

O livro de literatura infantil com temática indígena: a recepção em foco

The children's literature book with indigenous theme: reception spotlight

Libro de literatura infantil de temática indígena: la recepción en el punto de mira

MANOILLY DANTAS DE OLIVEIRA¹

MARLY AMARILHA²

RESUMO: Este artigo analisa a recepção de crianças sobre o livro de literatura infantil considerando o texto literário e as ilustrações. Trata-se de recorte de uma pesquisa qualitativa de intervenção pedagógica que aconteceu em uma escola pública da Zona Norte de Natal/RN, Brasil. O desenho da pesquisa contemplou nove sessões de leitura de cinco obras de literatura infantil com temática indígena. Recorreu-se à observação participante, às gravações das sessões de leitura em vídeo e às entrevistas semiestruturadas com os sujeitos, gravadas em áudio para a construção dos dados. A partir das análises, constatou-se o protagonismo do leitor na recepção à leitura do texto literário e às ilustrações do livro. O estudo reafirmou a importância da literatura infantil com temática indígena na sala de aula para a formação do leitor, para o conhecimento da cultura e história indígenas e para consolidar os objetivos da lei nº11.645, de 10 março de 2008.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; literatura com temática indígena; ilustração.

ABSTRACT: This article analyzes the children's reception about the children's literature book considering its text and drawings. It talks about the cutout of a qualitative research of the pedagogic intervention that happened at a public school in the north zone of Natal/RN, Brasil.

1. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

2. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

The research drawing contemplated nine reading sessions of five children's literature books with indigenous theme. It used participant's observation, recording of the reading sessions on video and interviews semi-structured with the subjects, recorded in audios to build the data. From the analysis, it was found the protagonism of the reader in the reception to the literary text and the illustrations of the book. The study reaffirmed the importance of the children's literature with indigenous theme in the classroom to the reader's formation, learning the indigenous culture and history and to solidify the goals of the law nº 11.645, from march 10, 2008.

KEYWORDS: Children's literature; literature with indigenous theme; illustration.

RESUMEN: Este artículo analiza la recepción lectora de los niños sobre el libro de literatura infantil con temática indígena. Este es un extracto de una investigación que incluyó nueve sesiones de lectura de cinco obras literarias. Se verificó el protagonismo del lector en la recepción a la lectura del texto literario y las ilustraciones del libro. El estudio reafirmó la importancia de la literatura infantil con tema indígena en la sala de clase para la formación del lector y para el conocimiento de la cultura e historia indígena.

PALABRAS CLAVE: Literatura Infantil; literatura de temática indígena; ilustración.

1. PARA COMEÇAR

A literatura, entendida como uma criação em palavras e que possui uma linguagem estética e lúdica, provoca, comunica e afeta o leitor. “Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (COMPAGNON, 2009, p. 26). Assim, é por meio do texto literário que o leitor tem acesso às mais diversas formas de conhecimento, experiências e outras realidades, aprendendo sobre o mundo e sobre si mesmo.

Quando se aborda o livro de literatura infantil, além de se considerar a literatura, propriamente dita, encontram-se várias ilustrações, que, em colaboração com o texto, com o projeto gráfico, constroem o universo ficcional. As elaborações realizadas no projeto gráfico dos livros são intencionais, formando uma rede de sentidos, e isso não é diferente nas obras de literatura infantil com temática indígena.

Compreende-se a literatura infantil com temática indígena (LITI) as obras literárias que tematizam sobre aspectos das histórias e culturas dos povos indígenas do Brasil, podendo ser chamadas de literatura indígena (textos literários escritos por indígenas) e literatura indigenista (produções feitas por pessoas não indígenas).

A literatura indígena do Brasil começou a ser publicada na década de 1990 e desde então vem tomando visibilidade; por isso, pode ser considerada um fenômeno recente (THIÉL, 2012). Essa produção divulga e valoriza aspectos da cultura das mais diversas nações indígenas e também questiona e combate estereótipos e preconceitos acerca dos povos indígenas.

A partir da promulgação da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo tanto das instituições públicas quanto das privadas, a escola passou a ser responsável por divulgar e estabelecer uma visão mais arejada, descolonizada sobre os povos nativos do Brasil junto às novas gerações.

Assim, por meio da literatura infantil de temática indígena essa lei tem sua demanda atendida, ao mesmo tempo em que as crianças têm a oportunidade de se constituírem leitoras, tendo em vista o potencial da linguagem literária e imagética que se apresentam nessas obras. Ao ter acesso a esse repertório, o leitor usufrui do prazer estético, dos desafios imagéticos e do conhecimento de novas culturas e possibilidades de refletir sobre a própria vida.

Compreendendo essa potencialidade da literatura, objetiva-se, neste artigo, analisar a recepção das crianças, expressa por suas falas, a obras de literatura infantil com temática indígena, considerando o texto verbal as ilustrações que as compõem. As manifestações dos sujeitos foram registradas durante as discussões realizadas nas sessões de leitura e nas entrevistas semiestruturadas.

2. O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL

Compreende-se a literatura infantil como arte da palavra (AMARILHA, 2009). Por ser um trabalho elaborado com a língua escrita, ela contribui para criar e desvendar articulações próprias dessa modalidade da linguagem. Entre essas articulações, a literatura sob a forma narrativa pode promover prazer e identificação do leitor com os personagens, pois é da sua natureza favorecer a experiência vicária e a empatia.

Ao ler um texto literário, a criança tem a oportunidade de antecipar experiências de vida além de conhecer outras realidades. Nesse sentido, pode-se dizer que “ler é, então, participar de um teatro íntimo, ser ator e espectador ao mesmo tempo e não ter outra plateia que não a si mesmo” (AMARILHA, 2012, p. 53).

Na mesma direção, Cademartori (2010) assinala que se encontra na literatura o uso de linguagem estética e lúdica, pois há brincadeiras com a sonoridade e o sentido das

palavras. É essa literatura lúdica que evidencia força criativa, com linguagem conotativa, metafórica que as crianças devem ter acesso. A literatura não se limita a passar uma moral ou ensinar uma lição específica, mas proporcionar vivências por meio da ficção.

Cademartori (2010) também destaca que, no livro de literatura infantil, encontram-se as ilustrações que, juntamente com a linguagem verbal, constroem a obra. As elaborações realizadas na linguagem visual são intencionais e colaboram para a construção do sentido, por isso também devem ser levadas em consideração na hora de serem selecionadas para as crianças.

Lins (2003), ao avaliar o livro destinado às crianças, destaca como uma obra de design peculiar, pois é “um produto onde convivem interpretação de texto, projeto gráfico, as mais variadas técnicas de ilustração e todos os recursos das artes gráficas disponíveis” (LINS, 2003, p. 12). Dessa forma, esse objeto irá exigir uma leitura específica, sendo necessário um leitor que tenha formação para ler todos esses aspectos, pois, é preciso considerar o texto literário, as ilustrações, os enquadramentos, as cores, a tipografia, por exemplo.

Diante da potencialidade de linguagens presentes no livro de literatura infantil, o protagonismo do leitor é fundamental na interlocução com essas obras, relacionando texto e ilustração, trazendo para a leitura suas próprias vivências e seus conhecimentos prévios. Essa concepção se apoia na estética da recepção, pois para essa teoria, o leitor deixa de ser mero espectador para ter um papel ativo, de protagonismo no processo de significação textual (ZILBERMAN, 1989).

Ao ler uma obra literária, o diálogo entre leitor e texto se estabelece, tendo em vista que o leitor ativa seu repertório de vida e de conhecimentos, que constitui seu horizonte de expectativas. Essa comunicação acontece por meio do envolvimento afetivo, sensorial e intelectual, que pode promover a identificação e despertar as três atividades estéticas.

Na *poíesis* o leitor torna-se o coautor da obra, dada sua participação no texto. Por meio do prazer vivenciado, o leitor se satisfaz e torna a leitura em sua própria obra. A *aisthesis* é o “[...] efeito, provocado pela obra de arte, de renovação da percepção do mundo circundante” (ZILBERMAN, 1989, p. 55). Já a *katharsis* pode “libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar” (JAUSS, 2002, p. 102). Essas três atividades estéticas ocorrem de forma simultânea e uma complementa a outra.

Os conceitos acima convergem no livro de literatura infantil com temática indígena, pois é possível encontrar nesse suporte o texto literário e, também, um projeto gráfico que comunica por meio das ilustrações, das cores, da diagramação. Além disso, entende-se que, na leitura de uma obra, o leitor tem papel fundamental à medida que evoca memórias e vivências, questiona e julga o que é sugerido, fazendo relações com a vida prática e seu mundo interior.

3. OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado e se caracteriza como pesquisa qualitativa. De natureza exploratória, configura-se como intervenção pedagógica. A pesquisa de campo aconteceu em uma escola pública localizada na zona norte do município de Natal, no Rio Grande do Norte, Brasil. Participaram do estudo 25 crianças entre 10 e 13 anos que na época estavam cursando o 5º ano do ensino fundamental.

Iniciou-se a pesquisa de campo com observação *in loco*, realizada durante cinco semanas. Em seguida, foi feita a aplicação de um questionário inicial com intuito de fazer o levantamento de conhecimentos prévios dos sujeitos acerca da temática. Após essa etapa, foi realizada a seleção do *corpus* literário. Os critérios para a seleção foram: a) ser um texto literário; b) apresentar projeto gráfico que colaborasse com a construção de sentidos; c) ter personagens indígenas.

Foram lidos os seguintes textos: “É índio ou não é índio?”, do livro **Histórias de índio** (MUNDURUKU, 2016), **A boca da noite** (WAPICHANA, 2016), **A mulher que virou urutau** (JECUPÉ; KEXERU, 2011), as lendas “A mãe d’água” e “A cobra-grande” do livro **Cobra-grande: histórias da Amazônia** (TAYLOR, 2008) e **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória** (MUNDURUKU, 2005).

As sessões de leitura foram organizadas a partir da metodologia de andaimagem desenhada por Graves e Graves (1995), para a aula de leitura. Essa abordagem se baseia no conceito de andaime, de Vygotsky (1991), em que, o mediador atua como o par mais experiente, ou seja, um andaime, auxiliando o aprendiz a realizar tarefa que sozinho ainda não tem condições de fazê-lo. Ao término do processo, espera-se que o aprendiz conquiste autonomia na execução daquela atividade.

Partindo desse princípio, as sessões de leitura foram estruturadas em pré-leitura (etapa em que se busca motivar para a leitura e realizar o pré-ensino de vocabulário e conceitos, levantamento de hipóteses), leitura (a forma em que a leitura da obra

se realiza, com cada sujeito com o livro em mãos ou projetado em data show, leitura em grupos, em voz alta pela mediadora) e pós-leitura (momento para aprofundar e consolidar a leitura, por meio de discussões, atividades de escrita).

Após a leitura de cada obra, foi realizada uma entrevista semiestruturada sobre a sessão de leitura. Encerrando-se a intervenção, foi realizada mais uma entrevista e aplicado um questionário final.

4. A RECEPÇÃO EM FOCO

Ao ler os livros de literatura infantil com temática indígena, os leitores foram convocados a emitir juízo de valor sobre a obra, as situações e personagens nelas retratadas, trazendo suas vivências e seus conhecimentos prévios para melhor compreensão do que estava sendo lido. A seguir, serão analisadas as falas de algumas crianças que demonstram a recepção ao texto literário e à linguagem visual das obras.

4.1. A PROVOCAÇÃO QUE A LITERATURA FAZ AO LEITOR

Após a leitura do livro **A boca da noite** (2016), algumas crianças foram entrevistadas e, quando se questionou se indicariam a leitura da obra a alguém, Bia respondeu:

Bia: Esse livro eu indicaria, principalmente pra ele ((aponta para Felipe)) porque fala um pouco da mãe.

PP: Pra Felipe?

Bia: É, porque fala um pouco da mãe, daquela comunhão que tem na família.

PP: E por que você indicaria pra ele?

Bia: Porque ele não é igual a gente. Ele não tem aquele conjunto da família que é os três: mãe, pai, filho.

PP: Ah! Você mora com quem? Com sua avó, é? ((a pesquisadora se dirige a Felipe)).

Bia: Com o pai dele.

PP: Sim.

Bia: Entendeu? Aí eu indicaria pra ele porque aí tem conforto.

(Entrevista à pesquisadora – A boca da noite)

A criança se refere a uma parte da narrativa em que Kupai, o personagem menino, tem um pesadelo e, com medo, grita pelo socorro da mãe. Na situação, sua

mãe o abraça e o acalma. Devido à presença de uma figura materna que atua como protetora, evidente nesse episódio da obra, Bia decide indicá-la para Felipe e justifica sua indicação de forma consistente.

A resposta da criança assinala que ela viveu a experiência vicária de se colocar no lugar do outro. Ela vivenciou a identificação com o mundo da infância de Kupai, com o medo do personagem e usufruiu do conforto proporcionado pela narrativa. Não foi necessário explicar para a criança o que a literatura pode proporcionar, pois ela sentiu o conforto na própria experiência estética. Além disso, Bia foi capaz de estabelecer uma relação da experiência do personagem com sua própria vida e a de seu colega.

Em muitas respostas das crianças, observou-se o processo de identificação que pode ocorrer de duas maneiras: “no espelhamento, a identificação é de caráter especular, isto é, gosto do que é igual a mim [...]. Na alteridade, ocorre a experiência de usar a máscara, de ser outro, isto é, gosto do que é diferente de mim” (AMARILHA, 2013, p. 68).

Pode-se afirmar que Bia viveu a identificação por espelhamento porque, durante algumas sessões de leitura e na entrevista realizada após as sessões com a obra, ela construiu enunciados que revelavam a visão que tinha da própria mãe: era o oposto da mãe retratada na narrativa. Infere-se que a criança reconheceu o acolhimento materno vivenciado por Kupai. Outra perspectiva de carinho materno pode ser observada, na entrevista, quando outra menina, Alice, relatou sobre uma situação que vivencia com a mãe:

PP: E você, Alice, indicaria?

Alice: Eu indicaria pra minha mãe porque quando eu e meu irmão vamos dormir ela lê pra gente, parece dois bebezinhos.

PP: Ah! você indicaria pra ela ler pra vocês. Legal isso.

Bia: Minha mãe não me dá um abraço direito, ela vai ler pra mim.

(Entrevista à pesquisadora – *A boca da noite*)

Alice reconheceu que sua mãe é carinhosa ao ler para os filhos, e em seguida, Bia critica a própria mãe pois gostaria de receber “um abraço direito”, possivelmente, como aquele que Kupai recebeu. Assim, o fato de conhecer uma mãe que acolhia não apenas na ficção, mas também na vida real, possibilitou às crianças refletirem e criticarem sobre a relação com as próprias mães.

Essas manifestações revelam que, por meio do texto literário, os leitores podem vivenciar as experiências de outros que não conhecem e que não têm acesso no mundo real, mas podem pressenti-lo. A representação imaginária que Bia fez da situação de abandono do colega, é de algo que apenas inferiu, sobre a qual, de fato, não tem conhecimento empírico (ISER, 1999, p. 64).

Por ter encontrado conforto na leitura da história, Bia acredita ser importante indicar a leitura para seu colega de sala. A leitura do livro proporcionou à Bia a oportunidade de sentir empatia, tendo em vista o possível sentimento de desamparo que Felipe sente. Dessa forma, ao ler o livro, o colega poderia ser confortado, pois poderia usufruir do amor e do acolhimento que a mãe deu ao filho na narrativa lida. Ele saberia como é esse amor por meio da experiência propiciada pela ficção.

Na mesma entrevista, Felipe também foi questionado se indicaria o livro a alguém:

PP: Felipe, você indicaria o livro pra alguém?

Felipe: Indicaria pro meu pai.

PP: Por quê?

Felipe: Porque ele bate em mim.

PP: Certo. E além disso, você indicaria por quê?

Felipe: Por causa da mãe porque é muito carinhoso.

(Entrevista à pesquisadora – *A boca da noite*)

Por meio dessa fala, entende-se que Felipe também vivenciou a identificação com o personagem Kupai, reconhecendo que indicaria a obra por causa do carinho da mãe. Segundo Zilberman (1989, p. 57), “[...] o espectador não apenas sente prazer, mas também é motivado à ação. Esta característica acentua a função comunicativa da arte verbal, que, por seu turno, depende do processo vivido pelo recebedor: o de identificação”. Por meio da ficção, proporcionada pela experiência estética, o leitor conhece novas formas de viver e agir no mundo e de compreender modelos de ação, como criticar a atitude do próprio pai, como ocorre com Felipe.

Sendo assim, a leitura possibilitou às crianças “[...] uma visão mais ampla dos eventos e estimulando-os a julgá-los” (ZILBERMAN, 1989, p. 57). No caso dos sujeitos, julgaram como positivo e benéfico uma educação sem bater, abordagem própria das culturas indígenas em relação às suas crianças. A fala de Felipe evidenciou a atividade da *aisthesis* ao promover a renovação da visão sobre a forma de educar como consequência do efeito do texto.

Então, se o pai ler a obra, poderá conhecer outra forma de educar e se apropriar da ação, levando-os “[...] a uma nova percepção de seu universo” (ZILBERMAN, 1989, p. 38). Infere-se que Felipe compreendeu a literatura como um meio de aprendizado, uma possibilidade de renovação de concepções e, conseqüentemente, uma mudança de ação em sua vida cotidiana.

Os enunciados no presente tópico destacam a capacidade comunicativa e provocativa que a literatura infantil com temática indígena trouxe àqueles leitores. Além de proporcionar prazer, os textos apresentam diferenças de perspectivas e de ações que possibilitam o conhecimento do mundo e de si próprio. Ao experimentarem o espelhamento, os leitores pensam sobre suas vidas, ou seja, mergulham na ficção e retornam para a realidade transformados (ISER, 1999). Além disso, as falas dessas crianças também demonstraram o envolvimento com as obras, reafirmando a importância da literatura com temática indígena nas instituições escolares, visando à formação de leitores críticos no que se refere à própria realidade.

4.2. A PROVOCAÇÃO QUE AS ILUSTRAÇÕES FAZEM AO LEITOR

Nas discussões das obras lidas, realizadas durante as sessões de leitura, os aspectos imagéticos presentes no livro e os paratextos foram também contemplados. De acordo com Silva e Souza (2016, p. 79), paratextos são componentes textuais e imagéticos tais como “[...] formato do livro, título, capa e contracapa, página de rosto, dedicatória, apresentação do autor e da obra, ficha catalográfica”. Nos livros infantis, os paratextos apresentam diversas intenções, como motivar para a leitura, chamar a atenção do leitor, iniciar ou dar pistas sobre o conteúdo, por isso é importante que esse recurso seja considerado na leitura e na discussão da obra.

Nessa linha de raciocínio, esses aspectos foram foco da leitura, respeitando-se a proposta de cada livro. A propósito da obra *A mulher que virou urutau* (2011), alguns sujeitos assim se manifestaram:

Daniel: [...] E a capa também é bem interessante, e a capa já dá uma dica da história.

PP: Do que vai acontecer na história.

Homem de Ferro: A capa já deu pra dar umas pistas. Já soube que era na floresta, e já soube pelo título e pelo negócio [ilustração] que era sobre algum animal e que ia acontecer algumas coisas tristes, só não sabia o que era.

(Entrevista à pesquisadora – *A mulher que virou urutau*)

De acordo com Necyk (2007), a capa é a identidade do livro e pode ser o primeiro contato do leitor com a obra, já que nela se encontra uma prévia do conteúdo. A capa é como se fosse um convite para adentrar na leitura, uma forma de conquistar o leitor, e por isso geralmente recebe bastante investimento.

Por meio da experiência proporcionada pelas sessões de leitura, os sujeitos demonstraram compreender essas características da capa, pois comentaram que oferece pistas do conteúdo a ser lido; por esse motivo, o leitor pode começar a entender um pouco da narrativa antes mesmo de lê-la, conforme destacado por Homem de Ferro. O sujeito revela compreensão a partir do que foi discutido nas sessões de leitura tendo em vista que analisar a capa foi um procedimento realizado na leitura de todas as obras.

Na leitura de *A boca da noite* (2016), também foi reservado um momento de discussão das ilustrações, como se observa no seguinte episódio:

PP: Sobre as ilustrações que estão no texto, alguma chamou atenção? Ou vocês acharam diferente? A que vocês gostaram, não gostaram. [...]

Daniel: Eu gostei dessa daqui, oh ((mostra a figura 1))

PP: Calma, vamos ouvir Felipe, depois você.

Felipe: Porque é como se a mãe dele tivesse acalmando ele.

PP: Quando eu vejo essa imagem me dá uma tranquilidade, eu fico muito calma. Eu fico calma junto com o menino. Você, quer falar?

Daniel: Eu gostei dessa imagem porque ela é atraente, é uma imagem *beemmm* relaxante, sabe?

(EPISÓDIO 10: Pós-leitura, 3ª sessão de leitura – *A boca da noite*)

Os sujeitos da pesquisa participaram da sessão de *A boca da noite* com muito envolvimento e a maioria gostou de uma ilustração em específico (figura 1), que foi comentada em diferentes momentos.



Figura 1: Página dupla do livro *A boca da noite* – Fonte: WAPICHANA, 2016

Infere-se que as crianças vivenciaram essa sensação de serenidade juntamente com a personagem não só a partir do texto verbal, mas também pela imagem. Segundo Biazzetto (2008, p. 79), a ilustração considerada de qualidade é aquela que “[...] comunica-se com o leitor, num diálogo que não se esgota no primeiro momento, mas convida a criança ou o jovem a revê-la, ir e voltar pelas páginas, retomar algum detalhe, olhar novamente”.

Nota-se que aconteceu essa comunicação entre imagem e leitor uma vez que algumas crianças sempre retomavam essa ilustração quando se referiam à obra. Nessa passagem os leitores puderam vivenciar o carinho materno por meio do texto verbal e da imagem. Assim, compreende-se que a linguagem visual pode provocar experiências estéticas juntamente com o texto literário, pois, mesmo com a informação no texto verbal, foi por meio da imagem que puderam ver o abraço e o acolhimento pelo uso de vários elementos plásticos, destacando-se as cores, pois, como disse Daniel: “é uma imagem atraente”.

A partir desse episódio, é possível concluir que a compreensão da narrativa se deu pelo texto e, também, pela imagem, tendo em vista a relação de complementaridade entre as duas linguagens. De acordo com Faria (2013, p. 41), na “[...] complementaridade,

o texto escrito e a ilustração apresentam contribuições específicas para a leitura integral da história e, portanto, têm funções diferentes no conjunto texto/imagem”.

A autora defende que uma ilustração de qualidade é aquela que não se limita a ornamentar a página, mas que complementa e colabora na construção do sentido da obra. Essa convergência foi perceptível na obra em questão, em que há muitos investimentos em ambas as linguagens, sendo necessário considerá-las para melhor compreensão.

Na mesma direção, o livro *Cobra-grande: histórias da Amazônia* (2008) apresenta diversos elementos da linguagem visual que provocaram as crianças. Em especial, destaca-se a fala de Gabriel sobre os paratextos da obra.

Gabriel: Eu vou ser sincero, eu não gostei dessa cobra grande, não.

PP: O que que você não gostou de *A cobra-grande*?

Gabriel: Foi porque a cobra grande tem uma imagem aqui na capa, professora, que é tipo um rio. Só que aqui nas ilustrações ela tá dentro da..., ela é uma cobra, e eu pensava que aqui era um rio. Aí, não tem nada a ver, porque aqui ela é uma cobra.

PP: O ilustrador quis fazer essa pegadinha com a gente.

Gabriel: Qual?

PP: Porque dá tanto pra entender que é uma cobra como entender que é um rio. É a intenção dele. Olha, aqui pensa que é um rio, quando vê aqui atrás, acha a cabeça da cobra. Aí o título é *A cobra-grande*. E também vimos aquela imagem do rio Amazonas que parece uma cobra, aí ele quis fazer essa brincadeira com o leitor, que somos nós.

Gabriel: Mas eu não gostei, não.

PP: E da história?

Gabriel: A história eu achei interessante.

PP: Você não gostou dessa parte de guarda e da folha de guarda? Você queria que fosse ou uma cobra ou um rio?

Gabriel: É. Ou tipo uma cobra dentro do rio.

PP: É, podia ser também, mas ele preferiu mostrar a cobra sendo o rio, ele quis fazer assim.

Gabriel: Aí dentro do livro é legal as frases, tudo.

(Entrevista à pesquisadora – *Cobra-grande: histórias da Amazônia*)

A criança se refere às ilustrações presentes na capa, na contracapa e nas folhas de guardas frontal e traseira (figuras 2, 3 e 4). Quando olha a capa e a contracapa da obra, o leitor tem acesso a um rio, o rio Amazonas, entretanto, quando olha

as folhas de guardas, o leitor se depara com uma grande cobra como se fossem continuidade da capa e contracapa.



Figura 2 Capa e contracapa de Cobra-grande: histórias da Amazônia – Fonte: Taylor, 2008



Figura 3: Guarda e folha de guarda frontal de Cobra-grande: histórias da Amazônia
Fonte: Taylor, 2008



Figura 4: Guarda e folha de guarda traseira de *Cobra-grande: histórias da Amazônia*
Fonte: Taylor, 2008

Gabriel afirma que não gostou da imagem porque essa ambiguidade da ilustração rompe um padrão de pensamento, que o fez sentir-se desconfortável, como se não fosse possível uma ilustração representar mais de uma coisa ao mesmo tempo. As possibilidades de leitura da imagem em questão surpreenderam a criança.

Observa-se que Gabriel ainda não havia compreendido que a ilustração é intencional, que ela “não referencia somente os espaços do texto: ela reflete todo um universo e um modo de ver particular do ilustrador, que imprime em seu trabalho o seu conhecimento e sua experiência” (BLAZETTO, 2008, p. 75). Assim, tanto na entrevista quanto na sessão de *Cobra-grande: histórias da Amazônia*, essa imagem do rio-cobra foi comentada e buscou-se explicar que o ilustrador é um profissional que tem uma intenção quando planeja e executa uma imagem em um livro infantil.

Sendo assim, o ilustrador pode planejar e representar a cobra e o rio na mesma ilustração como nesse livro. Em casos assim, a imagem abre possibilidades de interpretação ao leitor, que não precisa escolher entre um ou outro significado, mas que pode usufruir dessas oportunidades diversas. Como o texto verbal, a ilustração também pode ser portadora de polissemia e ludicidade e, assim, desafiar o leitor.

No episódio evidenciado, Gabriel teve dificuldade de realizar uma leitura mais abstrata. Demonstrou ter feito uma leitura referencial da sequência de imagens, o

que o inibiu de adentrar nas possibilidades semânticas da ilustração. No entanto, deve-se ressaltar que, mesmo sem gostar, o sujeito foi mobilizado e refletiu sobre as provocações trazidas pela imagem.

Possivelmente, a criança em questão não tinha muita experiência na leitura de ilustrações em livros de literatura infantil ou que só teve acesso a obras em que a ilustração não desafiava o leitor, tendo em vista a surpresa e a negação à possibilidade de mais de um significado. Em livros de literatura infantil como esse, os investimentos na linguagem imagética são das mais diversas formas. Acredita-se que, quando se tem constante contato com esse tipo de obra e haja mediação na leitura de imagens, a tendência é ampliar a desenvoltura e a rede de sentidos na leitura de ilustrações.

Esse aspecto ressalta a importância das ilustrações nas obras de literatura infantil e também a necessidade de mediar a leitura dessas imagens como meio de usufruir do livro por completo. Tendo em vista que a ilustração está para além de uma ornamentação da página, da simples representação de personagens, objetos, cenários, Linden (2011, p. 9) lembra, que “ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor”.

Assim, é importante propor a reflexão acerca das imagens presentes nos livros para desenvolver a sensibilização a essa linguagem. No caso dos outros livros de literatura infantil com temática indígena usados nesta pesquisa, as propostas imagéticas permitiram experiências diferentes, pois desautomatizaram o olhar e exigiram uma leitura mais atenta.

A experiência com o repertório dos livros selecionados, possibilitou aos sujeitos da pesquisa acordarem o olhar para a ilustração e vivenciarem o prazer e a identificação por meio da linguagem imagética. A experiência fez com que questionassem o que entendiam por ilustração, pois perceberam que uma imagem pode ter mais de um sentido.

A recepção de Gabriel aos paratextos de **Cobra grande: histórias da Amazônia** (2008) demonstra que as ilustrações podem apresentar desafios aos leitores e por isso é preciso implementar a leitura de imagens em sala de aula. Ao ter acesso a imagens como essas, a criança tem a oportunidade de superar a leitura referencial e desenvolver um pensamento mais reflexivo sobre a ilustração.

5. PARA FINALIZAR

As obras de literatura infantil com temática indígena são um dos meios para o conhecimento das histórias e culturas indígenas na sala de aula. Apresentam

potencial literário e imagético que possibilitam a formação de um leitor sensível, crítico e reflexivo.

As narrativas literárias possibilitam o envolvimento do leitor, de modo que ele pode viver a identificação com os personagens ou com aspectos narrados nas obras, levando-o a refletir e a analisá-los de modo crítico. Na mesma direção, as ilustrações ampliam o sentido do livro, tendo em vista que podem acrescentar camadas de significação ao texto verbal. Apresentam descrições e informações, levando o leitor a pensar sobre as imagens, a se identificar e se envolver com a narrativa.

Defende-se a presença da literatura infantil com temática indígena na sala de aula para consolidar os anseios da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que tornou obrigatório o estudo da cultura e da história indígena. A narrativa verbal e visual das obras de literatura infantil com temática indígena apresenta personagens indígenas em diversas situações, em contexto urbano contemporâneo e, também, na floresta. Ao ler esses livros, os leitores têm acesso à história de povos indígenas, que, durante muito tempo, foi contada apenas por olhares estrangeiros, mas que hoje já se torna acessível pelo olhar dos próprios indígenas. Nessa virada de perspectiva, o leitor aprendiz pode conhecer um pouco da cultura e dos conceitos usados por esses povos, transpondo estereótipos e preconceitos.

As discussões que foram realizadas nas sessões de leitura revelaram que as obras se comunicaram com os leitores, que estabeleceram relação com personagens, por meio da identificação e por meio das experiências de vida. Nesse processo comunicativo, as crianças conheceram novos conceitos e novas atitudes sobre modos de viver a infância. O mundo dos indígenas como o mundo do outro, do diferente, levou-as a desejar valores e atitudes daqueles povos para suas vidas, enxergando, assim, que nessas obras o entrecruzar de culturas oferece um caminho para o aprendizado e o conforto.

A partir das análises, foi perceptível a provocação da literatura ao leitor, ressaltando o protagonismo dos sujeitos da pesquisa no processo de ler o texto literário e as ilustrações do livro. Ficou evidente, também, a ausência da leitura de imagens entre aqueles escolares e que essa leitura não é nem simples nem natural, mas que precisa de mediação e reflexão. Para além da discussão da temática indígena, a presença da literatura infantil na escola é fundamental para a formação de um leitor sensível à linguagem literária e às ilustrações, capaz de fazer as relações necessárias para melhor compreensão da obra lida.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.
- BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos).
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura pra quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.
- GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of the text. **Reading (UK)**. April. 1995.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. 2 v.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- JEKUPÉ, Olívio; KEREXU Maria. **A mulher que virou urutau**. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Panda Books, 2011.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LINS, Guto. **Livro infantil?** Projeto gráfico, metodologia, subjetividade. São Paulo: Edições Rosari, 2003. (Coleção Texto Design).
- MUNDURUKU, Daniel. É índio ou não é índio? In: **Histórias de índio**. Ilustrações de Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustrações de Rogério Borges. São Paulo: Studio Nobel, 2005.
- NECYK, Barbara Jane. **Texto e imagem**: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo. 167p. Dissertação (Mestrado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto; SOUZA, Renata Junqueira de. Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações: a mediação e a formação do leitor literário. **Revista Cerrados**, Brasília, v. 25, n. 42, p. 76-93, 2016. Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/cerrados/issue/view/1523/showToc>. Acesso em: 07 fev. 2021.
- TAYLOR, Sean. **Cobra-grande**: histórias da Amazônia. Ilustrações de Fernando Vilela; tradução Maria da Anunciação Rodrigues. São Paulo: Edições SM, 2008.

O livro de literatura infantil com temática indígena: a recepção em foco

- THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 (Coleção Práticas Docentes).
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WAPICHANA, Cristino. **A boca da noite**. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Zit, 2016.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

SOBRE AS AUTORAS

Manoilly Dantas de Oliveira é Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, na linha de pesquisa: Educação, comunicação, linguagem e movimento. Membro do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem do Centro de Educação da UFRN.

E-mail: manoillydantas@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0204-2522>.

Marly Amarilha é Professora Titular colaboradora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui graduação em Letras (Português-Inglês) pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1974) atual Universidade Católica Dom Bosco – UCDB; especialização e mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina (1982); doutorado pela University of London (1990). Introduziu o ensino de Literatura no Curso de Pedagogia. Coordena o grupo interinstitucional “Ensino e Linguagem” – GPEL. É autora dos livros “Estão mortas as fadas? Literatura Infantil e prática pedagógica” (9. ed.); “Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola” (2. ed.). Editora da coleção Educação e Leitura. Coordena o Seminário Educação e Leitura-Brasil (SEL) evento de abrangência nacional, que divulga e discute pesquisas na área da educação e leitura. Bolsista de produtividade do CNPq, por 30 anos.

E-mail: marlyamarilha@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0467-6919>.

Recebido em 02 de fevereiro de 2022 e aprovado em 06 de junho de 2023.