seus escritos (dialogismo, intertextualidade), ou pela escolha de uma via de abordagem do mundo que se baseia no domínio da ordem para então tecer uma possibilidade, narrativa, de desordem. Como mencionado anteriormente a respeito da citação acima de Sant’Anna, há uma releitura parodística em seus textos como em *Tartufo*, *Felpe Filva*, *Trudi e Kiki*, *O problema do Clóvis*, entre outros.

Um caminho para tecer essas considerações parte das contribuições de Roger Chartier a propósito das representações, e seu caráter cultural, social e histórico – importantes para a interpretação que se constrói na presente pesquisa. Chartier no artigo “O mundo como representação” discute uma dimensão que interessa retomar: ao comentar um dos movimentos da historiografia francesa, com o retorno ao interesse pelo político, o citado autor destaca algumas distinções entre aquela perspectiva e a que tenta desenvolver a partir da história cultural e suas premissas.

[...] Fundada sobre o primado da liberdade do sujeito, pensado como livre de toda e qualquer determinação, e privilegiando a oferta de ideias e a parte refletida da ação, uma tal posição obstina-se numa dupla importância: ignora as exigências não sabidas pelos indivíduos e que no entanto regulam — aquém dos pensamentos claros e muitas vezes apesar deles — as representações e as ações; supõe uma eficácia própria às ideias e aos discursos, separados das formas que os comunicam, destacados das práticas que, ao se apropriarem deles, os investem de significações plurais e concorrentes (CHARTIER, 1991, p. 188).

Esse olhar para as conexões entre as práticas e as ideias, ou entre as representações e ações, é um dos aspectos a se considerar quanto ao conceito de representação elaborado por Chartier a partir de suas pesquisas sobre o Antigo Regime, as práticas de leitura e as

dinâmicas e implicações das lutas de representações em tais contextos. Em relação às representações de infância daqueles que escrevem literatura infantil, prioritariamente, é pertinente articular a observação sobre de que maneira se dão a ver nos escritos e ilustrações a compreensão do que é a infância ou as possibilidades criativas das crianças. Isso porque é possível apreender, no conjunto de suas escolhas histórica e socialmente situadas, pistas para investigar seus modos de compreender e projetar as crianças leitoras.

Também Mikhail Bakhtin considerou os esforços de interação com o texto, aqui o literário, como uma ação social e historicamente situada, em aquele que interage com os enunciados o faz ativamente. A criatividade é um ponto a ser considerado nessa relação, de parte a parte, e uma reelaboração que ocorre a partir de um diálogo entre textos de tempos diversos e que se entrecruzam, nas interações sociais marcadas ideologicamente, na enunciação de textos tidos como novos – a escrita e a leitura são marcadas, portanto, por um contexto dialógico e polifônico.

Sob outra perspectiva, as considerações de Bakhtin permitem pensar em uma projeção de leitura, no limite, por ele chamado de terceiro destinatário superior da enunciação. Segundo discussão de Solange Jobim e Souza sobre a obra do linguista em meio às considerações da citada pesquisadora sobre as relações entre infância e linguagem na contemporaneidade:

Todo enunciado tem um destinatário (de diferentes tipos e de diversos graus de proximidade). O destinatário é a segunda pessoa do diálogo (não no sentido aritmético do termo) e o ato de fala é moldado pela compreensão responsiva dessa segunda pessoa. Mas, adicionalmente à segunda pessoa, há também uma terceira pessoa (novamente não no sentido aritmético) para cada ato de fala; a ela, Bakhtin chama de destinatário superior. O destinatário superior é aquele que antecipa a compreensão de um enunciado, quer dizer, prevê sua compreensão num espaço metafísico ou num tempo historicamente distante (SOUZA, S., 2001, p. 110).

E ainda:

[...] cada diálogo se efetua como se existisse um fundo de compreensão-resposta de um terceiro que o presencia (o diálogo) de forma invisível e que está acima de todos os participantes do diálogo.

Bakhtin faz questão de assinalar que o destinatário superior não é, em absoluto, algo místico ou metafísico, mas se trata de um momento constitutivo do enunciado completo que pode se manifestar numa análise mais profunda de qualquer enunciado. [...] (SOUZA, S., 2001, p. 110)

Em outras palavras, há uma possibilidade de aproximação entre o leitor modelo de Eco e o destinatário superior de Bakhtin no que diz respeito a um referencial construído textualmente e que orienta, enquanto o constitui, o texto em si. Nessa questão, e que pesem

todas as distinções entre duas perspectivas teóricas de relação com a literatura calcadas em preocupações e abordagens próprias, existe uma projeção de leitor, não empírico, que dialoga histórica e culturalmente, a partir de uma transfiguração, com expectativas de leitura – e, portanto, de escrita.

Nesse sentido, na próxima seção será desenvolvido um exercício de investigação das representações de infância de Eva Furnari a partir da leitura de seus textos escritos, sobretudo, e imagens (alguns já analisados nesta tese). E, antes, serão retomados neste exercício algumas passagens do texto defendido por Furnari quando da conclusão de sua graduação em Arquitetura e Urbanismo no ano de 1976.

5.2 Para quem Eva Funari cria: a artista, sua compreensão dos textos literários infantis e as crianças leitoras

Em 1976, Eva Furnari concluiu um texto que apresentou como parte do processo de conclusão da graduação em Arquitetura e Urbanismo na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP). O seu título é “Estudo sobre ilustração de livros infantis”⁴⁸. A seguir, serão apresentadas algumas características daquele texto tendo como objetivo explicitar elementos que permitam vislumbrar, em alguma medida, os modos de compreensão de Eva Furnari quanto às crianças e suas leituras (e como a escrita e ilustração de livros infantis se relaciona com essa perspectiva).

Naquele texto Eva desenvolveu algumas considerações sobre o que compreendia ser o cenário da literatura infantil no Brasil, e sinalizava a presença de muitos livros inadequados para as crianças brasileiras, além das questões da ilustração em particular. A pesquisadora se questionava sobre a adequação das ilustrações que circulavam nesses livros e mesmo quanto às características mais amplas da ilustração e seus efeitos sobre a leitura e compreensão das crianças – sobretudo as menores. Para esse estudo, ela elencou uma série de produções literárias, de quadrinhos e também publicações que tratam sobre a cor, a imagem, a comunicação. Entre as referências, estão presentes textos como *Homo Ludens* (Johan Huizinga), *El desarrollo de la capacidad creadora* (Viktor Lowenfeld) e *Comunicação e Indústria Cultural* (de Gabriel Cohn).

Outra questão de pesquisa que registrou brevemente é quanto a relevância dos livros de imagem, ou livros sem texto escrito, para a apreciação das crianças e sua interação com o

⁴⁸ A cópia física do texto original pode ser consultada na Biblioteca da FAU-USP (Unidade Maranhão). Na seção de Anexos desta tese há alguns excertos digitalizados.

universo da narrativa. Segundo seu ponto de vista, haveria no Brasil um espaço potencial para publicação deste tipo de livros literários visto a ausência de produções que investissem nas narrativas com uso exclusivo de imagens. *Ida e Volta*, o livro pioneiro de Juarez Machado, foi publicado no Brasil justamente no ano de 1976 – quando Eva entregou seu estudo.

Dessa maneira, a criança não necessitaria das explicações do adulto para fruir a estória; e o que é mais interessante, através de uma linguagem que lhe é extremamente familiar, haja visto quanto o desenho é importante na atividade da criança.

Ao propormos esses livros sem texto estamos longe de negar o valor daqueles que o tem. A intenção é outra, é de preencher certas lacunas existentes no panorama da estória infantil brasileira (FURNARI, 1976, n.p.).

Consta na pesquisa uma breve análise de um conjunto de 32 ilustrações, algumas retiradas de livros e outras produzidas por Eva Furnari, além da criação de doze histórias apenas com imagens que seriam aquelas mobilizadas na investigação com crianças e dois a sete anos de idade. Na metodologia de pesquisa há a proposta de um questionário curto, um conjunto de recomendações para as famílias quanto aos modos de proceder durante a investigação junto às crianças (pois são consideradas como parceiras de pesquisa), e algumas das perguntas que nortearam o trabalho. Não se pretendia produzir dados quantitativos, mas realizar uma investigação “[...] com certas doses de subjetivismo que tem por finalidade a obtenção de informações para a feitura de estórias infantis” (FURNARI, 1976, n.p.).

Imagem 41 – Uma das sequências criadas por Eva Furnari para seu TGI, 1976



Figura 41: Na sequência acima, uma história sem texto em que Furnari, pesquisadora, brinca com os limites entre realidade e fantasia ao explorar metalinguisticamente as possibilidades do desenho para a construção de um enredo. Fonte: FURNARI, 1976, n.p.

A princípio a autora sinalizou um conjunto de nove questões a serem investigadas, porém, isso foi alterado pois considerou que seria inviável pesquisá-las devidamente. Em suas palavras: “Pela falta de condições de executar uma pesquisa que se referisse a tantas questões, fomos obrigados a reduzir esses itens àqueles que consideramos fundamentais: o tipo de desenho, a percepção da sequência e a quantidade de elementos “gratuitos” (FURNARI, 1976, n.p.). As duas conclusões apontadas pela pesquisadora não são fechadas, no sentido de indicar uma elaboração definitiva em relação ao que se propôs a investigar, mas sinalizações de como Eva viu esse momento de sua formação e, por outro lado, como se relaciona com a criação por meio da arte para as crianças (e por crianças).

Se na primeira conclusão Eva Furnari afirma que o processo de pesquisa não está concluído e que, a despeito disso, é fruto de uma trajetória de esforços; a segunda conclusão é a reprodução de uma tira de Quino, quadrinista argentino que possui uma produção calcada na crítica política, sobretudo da ditadura, do capitalismo e seus efeitos, cuja protagonista é uma criança – Mafalda.

Imagem 42 – Segunda Conclusão do TGI de Eva Furnari, de 1976



Fonte: FURNARI, 1976

A segunda conclusão de seu trabalho sobre a ilustração em livros infantis, e a imagem e sua relevância para as crianças de modo amplo, finaliza com uma reflexão metalinguística em quadrinhos em que se afirma a potência, inclusive transgressora, do desenho. Na tira, Guille, o irmão caçula de Mafalda, rabiscou com lápis de cor as paredes da casa e é surpreendido por sua mãe, que observa sua produção com olhar atônito. O menino então comenta “Não é incrível tudo que pode ter dentro de um lápis?” (tradução nossa).

Um último comentário sobre aquele texto de pesquisa é quanto ao modo como Eva compreendia a pesquisa a que se propunha, e que não foi concluída antes da escrita do texto final da graduação, e a participação das crianças sujeitos de pesquisa. Nesse sentido, as recomendações compartilhadas com as famílias, e que também orientaram a ela própria na proposição das histórias para as crianças, são as seguintes:

Os dados referentes à atitude da criança perante a estória serão colocados através dos pais e de suas observações. A resposta da criança pode ser dada por suas possibilidades de comunicação em diversos níveis: verbalmente, quando fala a respeito do que viu (pode-se pedir que ela conte a estória); graficamente, quando desenha para contar a estória ou para rabiscá-la; fisicamente, através de representações ou através de suas reações expressivas (sorrisos, caretas, espantos etc.) (FURNARI, 1976, n.p.).

A multiplicidade de caminhos de interação das crianças com as histórias aponta para uma compreensão inicial da variedade de linguagens envolvidas nesse processo. Não haveria uma única forma de expressão quanto à apreciação e compreensão da história e vários fatores poderiam, de fato, corroborar para tal: a idade da criança, seu domínio da linguagem verbal, seus modos de expressão mais presentes naquele momento, as impressões da história e seus efeitos etc. De maneira semelhante, ao indicar formas diversas de apreciação e comunicação por parte das crianças pode-se notar um olhar atento da pesquisadora Eva Furnari às crianças envolvidas naquela investigação e que indica, por sua vez, a possibilidade deste olhar se estender para sua produção artística como autora e ilustradora de textos literários.

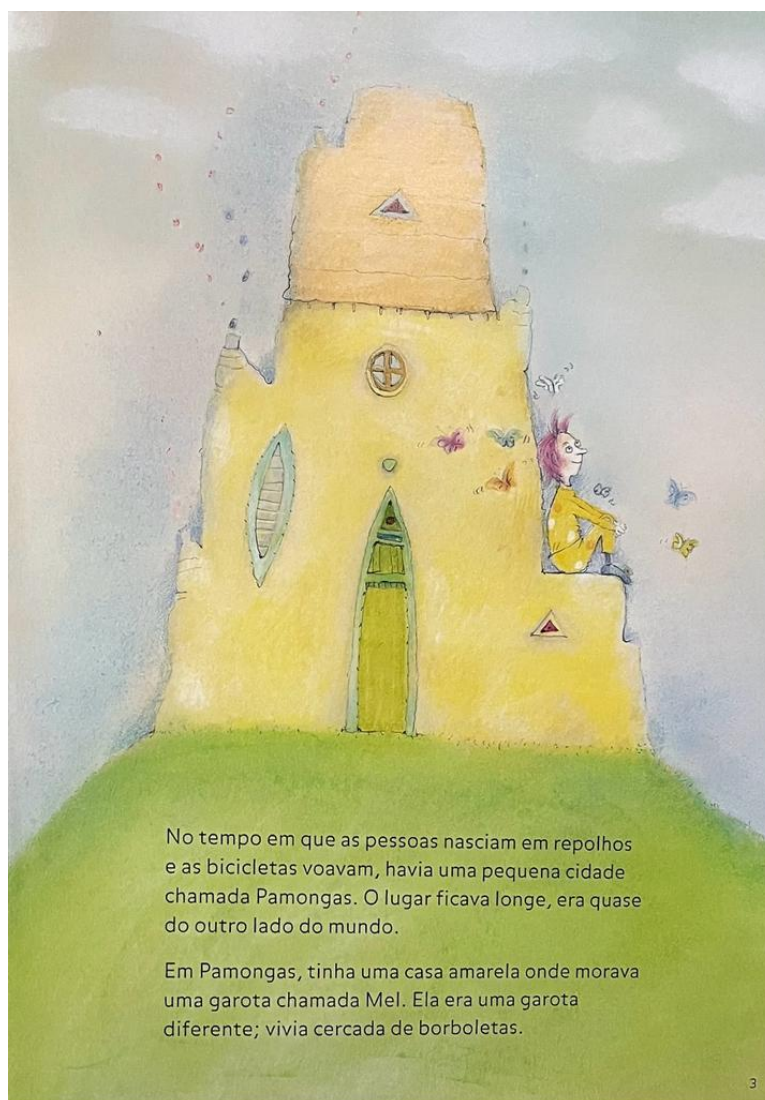
Suas personagens crianças estão envolvidas em diferentes situações, agindo em contextos variados e expressando emoções diversas – e que ultrapassam a perspectiva de uma infância feliz e harmônica, uma representação de criança que não vivencia, ou compreende, a tristeza, o ciúme ou o desejo por algo/alguém. Em outras palavras, as crianças representadas em seus textos têm estatuto de sujeitos.

São crianças que falam de si na primeira pessoa como se vê em *Drufts* (um conjunto de narrativas cujo foco narrativo em primeira pessoa se desloca para cada criança druf que narra sua história e de sua família); crianças que vivenciam o medo de se perderem de suas mães e referências familiares como ocorre em *Trudi e Kiki*; que buscam alegria em meio à tristeza ao enfrentar dias sem cor e alteram essa situação ao se encontrar com outras personagens após procurar efetivamente esse encontro (*Marilu*); que têm preferências por determinadas profissões e manifestam suas intenções (um exemplo é Pânela, filha da estranha cozinheira, personagens de *Assim Assado*); que acolhem a dor do outro por meio da fantasia, da

imaginação, como Luísa (*Amarílis*). Entre outras personagens, há Mel, de *Nós*, um livro de 32 páginas e que faz parte da coleção Pimpolhos.

Mel vivia em uma casa amarela localizada na cidade de Pamongas, “quase do outro lado do mundo” (FURNARI, 2015a, p. 3). O tempo em que se passa essa história é um tempo mágico, não datado de acordo com convenções: o “tempo em que as pessoas nasciam em repolhos e as bicicletas voavam” (FURNARI, 2015a, p. 3). Apesar deste cenário aparentemente alegre e harmônico, características que pareciam ser confirmadas pelo uso de cores suaves e a presença de borboletas ao redor de Mel na primeira ilustração do livro, existem conflitos internos e externos profundos. Mel é uma garota diferente e isso não é bem aceito pelos demais moradores da cidade. Sua companhia no dia a dia se reduz ao grupo de borboletas esvoaçantes e coloridas que voa ao seu redor.

Imagem 43 – Página 3 de *Nós*, 2015, Editora Moderna



No tempo em que as pessoas nasciam em repolhos e as bicicletas voavam, havia uma pequena cidade chamada Pamongas. O lugar ficava longe, era quase do outro lado do mundo.

Em Pamongas, tinha uma casa amarela onde morava uma garota chamada Mel. Ela era uma garota diferente; vivia cercada de borboletas.

A história de Mel é contada predominantemente em terceira pessoa por um narrador onisciente que conhece, inclusive, os sentimentos e pensamentos das personagens. Em determinados momentos há interferência das vozes das personagens no interior do texto narrado e uma conseqüente mudança do foco narrativo. Nessas situações de oscilação entre modos de discurso há uma marca gráfica para os leitores: o uso de itálico para demarcar as falas ou pensamentos das personagens quando expressos por elas próprias e, no último terço da história, o uso de travessões para caracterizar diálogos.

Outra característica a se destacar no livro é a ilustração: as ilustrações sangram, ou seja, tomam todo o espaço disponível na página (RAMOS, 2011). Em *Nós*, vê-se mais detalhes do cenário que o usual para as produções de Eva Furnari: ela já declarou que seu foco é especialmente as personagens e suas expressões, emoções⁴⁹. No entanto, no caso do citado livro, as cores de fundo de cada página são vivas e variam, e a técnica de aquarela confere leveza às figuras e uma atmosfera de magia e delicadeza – e também tensiona a narrativa do texto escrito. Os detalhes do cenário, suas formas, sugerem movimento: o movimento de Mel em sua jornada de autoconhecimento, e conhecimento do outro, é simbolizada para além da representação da personagem.

⁴⁹ Em 2018 a Editora Moderna publicou *4 Vidas entre linhas e traços* com textos escritos por quatro autores sobre suas próprias vidas e escolhas profissionais. Os autores convidados foram Eva Furnari, Ruth Rocha, Walcyr Carrasco e Pedro Bandeira. Eva Furnari escreveu “Uma não autobiografia” em que escolheu o caminho de compartilhar desenhos autorais produzidos em diferentes situações para contar sua trajetória. Em determinado momento do texto, ela afirma o seguinte acerca das suas escolhas como autora e desenhista: “Uma das coisas que mais me dá prazer é criar personagens. A vida inteira desenhei figuras. Em geral mulheres, mas também homens e às vezes animais. Nunca me interessei em desenhar contextos, fundos, paisagens. Talvez porque meu trabalho tenha a ver com a busca de um estado de espírito, de um humor” (FURNARI, 2018, p. 27-29).

Imagem 44– Dupla de páginas, 6 e 7, de *Nós*, 2015, Editora Moderna

Fonte: Acervo Pessoal

Mel enfrenta cotidianamente as zombarias das demais crianças. As primeiras informações sobre Mel e sua época, as borboletas e o repolho, são retomadas como motivos de ofensas, de provocações: chamavam-na de “borboleta” ou que nascera de um “repolho repolhudo”. Mel sentia dor, constrangimento, mas apesar da vontade de chorar ela se continha. Após uma sucessão desses encontros, e de fugas por parte de Mel, algo fantástico e assustador aconteceu.

Um dia, porém, em vez de querer chorar, Mel sentiu o dedinho do pé repuxando. *Ué, que esquisito.*

Correu para casa, arrancou o sapato e levou um susto. *Nossa! Meu mindinho se deu um nó!*

Tentou esticar, puxar, passar creme, mas não deu certo. Ela não sabia desatar aquele enroscado maluco. Ele era mais apertado que nó de marinheiro. (FURNARI, 2015a, p. 9).

Para além de se sentir diferente por outros motivos, Mel passava a lidar com uma inusitada situação: o surgimento de nós ao sentir tristeza ou angústia. Ao longo da história, e de uma jornada com outros elementos fantásticos e do uso da imaginação como um recurso de enfrentamento da realidade vivida, ela se encontra com Kiko. A partir desse encontro, ela

descobre que havia outras pessoas como ela: pessoas que possuíam seus nós e não se envergonham, e nem zombam dos demais, por esse motivo: “Mel subiu na garupa da bicicleta e foram até lá. Quando chegaram, a garota viu que todo mundo tinha nós, e dos mais variados. Ninguém estranhou o nozinho de seu nariz, nem as suas borboletas” (FURNARI, 2015a, p. 31).

Em *Nós* existem diversas ambiguidades que aparecem já no título: se a palavra nó remete ao nó físico em si, também sinaliza situações que paralisam e, por fim, um sentido de união: o nós como primeira pessoa do plural. Todos esses sentidos podem ser apreendidos seja por meio do texto escrito como das escolhas visuais: no uso da aquarela, como citado anteriormente, ou na caracterização das personagens e suas expressões faciais que demarcam emoções, reações. Um aspecto relevante a se apontar, e que retoma a questão da representação das infâncias para a autora e ilustradora Eva Furnari, é o quanto as crianças vivenciam e produzem, elas próprias, situações ambivalentes. Há personagens crianças que provocam desconforto, que apontam e ofendem outra criança como ocorre em contextos da vida para além da ficção de um livro literário.

As crianças como sujeitos que são podem vivenciar diferentes papéis e essa representação presente em meio a um contexto mágico, em um tempo indeterminado, permite elaborar e pensar sobre esse tema e ultrapassar em certa medida idealizações de suposta harmonia pretendida, e ensinada, para as crianças. Em seu texto monográfico publicado em 1976, Eva Furnari afirmara em relação às histórias criadas para pesquisa que “Tanto essa primeira estória, quanto as outras procuram fugir do conteúdo moralista e da imposição de determinados valores sociais e de comportamento” (FURNARI, 1976, n.p.).

Outro ponto relevante é que o fato de Mel se reconhecer como diferente é retratado como parte de uma busca por outras possibilidades, uma posição ativa e com mobilização de recursos como a fantasia e a brincadeira para lidar com contextos adversos como o medo da solidão ou mesmo de desajuste. Manuel Jacinto Sarmiento, a propósito da relação entre crianças e o brincar em contextos de violência, escreve que “através do jogo e da ficção de uma existência onde até o horror aparece transmutado em projeção imaginária de uma realidade imaginária” (SARMENTO, 2003, p. 52). E ainda:

Entre as crianças que brincam com uma Barbie, ou que chutam um crânio humano, ou que empunham uma Kalashnikov de plástico, ou que jogam ao berlinde, ou lançam o peão, ou brincam às casinhas, ou se divertem na consola ou no écran do computador há todo um mundo de diferenças: de condição social, de contexto, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades. Mas há também um elemento comum: a

experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida (SARMENTO, 2003, p. 52-3).

Ao tratar da brincadeira, imaginário e relações das crianças com o mundo social, o citado autor argumenta que é profícuo se aproximar das culturas da infância para pensar proposições em relação à educação e, por outro lado, compreender que o imaginário infantil não sinaliza uma incapacidade, mas propicia a construção de conhecimento. Em *Nós* há uma abordagem que permite uma leitura semelhante visto que brincadeiras simbólicas como se transformar em uma geladeira, por exemplo, é uma tática, no sentido de Michel de Certeau (2008), utilizada pela protagonista a partir de circunstâncias que lhe causavam sofrimento – e sobre as quais não conseguia agir diretamente.

Márcia Cabral da Silva (2010) ao analisar a Coleção Estrelinha, publicada pela editora Ática a partir da década de 1980, coleção de autoria de Sônia Junqueira, tece uma série de considerações acerca de elementos que dialogam com a análise aqui desenvolvida. Entre eles, Silva trata da presença da fantasia nos livros literários para crianças e quais papéis pode ou não desempenhar a depender dos encaminhamentos de escrita e ilustração. Em suas palavras, “[...] a fantasia não tem, necessariamente ou sempre, o sentido de escapismo ou conformismo em relação ao real. Ao contrário, no curso de seu desenvolvimento, a criança, com frequência, lançará mão da imaginação criadora para se apropriar do real e dele não se excluir [...]” (SILVA, 2010, p. 69).

Outro elemento discutido por Silva ao analisar o conjunto de livros da coleção Estrelinha é sua relação com uma perspectiva de compreender a aquisição da linguagem escrita pela criança (e o que o texto literário poderia contribuir, segundo esse ponto de vista, para o aprendizado das crianças). De acordo com Silva, a escolha pela Coleção Estrelinha para análise se deu por conta de ser destinada às crianças em processo de alfabetização e estar dividida em três partes: Estrelinha I, Estrelinha II e Estrelinha III⁵⁰. Essa segmentação “[...] derivaria da aparente preocupação com níveis de dificuldade de leitura, fato que sugere uma concepção de desenvolvimento infantil que deve ser explorada [...]” (SILVA, 2010, p. 60). E ainda: “[...] Na segmentação parece estar a chave para a compreensão das complexas relações entre infância, literatura e educação” (SILVA, 2010, p. 60). Para tal análise, alguns dos referenciais teóricos presentes são Walter Benjamin, em especial a relação criativa entre crianças e brinquedos, e Mikhail Bakhtin quanto às conexões entre conteúdo, forma, material,

⁵⁰ Eva Furnari é uma das ilustradoras dos livros que compõem a parte III da Coleção Estrelinha, títulos propostos para crianças recém alfabetizadas. Entre eles, *O mistério da Lua* e *A festa encrencada*.

por um lado, e sua imbricação com os contextos históricos e sociais em que cada obra literária é produzida.

Para Silva, a ênfase nos padrões silábicos e de construção de orações e períodos a partir de uma concepção de aprendizagem da língua escrita, e de uma ideia de prontidão para tal, limita as possibilidades da literatura como manifestação artística. A citada autora identifica uma restrição do léxico diante desses parâmetros bem como uma construção de texto limitada ao que se entende ser acessível para uma criança em determinada etapa de alfabetização. Sobre a segunda parte da coleção, Estrelinha II, Silva (2010) afirma:

[...] Ainda se mantém a escolha de frases curtas e repetitivas e a ausência de períodos compostos por subordinação, embora haja raras ocorrências de períodos compostos por coordenação. O leitor depara-se, porém, com a promessa de inovação, restrita à introdução de padrões silábicos dito mais complexos do tipo consoante + consoante + vogal e consoante + vogal + vogal. Portanto, o que na intenção de especialistas anuncia-se como uma novidade, ou mesmo como o que justificaria “um salto no conhecimento da criança”, acaba por se restringir ao apagamento da expressividade da linguagem e à rigidez de padrões silábicos repetitivos [...] (SILVA, 2010, p. 84-5).

Outro ponto levantado por Silva (2010) é quanto ao enfoque narrativo de cada história. A pesquisadora discute, a partir do referencial de Bakhtin, o lugar do narrador e também a abertura presente ou não para os leitores e suas interpretações. De acordo com sua análise, a maior parte das histórias da Coleção é marcada por uma característica monológica: em outras palavras, pouco espaço para o diálogo com os leitores. Existe um predomínio de uma abordagem explicativa no texto escrito e em alguns momentos das imagens da coleção. No excerto abaixo há a menção de alguns desses aspectos:

Os quatro livros examinados por último apontam um movimento de continuidade que prometia a análise da história *O macaco medroso*. A circularidade da matéria narrada, o ponto de vista onisciente da narrativa, os ensinamentos e a exemplaridade dos temas recorrentes, o deslocamento do foco de interesse do universo infantil para a transmissão de normas de conduta do mundo adulto e a caricaturização de um número expressivo e personagens são os elementos composicionais que configuram a repetição, a limitação e, portanto, o próprio comprometimento da qualidade estética das obras analisadas [...] (SILVA, 2010, p. 84).

E quanto à história *O mistério da lua*, Silva pondera que é uma exceção em relação aos demais títulos das três partes da Coleção Estrelinha – ainda que a pesquisadora pondere que sua análise é sobre as características predominantes na Coleção, mas não exclusivas. Segundo sua leitura:

[...] Contudo, é especialmente na história O mistério da lua que se assiste a um afastamento significativo desses recursos simplificadores do material literário. Verificam-se, então, a estrutura narrativa aberta, a relativização da voz do narrador, a presença de temas próprios ao universo de interesse da criança e o distanciamento de um viés estritamente pedagógico. Opera-se, nesse livro, verdadeira inversão do próprio fundamento ideológico e estético das três coleções (SILVA, 2010, p. 102).

Com base na leitura antes desenvolvida de *Nós*, da coleção Pimpolhos, é possível retomar brevemente alguns dos pontos elencados por Silva quanto à Coleção Estrelinha. A proposta é contrapor esses elementos e a partir desse movimento ponderar sobre a produção de Eva Furnari em relação à seguinte discussão: as representações de infância que se pode apreender de sua obra.

Quanto à primeira questão, o didatismo que orientaria as escolhas de escrita a ponto de intervir no tratamento de linguagem e nas possibilidades de o texto literário dialogar com referenciais estéticos mais interessantes e as experiências concretas das crianças, e da vida social, é possível afirmar que em *Nós* não há uma limitação do léxico que parta de uma concepção de apreensão da língua escrita de domínio inicial de sílabas simples e complexas, etc. De fato, é possível mesmo afirmar que em títulos que segundo a Editora Moderna são destinados às crianças mais novas, como os da Coleção Miolo Mole ou Pimpolhos, a construção das narrativas, curtas ou mais longas, atendem a outros critérios que não os expressos pela coleção debatida por Silva (2010).

Um exemplo é a abordagem desenvolvida em *Assim Assado*, sobre o qual se comentou anteriormente nesta tese. De acordo com as informações presentes no *site* da Editora Moderna, *Assim Assado* é indicado para leitores iniciantes, crianças a partir de seis anos de idade – uma faixa etária na qual muitas crianças estão vivendo o início do processo de alfabetização formal⁵¹. Apesar disso, o texto não se orienta por escolhas como universos vocabulares construídos a partir de sílabas simples e que seriam mais adequadas para uma primeira leitura. As escolhas textuais se guiam com base em premissas de ludicidade e diálogo com expressões e textos conhecidos, mas transformados, por meio de jogo de palavras e ideias entre alternativas, entre algo “assim” ou “assado”.

A propósito da construção do universo vocabular de um texto literário endereçado às crianças, e o que revelam sobre como se compreende sua capacidade de leitura, de interpretação, e o valor de apresentar novas palavras e possibilidades para elas, Maria Emilia López afirma que:

⁵¹ Informações sobre *Assim Assado* segundo as indicações da Editora Moderna podem ser acessadas em: <<https://www.moderna.com.br/literatura/livro/assim-assado>> Acesso em 29/07/2023.

[...] ¿Qué queda de un cuento si desbaratamos sus palabras? ¿Por qué privar a los niños del placer de ignorar parte de lo que se dice y fantasearlo, hacer elucubraciones, inferirlo a través de sus propias experiencias cercanas, de las ilustraciones, de su intuición? ¿Tenemos el derecho a negarles la belleza de las palabras? Hay una gran diferencia entre conocer el argumento de un cuento y embeberse del lenguaje literario que crea el universo propio de esa historia (LÓPEZ, 2015, p. 165).

As metáforas, o absurdo de algumas situações e o elemento lúdico presente aproximam as crianças das narrativas curtas, desenvolvidas cada uma delas em um par de páginas iniciadas com a expressão “Era uma vez”, que se repete e reinaugura, a cada vez, o convite para adentrar uma nova história. Por outro lado, ampliam o repertório de leitura e análise das crianças ao inserir expressões e imagens de uso social – e não necessariamente dominadas pelas crianças que podem acessá-las por meio das ilustrações ou mesmo da mediação de leitores adultos ou outras crianças que já as conheçam.

Era uma vez

Uma menina aventureira.

Navegava no sofá

E voava na banheira.

(FURNARI, 2011a, p. 12-3)

No excerto acima, outro aspecto que chama a atenção é a conexão com as experiências das crianças em suas brincadeiras simbólicas, no uso da imaginação em contextos de brincadeira para vivenciar outros papéis e possibilidades de vida. Evocar o universo de brincadeiras, mobilizar a imaginação como elemento constitutivo do texto escrito, das ilustrações, são formas de dialogar com as vivências das crianças e compor suas experiências no cotidiano. As leituras de textos literários podem ser parte das vivências das crianças para além do momento em que ocorrem: a presença de personagens interessantes, de uma abordagem textual que permita e mesmo convide a intervenção dos leitores, uma familiaridade de temas que possibilitem, por sua vez, a introdução de novos elementos, novos repertórios, são questões que importam destacar na escrita de textos literários. Ou nas palavras de Samira Nahid de Mesquita a propósito da construção de enredos no texto literário: “[...] Seja na *narração* das transformações por que passam situações e personagens, seja na *descrição* de objetos, personagens ou quadros, representa-se todo um universo dentro do texto através dos signos verbais que o compõem” (MESQUITA, 2002, p. 32).

A abertura do texto à leitura de diferentes leitores, a possibilidade de se relacionarem de forma particular com uma narrativa que não esteja encerrada de antemão pelo narrador, ou

autor modelo, em uma única solução, é uma das características que permitem vislumbrar o lugar projetado por quem escreve para quem lê. Assim, são importantes para a abertura do texto não apenas a temática do texto, mas sua abordagem e a construção textual – e, entre tais características, pode-se destacar o foco narrativo e o diálogo entre perspectivas diversas⁵². De acordo com a perspectiva de Bakhtin, a presença de polifonia no texto – o encontro de diversas vozes, e linguagens, que concorrem por meio de tensões e/ou de afinidades.

Uma outra forma de introdução e organização do plurilinguismo no romance, utilizada por todos sem exceção, é a do discurso dos personagens. As palavras dos personagens, possuindo no romance, de uma forma ou de outra, autonomia semântico-verbal, perspectiva própria, sendo palavras de outrem numa linguagem de outrem, também podem refratar as intenções do autor e, conseqüentemente, podem ser, em certa medida, a segunda linguagem do autor (BAKHTIN, 2002, p. 119).

Em *Nós* há diferentes vozes e formas de registrar graficamente esse diálogo – que se desenvolvem na tensão entre visões. Em determinados momentos há o uso de travessões para demarcar um diálogo entre personagens, como ocorre entre as personagens Mel e Kiko, ou quando Mel conversa com uma vaca que encontrara em sua fuga de Pamongas. Em outros momentos há o registro, em itálico, de falas em coro de moradores de Pamongas contra Mel ou de pensamentos da protagonista em meio ao texto em terceira pessoa que corresponde ao narrador onisciente de *Nós* – e que predomina ao longo da história. Ainda que o narrador permita acessar parte das intenções e sentimentos das personagens, e costura diversos detalhes da trajetória de Mel, é interessante destacar que é possível identificar uma diversidade de pontos de vista que possibilita acessar outros olhares para a história contada – e isso a partir de uma escolha sobre como contá-la.

⁵² Em *Abaixo das canelas* (FURNARI, 2000a), livro da coleção “O Avesso da Gente” (antigo nome da atual “Do Avesso”), conta-se a história de um antigo e consolidado hábito presente em uma cidade chamada Poscovônia: todos os seus moradores valorizavam estar calçados. Andar com os pés descobertos era motivo de constrangimento e uma ação reservada para momentos de higiene, breves, ou quando sozinhos. Ninguém sabia bem o porquê desse hábito e isso se torna notório a partir da pergunta de uma criança ao seu professor. Depois da pergunta, o docente se dedica a essa investigação. Durante a história o texto brinca com convenções sociais e permite rir de situações ridículas que envolvem pés, chamados de pedúnculos, e por instigar, em consequência, uma reflexão sobre as convenções em vigência na nossa sociedade – ou na de quem a lê. No entanto, embora haja essa abertura de possibilidades por meio do texto humorístico, da estilização paródica e da presença de vozes diversas com as personagens e suas linguagens próprias, no sentido de Bakhtin (2002), o texto possui um aspecto de limitação de suas possibilidades de leitura: há um esforço de explicar excessivamente as descobertas do professor em relação ao hábito dos poscovônios. Esse esforço explicativo limita, de certa forma, o lugar da imaginação criadora ao apontar soluções fechadas para os conflitos – há mesmo uma síntese sobre o mistério desvelado. *Abaixo das Canelas* atualmente está fora de catálogo.

Imagem 45 – Dupla de páginas, 18 e 19, de *Nós*, 2015, Editora Moderna

Fonte: Acervo Pessoal

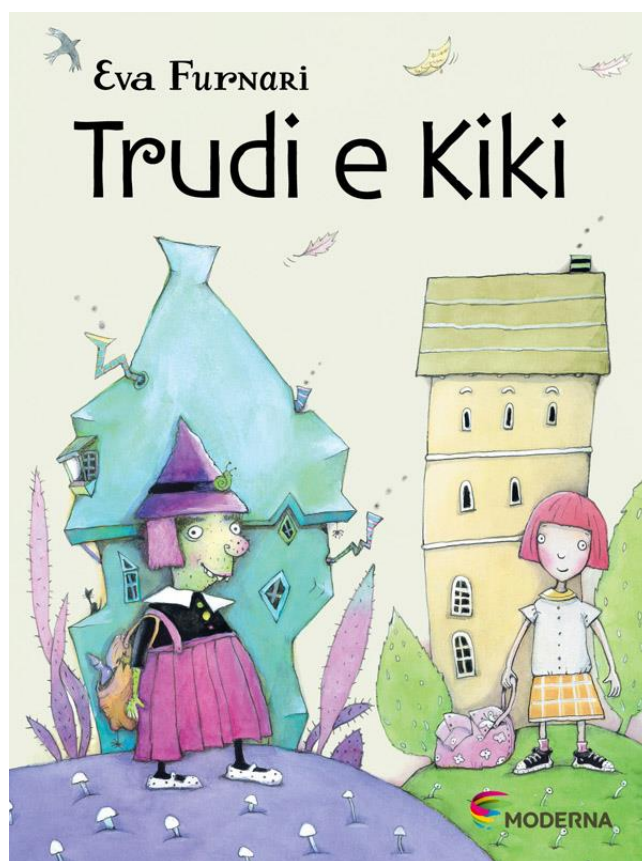
O registro polifônico de *Nós* está presente em *Trudi e Kiki*, título da coleção Pimpolhos, mas por meio de outra solução textual. Em *Trudi e Kiki* há uma aproximação com a linguagem dos quadrinhos, com uso de balões para sinalizar as falas das personagens, e outros recursos visuais afins. A despeito dessas especificidades, existe um ponto em comum: em ambas as histórias há uma forma de lidar e abordar diferentes experiências de infância. Seja com Mel e sua origem e aparência questionadas e apontadas pelos demais habitantes da cidade (e sua relação com outras angústias e modos de vivê-las); ou com Trudi e Kiki, duas meninas com origens, vivências e preferências próprias – e muito semelhantes. O olhar construído por Eva Furnari para a diversidade e as singularidades é do plural: existe o que é próprio, o coletivo e podemos observar essas histórias, estabelecer um olhar empático para as dores das personagens e mesmo sorrir com os absurdos, textuais e imagéticos, que de algum modo estarão presentes – como podem estar em situações da realidade não literária.

Na próxima seção, há uma breve análise de *Trudi e Kiki* e sua relação com as temáticas desenvolvidas neste capítulo: as representações de infância de Eva Furnari, e como se dão a ver nas escolhas de escrita, na tessitura do texto e seu humor.

5.3 Trudi e Kiki (Coleção Pimpolhos)

Trudi e Kiki foi publicado em 2010, pela Editora Moderna, e faz parte da Coleção Pimpolhos. O livro possui um total de 32 páginas e suas ilustrações ocupam parte significativa de cada uma delas: há uma alternância no posicionamento das imagens, e mesmo em seu alinhamento ou dimensão, de forma que a atenção do leitor é constantemente convocada. O texto escrito dialoga com essa alternância de registros de imagens e ocupa diferentes posições na página a depender do momento da narrativa (e do foco que se deseja atribuir ora à imagem, ora ao texto escrito).

Imagem 46 – Capa de *Trudi e Kiki*, 2010, Editora Moderna



Fonte: Acervo Pessoal

Trata-se de um texto que conta os encontros e desencontros entre duas meninas e seus universos de relações, Trudi, uma criança bruxa, e Kiki. A partir de eventos improváveis, uma ventania e uma troca de convites para uma festa, começa uma série de situações que evidenciam as diferenças entre as vivências das duas meninas e suas mães, além das suas semelhanças e pontos em comum. É um livro que toca em temas como diversidade e o encontro com o outro por meio do registro da magia, da fantasia.

A história inicia-se com um “Era uma vez duas garotas, a Trudi e a Kiki” (FURNARI, 2010e, p.3) e uma descrição das características físicas, preferências e hábitos de cada uma delas (há um importante suporte da imagem nessa descrição, pois enriquece com detalhes o texto escrito). O uso do pretérito imperfeito do indicativo do verbo “ser”, “era”, sinaliza que a história ocorre em um tempo não localizado, um tempo de magia. Para Benedito Nunes, ao tratar as temporalidades tecidas no texto de ficção, por um lado, e a temporalidade da leitura de quem lê tal texto, afirma que:

[...] a função específica do pretérito épico, indicadora não do passado, mas do desligamento da ficção com o real, em que implicam outros traços de obras literárias de cunho narrativo como, por exemplo, o emprego de verbos relativos a processos internos – pensar, refletir, julgar crer, sentir, esperar, lembrar [...] (NUNES, 2013, p. 37).

Umberto Eco ao tratar do que definiu como leitor modelo, comenta que o uso de expressões como “era uma vez” sinaliza uma certa expectativa do texto produzido e, sob outro prisma, convida os leitores interessados em um certo tipo de pacto de leitura baseado na fantasia. O leitor modelo projetado nesse texto é um leitor que se permite, desde o início, adentrar e seguir com uma história que acontece em um tempo e espaço não necessariamente definíveis do ponto de vista da realidade convencional e sim em uma realidade partilhada, construída, com parâmetros e personagens fantásticos – embora essa construção aconteça com base na realidade social e histórica, em um movimento de transfiguração do real.

[...] Esse tipo de espectador (ou de leitor, no caso de um livro) é o que eu chamo de leitor-modelo – uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar. Um texto que começa com “Era uma vez” envia um sinal que lhe permite de imediato selecionar seu próprio leitor-modelo, o qual deve ser uma criança ou pelo menos uma pessoa disposta a aceitar algo que extrapola o sensato e o razoável (ECO, 1994a, p. 15).

De partida o leitor é informado que as duas meninas possuem “gostos e desgostos parecidos” e, contudo, partilham de uma diferença fundamental: uma delas é bruxa, a Trudi, a outra não, Kiki. A partir desse elemento que rompe com uma suposta harmonia que até então era a tônica da história comum dessas duas meninas, o leitor é introduzido às diferenças que existem entre elas em suas vidas cotidianas. Cada uma das crianças vive em uma cidade diferente e fala um idioma próprio: Trudi fala o buruxês, língua de Burux, a cidade dos bruxos; Kiki fala biribês, o idioma de quem mora em Biribin. O buruxês é caracterizado como um idioma que “se falava fazendo biquinho” (FURNARI, 2010e, p. 7) enquanto o biribês tem por característica a rapidez de sua enunciação de modo que apenas os seus falantes

compreendem o que é dito. Ambas as cidades são localizadas espacialmente tendo como ponto de referência as montanhas: Biribin se localizaria “do lado de cá das montanhas” e Burux “do lado de lá das montanhas”. A referência de proximidade ou distanciamento, o lado de cá ou de lá, é da voz que narra – o que permite pensar uma aproximação da condição dessa voz com Kiki, a criança não bruxa.

Imagem 47 – Dupla de páginas (6 e 7) de *Trudi e Kiki*, 2010, Editora Moderna



Fonte: Acervo Pessoal

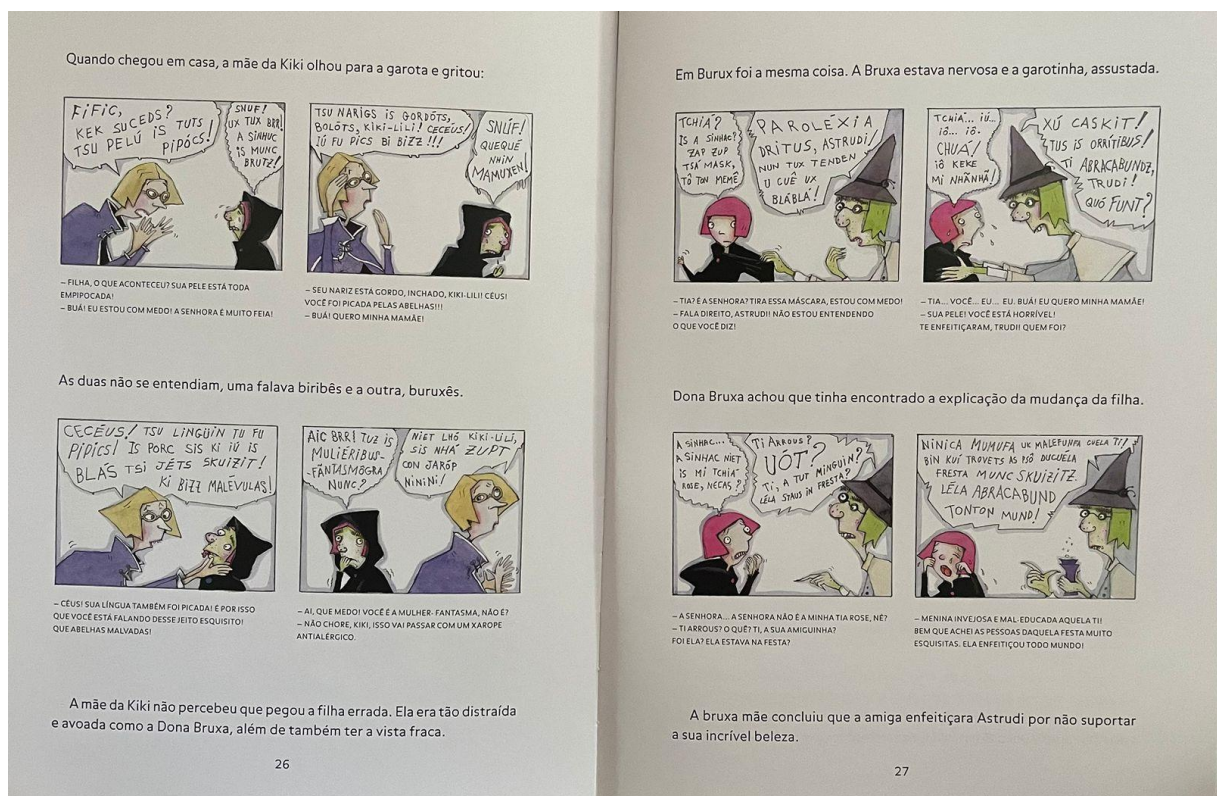
A narração do texto é realizada predominantemente em terceira pessoa, por uma narradora onisciente que conta aos leitores as aventuras das protagonistas e nos revela os detalhes que as personagens não têm acesso – mas os leitores sim. Em algumas passagens do texto há ênfase no discurso direto das personagens, demarcados pelo uso de balões, um recurso visual tradicional nas histórias em quadrinhos e que compõe a narrativa de *Trudi e Kiki*. Esse recurso é especialmente interessante quando utilizado para explicitar o desafio de comunicação entre personagens que falam idiomas diferentes.

Segundo Mikhail Bakhtin, a alternância entre os discursos das personagens em um texto permite construir, e identificar, diversas perspectivas ideológicas, linguagens, interações e citações de outros discursos. Ademais, possibilita um espaço de tensionamento inclusive

com a linguagem da própria autora e dos discursos que circulam na sociedade (BAKHTIN, 2002). Esse comentário é particularmente instigante ao se pensar no texto de humor e na sua dimensão de contraposição, em maior ou menor medida, com convenções.

Por meio dos quadrinhos destaca-se não apenas o texto escrito, mas as nuances de sua entonação: identifica-se o uso de estratégias como a estilização dos balões para transmitir sentidos que contextualizam aquelas interações. Além disso, abaixo dos quadrinhos, há uma tradução das falas pois em Trudi e Kiki há três idiomas presentes: o português, o buruxês e biribês. No jogo entre aproximações e tensionamentos que ocorre no texto de humor de Eva, a semelhança da pronúncia entre os dois idiomas fictícios e o “português” auxilia a compreensão do seu caráter de língua e provoca o efeito da graça ao notar que são parecidos, mas diferentes.

Imagem 48 – Dupla de páginas (26 e 27) de *Trudi e Kiki*, 2010, Editora Moderna



Fonte: Acervo Pessoal

Ainda em relação aos detalhes das aventuras vividas, trata-se justamente das motivações das ações, e suas consequências, elementos revelados aos leitores e que conferem graça à narrativa. Isso porque é possível acompanhar a sucessão de enganos a que as personagens são submetidas em razão de uma troca de convites que resultou, após várias

pequenas e grandes coincidências, com a troca das crianças: Kiki e Trudi trocam de casa, de mães e de vivências como alimentação, por exemplo.

Uma observação sobre *Trudi e Kiki* é que se pode lê-lo a partir de uma aproximação com outro texto ficcional, a peça teatral escrita por William Shakespeare no século XVI, *A comédia de erros*. Na peça de Shakespeare conta-se a história de dois irmãos gêmeos, Éfeso e Siracusa, filhos de Egeu e Emília, irmãos que se separaram em decorrência de um incidente, um naufrágio, e se reencontram após uma série de eventos anos depois. Ao longo da história os enganos ocorrem pois as demais pessoas confundem-se com as identidades dos gêmeos, trocando-as, pois não sabiam que havia dois irmãos gêmeos idênticos na mesma cidade.

A exploração ficcional do problema do duplo, da constituição de uma identidade própria em meio aos enganos, é desenvolvida mediante um registro que contempla o aspecto cômico e também o dramático – com ênfase na comédia. O pesquisador Fabricio Batista Borges apresenta nos seguintes termos a questão do duplo e seus efeitos na peça teatral:

Esse aspecto ilusório presente na trama shakespeariana – contudo, sempre claro para o espectador – é parte do jogo proposto pelo dramaturgo inglês, que gera uma confusão entre a realidade e ilusão nas personagens. A verdade aparece como um engano, e provoca uma crise de identidade social e uma verdadeira instabilidade do real. A sanidade mental dos pares de gêmeos é colocada à prova e a feitiçaria é usada para explicar tais acontecimentos misteriosos na cidade (BORGES, 2015, p. 149).

Em *Trudi e Kiki*, a problemática do duplo é explorada em diálogo intertextual com a obra de Shakespeare, mas a seu modo: nos termos de Sant’Anna, um desvio na apropriação do texto do dramaturgo na elaboração literária de Furnari. Assim: “[...] os jogos estabelecidos nas relações intra e extratextuais são desvios maiores ou menores em relação a um original. Desse modo, a paráfrase surge como um desvio mínimo, a estilização como um desvio tolerável, e a paródia como um desvio total” (SANT’ANNA, 2000, p. 58). Em outras palavras, cria-se uma obra original que, dialogicamente, se conecta à obra de Shakespeare – que, por sua vez, inspirou-se em texto anterior de autoria de Plauto, um dramaturgo romano que escreveu *Os menecmos* séculos antes. Na narrativa de Eva, o duplo não se refere a gêmeos consanguíneos, mas a duas meninas que possuem mães e histórias diversas – e uma série de pontos em comum quanto às suas preferências e personalidades.

Embora exista um trabalho de costura das singularidades de cada uma das personagens centrais, esse movimento acontece em paralelo com uma apresentação das suas afinidades, das experiências em comum: o vínculo com a mãe, a vivência escolar, o gosto por se preparar para uma festa ou evento social, as relações com brinquedos e objetos de afeto, o medo de

perder quem se ama, o medo de não ser compreendida. Em meio ao riso que as situações provocam, nesse jogo de aproximações e tensionamentos entre as experiências das duas crianças, há o contexto do duplo e o risco de perder a si e sua identidade. Em meio ao riso, existe angústia, medo.

Sigmund Freud ao tratar do riso, e particularmente do chiste, do cômico e do humor, desenvolve suas considerações em relação ao inconsciente e ao lugar que rir, ou provocar o riso em outrem, ocupa para os sujeitos. Para ele existem relações profundas entre constrangimentos, angústias, desejos, repressões, entre outros, e o riso que se ri ou se provoca. Nesse sentido, identificar uma situação como engraçada não necessariamente remeteria a algo que seja somente entendido como positivo ou ameno: é possível rir daquilo que se teme, do que se deseja, mas não se pode verbalizar, daquilo que provoca raiva ou sentimentos diversos.

[...] Ora, o humor é um meio de obter prazer apesar dos afetos dolorosos que interferem com ele; atua como um substitutivo para a geração destes afetos, coloca-se no lugar deles. As condições para seu aparecimento são fornecidas se existe uma situação na qual, de acordo com nossos hábitos usuais, devíamos ser tentados a liberar um afeto penoso e então operam sobre estes motivos que o suprimem *in statu nascendi*. Nos casos ora mencionados a pessoa que é vítima da ofensa, dor etc. pode obter um prazer *humorístico*, enquanto a pessoa não envolvida ri sentindo um prazer *cômico*. O prazer do humor, se existe, revela-se - não podemos dizer de outra forma - ao custo de uma liberação de afeto que não ocorre: procede de *uma economia na despesa de afeto* (FREUD, 1996, p. 212).

Em *Trudi e Kiki*, e também em *Nós* e outros textos de Eva que tratam de dores que podem produzir identificação com as crianças leitoras, o efeito cômico da história, e do modo de contá-la, ocorre em paralelo com um contexto que, se contado de outra maneira, com outro arranjo de linguagens, poderia ser compreendido como triste e mesmo dramático⁵³. A troca entre crianças que se perdem de suas famílias, o esforço de comunicação em um local em que ninguém entendia seu idioma, a estranheza e mesmo horror diante de sabores e hábitos desconhecidos e que lhes era imposto. Um roteiro que, a princípio, não parece ser de um texto que provoque graça. No entanto, e a partir de escolhas antes citadas quanto aos recursos visuais, o encadeamento da história, o ajuste entre vozes presentes no texto; resulta em um texto que pode suscitar identificação, e mesmo uma possibilidade de elaborar experiências dolorosas ou medos represados, e também o riso.

As vivências e experiências de crianças são variadas e situadas em diversos contextos históricos, culturais e sociais. Essa diversidade de possibilidades de infância, dificilmente

⁵³ Além dos títulos já citados, outros exemplos que seguem a linha de abordagem citada são *Bililico* e *Marilú*, 1ª edição de 2003 e 2001, respectivamente, e *Felpe Filva*, de 2006 – entre outros.

representável em sua totalidade em um texto, literário ou não, é reapresentada a partir de medos em comum (como a incomunicabilidade ou a perda da mãe, figura que pode ser compreendida também em sua função simbólica nesse caso), e por meio da chave da fantasia.

¿Cómo me percibe el otro? El sufrimiento de la incomunicación, el drama de ser incomprendidos, de no ser reconocidos como realmente somos, son sentimientos que el niño vive dolorosamente y que le son familiares desde muy temprana edad [...]
 ¿Cómo resistir a los deseos del grupo, del otro, de los que quieren imponernos una manera de ser? ¿Cómo existir cuando uno no se ajusta a los deseos de los adultos y de la sociedad? [...] (PATTE, 2011, *Ebook*).

O modo de lidar com a delicadeza de emoções e ações das duas crianças é inserindo-as em um lugar de magia, de encantamento e, a despeito disso, de dificuldades. Dificuldades que são partilhadas pelas personagens centrais, que ao final da história compreendem, como as crianças leitoras já sabiam antes, o que ocorrera: uma troca acidental. Após essa compreensão, logo convertida em segredo partilhado pelas meninas, forma-se um laço de amizade. Amizade entre crianças de mundos muito diferentes, mas com alguma semelhança.

Ainda quanto às personagens, e as possibilidades de identificação e relação entre leitores e texto lido a partir de suas trajetórias, Rosenfeld pontua que a natureza da construção literária de personagens por meio de seleção de características, de um recorte do mundo entendido como real, permite que o leitor reconheça e se vincule com suas trajetórias e dores. Essa relação se fundamenta nas experiências de quem lê e, no entanto, apenas é possível pois houve uma construção textual, com suas limitações e aberturas, a partir da qual se pode dialogar, reelaborar impressões, sentimentos, hipóteses. Limitações e aberturas presentes em termos de conteúdo, da temática e da forma. De acordo com Rosenfeld:

[...] Assim, o leitor *contempla* e ao mesmo tempo *vive* as possibilidades humanas que a sua vida pessoal dificilmente lhe permite viver e contemplar, visto o desenvolvimento individual se caracterizar pela crescente redução de possibilidades. De resto, quem realmente vivesse esses momentos extremos, não poderia contemplá-los por estar demasiado envolvido neles. E se os contemplasse à distância (no círculo dos conhecidos) ou através da conceituação abstrata de uma obra filosófica, não os viveria. É precisamente a ficção que possibilita viver e contemplar tais possibilidades graças ao modo de ser irreal de suas camadas profundas, graças aos quase juízos que fingem referir-se a realidades sem realmente se referirem a seres reais; e graças ao modo de aparecer concreto e quase-sensível deste mundo imaginário nas camadas exteriores. (ROSENFELD, 2014, p. 46).

As menções a outros textos, uma característica de *Trudi e Kiki* e da obra de Eva Furnari, relaciona-se ao estabelecimento de uma dialogia, uma citação de outras citações, de textos já produzidos e que compõem, a seu modo, o texto ora discutido. Esse diálogo não se

dá somente em relação às temáticas, necessariamente, mas aos diferentes estilos e linguagens e, para remeter à análise de Mikhail Bakhtin (2002), às diversas línguas e suas estratificações. O uso da coloquialidade, o registro mais próximo à oralidade, é, portanto, um demarcador desse diálogo entre instâncias discursivas diversas, entre textos construídos em tempos diferentes⁵⁴. Seja um diálogo entre os textos de Plauto e Shakespeare, a princípio, ou entre eles e Eva Furnari; ou ainda entre as tradições e convenções de Biribin ou Burux – recém inseridas nessas interações entre textos de tempos e contextos diversos e conectados na ação da escrita, na prática da leitura.

Para além desses aspectos, a coloquialidade, textos de escrita mais próxima aos registros de fala, embora com um esmero na escolha justa de palavras e no cuidado gramatical das construções, é um caminho de aproximação com a criança leitora: seja quanto aos seus diferentes níveis de domínio de leitura de textos literários e também no que diz respeito aos modos de se relacionar no mundo referencial - que ultrapassa a fantasia do texto.

Por fim, a dialogia é uma característica que não se limita aos textos escritos, ou literários, mas é parte da vida social, das trocas culturais. Investir ficcionalmente sobre essas relações, ainda que não identificadas prontamente pelas crianças, significa inseri-las em um diálogo mais amplo com outros textos e o que eles possibilitam acessar, mesmo que simbolicamente, do legado cultural construído historicamente pela humanidade.

⁵⁴ Em sua obra *Questões de literatura e estética*, de 2002, Bakhtin desenvolve uma abordagem analítica do romance compreendendo-o como um gênero singular e que teria como uma de suas características o plurilinguismo. Em outras palavras, um movimento dialógico com diferentes linguagens, línguas e suas estratificações (como os jargões profissionais, um discurso próprio de eventos formais ou o registro mais coloquial presente no dia a dia familiar). O romance possui como aspecto importante um estilo singular que se conecta, a partir de suas especificidades e propósitos de construção da narrativa literária, com discursos variados e os recompõe ao serem apropriados ao discurso literário por meio da estilização. Por fim, ainda que não se esgote nessas linhas o fundamental da obra e análise de Bakhtin, o autor afirma que para além do romance outros “gêneros literários e prosaicos” afins compartilham da dialogia e plurilinguismo como características importantes de sua constituição/enunciação e das quais se valem para deslocar as tendências centralizadoras da linguagem (e sua ideologia).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O resultado foi um sucesso e seu paciente se tornou o primeiro
liquidificador do mundo a tocar música.*

*Eva Furnari, “Psi”, **Tantãs**.*

Ao longo da pesquisa buscou-se analisar a obra de Eva Furnari, em suas características fundamentais, nos planos da forma e conteúdo, tendo como objetivo investigar suas representações de infância identificáveis em suas escolhas literárias e, sob o ponto de vista que se desenvolveu nesta tese, importantes na estruturação de sua obra. O referencial teórico de Roger Chartier quanto às representações sociais foi basilar para esta pesquisa. Neste estudo, destacou-se a dimensão da imaginação humorística: o humor entendido como discurso que provoca o riso e a presença da fantasia como duas características fundamentais em seu projeto literário. Ademais essa questão, ressaltou-se a estratégia de convite aos leitores a uma participação mais ativa, interativa, na qual pudessem pensar sobre caminhos para cada narrativa e construí-la com base em sua interpretação.

Para tratar em particular desse aspecto, os recursos da metalinguagem e metaficção foram importantes para tecer a análise, em especial por que foram mobilizados, na maior parte das vezes, com interface a uma proposta de brincadeira ora com as palavras, e seus sons, ora com as convenções de construção de um texto narrativo (como, por exemplo, os contos maravilhosos em *Tantãs* e *O Problema do Clóvis*). A análise da utilização desses recursos levou à interpretação consolidada durante a pesquisa: identificou-se uma representação de infância que dialoga com as ideias de atividade, criticidade e capacidade de leitura. Como resultado, a escrita do texto literário e as ilustrações estão relacionadas a uma representação de leitores capazes de compreender o texto para além de simplificações baseadas em suposições de insuficiência, seja de leitura ou interpretação, seja de visões idealizadas sobre uma infância feliz e desvinculada das dificuldades e contradições que são parte integrante da vida em um mundo comum.

Outra estratégia de escrita frequentemente utilizada refere-se à construção das personagens, tanto em suas características formais quanto na proporção de suas figuras, rompendo estereótipos do que seria considerado belo. Além disso, os aspectos das trajetórias das personagens são marcados por ações inesperadas que levam a resultados que as colocam em cenários de conflitos. Em tais conflitos, supõe-se, por vezes, a participação ou cumplicidade dos leitores na resolução. Nesse sentido, concorda-se com pesquisadores e

teóricos dos estudos literários que afirmam a importância das personagens em textos ficcionais como um elemento que auxilia a estabelecer vínculos com o leitor, aproximando-o do universo fictício e permitindo que ele viva, através do pacto de crença provisório, as dores e alegrias presentes naquela realidade possível (ECO, 1994a; ROSENFELD, 2014).

Para criar essas personagens e escrever textos que convocam o leitor a uma participação ativa e criativa, o elemento da fantasia está presente, juntamente com o investimento em outros aspectos, como o humor. Faz parte do projeto literário de Eva Furnari abordar diferentes temas em seus livros por meio da fantasia e do simbólico. Em suas narrativas, a referência ao mundo social e sua realidade compartilhada ocorre em relação às suas regras de funcionamento social e político, às emoções humanas e seus desejos, e, em particular, a aspectos das culturas infantis como a brincadeira. Além disso, há uma aproximação com elementos da cultura escolar, como a escrita de redações em *Drufs*, por exemplo.

A imaginação é um meio legítimo e profícuo de explorar a realidade social, investigar as dinâmicas sociais presentes no cotidiano e atribuir-lhes novos significados, além de ser um caminho de produção de conhecimento a partir de suas próprias premissas (BRUNER, 1997; VIGOTSKI, 2014; RODARI, 1982). Enquanto atividade combinatória, imaginar articula o já vivido, que tem significado entre as experiências e memórias do sujeito, com uma reelaboração em que novos sentidos são inventados, outros pontos de vista são possíveis. Na escrita e leitura de textos narrativos, a imaginação está presente em alguma medida, assim como em outras situações sociais, como nas brincadeiras infantis, ou mesmo entre adultos, sendo um dos elementos atuantes que permite o estabelecimento de sentidos, afetos e investigação sobre o outro e seus contextos.

Se a imaginação se relaciona com o que cada sujeito possui como repertório de experiências, de saberes, é fundamental que o contato com uma variedade de objetos culturais, discursos e perspectivas seja acessível às crianças, possibilitando-as ampliar suas capacidades de compreender e atuar no mundo. Imaginar o mundo pelas lentes do humor, de um olhar que parta da sátira, gracejos, *nonsense*, ou outros registros, permite investigá-lo por outros prismas, como o avesso das normas, e assim somar esse modo de conhecimento com outros que possam ter acesso ao longo da vida.

No que diz respeito ao humor, partiu-se do esforço de compreender as suas implicações possíveis como via estruturante de comunicação com as crianças. Nesse aspecto, as pesquisas de Freud sobre os chistes e as considerações de Afonso Sant'Anna acerca do eixo parodístico, entre outros, iluminaram possibilidades. Em diálogo com Freud (1996), foi

possível discutir que o riso pode surgir em situações que não contemplam apenas amenidades, pois há uma gama de possibilidades que abrange a angústia, a solidariedade, o constrangimento, a empatia, a crítica de si por meio do olhar lançado ao outro, entre outros aspectos.

A paródia, chamada de efeito de linguagem por Sant'Anna, é um recurso que se liga à intertextualidade, ou mesmo intratextualidade, como afirma o citado autor. Nesse diálogo entre textos de diferentes tempos e autores, ela promove um deslocamento, uma oposição em certa medida ao dito originalmente. Essa oposição, pela via do avesso, pode revelar a outra face de discursos, apontar incoerências e até mesmo destacar o ridículo da convenção que busca legitimidade apenas por ela mesma. Assim, coloca em evidência a ideologia naturalizada socialmente. Portanto, pode-se ler a paródia como “[...] re-apresentação daquilo que havia sido recalcado. Uma nova e diferente maneira de ler o convencional. É um processo de liberação do discurso. É uma tomada de consciência” (SANT'ANNA, 2000, p. 31).

Ainda quanto à paródia, e em diálogo com Sant'Anna e suas contribuições, pode-se aproximar a paródia de uma intertextualidade das diferenças ao passo que a paráfrase seria uma intertextualidade das semelhanças (SANT'ANNA, 2000). O discurso sob os parâmetros do eixo parodístico constitui-se não pelo reforço da ideologia e da ordem, mas por um deslocamento que a evidencia – inclusive por suas contradições e fragilidades. Nesse sentido, textos literários que dialoguem em alguma medida com essa perspectiva, como os de autoria de Furnari, podem instigar um olhar de estranhamento, e pesquisa, não apenas ao texto ficcional em si como também à linguagem, pois ela também é alvo dessas investigações e desvelamentos.

Alessandra Del Ré (2008) em sua pesquisa sobre humor e crianças, comenta que uma das bases do humor é o jogo de ficção: fazer de conta, simbolizar, é deslocar a realidade, fingir outras possibilidades e, nesse movimento, ter a oportunidade de se relacionar com a realidade de referência sob outra perspectiva. Ao fazer de conta determinados papéis, as crianças podem investigar por outro ângulo as posturas dos adultos, as motivações que fundamentam suas ações, e outras experimentações que dialogam com seus repertórios enquanto simultaneamente os ampliam. Ademais, é possível investigar as incongruências da realidade referencial por meio do humor (DEL RÉ, 2018).

De modo semelhante ao que Freud desenvolveu em seu estudo sobre os chistes, ainda que em outra base teórica, deslocar-se da realidade, romper no cenário do jogo da ficção o compromisso com suas regras estritamente, possibilita considerar suas incongruências, lidar com elas enquanto se encena, brinca. A leitura de textos que se propõem brincantes, como os

textos de jogos de palavras ou dilemas, por exemplo, e mesmo a leitura de textos narrativos como um todo, permite que jogos afins sejam estabelecidos a partir de suas características internas e na relação com a trajetória e ponto de vista do leitor.

O jogo com o texto com filiação com aspectos do humor, que brincam com a realidade social e mesmo a parodiam, é um jogo que lida com o verso das relações, emoções, intenções. Quando se fala sobre o avesso do que é afirmado social e publicamente, fala-se também de desnudar ideologias: aquilo que opera nos bastidores em benefício de um grupo social, um paradigma, um projeto de mundo. Mikhail Bakhtin em suas ponderações sobre o romance, falou propriamente do romance humorístico e apontou algumas características fundamentais daquele tipo de texto: a presença do plurilinguismo, as diversas línguas de grupos sociais, e a implicação do plurilinguismo em sua variedade, qual seja, as perspectivas sociais e ideológicas que o acompanham e são retomadas, parodicamente, para a crítica. Nos termos do autor:

As linguagens e as perspectivas socioideológicas introduzidas, apesar de serem, é claro, utilizadas também para realizar a refração das intenções do autor, são reveladas e destruídas como sendo realidades falsas, hipócritas, interesseiras, limitadas, de raciocínio estreito, inadequadas. Na maioria dos casos, todas essas linguagens são linguagens já constituídas, oficialmente reconhecidas, preeminentes, autoritárias, reacionárias, condenadas à morte e à substituição. É por isso que predominam formas e graus diferentes de *estilização paródica* [...] (BAKHTIN, 2002, p. 116).

Ao analisar o discurso do humor na narrativa, especialmente nos textos de Eva Furnari, foi possível conjecturar sobre o significado de elaborar outros mundos, em conexão com a perspectiva de Bruner. Isso se deu a partir da observação de textos e ilustrações que brincam com os padrões realistas de beleza, cujos personagens lidam abertamente com inveja ou tristeza, ou por meio de soluções de escrita que rompem expectativas através de aproximações e tensionamentos das palavras, como em *Assim Assado* ou *Zig Zag*, ou de enfrentamentos de dilemas como no caso de *Problemas Boborildos*. O humor é um discurso que explora o pensamento divergente e o recurso da paródia, conforme afirmado por Sant'Anna (2000), permite romper com jogo de espelhos pois a realidade do texto ficcional não é refletida, ou busca a semelhança, mas desvia do lugar esperado, considerado “certo”. Esse movimento desvela o que há por trás do jogo, e mesmo seu caráter de dominação (ideologia).

Michel de Certeau (2008) definiu a leitura como uma prática de caça, em que cada leitor (o leitor empírico) busca e encontra algo singular, próprio de si na relação com o texto. Assim, não seria possível afirmar que determinado texto, com suas características, possa

produzir efeitos previsíveis em seus leitores, mas é provável, concordando com Umberto Eco, que os textos literários em sua feitura promovam leituras abertas e, simultaneamente, circunscritas a uma gama de possíveis presente no texto.

Nesse caminho de estudos, análise e interpretações, retomou-se a história da literatura infantil no Brasil na perspectiva de pensá-la por meio do conceito de campo de Pierre Bourdieu (1983; 2004). O principal ponto de interesse foi articular as características dos diversos períodos, e alguns autores e autoras de destaque, com um olhar voltado para as disputas e características que constituíram o plano geral de consolidação do campo da literatura infantil no país. Entre essas características, sob o prisma das disputas de interesses e sujeitos beneficiados, sublinha-se a intersecção de decisões e políticas públicas no campo educacional que impactaram em alguma medida o desenvolvimento do campo da literatura infantil, do ponto de vista econômico, bem como suas temáticas e encaminhamentos.

Durante as últimas décadas, a produção da literatura infantil brasileira ganhou contornos progressivamente mais literários que “pedagogizantes”, para fazer uso de uma expressão recorrente na crítica a certos modos de se apropriar da literatura na educação, um reconhecimento e legitimidade estética próprios, ainda que as conexões entre esses dois campos permaneçam importantes.

Para além da história da literatura infantil, discutiu-se na tese a questão da representação de infância que é entendida neste trabalho como um período da vida e também uma categoria social construída historicamente. Compreender a historicidade da ideia de infância importa para não perder de vista que as relações vividas com as crianças são constituídas também desses modos de enxergá-las e reconhecer, ou não, suas capacidades, circunstâncias sociais e culturais, sua singularidade e historicidade – inclusive por quem escreve e ilustra livros endereçados aos bebês e crianças. É importante lembrar que os textos literários infantis são predominantemente escritos por pessoas adultas que também são os principais compradores de livros e quem os escolhem para as crianças em diversas situações – escolares ou não.

Com base nessa discussão foi possível retomar a obra de Eva Furnari segundo o seguinte enfoque: compreender quais os leitores projetados por Eva, qual representação de criança se poderia apreender na escrita de seus textos e em suas experimentações para ilustrar seus livros. A configuração do cenário de disputas e definições de infância e literatura infantil possibilitou produzir os elementos necessários que ajudaram, por sua vez, a configurar o contexto no qual a carreira de Furnari se formou e em relação a quais parâmetros, de ordem macrossocial, ela escreveu e ilustrou seus textos. A interpretação sobre suas representações de

crianças leitoras se constitui neste estudo no diálogo entre as dimensões macrosocial e microssocial (CHARTIER, 1988; 1991), na confluência entre dados de sua trajetória biográfica, suas escolhas profissionais, e especialmente na análise de seus textos quanto à imaginação humorística, centralmente, e os demais aspectos citados durante a pesquisa.

Concluiu-se que a representação de criança leitora que se pode identificar nos textos de Furnari se relaciona com uma potência de leitura entendida como criação, espaço de inventividade por meio da imaginação, dos jogos com palavras, da investigação ficcional sobre a narrativa em que a criança é parte presente e ativa. Se o humor se relaciona ao pensamento divergente, a uma perspectiva distinta da comum sobre o cotidiano, a cultura e as relações sociais, apostar na inteligência do leitor é importante. Uma criança leitora que pode ler e interpretar, interagir com o texto e ilustrações que não se reduzem a imitar o real ou seus padrões de beleza, mas antes brincam com essas convenções ao artisticamente parodiá-las.

A existência de uma preocupação sobre o caráter literário de textos destinados prioritariamente às crianças foi, e ainda é em certa medida, uma questão em discussão. Conforme discutido na pesquisa de Silva (2010), os textos literários direcionados às crianças podem ser influenciados por critérios e preocupações que vão além de serem considerados manifestações artísticas, aproximando-se de objetivos relacionados a uma abordagem específica do processo de alfabetização. Nesse sentido, as escolhas de escrita seguem parâmetros para além da construção do enredo e das personagens, do tratamento de linguagem que explore beleza ou estranhamento: haveria, por exemplo, uma preocupação com as sílabas mais adequadas para cada etapa de aprendizado da língua escrita.

Em relação à Furnari e sua escrita, não se identificou esse aspecto propriamente visto que seus textos possuem características que os aproximam a um jogo de palavras e sons, como nos títulos da Coleção Miolo Mole especialmente; de investimento na intertextualidade e mesmo intratextualidade; além da criação de palavras novas para designar personagens, objetos, cenários que deslocam o leitor a uma posição de exploração da narrativa a partir de uma perspectiva inovadora, especialmente no que diz respeito à linguagem. O discurso do humor, presente em Furnari, provoca a pensar sobre o potencial de uma aproximação entre crianças e literatura sob os princípios de investigação e crítica da realidade referencial e sua ordem convencional. Uma investigação que se vale das brechas e possibilidades do texto narrativo literário, da potencialidade da fantasia como uma via de pesquisa do mundo, do humor como recurso de crítica – e graça. Essas são ponderações que interessam à Educação segundo a perspectiva aqui desenvolvida.

É também possível inferir algumas relações entre os textos de Eva Furnari e a educação formal. Existem personagens e situações narrativas em que a escola e suas práticas são evocadas como em *Drufs*, mencionado anteriormente. Um exemplo específico é encontrado em *Trudi e Kiki*, onde é ilustrada uma cena em sala de aula. Nessa cena, Trudi, a menina bruxa, está sentada em sua carteira, esforçando-se para realizar uma tarefa específica: assoprar um barbante e formar a letra "R" da palavra "urubútz", uma palavra do seu idioma "buruxês". As carteiras estão organizadas em fileiras, a tarefa exige atenção e parece cansativa, conforme expresso pelas duas crianças envolvidas. Um menino bruxo, talvez entediado, aproveita o momento de distração dos colegas e prega um chiclete no chapéu de Trudi, que não percebe a travessura. Essa ação torna-se importante para os desdobramentos da narrativa. Embora a escola seja representada em seu modelo mais tradicional, especialmente para as crianças mais velhas, Furnari cria ficcionalmente uma cena que destaca a agência de uma criança, independentemente de como ela possa ser qualificada. Essa ação, apesar de aparentemente pequena, tem relevância para o desenvolvimento da narrativa.

Como dito anteriormente, outras práticas escolares, como a resolução de problemas e a escrita de redações, comuns em disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, são evocadas nas obras de Eva Furnari, muitas vezes sendo apresentadas de maneira que transcende o sentido mais convencional de tarefas escolares que têm um único resultado esperado – a avaliação, portanto, é tensionada ao se colocar outros critérios como as decisões do leitor em *Problemas Boborildos*.

Uma última observação a se destacar, por ora, sobre Eva Furnari e Educação diz respeito à sua compreensão, expressa em falas públicas e textos não literários escritos por ela, da relevância das imagens para a formação e ampliação do repertório artístico de crianças – especialmente porque não é acessível à maioria delas visitar museus ou outros espaços de apreciação de obras de arte ou fotografias. Segundo Furnari, o livro infantil pode ser esse lugar de aprendizado de outras linguagens artísticas, de apreciação e sensibilização com traços, uso de cores e a expressividade dessas escolhas. Para isso, a diversidade nas formas é importante.

Ao longo da investigação das representações de crianças leitoras de Eva, e sua obra, identificou-se alguns pontos que podem ser aprofundados em estudos futuros. Entre eles, é interessante que se realizem mais pesquisas sobre as representações de práticas escolares na obra de Eva, inclusive do ponto de vista dos estudos da história da educação, bem como estudos sobre os modos como docentes se apropriam de suas referências à cultura escolar como uma brecha para a mobilização dos textos e ilustrações a serviço de outros objetivos que

ultrapassem a leitura por prazer. Realizar esforços nesses pontos em aberto pode auxiliar a compreender mais profundamente o caráter educacional da obra de Eva Furnari sob o ponto de vista de suas possibilidades e implicações culturais, emocionais, intelectuais etc., sem descuidar da análise dos elementos literários e visuais de suas produções.

Por ora, após o percurso de pesquisa apresentado nesta tese, reafirma-se a possibilidade de compreender a relação entre leitura e crianças leitoras a partir da imaginação humorística, de relações brincantes, articulando-as com as considerações dos estudos de diferentes campos de conhecimento. Maria Emilia López comenta a respeito das relações entre crianças, artistas e suas obras que as crianças necessitam de oportunidades de ver o mundo sob outros olhares e ângulos; em outras palavras, necessitam de metáforas em suas vidas. Metáforas que ampliem suas possibilidades de investigar o mundo comum, suas bases, atribuir-lhe sentido, atuar a partir de suas posições – e invenções. Em concordância com López (2015), afirma-se a capacidade criadora e criativa das crianças e a potencialidade de aproximá-las às produções de outros artistas (como os escritores e ilustradores, por exemplo).

A primeira infância representa um momento fundamental para explorar, aprender sobre a vida e conceber o mundo por meio de diversos caminhos - sendo a simbolização uma entre essas vias. As brincadeiras de faz de conta, os jogos com palavras e sons, a apreciação de imagens instigantes, juntamente com outros objetos e práticas culturais, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, demandando uma atenção cuidadosa por parte dos adultos encarregados de sua educação. Ademais, essa atenção também deve ser estendida à sociedade como um todo.

Para professoras, professores e mediadores de leitura em geral, é indispensável refletir sobre essas interações de maneira a orientar suas escolhas literárias para crianças com critérios conscientes. Isso se torna especialmente relevante diante do desafio necessário de proporcionar leituras literárias que atendam às necessidades e potencialidades das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I. LIVROS DE EVA FURNARI

FURNARI, Eva. **Abaixo das Canelas**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

FURNARI, Eva. **Amendoim**. São Paulo: Editora Paulinas, 2012a.

FURNARI, Eva. **Assim Assado**. São Paulo: Editora Moderna, 2011a.

FURNARI, Eva. **Bruxinha Zuzu**. São Paulo: Editora Moderna, 2010a.

FURNARI, Eva. **Bruxinha Zuzu e Gato Miú**. São Paulo: Editora Moderna, 2010b.

FURNARI, Eva. **Cocô de passarinho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

FURNARI, Eva. **Drufs**. São Paulo: Editora Moderna, 2016a.

FURNARI, Eva. **Felpe Filva**. São Paulo: Editora Moderna, 2019b.

FURNARI, Eva. **Listas Fabulosas**. São Paulo: Editora Moderna, 2013a.

FURNARI, Eva. **Lolo Barnabé**. São Paulo: Editora Moderna, 2000b.

FURNARI, Eva. **Lolo Barnabé**. São Paulo: Editora Moderna, 2010c.

FURNARI, Eva. **Luas**. São Paulo: Editora Moderna, 2016b.

FURNARI, Eva. **Marilu**. São Paulo: Editora Moderna, 2012b.

FURNARI, Eva. **Não confunda**. São Paulo: Editora Moderna, 2011b.

FURNARI, Eva. **Nós**. São Paulo: Editora Moderna, 2015a.

FURNARI, Eva. **O problema do Clóvis**. São Paulo: Global, 1992.

FURNARI, Eva. **Os problemas da família Gorgonzola**. São Paulo: Editora Moderna, 2015b.

FURNARI, Eva. **Pandolfo Bereba**. São Paulo: Editora Moderna, 2010d.

FURNARI, Eva. **Problemas Boborildos**. São Paulo: Editora Moderna, 2011c.

FURNARI, Eva. **Rumboldo**. São Paulo: Editora Moderna, 2012c.

FURNARI, Eva. **Tantãs**. São Paulo: Editora Moderna, 2019b.

FURNARI, Eva. **Tartufo**. São Paulo: Editora Moderna, 2012d.

FURNARI, Eva. **Trudi e Kiki**. São Paulo: Editora Moderna, 2010e.

FURNARI, Eva. **Você troca?** São Paulo: Editora Moderna, 2002.

FURNARI, Eva. **Você troca?** São Paulo: Editora Moderna, 2011d.

FURNARI, Eva. **Zig Zag**. São Paulo: Editora Moderna, 2015c.

II. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

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**. (Dissertação de Mestrado em Literatura E Crítica Literária). Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2009.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARISTÓTELES. **Poética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

ATWOOD, Margaret Eleanor. **O conto da aia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética - a teoria do romance**. São Paulo: Editora Unesp Hucitec, 1993; p. 287 - 316.

BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**. DHI/PPH/Universidade Estadual de Maringá, v. 9, n. 1, p. 125 - 141, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BORGES, Fabricio Batista. Quiproquós e desencontros: o duplo em A Comédia dos Erros, de William Shakespeare. In: SILVA, Jacicarla S.; BRANDINI, Laura T. (Orgs.). **Anais Eletrônicos IX Colóquio de Estudos Literários**. Londrina (PR), p. 143 - 152, set. de 2015.

Disponível em:

http://www.uel.br/eventos/estudosliterarios/pages/arquivos/Fabricio%20Batista%20Borges_texto%20completo.pdf Acesso em 02/06/2023

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência** – por uma sociologia do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**. Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.5, n.11, 1991.

COELHO, Isabel Lopes. A representação da infância no romance, o romance como fabulação. In: COELHO, Isabel Lopes. **A representação da criança na literatura infantojuvenil**. São Paulo: Perspectiva, 2020; p. 1 - 24.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura & Linguagem**. São Paulo: Edições Quíron, 1976.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil-juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Quíron, 1985.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/75138> Acesso em 01/05/2023.

CORSINO, Patricia. Infância e Literatura: entre conceitos, palavras e imagens. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 108 - 123, abr./jun. 2015.

COSTA, Andreia Aparecida Suli da; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de. Poesia cantada: encontros e entrelaçamentos, do livro ao videoclipe e vice-versa. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 10, n. 3, p. 84 - 96, set. 2021.

DEL RÉ, Alessandra. Rir ou não rir: eis a questão. **Revista Língua e Literatura**. Frederico Westphalen, RS, v. 10, n. 15, p. 63 - 87, dez. 2008.

DEL RÉ, Alessandra. **A criança e a magia da linguagem**: um estudo sobre o discurso humorístico. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DUARTE, Edilane Abreu. **Mulheres que voam**: permanências e rupturas na representação da bruxa na literatura infantil brasileira (Doutorado em literatura e cultura). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994a.

ECO, Umberto. **Seis passeios nos bosques da ficção**. Lisboa: Difel, 1994b.

ECO, Umberto. **Lector in Fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Literatura Escolar e História da Educação**: Cotidiano, Ideário e Práticas Pedagógicas (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, USP, SP, 2000.

FIORINDO, Priscila Peixinho. **O papel da memória construtiva na produção de narrativa oral infantil a partir da leitura de imagens em sequência** (Tese em Semiótica e Linguística Geral). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2009.

FRANCA, Vanessa G; SOUZA, Edilson A. de; CAMARGO, Flávio P. A mimesis do processo e a mimesis do produto em O problema do Clóvis, de Eva Furnari, e Um homem no sótão, de Ricardo Azevedo. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**. Anápolis, v. 7, n. 2, p. 367-390, jul./dez. 2015.

FREUD, Sigmund. **Volume VIII (1905)**. Os chistes e sua relação com o inconsciente. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

FURNARI, Eva. **Estudo sobre ilustração de livros infantis** (TGI em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. USP. São Paulo, 1976.

FURNARI, Eva. Uma não autobiografia. In: FURNARI, Eva; BANDEIRA, Pedro et. al. **4 Vidas entre Linhas e Traços**. São Paulo: Editora Moderna, 2018; p. 21 - 45.

GEBARA, A. E. L.; SPARANO, M. E. O papel do leitor em Felpo Filva, de Eva Furnari. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 17-34, out. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/139649/135338> Acesso em 15/09/2023.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÉS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada – Da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009; p. 305 - 320.

GENETTE, Gérard. Introdução. In: GENETTE, G. **Discurso da narrativa: Ensaio de Método**. Lisboa: Éditions du Seuil, 1979; p. 23 - 30.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de Descoberta – Proposta analítica de livros que concentram várias linguagens**. São Paulo: Paulinas, 2009.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística. In: GREGORIN FILHO, J. N.; PINA, P. K. da C.; MICHELI, R. S. (Org.). **A Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011; p. 12 - 25.

GUIDIN, Márcia Lígia. **Eva Furnari e seus encantamentos**. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IACONIS, Heloisa. **Eva Furnari: O faz de conta é importante para a criança. Ao simbolizar, o inconsciente manifesta-se**, 2018. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/o-faz-de-conta-e-importante-para-a-crianca-ao-simbolizar-o-inconsciente-manifesta-se> Acesso em 15/09/2023.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (coord.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. São Paulo: Paz e Terra, 2002; 105 - 118.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário: Perspectivas de uma Antropologia Literária**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2017.

JUNG, Carl. G. **Sobre sentimentos e a sombra: sessões de perguntas de Wintenthur**. Petrópolis: Vozes, 2014 (*e-book*).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

LAGO, Angela. A leitura da imagem. In: Instituto C&A; FUNDAÇÃO Nacional do Livro Infantil e Juvenil. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Petrópolis, 2008; p. 28 - 34.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016; p. 323 - 347.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LEITE, KELDMA FERREIRA. **Práticas de letramento a partir do livro de imagem**: uma proposta de atividades. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

LIVRARIA CULTURA. **Sala de visita – Entrevista com Eva Furnari**. YouTube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RFUobSV77dU&t=4s> Acesso em 10/02/2022.

LÓPEZ, María Emilia. **Um mundo aberto**: Cultura e primeira infância. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

LÓPEZ, María Emilia. **Un pájaro de aire** - la formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, 2015.

MABELINI, Ecila Lira de Lima. **As estruturas semio-narrativas dos contos de fada e maravilhosos no sincretismo verbo-visual do livro infantil** (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACHADO, Ana Maria. Em louvor da narrativa. In: MACHADO, Ana Maria. **Um ponto de fuga**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MELO, Maria Noelisdania do Nascimento. **O propósito comunicativo dos gêneros textuais a partir da literatura infanto-juvenil**: a proposta de uma sequência didática para o quinto ano do ensino fundamental. (Dissertação de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Global, 2016.

MESQUITA, Samira Nahid de. **O enredo**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1988.

MORENO, Lúcia; WRIGELL, José; PROIETI, Ketiny Luana Firmiano. Listas fabulosas de estratégias de leitura na resolução de problemas com livro de Eva Furnari. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, SP, v. 17, n. 38, p. 140 - 155, maio-agosto/2023. Disponível em:

<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1980/879> Acesso em 02/10/2023.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

PATTE, Geneviève. **¿Qué los hace leer así?** - Los niños, la lectura y las bibliotecas. Ciudad de México: Fondo de Cultura Econômica, 2011 (*e-book*).

PERROT, Michelle. Figuras e papeis. In: ARIÉS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada** – Da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2009; p. 107 - 168.

PINAZZA, Mônica Appezzato.; SANTOS, Maria Walburga dos. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante "dejà-vu"?. **Textura**. Canoas, v. 18 n.36, p. 22 - 43, jan./abr. 2016.

PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica Mariana Andrade. A literatura infantil em perigo: políticas públicas e o controle da leitura. **Caderno de Letras**. Pelotas, n. 38, p. 169 - 182, set-dez 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/19865> Acesso em 30/04/2023.

PRADO, Ricardo; VALENTE, Gabriela Abuhab. Entrevista: Eva Furnari “Do traço ao texto”. **Revista Veras**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-88, julho-dezembro, 2019.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**. Caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 2011.

ROCHA, Ruth. Pra não vacinar a criança contra a leitura. **Leitura: teoria & prática**, v. 2, p. 3 - 10, out. 1983.

RODARI, Gianni. La imaginación em la literatura infantil. **Revista Imaginaria**, Buenos Aires, n.125, março de 2014. Disponível em: <https://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm> Acesso em 15/09/2023.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: CANDIDO, A. et.al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2014; p. 9 - 49.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Paródia, paráfrase & cia**. São Paulo: Ática, 2000.

SANTOS, Mônica de Menezes. **Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários** (Tese de Doutorado em Letras e Linguística). Instituto de Letras, UFBA, Salvador, 2011.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51 - 69, 2003.

SESC TV. **Eva Furnari. Episódio completo: Pequenos desajustados**. YouTube, 2019.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PgxSmdAj7JY> Acesso em 15/04/2023.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira república**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, Márcia Cabral da. **Infância e Literatura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

SOUZA, Edilson Alves de. **Um estudo sobre a narrativa metaficcional infantil e juvenil brasileira contemporânea**. Tese (Doutorado em Estudos Literários). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem**. São Paulo: Campinas, SP: Papyrus, 2001.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TURCHI, Maria Zaira. Tendências atuais da literatura infantil brasileira. In: GOIAS. Secretaria de Estado da Educação; VASCONCELOS, Maria Luíza Batista Bretas (Org.). **Biblioteca escolar: uma ponte para o conhecimento**. Goiânia: SEDUC, 2009; p. 97 - 103.

VIGOTSKI, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007; p. 107 - 124.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

ANEXO A: TGI de Eva Furnari (excertos)

741.642



EVA FURNARI -TGI 1976

741.642

741.642

ESTUDO SOBRE ILUSTRAÇÃO DE LIVROS INFANTIS

1517



FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESTUDO SOBRE ILUSTRAÇÃO DE LIVROS INFANTIS

EVA FURNARI



USP-FAU
741.642
F981E

MONOGRAFIAS
ESTUDO SOBRE ILUSTRAÇÃO DE LIVROS INFANTIS

00020403



ORIENTAÇÃO: ODILEA TOSCANO
ELIDE MONZEGLIO (COORDENAÇÃO DE GRUPO)

TGI - 1976

FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

741.642
F981e

Meus agradecimentos a:

Elide Monzeglio

João Pereira

Lucio Gomes Machado

Nelson da gráfica

OdiTêa Toscano

SUMÁRIO

Introdução

A ilustração

A ilustração para a criança

O que existe no mercado à disposição do público infantil

A proposta do livro sem texto

O projeto do livro sem texto

A pesquisa

Primeira conclusão

Segunda conclusão



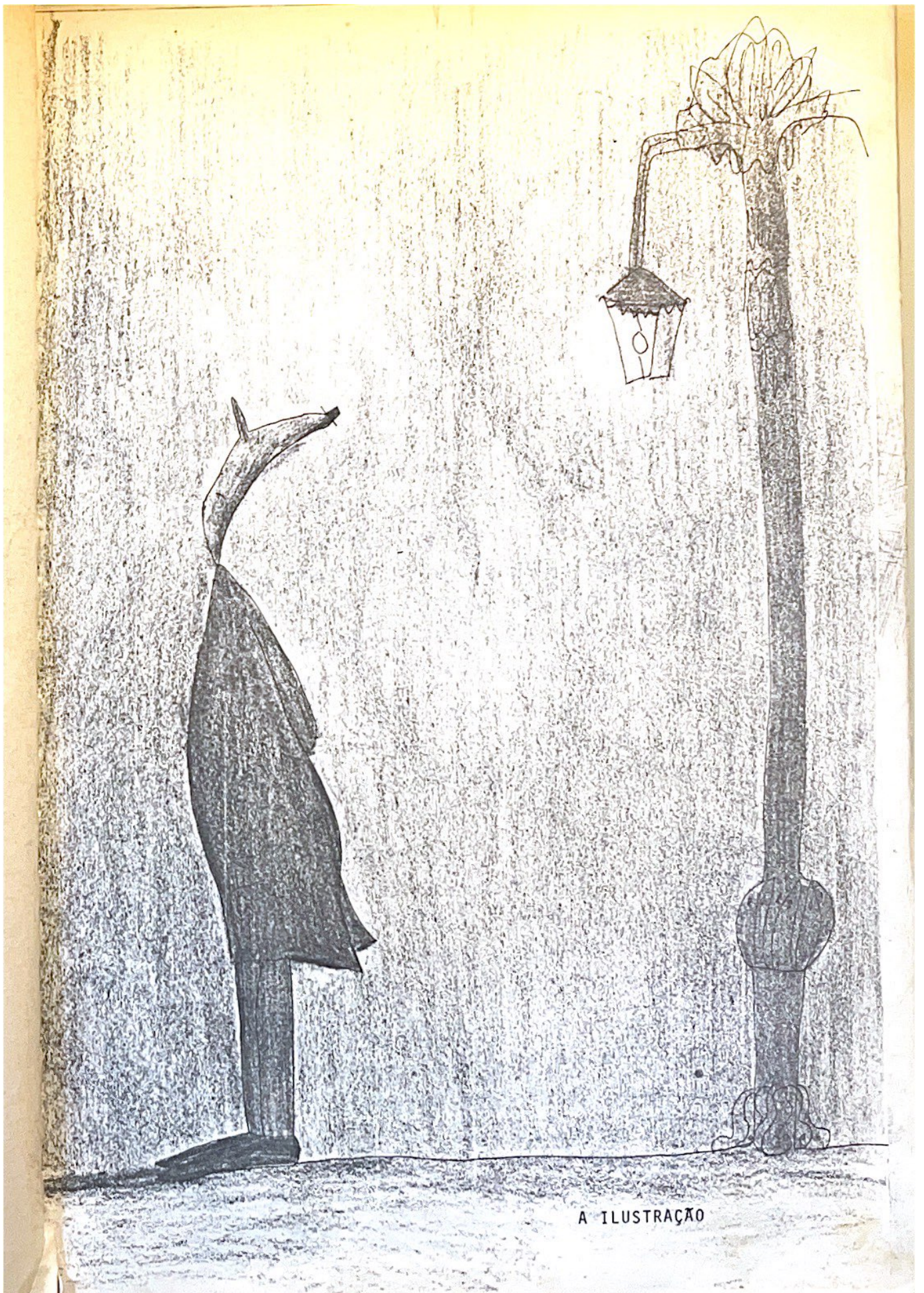
INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Intuitivamente acredita-se que escrever estórias infantis é uma atividade muito simples, que não exige nenhum preparo especial. Para observar o erro dessa idéia tão comum, veja-se como são inúmeras as crianças que não se sentem motivadas para a leitura, assim como, quantas dependem de seus pais para conseguirem entender os textos "escritos" para elas.

Assim, propomo-nos estudar com certa profundidade, a adequação do livro infantil à criança.

O trabalho contém inicialmente: considerações teóricas sobre a ilustração, ilustração para a criança e uma rápida avaliação do que existe no mercado, à disposição do público infantil. A seguir, uma proposta de livro sem texto, para o que produzimos quatro estórias. E finalmente, por sentirmos uma necessidade de análise mais detalhada da questão, propomos a pesquisa de alguns aspectos da linguagem visual; e para isso preparamos mais oito estórias, que posteriormente serão testadas com crianças de dois a sete anos e fornecerão dados para novas e mais profundas considerações.



A ILUSTRAÇÃO

A ILUSTRAÇÃO

Para uma boa ilustração é necessário que haja perfeita integração entre texto e imagem, de modo que a fusão entre os dois componha um novo conjunto. A ilustração foge à sua finalidade quando o desenho e a palavra se mostram elementos independentes e auto-suficientes.

Se o leitor, diante de um trabalho de ilustração, suponhamos poesia e desenho, se detiver apenas no desenho esquecendo a poesia está havendo nitidamente um desequilíbrio entre os dois elementos. Na figura*1, verificamos que o desenho é um elemento auto-suficiente e que a poesia fica esquecida, relegada a segundo plano. No exemplo seguinte, figura 2, já verificamos outro resultado, o desenho convida a ler a poesia, e a própria composição visual do texto é também um elemento atrativo.

Pode ocorrer, na ilustração, que um dos elementos seja mais forte na transmissão de determinado conteúdo, mas mesmo assim os dois devem ser indispensáveis, pois sem sua participação ficaria alterado o conjunto.

Vemos frequentemente, nos trabalhos de ilustração, uma interferência destrutiva entre imagem e texto.

A palavra, por ter seu sentido mais determinado, pode restringir o desenho, empobrecendo-o e limitando suas sig

* No final deste volume temos uma relação com as informações e dados a respeito das figuras.

x
Tipos
de
ilustração

nificações. Vejamos como exemplo a figura 3. Se o observador cobrisse o texto, poderia atribuir outras significações à expressão do gato, tais como — "o gato ficou de cara amarrada porque sua namorada saiu com outro" — "o gato ficou olhando o passarinho com segundas intenções" — "o gato avistou subitamente seu grande inimigo".

Vemos na figura 4, numa ilustração de livro infantil, outro exemplo de limitação imposta pela palavra. O texto — "a infância existe quando somos jovens" — está muito longe do conteúdo do desenho. Poderíamos, à título de exemplo, escrever outro texto para ele — "Ana Lúcia, Piteco e Tatã resolveram ir até a cidade. Como era muito longe, pegaram um carrinho, amarraram no bode Zê Barbicha e lá se foram, felizes da vida com a invenção".

*
Tipos
de
ilustr

O caso contrário também pode ocorrer, que é quando o desenho restringe o sentido do texto.

A frase — um pássaro engraçado — desperta na imaginação de cada um, uma figura particular. Mas se tivermos abaixo da frase o desenho do pássaro engraçado, já não haverá uma imagem particular de cada pessoa.

Podemos dizer nesse sentido que a ilustração restringe as possibilidades dos "passaros engraçados" de cada um quando apresenta um determinado e específico pássaro.

Mas esse pássaro apresentado pode ser um elemento de enriquecimento da frase, ao acrescentar dados expressivos ou até inesperados, figura 5.

Ou, por outro lado, pode ser um elemento de empobrecimento, quando é inexpressivo e de má qualidade - figura 6.

Podemos tomar como exemplo flagrante desse empobrecimento a maioria das ilustrações dos livros de Monteiro Lobato, figura 7. A imagem de seus personagens nas ilustrações é extremamente decepcionante em relação à expectativa criada pelo texto.

Outro tipo de interferência negativa que ocorre é quando o texto nada tem a ver com a imagem, figura 8. Nesse caso a imagem atrapalha o texto e o texto atrapalha a imagem.

Mostramos a seguir alguns exemplos daquilo que consideramos boa ilustração, figuras 9, 10, 11 e 12.

A conclusão portanto, a que chegamos é que a ilustração alcança seu sentido pleno, quando há perfeita integração entre imagem e texto, tanto no aspecto visual, quanto no de conteúdo.

E é inevitável afirmar que a qualidade do desenho deve estar à altura do texto ou vice-versa, para que não ocorra um mútuo empobrecimento.



A ILUSTRAÇÃO PARA A CRIANÇA

A ILUSTRAÇÃO PARA A CRIANÇA

A criança é um público para quem a ilustração tem grande importância. Sendo que ela ainda não está preparada para a leitura, o elemento visual dos livros infantis tem caráter fundamental, e é através dele que se dá a maior parte da informação.

Não podemos acreditar que o livro para nós adultos tenha o mesmo significado que para a criança. Não podemos também especificar com precisão, qual seja a sua relação com ele, pois sua capacidade de racionalizar essa relação, é reduzida.

Podemos ter uma certa idéia, que é dada, em parte, por observação de que a relação com o livro de histórias é uma relação mítica, cheia de emoções e mistérios. A criança, por sua capacidade de fantasia chega a viver a história, a ter grande envolvimento com ela.

Se observarmos bem, verificaremos que a criança relê e revê seus livros infinitas vezes, fato que implica necessariamente na existência de uma relação especial dela com o livro.

Acreditamos que nesses fatos reside a grande importância do livro infantil. Ele não significa apenas um meio de diversão, mas sim de informação, de formação e de sensibilização da criança.



O QUE EXISTE NO MERCADO À DISPOSIÇÃO DO PÚBLICO INFANTIL

O QUE EXISTE NO MERCADO À DISPOSIÇÃO DO PÚBLICO INFANTIL

Se formos analisar os livros infantis que existem em circulação, verificaremos, infelizmente, que na sua maioria são inadequados e de má qualidade.

Sem nos determos numa análise do conteúdo das histórias, que é um aspecto bastante complexo e que merece uma análise profunda, faremos observações quanto à linguagem e quanto à forma.

No quadro geral da literatura infantil, verificamos um aspecto bastante negativo; na sua maior parte é literatura importada e desvinculada, em muitos aspectos, da nossa realidade.

Um fator que tende a piorar essa situação são as traduções, muitas vezes, inferiores ao texto original.

Ainda no que se refere ao texto, verificamos frequentemente uma inadequação da linguagem escrita à capacidade de compreensão da criança. Observemos esse fato nos exemplos das figuras 13 e 14.

Mais um fator negativo é a carência de livros próprios para as crianças menores, de dois ou três anos, que necessitariam de uma linguagem especial, mais simples e mais acessível.

Faremos, a seguir, algumas observações relativas aos elementos visuais que, apesar de parecerem óbvias à primeira vista, chegam na verdade a surpreender e até a contestar algumas posições frente ao desenho no livro infantil.

Se observarmos com atenção os livros infantis e a atitude das crianças relativamente a eles, verificaremos que não há "tipos bons" ou "tipos maus" de desenhos. O ponto que realmente importa é sua qualidade e seu nível de expressividade.

Uma ilustração com desenhos acadêmicos pode ser extremamente expressiva, emocionar e envolver a criança no clima da estória. Verificamos isso nos exemplos das figuras 15, 16 e 17.

Ou, no caso contrário, um desenho que não é acadêmico pode ser inexpressivo. Tomemos como exemplo disso o livro "João Teimoso" onde, em dois desenhos, que deveriam expressar emoções tão diferentes como alegria, figura 18 e a tristeza, figura 19, observamos fisionomias praticamente iguais no rosto do menino.

Por aí concluímos que não podemos culpar o "tipo" do desenho pela estereotipação e inexpressividade ocorrida. Nesse último exemplo temos um desenho estereotipado, apesar de estar fora de padrões acadêmicos e de ser esteticamente "bonito".

Tomamos do dicionário as definições:

- Estereotipar - tornar fixo e tornar inalterável

- Inexpressão - ausência ou falta de expressão, de vivacidade, de caráter, de marca própria.

Essas definições nos permitem deixar claro o sentido da colocação.

Em seguida apresentamos exemplos de desenhos acadêmicos onde estão presentes a inexpressividade e a estereotipação. Na figura 20, vemos um desenho no qual todas as crianças brancas, negras, amarelas, ruivas, loiras, morenas, magras, gordas tem a mesma fisionomia. No exemplo da figura 21 temos o seguinte texto:

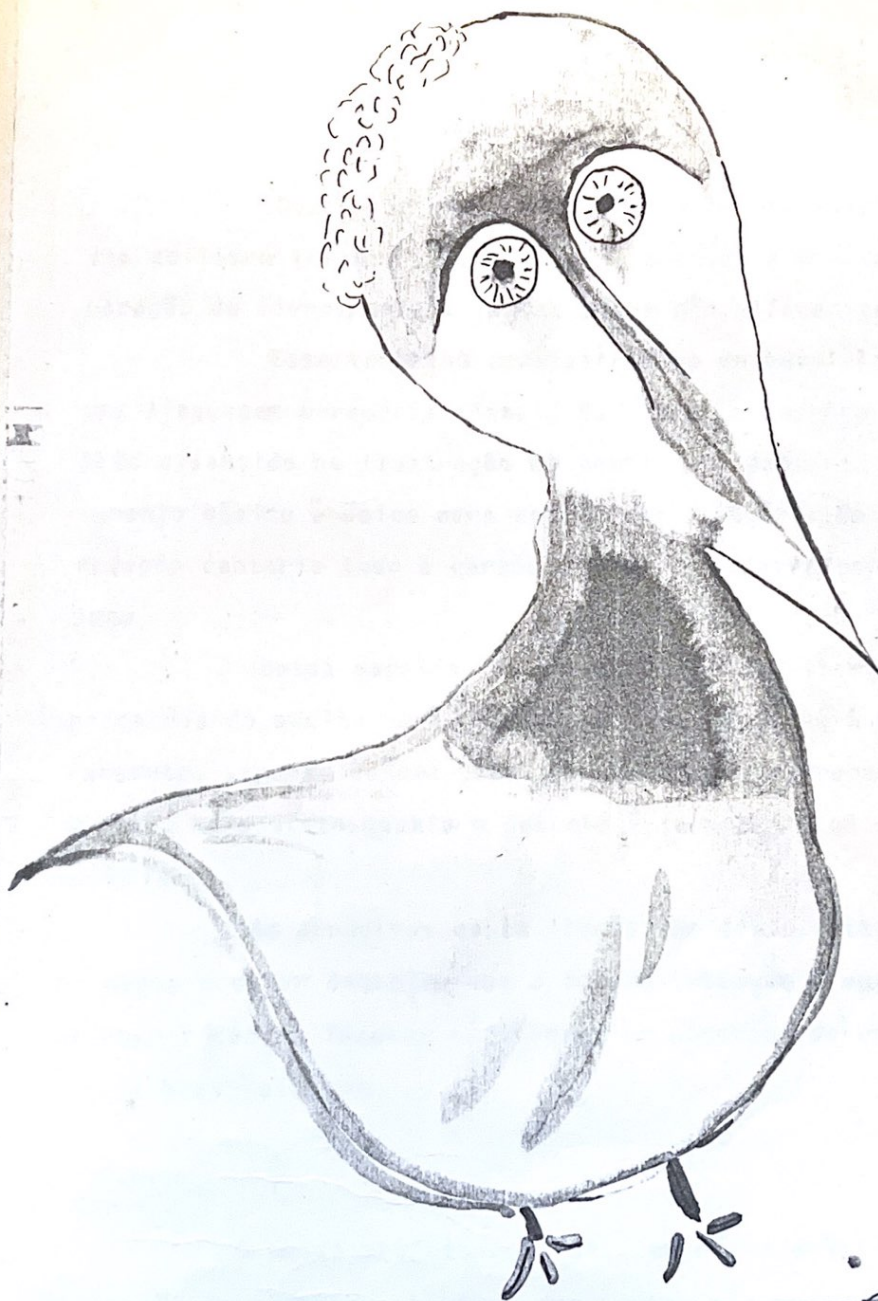
- "não posso, isso não fica bem" - respondeu o louro assustado diante de tão inesperada proposta...

- "oh! Não seja mau! Leve-me por favor" - exclamou Saru quase chorando.

Vemos claramente neste exemplo a inexpressividade do desenho, pois o papagaio não está assustado e nem tampouco o peixinho está chorando.

Observemos agora nas próximas ilustrações que a expressão e o clima envolvente pode encontrar-se nos mais diferentes tipos de desenhos, figuras 22, 23, 24, 25 e 26.

Concluimos então que o importante em cada ilustração é a sua qualidade e eficiência como linguagem visual e não propriamente o seu estilo.



A PROPOSTA DO LIVRO INFANTIL SEM TEXTO

A PROPOSTA DO LIVRO SEM TEXTO

Depois de todas as reflexões e observações relativas ao livro infantil, decidimos apresentar a proposta de elaboração de livros para crianças ainda não alfabetizadas.

Esse trabalho consistiria no desenvolvimento de uma linguagem puramente visual. No livro, o desenho não teria mais o sentido de ilustração do texto, mas passaria a ser o elemento básico e único para estruturar a estória. Em resumo, o desenho contaria todo o enredo sem que a palavra entrasse em jogo.

Dessa maneira, a criança não necessitaria das explicações do adulto para fruir a estória; e o que é mais interessante, através de uma linguagem que lhe é extremamente familiar, haja visto quanto o desenho é importante na atividade da criança.

Ao propormos esses livros sem texto estamos longe de negar o valor daqueles que o tem. A intenção é outra, é de preencher certas lacunas existentes no panorama da estória infantil brasileira.

O nosso projeto consiste, em nível prático, na elaboração de algumas estórias, que seguem algumas diretrizes por nós estabelecidas.

Para a definição dessas diretrizes consultamos bibliografias relativas aos seguintes assuntos: o desenho, a comunicação, a criança e suas atividades e livros infantis. A relação dessa bibliografia se encontra no fim deste volume. Além da consulta bibliográfica, pesquisamos certos aspectos da atividade infantil, tais como; observação de suas atividades artísticas; narrativa de estórias e observação das reações; recolhimento de uma série de desenhos para observação e análise.

Com o recolhimento de todos esses dados definimos os fatores e as características que consideraremos importantes na feitura dos livros infantis:

— O livro deve ser um estimulante para a imaginação e a atividade da criança, podendo levá-la inclusive a sentir vontade de pintar, inventar estórias ou brincar.

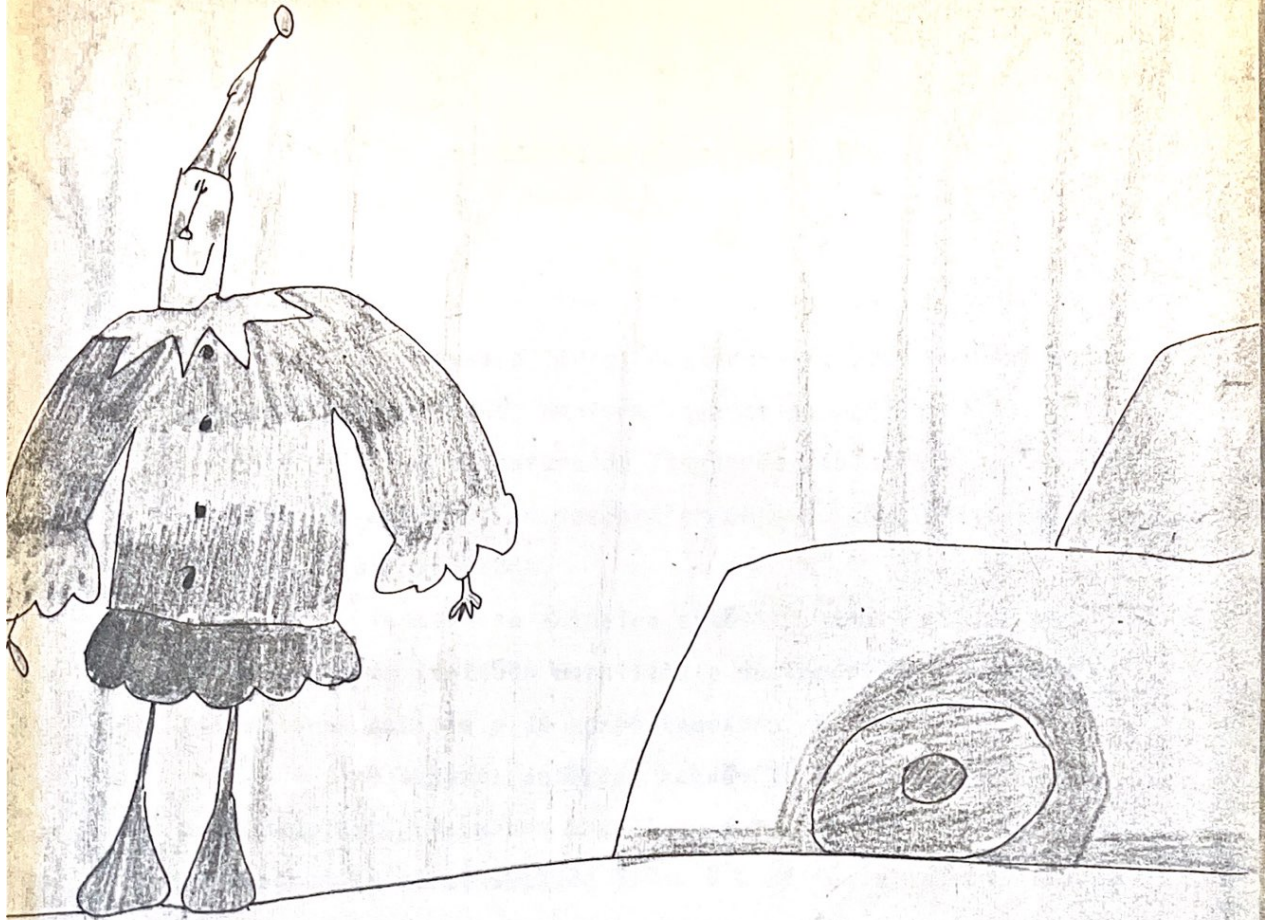
— A linguagem, tanto visual quanto verbal utilizada nos livros, deve ser apropriada ao universo da criança e à sua capacidade de compreensão. Não queremos dizer aqui que não devam ser dadas informações novas, às crianças; a observação feita refere-se especificamente à estrutura e à forma de linguagem.

— Devem existir alguns tipos específicos de livros para algumas faixas etárias. Por exemplo, para crianças muito pequenas incapazes ainda de perceber um enredo, ou então, para crianças que ainda não sabem ler.

— Os desenhos dos livros devem ser expressivos e não estereotipados, impedindo de certa maneira que a criança

sofra influência perniciosa do desenho mecânico e inexpressivo.

— Deve haver uma proporção razoável de livros que conttenham desenhos "simples," coisa que não ocorre, em absoluto, hoje em dia. Esses desenhos seriam aqueles que estão longe de complicações ou de sofisticação e que concorreriam para evitar a consolidação da idéia de que o desenho "bom" e "certo" é so mente aquele trabalhado, minucioso e de difícil execução.



1971 301 450

O PROJETO DO LIVRO SEM TEXTO

O PROJETO DO LIVRO SEM TEXTO

O primeiro livro, sequência 1, procurou ser extremamente simples, tanto na forma quanto no enredo.

Sua estrutura de linguagem consiste em apresentar os diversos momentos do desenrolar de uma ação, de tal modo que ela fique explicada.

Tanto essa primeira estória, quanto as outras procuram fugir do conteúdo moralista e da imposição de determinados valores sociais e de comportamento.

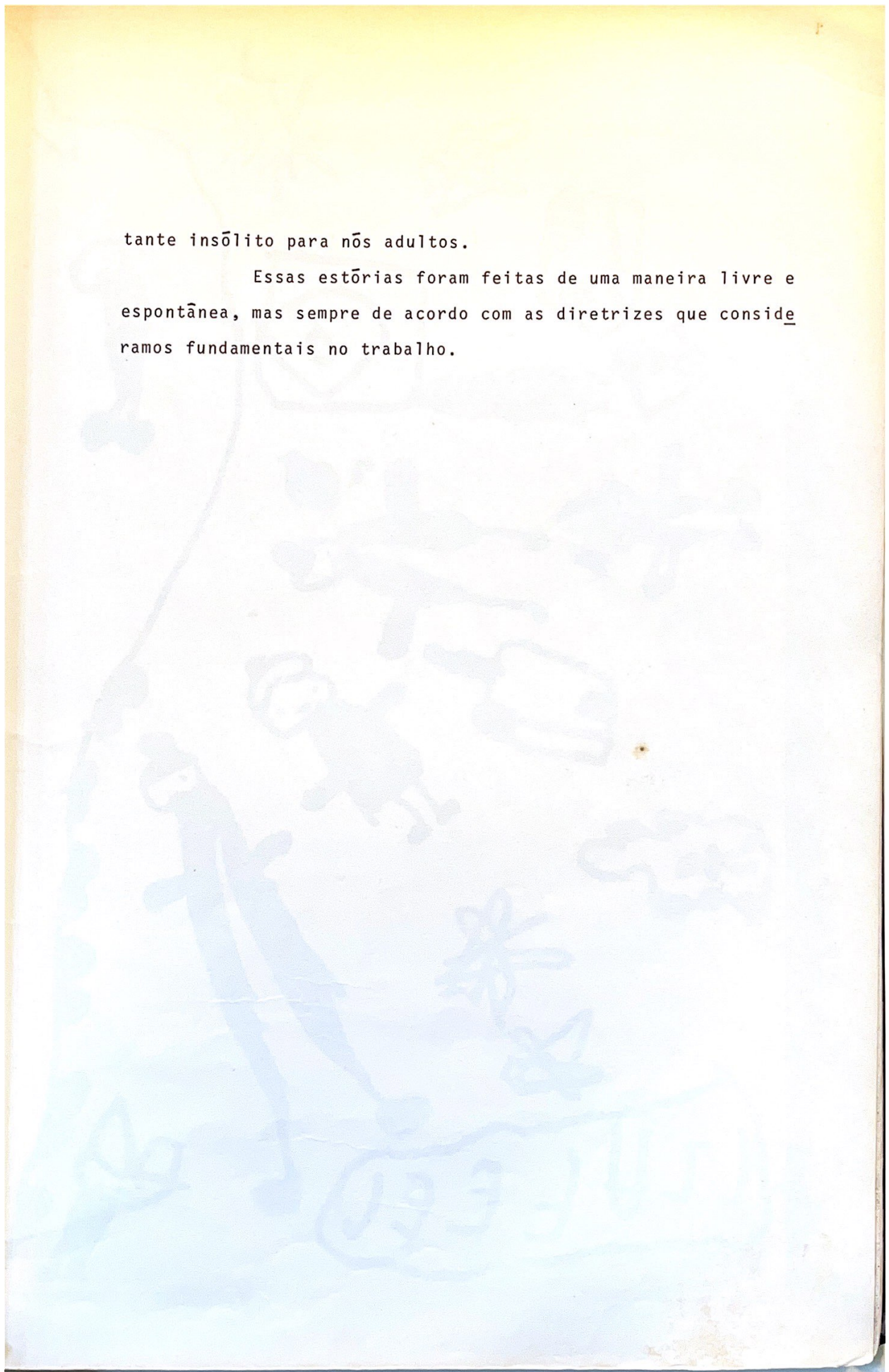
A segunda estória, sequência 2, já tem um enredo mais complexo, mas ainda uma linguagem bastante simples. O fato importante nesse segundo livro é o clima de tensão e expectativa que se mantem no desenrolar da estória.

A terceira estória, sequência 3, com um desenho bastante simples, tem como característica principal suas dimensões reduzidas. Esse é um fator de grande atração para as crianças, talvez por se tornar quase um brinquedo.

A quarta estória, sequência 4, possui um enredo simples e uma estrutura já mais complexa. A paisagem surge à medida que a ação se desenrola, criando uma nova estrutura e uma nova ocupação de campo da folha de papel. Um dos motivos que nos tem levado à exploração da nova linguagem é a tentativa de aproximação do radiodíno de uma criança, fenômeno bas

tante insólito para nós adultos.

Essas estórias foram feitas de uma maneira livre e espontânea, mas sempre de acordo com as diretrizes que consideramos fundamentais no trabalho.



A PESQUISA



A PESQUISA

O projeto de execução das estórias teria seguido seu curso normal, isto é, pesquisa de novas formas de linguagem, se não fosse a necessidade de avaliar o alcance de todo o trabalho desenvolvido até então.

As estórias feitas até esse momento poderiam ter sido apresentadas às crianças para a avaliação desse alcance, mas sua reprodução seria custosa e sua avaliação excessivamente subjetiva.

Resolvemos então preparar algo especial, que já proporcionasse um recolhimento de dados relativamente precisos e sistematizados.

Somente assim teríamos condições de averiguar a veracidade de alguns conhecimentos implícitos à respeito de características infantis, que tinham sido usados como verdadeiros, à priori.

Esse cuidado deve ser tomado: pois ocorre com frequência uma imagem distorcida da criança brasileira, devido à consulta de dados e análises provenientes do exterior.

Além disso, através dessa pesquisa podemos enriquecer e aprofundar o nosso conhecimento sobre a criança.

Outro ponto importante, seria a verificação dos resultados da nossa proposta de linguagem.

Essa pequena pesquisa não pretende obter dados estatísticos, nem tampouco fazer análises de caráter psicológico ou pedagógico. Trata-se mais de uma pesquisa com certa dose de subjetivismo que tem por finalidade a obtenção de informações para a feitura de estórias infantis.

Depois de esclarecidas as finalidades, foram definidos os pontos importantes que poderiam ser pesquisados:

—Existe preferência ou identificação pela criança com algum tipo de desenho; mais acadêmico, mais "infantil"? Se ocorrer, existe relação do fato com a idade?

—Qual a consciência que a criança tem do espaço criado pelo desenho?

a) Quando começa a identificação do que é "em cima" e "em baixo"? Na figura 27 vemos um exemplo de desenho de uma criança onde não importa a localização dos elementos.

b) Quando começa a surgir a linha do horizonte, isto é, o céu e a terra? Exemplo: figura 28.

—Como repercutiria a presença de certas peculiaridades do desenho da criança no livro infantil?

a) Uso do tamanho de elementos do desenho para a hierarquia de valores, figura 29.

b) Colocação da transparência de alguns objetos. No exemplo vemos uma escola, figura 30.

—Em que idade se desenvolve o entendimento de que uma sequência de desenhos pode contar uma estória e não mais que cada

que cada desenho seja uma estória?

— Quais elementos de uma ação são significativos para uma criança, para que ela entenda essa ação? Mais precisamente como se dá a fruição da linguagem visual proposta?

— Podem-se identificar consequências positivas ou negativas da presença de elementos não envolvidos diretamente na estória? Isto é, se uma ação se dá numa paisagem rica de detalhes, esse fator atrapalha a leitura da estória ou a enriquece?

— Quais as decorrências da presença ou da ausência da cor?

— Existem preferências por determinados tamanhos de livros?

— Qual a aceitação de estórias ilustradas por crianças ou inventadas por elas?

Pela falta de condições de executar uma pesquisa que se referisse a tantas questões, fomos obrigados a reduzir esses itens àqueles que consideramos fundamentais: o tipo do desenho, a percepção da sequência e a quantidade de elementos "gratuitos".

Na elaboração desta pesquisa procuramos o máximo possível ter uma postura "científica", isto é, na medida do possível, fixar todos os elementos e variar somente aquele que estava sendo colocado em questão.

A pesquisa se constitui de três grupos de estórias que devem ser apresentados às crianças para o recolhimento de dados. Cada grupo tem duas ou três estórias que tentam fixar todos os seus elementos sob análise.

Quanto à primeira questão, avaliação do tipo de desenho, propusemos a apresentação da mesma estória com três tipos diferentes de desenhos, sequências 5, 6 e 7.

No que se refere ao entendimento da sequência elaboramos três estórias diferentes mas com os mesmos elementos. A primeira delas, sequência 8, possui enredo com desenvolvimento normal, enquanto que a segunda, sequência 9, com o mesmo desenvolvimento, é encadernada em forma de sanfona. A terceira, sequência 10, não possui seguimento lógico.

A terceira série refere-se à quantidade de elementos "gratuitos" que ocorrem numa estória. Nesse caso foram preparadas duas estórias iguais: a primeira delas, sequência 11, possui somente os elementos que compõe o enredo, as crianças, o cachorro, e o avião, enquanto que a segunda, sequência 12, tem a mais a árvore, as flores, a tartaruga e as nuvens.

Para a impressão dessas oito estorinhas foi tentado o processo de desenhos sobre estencil, figuras 31 e 32. Não houve condições de utilização desse processo por causa da dificuldade de trabalhar sobre a matriz, e por causa da perda da espontaneidade do desenho.

Optou-se então, pelo off-set e com esse sistema fo

ram impressos cem exemplares de cada estória. A encadernação é simples, com grampos, e a excessão daqueles que contem a dobradura em sanfona. As capas, também simples, em sulfite, contem apenas uma referência para identificação.

A aplicação da pesquisa será feita, após a entrega do trabalho, com crianças de idade entre 2 e 7 anos.

Metade dos exemplares serão aplicados pelos pais que receberão instruções bastante precisas.

Os dados básicos recolhidos a respeito das crianças serão o nome, a idade, o sexo e a eventual escolaridade. Quanto aos pais serão anotados os dados que revelem seu grau de instrução e seu nível econômico.

Os dados referentes à atitude da criança perante a estória serão coletados através dos pais e de suas observações. A resposta da criança pode ser dada por suas possibilidades de comunicação em diversos níveis: verbalmente, quando fala a respeito do que viu (pode-se pedir que ela conte a estória); graficamente, quando desenha para contar a estória ou para rabiscá-la; fisicamente, através de representações ou através de suas reações expressivas (sorrisos, caretas, espantos etc.).

O questionário que acompanha a pesquisa tentará levar os pais a estimular ao máximo a resposta da criança.

Seguirão também instruções para os pais explicando a importância de sua observação para o sucesso da pesquisa. Entre outras coisas, deverá constar das instruções a não

interferência dos pais no entendimento das estórias.

A outra metade dos exemplares será aplicada por nós seguindo as mesmas instruções e tomando os mesmos cuidados.

Apesar da pesquisa não estar concluída, verificamos que até agora ela já suscitou diversas e novas questões, fato que consideramos extremamente importante e profícuo para a produção de estórias infantis.

Mesmo que tivéssemos terminado a pesquisa, ela não seria significativa, de modo algum, um ponto final, inclusive temos intenção de continuá-lo, se possível em nível profissional.

O sentido da pesquisa é para nós um ponto de partida e nunca o fim da linha ou o ponto final.



12/14

CONCLUSÃO

PRIMEIRA CONCLUSÃO

Para concluir este trabalho desenvolvido durante o ano de 1976, gostaria de afirmar que ele excede o ano de 1976.

Ele é sem dúvida, fruto de cinco anos de aprendizado e amadurecimento.

SEGUNDA CONCLUSÃO



RELAÇÃO DAS FIGURAS APRESENTADAS NESTE VOLUME*

- FIGURA 1 .Poesia de Machado de Assis e ilustração de Eva Furnari.
- FIGURA 2 .Poesia de Dante Milano e ilustração de Eva Furnari.
- FIGURA 3 .Desenho de Eva Furnari.
- FIGURA 4 ."Infância...Tempo de Inocência" de Joan Walsh Anglund.
- FIGURA 5 .Desenho de Eva Furnari.
- FIGURA 6 .Desenho de Eva Furnari.
- FIGURA 7 ."Minotauro" de Monteiro Lobato
- FIGURA 8 ."Estar sô", com texto de Leif Kristianson e ilustrações de Dick Stenberg.
- FIGURA 9a e 9b ."O livro do dragão" de Walter Schmödner.
- FIGURA 10. Revista da "Monica" de Maurício de Sousa.
- FIGURA 11 ."Os tres cabritos" baseado no original de Margaret Hillert.
- FIGURA 12 .Revista "Snoopy, você é um barato" de Charles M. Schulz.

*Todos os livros citados nesta relação são livros infantis.

FIGURA 13a e 13b ."Vitória-régia" de Cêlio Barroso,pg 22

FIGURA 14 ."Amar é um Jeito Próprio de Sentir" de Joan
Walsh Anglund.

FIGURA 15 e 16 ."Nuove Novele" de Hans Christian Andersen.

FIGURA 17 ."Pingo" baseado no original de Wesley Dennis.

FIGURA 18 e 19 ."João Teimoso" de Luiz Raul Machado.

FIGURA 20a e 20b ."O que devemos saber sobre os bebês" ,
baseado na história original de Martha
Charles Shapp e Sylvia Shepard.

FIGURA 21 ."O peixinho sonhador" de Ivan Engler de Almei
da.

FIGURA 22 ."Gilberto e o vento" baseado no original de
Marie Hall Ets.

FIGURA 23 ."Brinca comigo", adaptação do original de Ma
rie Hall Ets.

FIGURA 24a e 24b ."O Gato medroso", Adaptação do origi
nal de Sara Asheron.Pg 60

FIGURA 26 ."O touro valentão" de Oranice Franco. Pg 10.

FIGURA 27 .Desenho de criança - Quinho.

FIGURA 28 .Desenho de criança - Marina.

FIGURA 29 .Desenho de criança - Marina.

FIGURA 30 .Desenho de criança - Marina.

Os desenhos que intercalam os capítulos são
de Marina, Eva e Hugo.



SEI DE UMA CRIATURA ANTIGA E FORMIDÁVEL,
QUE A SI MESMA DEVORA OS MEMBROS E AS ENTRANHAS
COM A SOTREGUIDÃO DA FOME INSACIÁVEL.

HABITA JUNTAMENTE OS VALES E AS MONTANHAS;
E NO MAR, QUE SE RASGA, A MANEIRA DE ABISMO,
ESPREGÜÇA-SE TODA EM CONVULSÕES ESTRANHAS.

TRAZ IMPRESSO NA FRONTE O OSCURO DESPOTISMO;
CADA OLHAR QUE DESPEDE, ACERBO E MAVIDOSO,
PARECE UMA EXPANSÃO DE AMOR E DE EGOÍSMO.

FRIAMENTE CONTEMPLA O DESESPERO E O GÓZO,
GOSTA DO COLIBRI, COMO GOSTA DO VERME,
E SINGE O CORAÇÃO OBELO E O MONSTRUOSO.

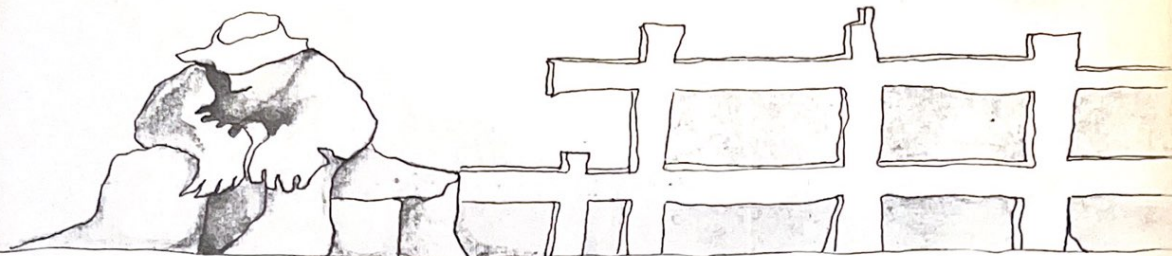
PARA ELA O CHACAL É COMO A ROLA, INERBE;
E CAMINHA NA TERRA, IMPERTURBÁVEL,
PELO VASTO AREAL UM VASTO PAQUIDERME.

NA ÁRVORE QUE REBENTA O SEU PRIMEIRO BOMO
VEM A FOLHA, QUE LENTO E LENTO SE DESDOBRA,
DEPOIS A FLOR DEPOIS O SUSPIRADO POMO.

POIS ESSA CRIATURA ESTÁ EM TODA A OBRA:
CRECTA O SEIO DA FLOR E CORRUMPE-LHE O FRUTO;
E É NESSE DESTRUIR QUE AS SUAS FÓRCAS DEBRAM.

AMA DE IGUAL AMOR O POLUTO E O IMPOLUTO;
COMEÇA E RECOMEÇA UMA PERPÉTUA LIDA
E SORRINDO OBEDECE AO DIVINO E ESTUTO
TU DIRÁS QUE É A MORTE, SEU DIREI QUE É A VIDA.

FIGURA - 1



PARAGEM

SÔ

COM OS MEUS BOIS ,

OS MEUS BOIS QUE MUGEM E COMEM O CHÃO
OS MEUS BOIS PARADOS,
DE OLHOS PARADOS,

CHORANDO,
OLHANDO...

O BOI DA MINHA SOLIDÃO,
O BOI DA MINHA TRISTEZA,
O BOI DO MEU CAUSAÇO,
O BOI DA MINHA HUMILHACÃO.

FIGURA-2

E ESTA CALMA, ESTA CANGA, ESTA OBDIÊNCIA



FIGURA-3

A infância existe quando somos jovens.



FIGURA-4

UM PÁSSARO ENGRAÇADO



FIGURA. 5

UM PÁSSARO ENGRAÇADO

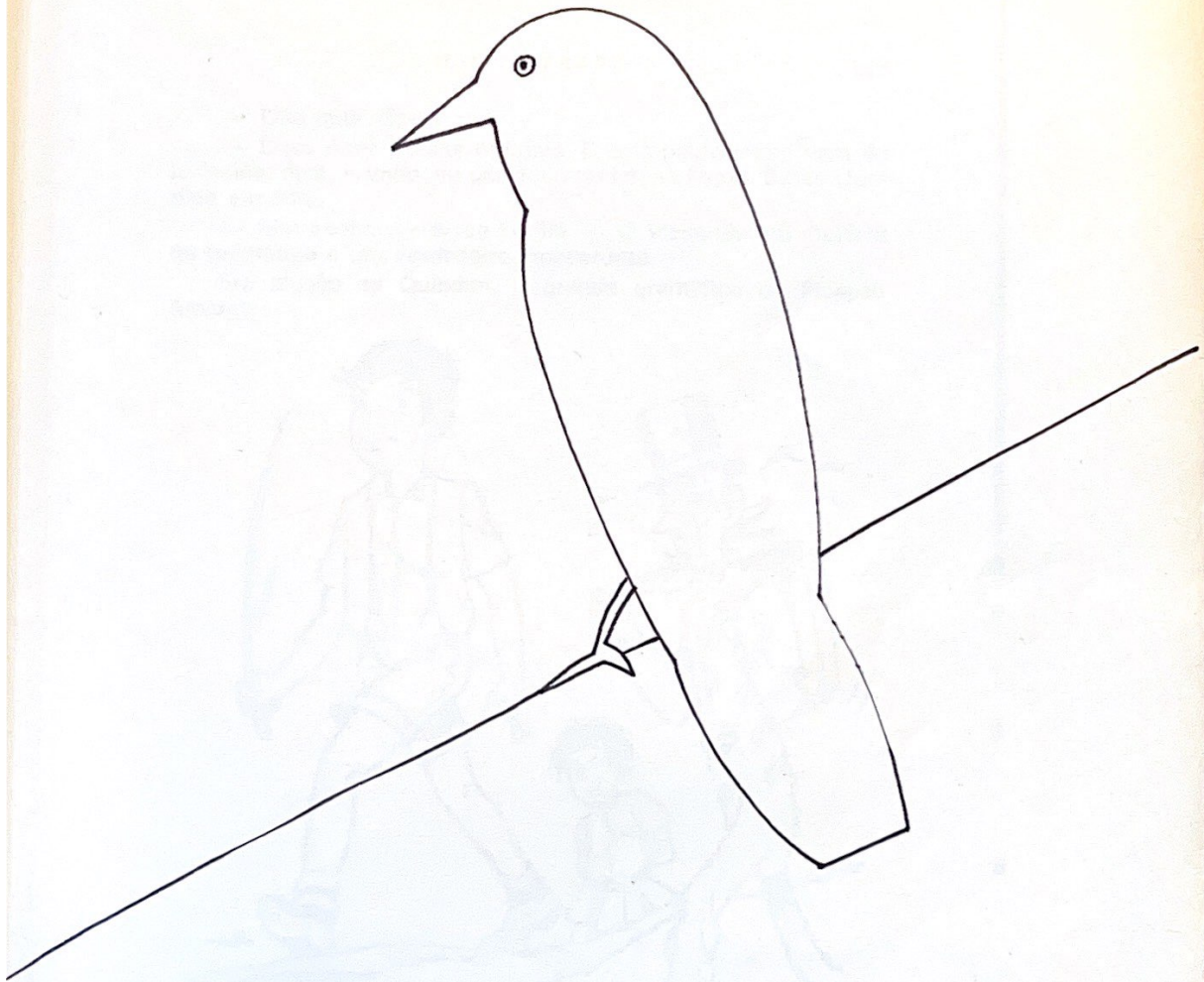


figura.6

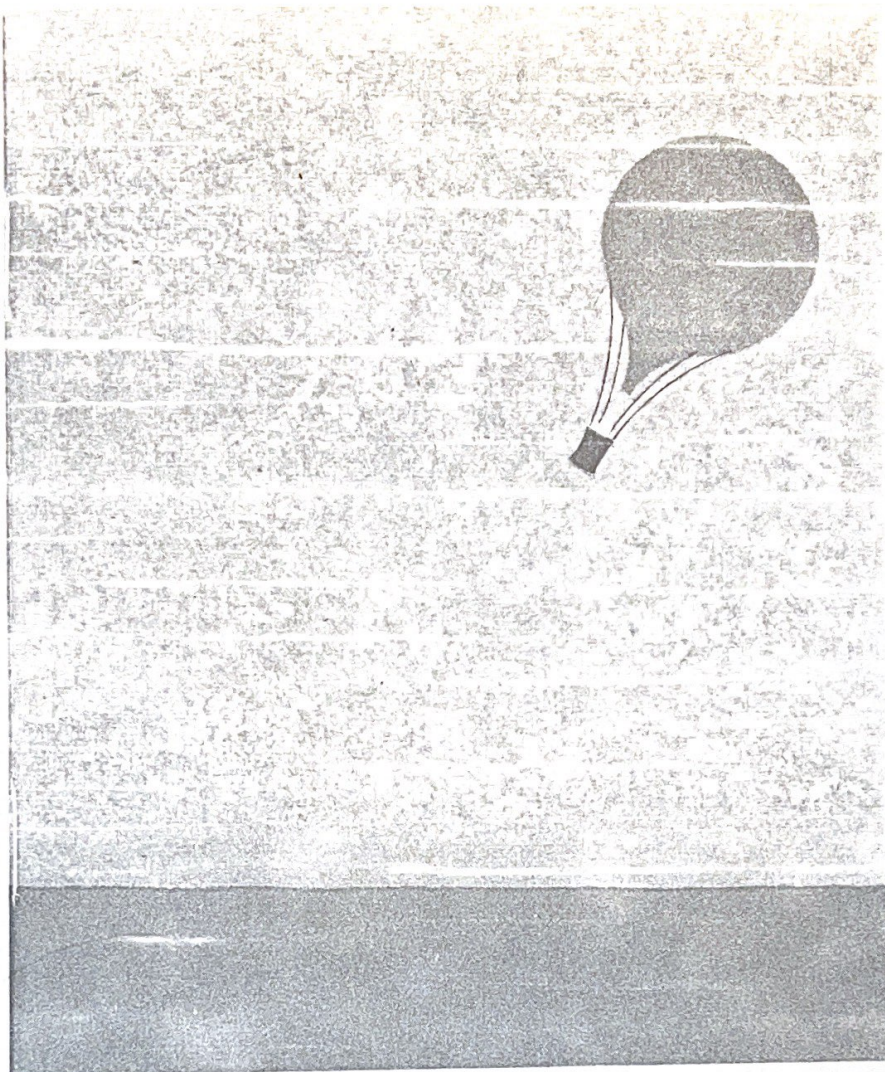
— Que quer dizer?

— Quer dizer partida em dois. É uma palavra que vem do latim **bis**, dois, e **findo**, eu parto, ou racho, ou fendo. Bífico: fendido em dois.

— Sim senhor — disse Enília. — O Visconde em matéria de gramática é um verdadeiro rinoceronte.

Era alusão ao Quindim, o grande gramático do Picapau Amarelo.





Mas o pior de tudo
é queres companhia
e não sabes procurá-la

FIGURA. 8

DO CONTRÁRIO TERIA PISOTEADO UMA MULTIDÃO DE ANIMAIS AFLITOS, OS QUAIS, COM SUA APARIÇÃO, JÁ FEITO UMA GRANDE CONFUSÃO.

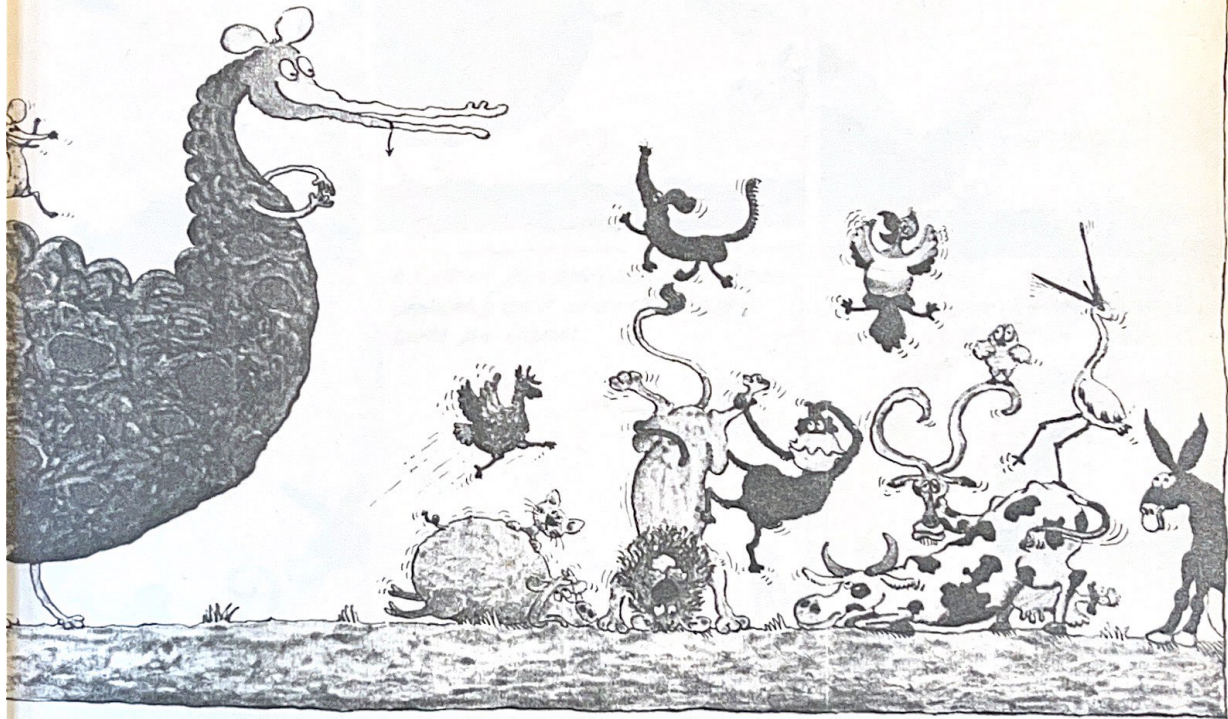
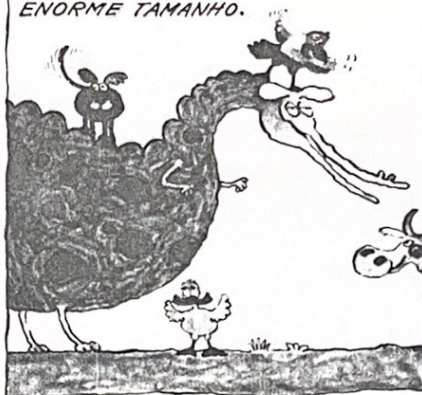


FIGURA 9a -(CONTÍNUA)

PORÉM, OS ANIMAIS PERCEBERAM
E NO FUNDO ERA UM BEM
ZL



E MANSO DRAGÃO. TAMBÉM LOGO SE
ACOSTUMARAM COM O SEU
ENORME TAMANHO.



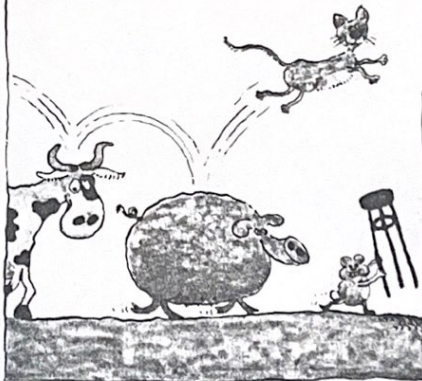
ALÉM DISSO ELE SABIA ASSOBIAR.



DO USUAL "BOM DIA! COMO VAI?"
OBRIGADO, E VOCÊ?"



A TURMA, RECOMEÇOU A SE PÔR EM
ORDEM. É QUE JÁ ESTAVA EM
CIMA DA HORA:



O SENHOR DIRETOR DA SOCIEDADE DO
ZOLÓGICO ESTAVA PARA CHEGAR.

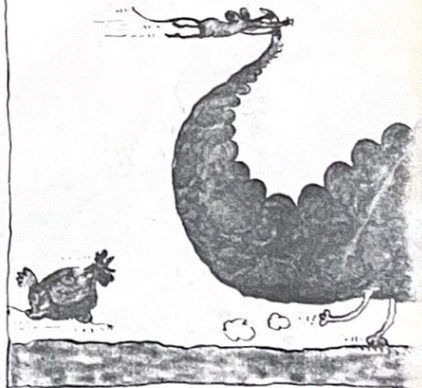


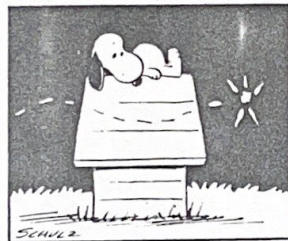


FIGURA . 10



Ih, aqui embaixo.
tem uma coisa engraçada.

11



Dito e feito. É por isso que as cegonhas passaram a ser as mais tristonhas escravas de Ceuci. Perderam muito de sua liberdade, andando e voando penosamente. Daquela época até hoje, ficam de sentinela, dia e noite, nos lagos e alagadiços onde possa existir um forno-de-vapê. Estão sempre de pé e, muitas vezes, quando cansadas, se equilibram num pé só para descansar o outro. Sentiram-se tão humilhadas na condição de escravas, de vigias das águas, que até hoje são as aves mais tristes desses lugares.



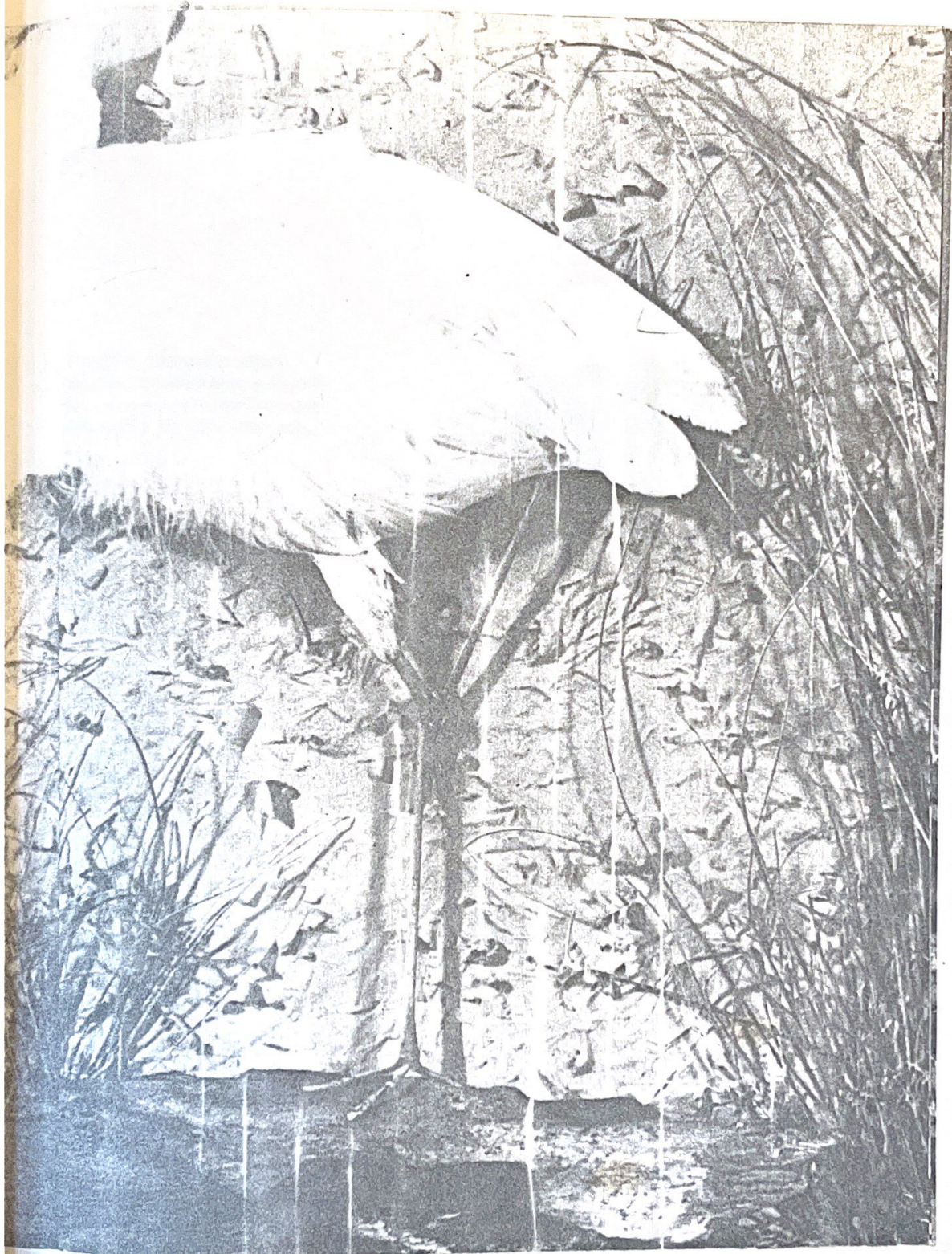
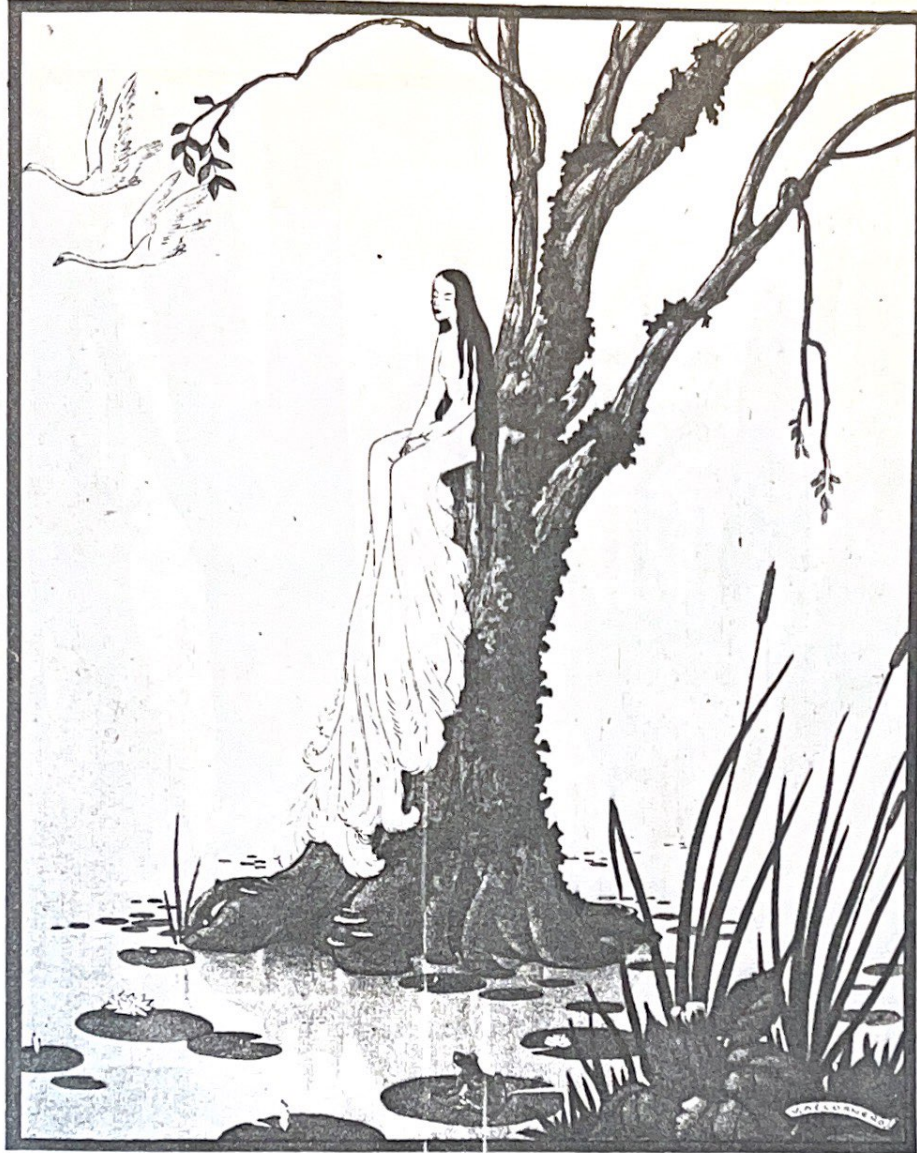


FIGURA - 13b

Também começa o amor
quando, mesmo sem palavras,
sabe alguém que sentimentos
está outro alguém sentindo.



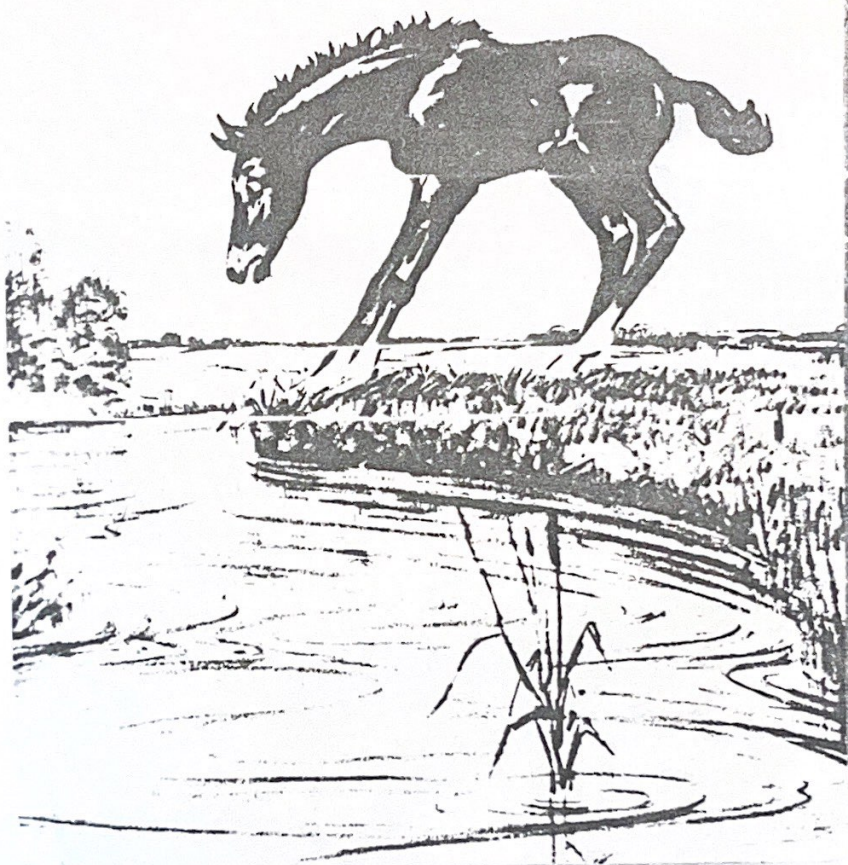
FIGURA 14



La figlia del re della palude



La figlia del re della palude



Muitas vezes tentei saltar o riacho.
Chegava até a beirinha,
mas voltava com medo.

— FIGURA 17 —



FIGURA • 18



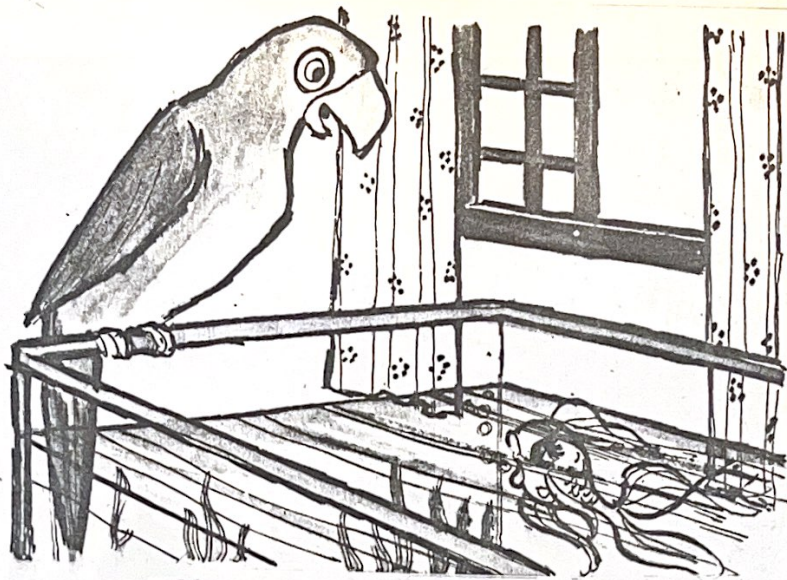
FIGURA 19



Os bebês nascem de um ovo dentro da
mãe.
Você e todas as outras crianças do mundo
começaram como um ovinho menor do
que um ponto de lápis no papel.



FIGURA. 20 b



— Não posso; isso não fica bem! — respondeu Louro, assustado diante de tão inesperada proposta. — A menina que cuida de vocês poderá ficar triste. E, além disso, não vejo meios para levá-lo embora deste lugar.

— Oh! Não seja mau! Leve-me, por favor — exclamou Saru, quase chorando. — Eu nasci poeta e sonhador quero viver nos rios, em contato com a Natureza bela e privilegiada deste Brasil. Você, nobre papagaio, deve ter saudades de quando voava livre, nas matas. Não tem?



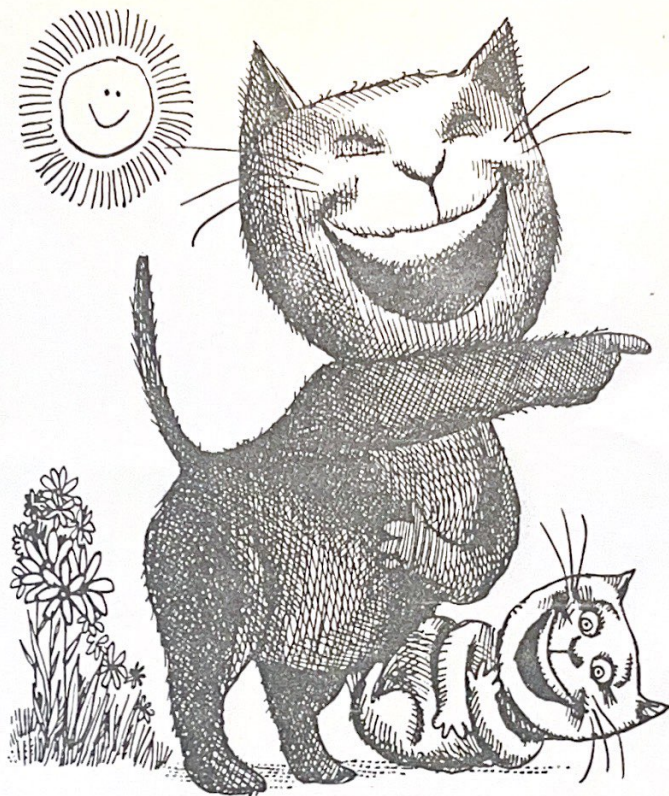
"Vento! Meu Vento!" digo eu, e subo na porteira. "Eu também quero balançar!" Mas comigo em cima, a porteira fica pesada demais. O Vento então não consegue balançar a porteira.

13

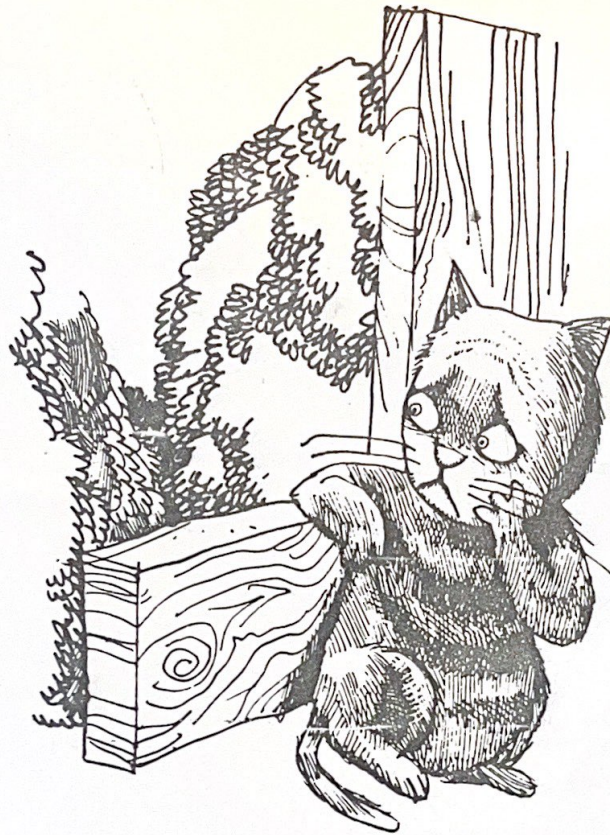
FIGURA 22



Eu perguntei:
— Coelho, quer brincar comigo?
E tentei agarrá-lo, mas ele correu para
o mato.



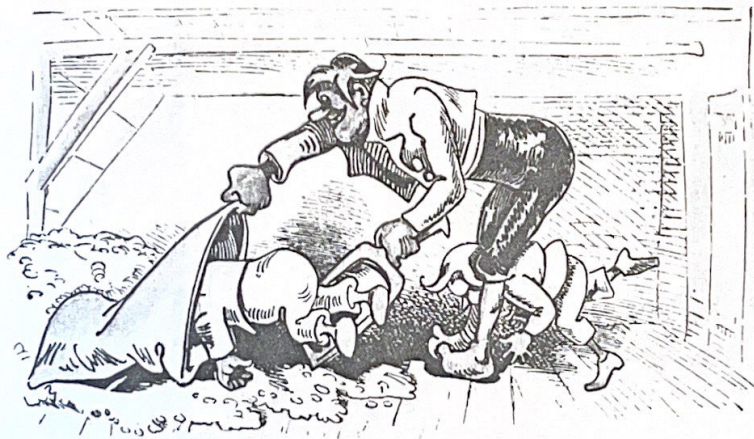
O Gatinho Amarelo e
o Gatinho Preto começaram a rir.
— O Gatinho Cinzento viu a cara dele
na poça d'água e saiu correndo!
— disse o Gatinho Preto.



— O Gatinho Cinzento é um gato medroso!
— disse o Gatinho Amarelo.
— Gato medroso! Gato medroso! —
repetiu o Gatinho Amarelo.



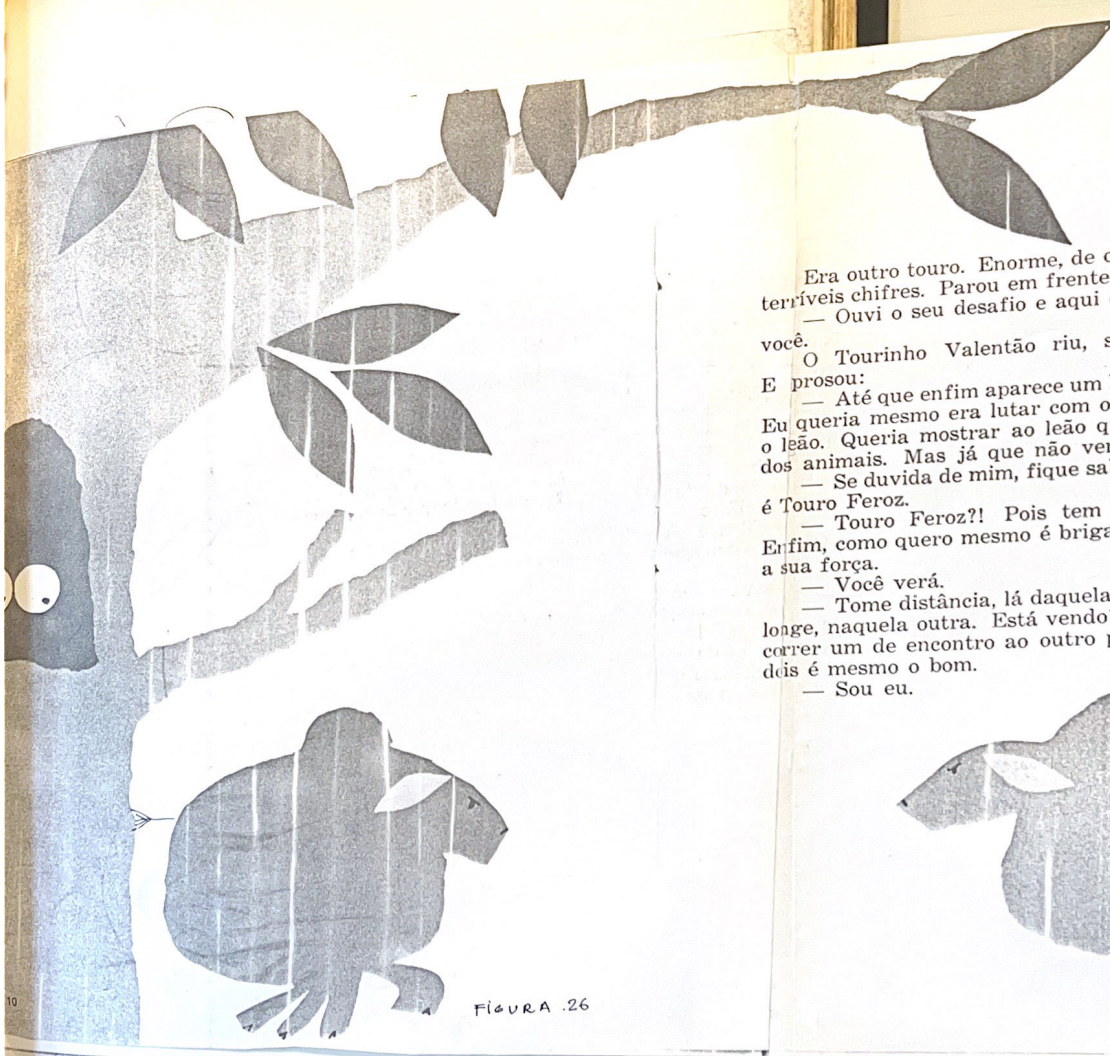
E volta-se: e num instante.
Apanha os dois em flagrante.



60

"Olá! que boa colheita!
Não me escapais desta feita!"

FIGURA . 25 - "JUCA E CHICO" - WILHELM BUSCH



Era outro touro. Enorme, de olhos faiscantes, com terríveis chifres. Parou em frente ao tourinho e disse:

— Ouvi o seu desafio e aqui estou. Vou esmagar você.

O Tourinho Valentão riu, sem medo nenhum. E prosou:

— Até que enfim aparece um bicho mais ou menos. Eu queria mesmo era lutar com o elefante, o tigre ou o leão. Queria mostrar ao leão quem é de fato o rei dos animais. Mas já que não vem e você aparece...

— Se duvida de mim, fique sabendo que meu nome é Touro Feroz.

— Touro Feroz?! Pois tem cara de inofensivo. Enfim, como quero mesmo é brigar, vamos ver que tal a sua força.

— Você verá.
— Tome distância, lá daquela árvore; eu ficarei lá longe, naquela outra. Está vendo? Muito bem. Vamos correr um de encontro ao outro para ver qual de nós dois é mesmo o bom.

— Sou eu.

FIGURA .26



FIGURA 27

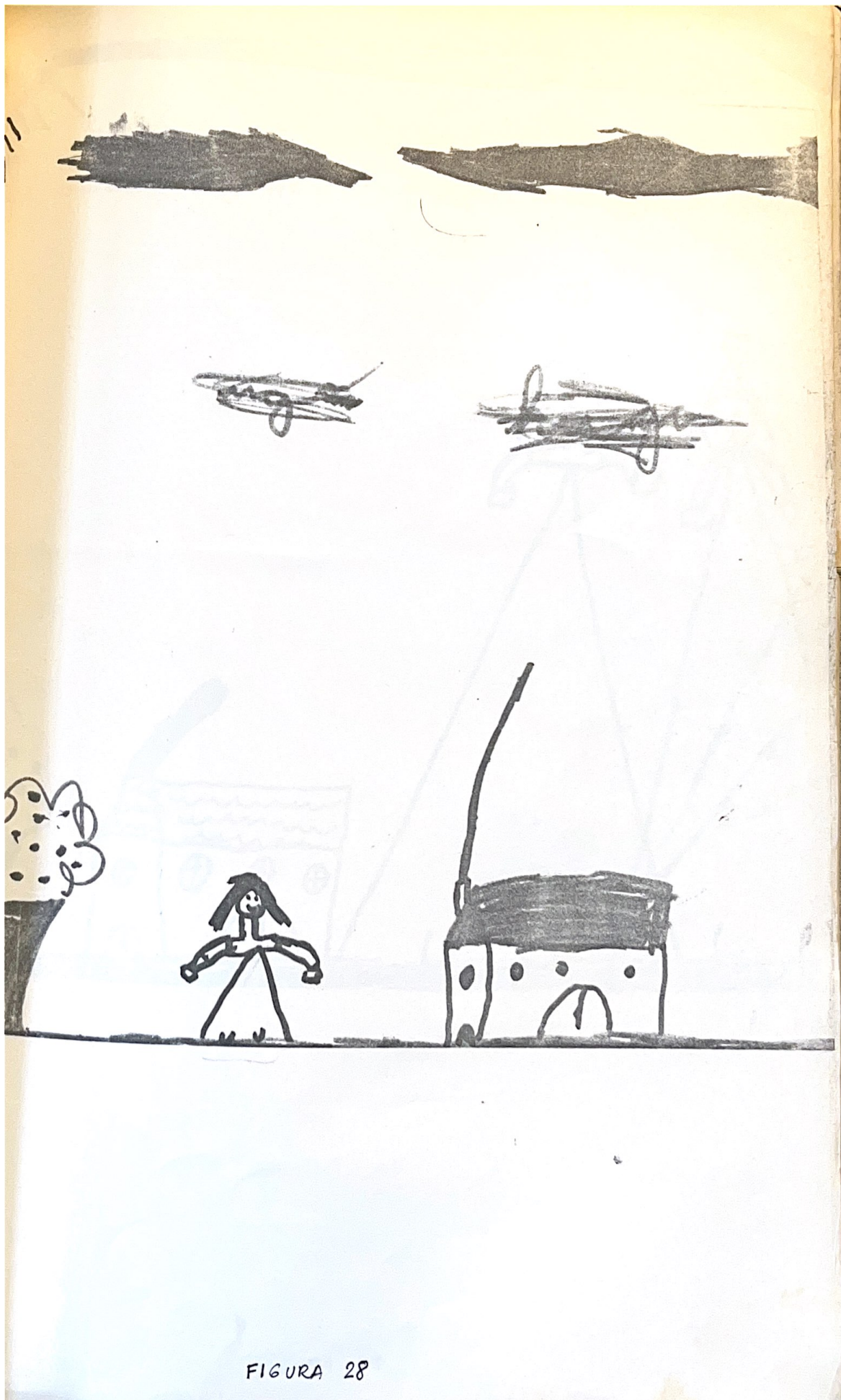


FIGURA 28

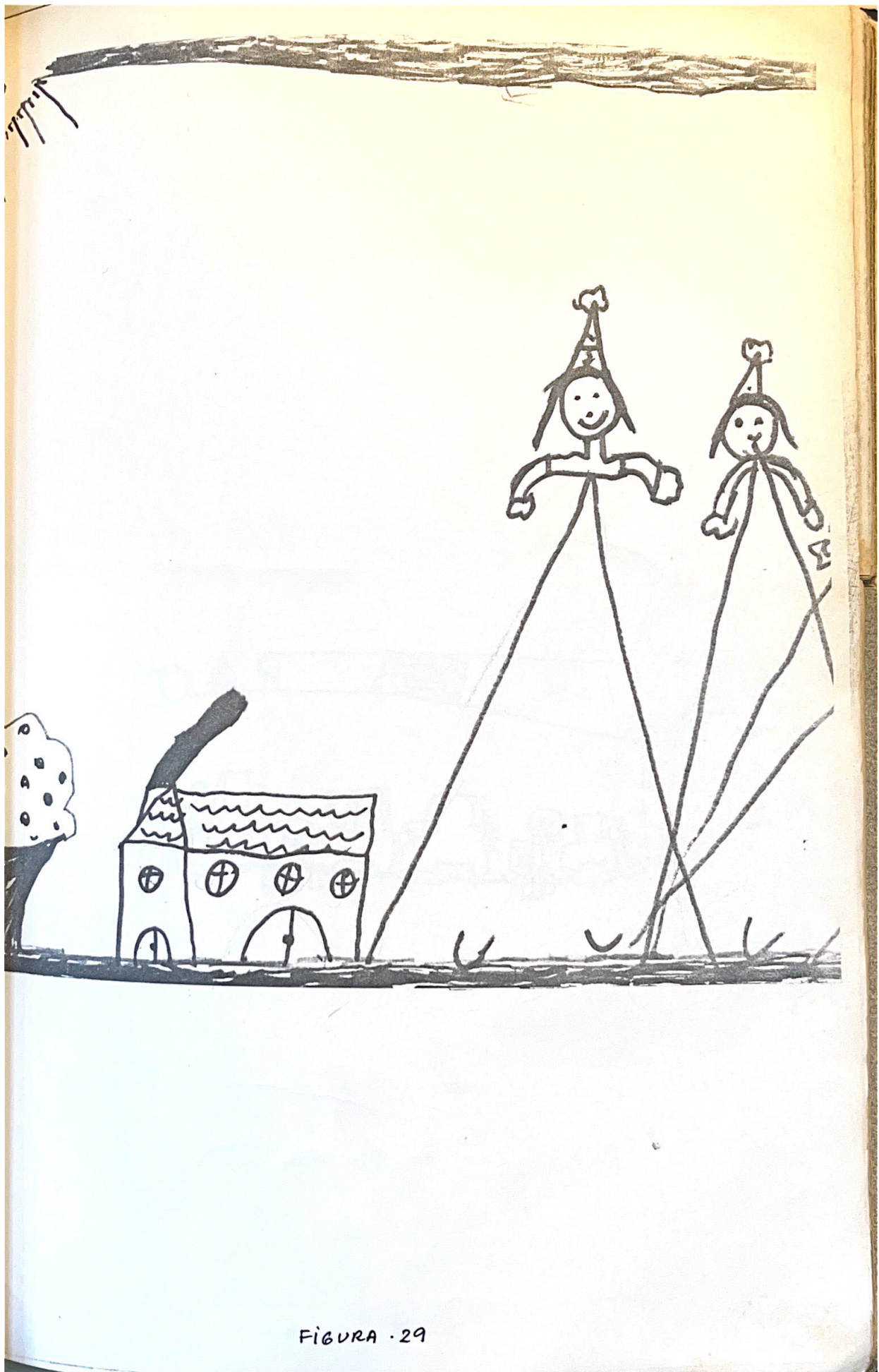


FIGURA .29

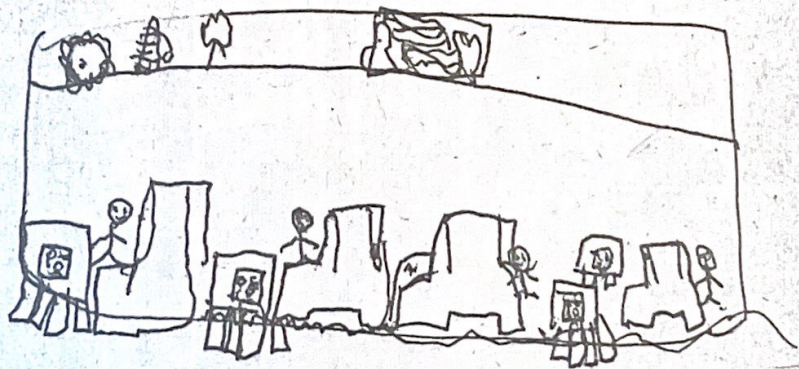


FIGURA 30



FIGURA 31 - TESTE PARA USO DE STENCIL

BIBLIOGRAFIA DE LIVROS CONSULTADOS E PESQUISADOS

- "El desarrollo de la capacidad creadora". Volume 1 e 2. Victor Lowenfeld.
- "Comunicação e indústria cultural". Gabriel Cohn.
- "Homo Ludens". Huizinga.
- "Passeport", "L'Inspecteur", "Le Masque". Saul Steinberg.
- "Os quadrinhos". Luiz Cagnin.
- "A linguagem dos quadrinhos". Moacyr Cirne.
- "Los comics en España". Luis Gasca.
- "Shazam!". Álvaro Moya.
- "Ilustración creadora". Andrew Loomis.
- "Mestres da ilustração". Jaime Cortez.
- "O gato medroso". Sara Asheron.
- "Juca e Chico". Wilhelm Busch.
- "O touro valentão". Oranice Franco.
- "Infância... tempo de inocência", "Amar é um jeito próprio de sentir". Joan Walsh Anglund.
- "O minotauro", "Reinações de Narizinho", "Histórias de Tia Anastácia", "As caçadas de Pedrinho". Monteiro Lobato.
- "Um amigo", "Estar sô", "Ser feliz". Leif Kristianson.
- "Mônica" de Maurício de Souza.
- "Os Tres Cabritos", "Os Tres Ursinhos". Margaret Hilert.
- "Snoopy". Charles M. Schultz.
- "Vitória-régia". Célio Barroso.
- "Nuove novele". Hans Christian Andersen.
- "Pingo". Wesley Dennis.

- "João teimoso". Luis Raul Machado.
- "O que devemos saber sobre os bebês". Martha, Charles Shapp e Sylvia Shepard.
- "O peixinho sonhador". Ivan Engler de Almeida.
- "Sô eu", "Na floresta", "O elefantinho no poço", "Outro dia", "O passarinho", "Gilberto e o vento", "Brinca comigo". Marie Halleys.
- "Quem me dera". Dean Walley.
- "Snr. Importante", "Snr. Fantasia", "Snr. Feliz", "Snr. Narigudo". Roger Hargreaves.
- "O que é a cor?". Martin Provensen.
- "O ladrão e a rosa azul". Ursula Schaeffler.
- "Mafalda". Quino.
- "Bruxa Gamburu". Cêlio Barroso.
- "O que é? O que é?". Irene Albuquerque.
- "A festa no céu", "Negrinho do pastoreio". Folclore com adaptação de Maria Theresa Cunha de Giacomo.
- "O diário de Verônica", Maud Frère.
- "A menina que parou de chorar". Juan Ferrándiz.
- "Pirulito que bate, bate", "O cavalinho de vento". Eliardo França.
- "Retalhinho branco". Maria Helena Portilho.
- "Deixem papai dormir". Emily Read.
- "O que é leve e o que é pesado". Martha e Charles Shapp.
- "Quando eu crescer", "Bêco Barroso". Jean Bethell.
- "Tareco, o xerife valente". Elza Fiuza.
- "A oncinha ambiciosa". Elos Sand.
- "Já leio melhor", "Uma História sem palavras". Dick Bruna.

20403

741.642
F981e

Furnari, Eva

Estudo sobre ilustração de livros
infantis.