

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**SYLVIA PRA CÁ, ORTHOF PRA LÁ:
UMA LEITURA DA VERBO-VISUALIDADE NO CONTO ILUSTRADO**

Samuel Malaquias da Silva

Rio de Janeiro

2022

**SYLVIA PRA CÁ, ORTHOF PRA LÁ:
UMA LEITURA DA VERBO-VISUALIDADE NO CONTO ILUSTRADO**

Samuel Malaquias da Silva

Monografia submetida à
Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de
Janeiro como requisito parcial
para obtenção do título de
Licenciado em Letras na
habilitação Português e
Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim

Rio de Janeiro

2022

AGRADECIMENTOS

À literatura, que foi meu baluarte de cura e alívio das dores e tensões que me fizeram revirar e contorcer a alma.

Ao Marcel, por ter se mostrado paciente e compreensivo durante todo o processo.

Ao Michael, meu terapeuta, que me ensinou a reparar na flor que brota do asfalto.

Aos meus pais, que me permitiram estudar com “dedicação exclusiva”: mãe, obrigado por sua companhia nos cafês da tarde. Passei a estudar na cozinha para ficar mais perto de você.

Aos meus irmãos, pelo milagre da multiplicação nos momentos em que precisei de provisão.

Aos meus amigos, por me proporcionarem uma vida menos severina: vocês me deixam na onda (quase) tanto quanto a eleição do Lula.

Ao amigo distante, que me mostrou que é possível amar e ser amado, ainda que de longe: onde te encontro?

Ao Emanuel, pelas pequenas revoluções diárias que me fizeram questionar as situações e a sonhar com um outro mundo – mesmo que da minha janela tudo o que vejo seja o sol, o mar e o canto das buzinas.

A Margareth, pela leitura deste TCC, por sua escuta atenta e pelas sugestões que contribuíram para o meu amadurecimento.

A Marcia, pela companhia em minha segunda comunicação e por me apresentar as astúcias da enunciação.

A Anélia, Sofia e Vanessa: sou um leitor apaixonado e reflexivo por causa de vocês.

Ao Gilberto Araújo, que me ensinou a extrapolar o nível do conteúdo ao qual a ficção brasileira contemporânea muitas vezes fica restrita.

A Giseli Barreto, que está comigo toda vez que entro em sala, com seu questionamento recorrente: o que é didática?

A Eliete Batista, que me inspirava todos os dias com seu olhar apaixonado e sua didática insuperável.

A Leonor Werneck, por ter me acolhido gentilmente no início da graduação e me apresentar a pesquisa em Linguística de Texto e suas aplicações no ensino de língua materna. Este trabalho traz ecos de sua participação e influência na maior parte de minha trajetória acadêmica.

Por fim, a Luciane Colli e Júlia Neta, minhas professoras da educação básica, que acreditaram em mim, quando nem mesmo eu sabia que seria capaz.

RESUMO

SYLVIA PRA CÁ, ORTHOF PRA LÁ:
UMA LEITURA DA VERBO-VISUALIDADE NO CONTO ILUSTRADO

Samuel Malaquias da Silva

Orientador: Prof. Dr. Marcel Alvaro de Amorim

Por meio da presente pesquisa, pretendemos analisar a verbo-visualidade no conto ilustrado *Gato pra cá, rato pra lá*, de maneira a investigar como esse recurso atua na construção dos sentidos do livro. A semiose verbo-visual atua no conto em questão com o propósito de provocar o riso no leitor, a partir da quebra de expectativa desencadeada pela subversão do imaginário social pré-estabelecido. Para tanto, consideramos os pressupostos teóricos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), tendo em mente as pesquisas de Wedgwood (2002), Brait (2005; 2012; 2016), Amorim (2014), Voloshinov (2017), entre outros. Segundo a ADD, o texto é um objeto discursivo e interacional. Portanto, seus sentidos são construídos em contexto sociodiscursivo, pressupondo a interação entre temporalidade, cenário, autor, texto e leitor. Também recorreremos à compreensão que as pesquisas contemporâneas em Crítica Literária Infantil têm a respeito da verbo-visualidade, que pressupõe uma relação de interdependência e complementaridade entre palavra e ilustração. Por isso, dialogamos com os conceitos e reflexões sistematizados em Coelho (1981), Colomer (2003), Feres (2016), Bajour (2018), entre outros.

Palavras-chave: Análise Dialógica do Discurso; Crítica Literária Infantil; Texto; Verbo-visualidade

ABSTRACT

Through the present research, we intend to analyze the verb-visibility in the illustrated short story *Gato pra cá, rato pra lá*, in order to understand how this semiotic resource acts in the construction of the meanings of the book. Verbal-visual semiosis acts in the story at stake with the purpose of provoking laughter in the reader through the breach of expectation triggered by the subversion of the pre-established social imaginary. Therefore, we consider the theoretical assumptions of Dialogical Discourse Analysis (DDA) in a dialogue with authors such as Weedwood (2002), Brait (2005; 2012; 2016), Amorim (2014), Voloshinov (2017), among others. According to ADD, the text is a discursive and interactional object. Therefore, its meanings are constructed in a socio-discursive context and considering the interaction between temporality, scenario, author, text and reader. We also resort to the understanding that contemporary research on Children's Literary Criticism has about verb-visibility, which presupposes a relationship of interdependence and complementarity between word and illustration. Therefore, we dialogue with the concepts and reflections systematized by Coelho (1981), Colomer (2003), Feres (2016), Bajour (2018), among others.

Keywords: Dialogical Discourse Analysis; Children's Literary Criticism; Text; Verb-visibility

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. A LITERATURA INFANTIL E A VERBO-VISUALIDADE: O CASO DE <i>Gato pra cá, rato pra lá</i>.....	10
2.1. Leitura literária, literatura infantil e suas discursividades.....	10
2.2. Sylvia Orthof: os (des)limites da narrativa humorística.....	15
3. VERBO-VISUALIDADE À LUZ DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO.....	17
3.1. ADD: língua, texto, sujeito e dialogismo.....	17
3.2. Proposta da ADD para a análise verbo-visual.....	19
4. UMA LEITURA DA QUEBRA DE EXPECTATIVA EM ORTHOF	21
5. SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO.....	28
6. CONCLUSÃO.....	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa a realizar uma leitura da verbo-visualidade na literatura infantil e juvenil. Conforme Feres (2020), a leitura é um exercício de compreensão e interpretação dos variados gêneros do discurso que circulam socialmente, sejam eles organizados pela linguagem verbal, sejam eles construídos a partir da interdependência entre diferentes elementos, que constituem um novo tipo de linguagem, como a verbo-visual. De todo modo, ler pressupõe um sujeito ativo, que, responsivamente, interage com os recursos analíticos que molduram o texto, a fim de dar significados e reconstruir seus sentidos, por meio de antecipações, inferências, relações, entre outras estratégias (cf. FERES, 2020).

Por isso, defendemos o pressuposto de que a leitura deve considerar o texto na sua integridade. Para tanto, a compreensão e a interpretação do tema são permeadas pela apreensão dos modos de produzir sentidos de um texto, isto é, de seus elementos plásticos, discursivo-textuais, gráficos, entre outros, visto que não interessa tão somente identificar o assunto de um texto, mas o modo como a trama foi costurada. Segundo Gens (2012), a análise isolada das partes é insuficiente para reconstruir a narrativa de um conto ilustrado (cf. GENS, 2012).

Ainda assim, após anos de teorização e reflexão sobre as estratégias acionadas no exercício de leitura, Riche (2014) afirma que, durante muito tempo, as pesquisas que se dedicaram a analisar o conto ilustrado enfocaram especialmente a visualidade, ignorando as marcas verbais, ou ainda, a relação de complementaridade existente entre o verbal e o visual. Além disso, Feres (2016) afirma que a interação verbo-visual, a partir de contos ilustrados, é ainda pouco explorada pelas teorias linguísticas – e, acrescentamos, também pelas teorias literárias.

É bem verdade que, desde os anos finais do século XX, diferentes pesquisas vêm se debruçando sobre a conjugação do texto verbal com o visual. No entanto, esses trabalhos limitavam-se, na grande maioria das vezes, a textos jornalísticos e publicitários. Desse modo, as pesquisas em linguagens que se ocupam da multimodalidade verbo-visual em contos ilustrados ainda são poucas e recentes.

Pensar a abordagem da literatura infantil, por meio da interface entre a Teoria Dialógica do Discurso (cf. BRAIT, 2016) e a Crítica Literária Infantil (cf. HUNT, 2010), direcionamento pretendido nesta monografia, pressupõe a necessidade de continuarmos refletindo e amadurecendo esse debate por meio da análise de outros *corpora* e do

consequente amadurecimento de outras metodologias que se ocupem da verbo-visualidade como linguagem unificada. Outra vez, apoiamo-nos nas discussões travadas por Gens (2012), para quem a análise do livro ilustrado é complexa, em função das diferentes classificações (livro ilustrado, livro com ilustração, narrativa pictórica) e da tenuidade das fronteiras entre cada uma delas.

Os problemas elencados até aqui fundamentam a elaboração e o desenvolvimento desta pesquisa, que não nasce como um trabalho inédito, mas que se soma a outros defendidos e divulgados anteriormente, por meio de ensaios, artigos, dissertações e teses. Assim, esta pesquisa pretende ampliar as discussões em torno dos instrumentos de análise que compõem as narrativas ilustradas, sob o ponto de vista de uma teoria do discurso.

Para tanto, examina-se o modo como Sylvia Orthof (escritora) e Graça Lima (ilustradora) mobilizam e combinam os recursos estético-retóricos que agem simultaneamente na construção e efeitos de sentido do conto ilustrado¹ *Gato pra cá, rato pra lá*, tendo em vista a semiose verbo-visual. Tomando por base os recursos agenciados pelas autoras, demonstramos de que modo o narrador revela, por meio da multisseiose, suas crenças e opiniões acerca do imaginário social construído em torno do gato preto.

Cabe, então, a partir deste momento, sistematizar nossos objetivos, entre os quais: i) ampliar as reflexões sobre a relação de interdependência da verbo-visualidade nos contos ilustrados; ii) examinar a construção plástica e discursiva do conto *Gato pra cá, rato pra lá*, iii) identificar as marcas ideológicas e axiológicas engendradas através da verbo-visualidade e iv) apresentar sugestões de atividades que possam ser ressignificadas em sala de aula pelo professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental II.

Para alcançarmos os objetivos delineados para esta monografia, apresentamos as bases da Literatura Infantil e suas principais características, enfocando, especialmente, a verbo-visualidade. Ainda nessa seção, justificamos a escolha do livro sob análise, em face de nosso interesse de ampliar as possibilidades de entrada na obra, para fins de sua compreensão e interpretação. Para isso, consideramos os trabalhos publicados anteriormente, cujo *corpus* compartilhamos. Na segunda seção, são apresentados os pilares da Análise Dialógica do Discurso e os instrumentos de análise propostos por essa vertente teórico-metodológica que se presta ao estudo de textos verbo-visuais. Por fim, dividimos com nosso leitor a análise e a leitura do livro.

¹ Para Feres (2016; 2021), o conto ilustrado é um gênero mais conhecido no Brasil como livro ilustrado. Trata-se, de maneira geral, de texto endereçado à criança, constituído por signos verbais e visuais.

2. A LITERATURA INFANTIL E A VERBO-VISUALIDADE: O CASO DE *Gato pra cá, rato pra lá*

Nesta seção, apresentamos os princípios norteadores do ensino de leitura, pautados numa perspectiva interacional e discursiva, e seus desdobramentos na leitura do texto literário na educação básica. Ainda, expomos o processo de formação da Crítica Literária Infantil e a evolução de seus interesses, em consequência da pós-modernidade. Essa sistematização encontra-se em “2.1. Leitura literária, Literatura Infantil e suas discursividades”. Num outro momento, apresentamos as características que permeiam a literatura de Sylvia Orthof – com a convicção de que não devem se sobrepor à leitura da obra, em “2.2. Sylvia Orthof: os (des)limites da narrativa humorística”.

2.1. LEITURA LITERÁRIA, LITERATURA INFANTIL E SUAS DISCURSIVIDADES

A publicação de *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) acende a discussão sobre o ensino e a prática de leitura e da leitura literária na educação básica. Desde então, a didatização de aspectos formais e teóricos sobre o texto, se não é substituída, gradativamente se torna questionável, por influência do desenvolvimento de pesquisas na área. Nesse sentido, os exercícios de cópia, a leitura de fragmentos – que em nada parece contribuir para a formação do leitor (literário) –, bem como o exame do livro para a realização de prova e preenchimento de fichas, disputam o protagonismo ao lado de práticas reflexivas e produtivas (cf. SANTOS, 2009; REZENDE, 2013; ROUXEL, 2013).

As diferentes experiências de leitura são atravessadas pelo entorno cultural, social, histórico e cognitivo que compõe a identidade do leitor. É a partir da integração entre essas dimensões do contexto que cada sujeito atribui sentido ao texto que lê, desde comentários sobre significados mais evidentes àqueles que exigem maior nível inferencial. De outro modo, a compreensão e interpretação de um texto implicam a significação da escolha lexical consoante o gênero, o contexto sócio-histórico e as respectivas subjetividades. Por essa razão, o texto literário deve ser trabalhado estética, discursiva e interativamente, pois compreende leituras distintas.

Em miúdos, compreendemos que a leitura literária é resultado da articulação entre cognição, ética e estética (cf. AMORIM et. al., 2022). Desse modo, a decodificação da

superfície textual, a fim de operar a transformação de informações lidas em conhecimento – ainda tão privilegiada – é apenas uma das etapas envolvidas no desenvolvimento da competência leitora. Tal instância se junta à possibilidade de identificação com a alteridade e consequente mudança de comportamento do sujeito leitor e de sua atuação na sociedade, mediada pelo texto e suas representações.

Para Colomer (2003), esse objetivo do ensino de literatura caminha com o desenvolvimento de pesquisas sobre o brincar e a criatividade, o que resultou na distinção entre “leitura funcional” e “leitura escolar”. Aquela propunha a desescolarização do livro, em favor de uma leitura livre e sem a mediação de um outro, como aquelas que a criança faz no seu tempo ocioso (em casa, no ônibus, no recreio). Na direção disso, destacam-se as leituras e redações livres em sala de aula. À leitura escolar foi atribuído o fracasso na formação de leitores, em razão de seus interesses em ensinar algo por meio dos textos.

Pensando nisso, o mercado editorial e a crítica acadêmica buscam formular as bases do livro infantil, tendo em mente as transformações pelas quais passaram a sociedade e, por conseguinte, a concepção de infância. Trata-se agora de uma infância situada em um contexto pós-moderno, no qual o livro divide espaço com os objetos lançados pelo mercado de consumo, pelo cinema e pela televisão. Nesse sentido, o livro endereçado à criança passa a ser produzido, considerando que “seu leitor é alguém em formação, em vários níveis e que por isso partilha apenas socialmente das suas referências culturais, convenções literárias e usos linguísticos” (DIAS e CARVALHO, 2019, p. 261).

Nesse contexto, cada vez mais a literatura infantil e juvenil ganha espaço na sala de aula, pois busca integrar seu projeto estético ao olhar da criança que se quer formar, tendo em vista elementos culturais, sociais, políticos e históricos. Com essa escolha, busca-se garantir que a primeira experiência com a leitura literária seja marcada positivamente, despertando, além do desejo e do gosto pela leitura, relações de pessoalidade e subjetividade com o livro, como a identificação com um personagem, com um cenário ou com um trecho, de maneira que se sinta convidada a retornar à mesma leitura outras vezes.

Zilberman (2005, p. 10) defende que o bom livro é responsável por proporcionar bons momentos, como fica confirmado no seguinte fragmento:

Reler obras que marcaram as lembranças de leituras passadas é sinal de que aqueles livros foram julgados bons. Não quer dizer que isso só ocorra com os escritos que compõem a literatura infantil, pois, por toda a vida, podemos ser convidados a retomar os textos que vieram a constituir nossa biblioteca interior, formada por aquilo que as recordações armazenaram. Importa [...] que o regresso se deva ao fato de terem marcado nossa formação de leitor.

Na esteira de Zilberman, Coelho (2002) já dizia que o ensino de literatura deve atentar-se às condições de cada criança, ou seja, no respeito às diversas etapas de seu desenvolvimento, ao seu nível de amadurecimento e à sua experiência dos mecanismos de leitura. Claro que isso não é fácil de ser medido, tampouco garante o sucesso do trabalho com a leitura; no entanto, revela uma preocupação de editoras e autores no desenvolvimento desse público ainda em formação. (cf. COLOMER, 2003).

Em resumo, a Crítica Literária Infantil, desde a década de 1960, vem investindo em discussões sobre a literariedade do livro para crianças e adolescentes. Pesquisadores da literatura destinada aos adultos defendem que a bibliografia para o público infantil não apresenta status literário, quer pelo trabalho ostensivo com a linguagem, quer pela predileção dos temas. Nesse plano, passa-se a reivindicar uma crítica especializada, pois os critérios de avaliação utilizados pela teoria literária tradicional não parecem dar conta dos interesses por trás da produção de literatura infantil e juvenil. A título de exemplo, ainda hoje predomina uma tradição literária estruturalista no campo acadêmico, que é nos parece incompreensível para os textos infantis, pois estes também precisam mais diretamente valorizar a experiência humana.

Com isso, não queremos defender uma literatura moral e educativa. Dialogamos com Coelho (2002, p. 56), para quem “ao ser ligada a problemas sociais, étnicos, econômicos e políticos [...], a literatura infantil e juvenil [...] perde suas características de literariedade para ser tratada como simples meio de transmitir valores”. Assim, literatura infantil também é “pegar carona nessa cauda de cometa, ver a via láctea estrada tão bonita, brincar de esconde-esconde numa nebulosa²”. É, portanto, jogar com os esquemas rítmicos, sonoros e linguísticos. Para isso, os princípios da leitura funcional devem somar-se aos da escolar.

Exemplo disso é Monteiro Lobato, que desencadeia um processo de suspensão da referencialidade da linguagem e do caráter didático-pedagógico do texto. Em *O Sítio do Picapau Amarelo*, Lobato³ atenta-se para a psicologia infantil, na qual a realidade e a fantasia interagem, de modo que esta se sobrepõe àquela, em diferentes momentos. Assim, personagens do real convivem naturalmente com animais que falam, com uma espiga de milho, com uma boneca que tem vida e com outros seres fantásticos e maravilhosos. Por esse

² Este fragmento foi retirado da canção “Lindo balão azul”, que pode ser acessada por meio deste link: <https://www.lettras.mus.br/a-turma-do-balao-magico/899002/>. Acesso: 07/11/2022, às 13:56

³ Estamos cientes das críticas ao racismo engendrado na literatura infantil de Monteiro Lobato. No entanto, em razão de ser este um dos principais escritores de obras endereçadas à criança, acreditamos ser incontornável que o escritor seja mencionado nesta pesquisa. Além do mais, estamos em estrita consonância com aqueles que defendem uma leitura crítica de sua obra, em vez de apagá-la.

motivo, há um esforço linguístico que deve ser empreendido para compreender as referências intertextuais e interdiscursivas, que atuam, por exemplo, na construção de Emília.

Coelho (2002) defende a hipótese de que a boneca é um objeto de crítica às desigualdades e ao autoritarismo que refletem a sociedade capitalista, embora isso não fique explícito no texto para o leitor iniciante, sem muitas referências⁴. Antes, Lobato recorre às entrelinhas com uma personagem inteligente, egoísta e mandona. Emília é uma caricatura, isto é, uma sátira ao sistema capitalista, “onde poucos poderosos desfrutam de riquezas produzidas por multidões de desvalidos” (COELHO, 2002, p. 128). Catinari (s/d) afirma que a literatura lobatiana tem, inegavelmente, caráter político e social. Porém, isso vem entremeado pelo imaginário lúdico.

Além de Lobato, outros nomes configuram o panteão da literatura infantil brasileira, como Ana Maria Machado, Sylvia Orthof, Ruth Rocha e Lygia Bojunga. Seus livros constituem importantes exemplos de literatura anti-pedagógica, o que não implica, de nenhum modo, no apagamento de questões sociais. Todas elas têm em comum o exercício da escrita como ato de resistência política, frente ao autoritarismo que censurou a liberdade de reflexão e de criatividade instaurado pela Ditadura Empresarial-Militar (1964-1985). Lygia Bojunga, por exemplo, aborda temas como o abuso sexual, o gênero e a orfandade. Por esse motivo, determinados grupos religiosos, ainda hoje, tentam censurar sua obra e várias outras.⁵

Tais debates orientaram os estudos da Crítica Literária Infantil durante décadas e, atualmente, convivem com a urgência de outros temas como, por exemplo: a verbo-visualidade no livro infantil. Colomer (2003, p. 105) defende que “a análise da ilustração, o elemento não verbal de uso mais prolongado ao longo do tempo, tem uma tradição muito escassa. Efetivamente, a ilustração tem sido uma área muito pouco estudada até agora nos estudos de literatura infantil”. Acredita-se que a causa disso esteja associada ao desconhecimento das relações entre verbal e visual, visto que as ilustrações são comumente associadas a uma função mercadológica e pedagógica, isto é, de despertar a atenção do leitor iniciante, bem como cultivar seu hábito de leitura.

⁴ “Lobato afirmou em diversas ocasiões que nunca se esquivou de produzir uma literatura como um projeto de vida, um projeto político de construção de um mundo melhor através da cultura, principalmente da cultura livresca.” (cf. CATINARI, s/d, p. 4)

⁵ No início do Governo Bolsonaro, a então ministra Damares Alves proferiu o seguinte discurso, a respeito de uma obra com elementos do maravilhoso “Isso é livro para dar para crianças, irmãos? Ensina como ser bruxa, como se vestir como bruxa?”. Tratava-se de um atentado às produções que utilizavam, por exemplo, dragões, bruxas e duendes. Isso influenciou o ponto de vista dos pais e, por conseguinte, a compra de direitos autorais pelas editoras e a seleção de paradidáticas pelas escolas. Acesso: <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-02-13/caca-as-bruxas-de-damares-provoca-autocensura-no-mercado-literario-infantil.html>. Em 17/10/2022, às 08:55

Em suma, não haveria inter-relação entre matéria verbal e imagética, de modo que a produção de sentido dependesse dessa interação, já que sua função seria unicamente a de provocar o desejo e a vontade pelo ato de ler. Outra consequência disso está na crença de que os livros com imagens são produzidos para crianças mais novas e leitores mais inexperientes. Em contrapartida, à medida que o leitor se torna competente, as imagens tendem a desaparecer, porque os livros cederiam espaço à palavra (cf. PONDÉ, 2017 [1985]). Nos termos de Colomer (2003), esse panorama muda gradativamente com o surgimento do álbum ou conto ilustrado na década de 1960 pelo mundo.

Bajour (2018) defende que o álbum ou livro ilustrado constitui um verdadeiro “artesanato do silêncio”, porque supõe o jogo entre o dito e o não dito, entre o explícito e o implícito, reservando às palavras e às imagens apenas parte da significação do todo. Trata-se, então, de uma mudança de postura, tendo em mente que a literatura infantil e juvenil,

em muitas ocasiões, não se incomoda com uma vasta explicação, nem como a manifestação e demonstração e, até mesmo, reiteração como formas de jogar uma rede de proteção sobre o leitor. Uma literatura que teme muito arriscar e, por isso, no equilíbrio entre o dizer e o silêncio, tende a reprimir os sentidos, a não deixá-los livres no jogo inapreensível do texto e do leitor. O medo de que ele se perca, de que ele não vá na direção prevista, tem consequências muito visíveis no artesanato dos textos e das imagens. (BAJOUR, 2018, s/p)

O conto ilustrado caracteriza-se pela interdependência entre o texto verbal e visual. Desse modo, as ilustrações não são aleatórias, mas pressupõem complementaridade entre as duas formas de linguagem, de modo que fundam uma única forma de comunicação: a linguagem verbo-visual (cf. FERES, 2016). Dito de outro modo, a tentativa de compreensão e interpretação da obra, atendo-se somente ao verbal ou ao visual, implicaria uma leitura equivocada e sem fundamentação nos elementos do texto. Além disso, vale enfatizar que a leitura desse gênero mobiliza o exame atento de aspectos que, até então, eram dispensáveis para o público infantil, como as cores, o tamanho, a disposição dos elementos, entre outros (cf. GOMES, 2008).

Em virtude disso, Feres (2016) problematiza a distinção entre livro com ilustração e livro ilustrado. No primeiro caso, as ilustrações são redundantes, ou seja, são dispensáveis na compreensão da obra, já que dizem exatamente o mesmo que as palavras. Poderíamos afirmar que o leitor poderia ler o livro com ilustração atentando-se apenas às palavras, caso preferisse. Por esse motivo, as imagens tendem a “ocupar menos espaço no design” (p. 6). Por outro lado, reforçamos que, no livro ilustrado, as ilustrações e as palavras são

co-dependentes e integradas: “As palavras podem aumentar, contradizer, expandir, ecoar ou interpretar as imagens – e vice-versa” (HUNT Apud FERES, 2016, p. 6).

Não pretendemos hierarquizar a qualidade do livro infantil em termos de ilustrações. Sabemos que o livro destinado à criança, além de sua finalidade propriamente literária, cumpre outros interesses, em face da inexperiência e da natureza da criança. Assim, livros infantis com ilustrações, por vezes, são importantes recursos didáticos para a alfabetização ou para ampliar o acesso à leitura na primeira infância. Catinari (s/d) defende que um dos motivos para que Monteiro Lobato não disponha de grande prestígio, hoje, na educação básica, está ligada à péssima editoração de sua obra, com imagens pouco atrativas. De outro modo, reforçamos a distinção entre livro com ilustração e livro ilustrado, porque demandam processos analíticos distintos, que podem comprometer o sentido da obra. Não é, portanto, para criar uma nova camisa-de-força como se faz com os gêneros em perspectivas textuais, mas para mesclar escolhas com diferentes objetivos.

2.2. SYLVIA ORTHOF: OS (DES)LIMITES DA NARRATIVA HUMORÍSTICA

A literatura de Sylvia Orthof caracteriza-se pela valorização da liberdade, da brincadeira, da imaginação e, portanto, da fantasia. Nela, a criança encontra as condições necessárias para o exercício da reflexão e do pensamento, vez ou outra obstruído pelo controle desmedido dos pais. Conforme Silva (2021), a obra dessa autora apresenta uma dimensão mágica, isto é, inusitada e disruptiva, que se reflete na introdução de objetos e tramas que não se conformam aos padrões pré-estabelecidos, como a sereia que mora em uma poça e tenta enxugar sua casa com uma toalha, ou Uxa – ora fada, ora bruxa, a qual tem seus padrões de gênero questionados. Trata-se, então, de uma literatura que alcança o público infantil pela veiculação do absurdo e do inesperado.

Com efeito, acreditamos que o inesperado produz na literatura orthofiana uma experiência marcada pelo riso, figurativizada na composição nada canônica dos personagens, na linguagem poética e humorada e na construção da trama aparentemente incoerente. O riso – resultante da quebra de expectativa, em Orthof – além de apontar para situações divertidas, incita a reflexão sobre a realidade, visto que colabora para a desconstrução do pensamento hegemônico. Nesse sentido, a autora recusa histórias de natureza pedagógica, para assumir seu valor literário e criativo. Isso não significa, no entanto, que questões políticas não sejam debatidas; mas que não assumem primeiro plano.

Sobre o estilo de Sylvia Orthof, Abramovich (1999, p. 66) escreve sobre a leveza do verso, da rima, do ritmo e da cadência das frases. Inesgotável na sua imaginação, na sua quebra de expectativas, de estereótipos, de formas outras de perceber o que quer que seja. [...] estilo leve e coloquial. (FERREIRA, 2019, p. 115)

O discurso humorístico manifesta-se também na recorrência de animais não humanos, a exemplo dos gatos. Segundo Ferreira (2019), na literatura de Sylvia Orthof, é comum encontrarmos bichos que experimentam relações de cumplicidade com outros seres de mesma natureza, além de apresentar características e sentimentos humanos. Tal temática orienta seus leitores, por meio da concessão, isto é, da quebra de expectativa, para a desconstrução de pré-conceitos e estereótipos, conforme será explorada mais adiante em *Gato pra cá, rato pra lá*. De todo modo, pode-se dizer que a fantasia e o insólito em Orthof desencadeiam a experiência do riso, do humor.

Consoante Colomer (2003), desde a década de 1970, a literatura infantil vem se constituindo prioritariamente da fantasia e do riso, com o objetivo de separar-se do didatismo e dos princípios educativos. Por isso, lança mão do estranhamento, o qual pode ser identificado no desmonte das narrativas tradicionais, por exemplo, ou em situações como a “colocação de um urso dentro de uma fábrica ou a chegada de animais enviados pelo correio a um lugar que carece das condições para viverem” (p. 338). Martins et al. (2010) faz coro com Colomer ao defender que o Menino Maluquinho, de Ziraldo; as bruxas destoantes da tradição, de Sylvia Orthof e a inversão dos papéis sociais, em Ana Maria Machado, podem ser explicados a partir do humor.

Para tratar mais especificamente do livro *Gato pra cá, rato pra lá*, recorreremos ao trabalho de Ferreira (2019), que se dedica à construção estética e estésica dos gatos livres. Procede ao exame da caracterização do animal, tendo em mente a relação entre o material verbal e a imagem. No entanto, sua observação limita-se ao contraste entre o gato preto, que apontaria para o mau agouro, e o rato cinza, além do fato de o gato ser ‘viajado’ – palavra que aparece no texto – e andar pelo telhado. Acreditamos que isso se deve ao recorte temático do artigo mencionado, que busca pensar a figura do gato em outras obras da autora.

Desse modo, acreditamos na relevância e indispensabilidade desta pesquisa, pois a verbo-visualidade, conforme, entendemos, tem muito a contribuir para a leitura integral da obra. Isso ficará mais evidente na análise da obra.

3. VERBO-VISUALIDADE À LUZ DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

As noções de língua, texto, sujeito e dialogismo são significadas de maneiras distintas, a depender da teoria por meio da qual delimitamos tais objetos. Por essa razão, nas duas subseções que seguem: “3.1. ADD: língua, texto, sujeito e dialogismo” e “3.2. proposta da ADD para análise verbo-visual”, apresentamos os conceitos apontados de acordo com a Análise Dialógica do Discurso, bem como sua proposta metodológica de análise de textos.

3.1. ADD: LÍNGUA, TEXTO, SUJEITO E DIALOGISMO

Qualquer especialista no campo dos estudos linguísticos e literários – seja para se apropriar, seja para refutar – conhece minimamente os postulados teóricos do Círculo de Mikhail Bakhtin, autor que, tendo publicado pela primeira vez no início do século XX, tornou-se conhecido somente a partir dos anos 1960, a partir das diferentes traduções de suas obras e, como consequência, do surgimento da Sociolinguística e das correntes ligadas à Análise do Discurso (cf. WEDWOOD, 2002; BRAIT, 2012). A filosofia da linguagem e da cultura bakhtiniana propõe, entre outras discussões, a revisão e a sistematização de algumas noções consolidadas pela linguística saussuriana e por abordagens subjetivistas dos estudos da língua, a saber: a de (i) língua(gem), (ii) sujeito e (iii) texto.

O Círculo de Bakhtin propõe uma abordagem teórico-metodológica que se distingue das mais formalistas por não se restringir à análise abstrata da substância linguística. Nesse sentido, o sistema linguístico não é independente, autônomo e transparente, pois seu uso efetivo associa-se ao entrelaçamento de fatores distintos, que não se esgotam na sistematização de categorias fonológicas, morfológicas e (morfo)sintáticas. É claro que tais categorias atuam na construção dos sentidos, mas como marcas que revelam posicionamentos específicos e imaginários sociais. De acordo com Volochinov (2017, p. 195-196), “o sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto de uso”. Por isso, a Análise Dialógica do Discurso é considerada uma teoria sócio-histórica da linguagem (cf. AMORIM, 2014).

Podemos dizer, então, que a língua não é a abstração de um sistema linguístico, bem como não é um objeto transparente – neutro –, que esgota sua significação em si mesma. Língua é uma atividade social que consiste na refratação do real, isto é, na (re)construção da realidade discursiva, a partir de um posicionamento engajado, pois todo ato de linguagem é político, já que é atravessado por diferentes ideologias, construindo-as e sendo reconstruído

por elas. Tal uso, além de atribuir existências outras ao mundo, atua na construção da identidade dos sujeitos. Para que fique mais evidente, a língua nos permite identificar e descrever quem são seus sujeitos interlocutores (cf. BRAIT, 2012).

Por esses motivos, defendemos que a língua é organizada por um sistema linguístico articulado a componentes históricos, políticos e sociais, que constroem práticas e comportamentos sociais específicos, que nos permitem produzir sentidos por meio do contexto. A língua só se concretiza dentro de uma esfera discursiva, marcada pelas diferentes relações intersubjetivas que figuram entre os sujeitos do ato comunicativo; caracteriza-se, então, pela combinação entre explícitos e implícitos, a partir dos quais identificamos a intencionalidade dos atores da interação discursiva. Nas palavras de Brait (2005, p. 113), “a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui [...] a comunicação efetiva e os sujeitos e os discursos nela envolvidos”.

Nesse sentido, pode-se dizer que a cena enunciativa caracteriza-se pela restrição de alguns fatores específicos. Primeiro, os sujeitos envolvidos no ato comunicativo estão sempre situados num ambiente social, marcadamente histórico, político e ideológico. Tal ambiente, tendo em vista as características elencadas, é um “terreno determinado”, isto é, uma situação concreta. Por último, além da circunstância espacial, os interlocutores devem compartilhar conhecimentos, interesses e propósitos comuns uns aos outros, firmando, então, um pacto contratual (cf. VOLOCHINOV, 2017). Em função disso, Bakhtin (2016) defende o pressuposto de que os estudos linguísticos devem partir do texto, entendido como objeto determinado pela situação e pelo ambiente social mais próximos.

Essa noção de linguagem implica uma ideia de texto que não seja tomado como produto, e sim como processo. Para Brait (2016), texto é um enunciado concreto, produzido a partir de um acordo entre os interlocutores. Por isso, o texto é dinâmico, pois sua enunciação parte da interação entre sujeitos sociais que refletem e refratam determinadas ideologias e imaginários, num determinado tempo e espaço. Dessa forma, todo ato de linguagem só é constituído na relação entre as diferentes materialidades – audiovisual, verbo-visual, verbal, oral – e as dimensões históricas, políticas e sociais (cf. BRAIT, 2012). Volochinov (2017, p. 206) afirma que “a situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado”.

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação.

Se a produção de um texto resulta do entrelaçamento entre a materialidade linguística, as condições de produção, a identidade dos sujeitos e sua intencionalidade, pode-se dizer que todo texto se concretiza em um gênero discursivo (GD). Chamamos de GD, na esteira de Bakhtin, as construções relativamente estáveis, situadas sócio-historicamente e que agem com diferentes finalidades, entre as quais: informar, instruir, entreter, comunicar, entre outras. Para tanto, são selecionadas categorias da língua, que podem variar, consoante o espaço e o tempo, em que os interlocutores estão situados, pois todo gênero se constrói socialmente. “Cada gênero possui determinados princípios de seleção, determinadas formas de visão e concepção da realidade” (BRAIT, 2012, p. 397).

Assumir essa postura acarreta dizer que, além de “situado”, “dinâmico” e “ideológico”, o texto é também “dialógico”. Na acepção mais corrente do termo, afirmar a dialogicidade de um texto significa dizer que sua produção está associada à encenação entre pelo menos dois sujeitos – individual ou coletivo –, pois mesmo que o enunciador não saiba a quem, de carne e osso, seu texto se destina, pressupõe a existência de um outrem, mesmo apenas discursivamente projetado, para a construção discursiva. (OLIVEIRA e TORGA, 2019).

A Análise Dialógica do Discurso propõe a ampliação dessa noção, visto que, segundo os estudiosos dessa teoria, o texto é dialógico porque, além de dialogar materialmente com outros textos produzidos em sincronias distintas, o que pode ser observado pela existência ou não de marcas linguísticas, usadas para reiterar ou refutar diferentes discursos; um texto também é atravessado e permeado por diferentes vozes que circulam socialmente em diferentes momentos, tensionando, desse modo, diferentes posturas sociais. Essa estratégia, natural a qualquer forma de comunicação, é, dentre outros fatores, o que permite que um texto esteja aberto a diferentes possibilidades de leitura.

3.2. PROPOSTA DA ADD PARA ANÁLISE VERBO-VISUAL

Segundo Sobral e Giacomelli (2016), o objeto de estudo da ADD é o (1) enunciado. Considera-se, então, para fins de análise, a teia de relações que o delimitam, sendo indispensável a observação da (2) enunciação, visto que todo enunciado se efetiva numa cena concreta, construída em torno de pelo menos dois atores, num dado lugar e momento. A enunciação pressupõe uma interação entre os actantes e um recorte social e histórico no qual o enunciado é construído, o que nos permite dizer que todo enunciado além de (3) signo ideológico, é também (4) dialógico, pois se realiza numa relação entre discursos e produções

anteriores ou futuras, tendo em vista determinadas limitações, ou melhor, (5) o gênero discursivo.

Em razão disso, toda análise baseada nos pressupostos teóricos da ADD deve considerar, além dos significados que convencionalmente atravessam a palavra, isto é, sua referencialidade, os sentidos que se constroem por meio da interação, uma vez que é no discurso que o texto se configura enquanto unidade de sentido. A coerência do texto e, por conseguinte, da análise pressupõe a extrapolação do plano aparente, conjugando “forças centrípetas” e “forças centrífugas”. Para ser mais claro, o analista deve considerar no estudo do *corpus* os valores que as palavras assumem umas em relação às outras, além de mobilizar conhecimentos seus conhecimentos de mundo sobre o autor, data e local de publicação, entre outras coisas.

Sobral e Giacomelli (2018, p. 320) defendem que o analista

não pode perder de vista os mecanismos de constituição dos interlocutores e de sua valoração ao instaurar os sentidos. Ele deve levar em consideração tanto as estruturas “internas” (por assim dizer), mediante as quais se articula o discurso, como o contexto da enunciação, em suas várias modulações, com ênfase na ação verbal, pretendendo com isso preservar a unidade do discurso.

Desse modo, a análise do *corpus*, tomando por base a ADD, caracteriza-se pela conjugação, ainda que com enfoque distinto, das noções apontadas ao longo da pesquisa: enunciado, enunciação, signo ideológico, dialogismo e gênero discursivo. Conforme Sobral e Giacomelli (2016, p. 1077),

O enunciado (e não a frase) é a unidade de análise da ADD, porque os sujeitos falam usando enunciados. Os enunciados são usados pelos sujeitos na interação, que é a base das relações dialógicas. Na interação, usando enunciados, os locutores recorrem a signos, que, na ADD, são sempre ideológicos, no sentido de marcados por uma avaliação social. Na interação, os locutores usam signos ideológicos em enunciados de acordo com os gêneros do discurso.

Em síntese, a análise na linha da Teoria Dialógica do Discurso deve partir de enunciados reais – produzidos em situação concreta, a partir do uso –, a fim de examinar o modo como o texto é construído, tendo em mente os recursos estéticos e linguísticos utilizados pelo enunciador, para efetivar seu projeto de dizer. Trata-se de observar a superfície do enunciado, para calcular os possíveis sentidos da língua no plano discursivo, uma vez que nesse caso a língua sai do seu estado de componente do sistema, restrito à significação inerente a ela e registrada no dicionário, para significar em função da enunciação e dos interlocutores. Por esse motivo, a ADD envolve os seguintes passos: descrição, análise e interpretação.

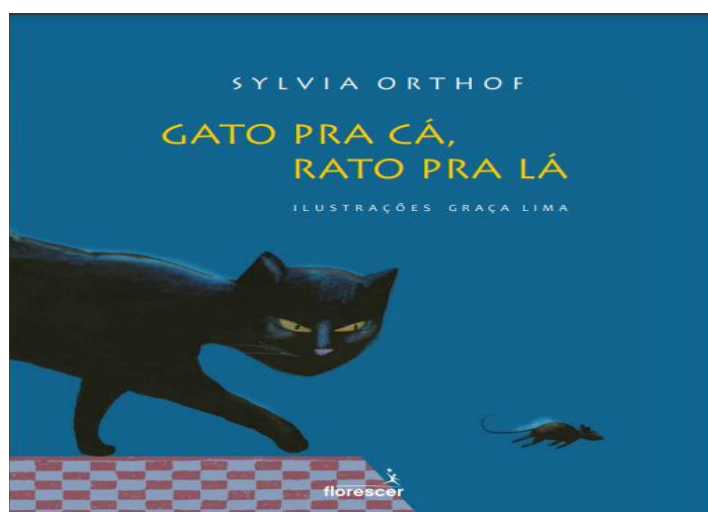
No entanto, essas etapas de análise não caracterizam uma teoria rígida e fechada, uma vez que a ADD não postula previamente as categorias a serem analisadas, mas parte da observação dos recursos e estratégias linguísticas utilizadas efetivamente em cada texto. Sobral e Giacomelli (2018, p. 316) afirmam que “não há categorias aplicáveis diretamente à análise de todo texto, mas há parâmetros gerais a serem seguidos. A especificidade de cada texto indica que os elementos que melhor servem à sua análise são os que vêm de sua base”. Para utilizar as palavras de Beth Brait, a ADD não é um “manual de procedimentos”, já que o caminho de análise é indicado no próprio exame do *corpus*.

Tal flexibilidade permite que inúmeros textos visuais e verbo-visuais sejam analisados pela ADD, mesmo que as estratégias de construção de sentido mobilizadas não sejam as mesmas. Braith (2012), por exemplo, propõe a análise de uma coluna social, considerando as seguintes categorias: a “organização geral, apreendida visualmente”, “períodos curtos, separados por asterisco”, a “expressão São Paulo em maiúsculas”, entre outros elementos. A análise de um conto ilustrado, então, poderia partir da observação das cores, da disposição dos elementos no espaço, do tamanho, entre outras coisas. É pensando na convocação dos instrumentos de análise no movimento de construção da leitura do objeto propriamente dito que delineamos a próxima seção.

4. UMA LEITURA DA QUEBRA DE EXPECTATIVA EM ORTHOF

A capa de *Gato pra cá, rato pra lá* apresenta elementos variados que apontam para uma leitura inicial da narrativa de Sylvia Orthof. Em virtude disso, nossa leitura preliminar contemplará seu processo gráfico, constituído pelas cores e o contraste entre elas; pela disposição dos elementos no espaço; os objetos que constituem o cenário, bem como o tamanho dos personagens e o material verbal utilizado.

Figura 1: capa



Fonte: Orthof (s/p)

Começamos pelos personagens, pois, além de protagonizarem a narrativa, o antagonismo entre gato e rato é antigo, dialogizado em diversas narrativas ocidentais, considerando o trecho seguinte extraído da fábula “O gato e os ratos”, de Esopo – fabulista conhecido por personificar os animais, dotando-os de capacidade de falar e de agir como seres humanos. Segue o trecho:

(1)

Houve uma casa que foi invadida por ratos, um gato ficou sabendo e disse para si mesmo:
 - "Quanta comida, esse lugar é perfeito para mim."
 O gato entrou na casa e começou a caçar e comer os ratos. [...]

Quadro 1: fragmento extraído da Fábula de Esopo intitulada “O gato e os ratos”

As cores utilizadas na construção desses personagens contribuem para reforçar um preconceito e costurar a trama. Para tanto, o gato é preto – o que sugere uma representação simbólica do azar ou da morte, e o rato é cinza. Se por um lado, os ratos comumente caçados por gatos sejam cinzas, o que poderia indicar uma refratação da realidade sem um objetivo claro para o texto, sua cor contrasta com a do gato. Para que fique mais claro, o preto e o cinza, ou o contraste entre o escuro e o claro, apontam para um confronto, uma disputa. Nessa linha de raciocínio, ainda é possível inferir que essa disputa tenha chegado ao fim, já que o gato não aparece correndo, tanto pela posição de sua cabeça quanto pelo fato de que o rato é uma peça fora do tabuleiro.

Por falar em tabuleiro de xadrez, o objeto, em consonância com as cores dos animais, parece acentuar o embate entre o gato e o rato, quer pela natureza do próprio jogo, no qual há sempre um vencedor, quer pelos quadrados com cores diferentes, que, assim como na configuração das personagens, também contrastam. O branco representa simbolicamente a paz e a inocência, ao passo que o vermelho, nesse caso, estaria representando o possível desfecho da história – a morte do rato – pela representação de rastros ou marcas de sangue. Isso nos permite relacionar o rato à casa branca e o gato, à vermelha.

Se a leitura terminasse aqui, poderíamos ser categóricos em afirmar que o narrador aponta para um posicionamento axiológico a favor de um dos personagens, porquanto o rato não seria o desencadeador do conflito, mas a natureza própria do gato. Não à toa, diferentemente das Fábulas de Esopo, os personagens não falam, pois somente num discurso contado por um narrador em 3ª pessoa – onisciente e onipresente – haveria objetividade o suficiente para assumir uma suposta neutralidade e encaminhar o leitor a um desfecho esperado e sem grandes novidades, no qual o gato mau mata o rato bom.

De volta ao tabuleiro de xadrez, interessa-nos observar a posição dos personagens nele. Quer dizer, o gato aparece em cima do tabuleiro, ocupando toda a sua extensão, enquanto o rato aparece fora. Teríamos aí o xeque-mate e o rato teria perdido a disputa, ascendendo em direção à queda, o que fica claro pela posição das pernas; sua trajetória o leva direto para fora do livro, já que teria sido arremessado sem dó pelo gato. Por último, há que se atentar para o sombreado do rato, em cor clara, que pode sugerir uma divisão corpo e alma. Portanto, segundo as autoras, o rato teria mesmo morrido. Que história mais chata e previsível, não?

O ardor da disputa aumenta à medida que observamos outros elementos. Dessa vez, o azul escuro que colore o tempo da narrativa: a noite, construindo-se um ambiente de suspense e de terror, em que tudo pode acontecer. No entanto, parece que os acontecimentos já estão

dados e confirmados de inúmeras maneiras na capa para o leitor. Desse modo, a imagem seria mero pretexto editorial com fins lucrativos, pois ao menos é bonita e o texto verbal seria dispensável, uma vez que seria mera repetição da capa. Além de sabermos que a trama se desenrola à noite, há o título em amarelo luminoso representando as estrelas e/ou as luzes; o nome da autora, em branco, as nuvens e/ou a lua.

Para concluir (ou deixar em suspenso) a análise da capa, resta-nos ainda examinar o título que busca criar uma representação da situação descrita. Os nomes ‘gato’ e ‘rato’ aparecem dispostos em espaços diferentes no título, visto que estão separados pela vírgula e pelos dêiticos espaciais ‘cá’ e ‘lá’ que representam espacialidades diferentes e distantes. Além disso, o nome do gato é posto primeiro e acima do nome do rato, o qual aparece depois e embaixo, salientando a imponência e a perspicácia do gato sobre o rato e reforçando a hierarquia entre eles. O gato tão grande que sequer cabe na capa, de maneira que seu corpo se estende à quarta capa, deste modo:

Imagem 2 - Ilustração de Graça Lima para

Gato pra cá, rato pra lá.



Fonte: Orthof (s/p)

Até aqui, portanto, não há nenhuma gratuidade editorial nos elementos selecionados pela ilustradora mesmo que a narrativa não se confirme no percurso de leitura. Trata-se, então, a partir da capa, de uma trama marcada pela disputa, pelo jogo entre um gato e um rato, por motivos que desconhecemos, mas supomos, considerando que os gatos tendem a caçar ratos, seja para se alimentar ou tão somente para destruí-los. Inicialmente, fica claro por todos os motivos aqui elencados, que o vencedor foi o gato.

Mas não para por aí. Na guarda e na folha de guarda, ambos os personagens são construídos na cor preta, o que poderia parecer contraditório frente à leitura que apresentamos. No entanto, a possível malícia do gato se destacaria pelos dois contornos em seu rosto, a fim de representar os olhos, cuja cor é a mesma do fundo: vermelha. Novamente, o vermelho, remeteria à violência, à dor e à morte, o que fica ainda mais destacado pelo arqueamento do corpo do gato e sua repetição, que parece constituir um labirinto, no qual o rato não encontra saída, pois está cercado pelo gato e com seu destino selado.

Imagem 3 - Ilustração de Graça Lima para
Gato pra cá, rato pra lá



Fonte: Orthof (s/p)

Gato pra cá, rato pra lá alimenta o imaginário do público infantil ao dialogizar narrativas mitológicas antigas, como aquelas que envolvem o gato preto e a lua cheia. Essa fase da lua, segundo o discurso mitológico, é o momento em que ocorre a germinação e a colheita de ervas e frutos. Dito de outro modo, no livro, esse é também o tempo propício para que o gato consiga sua presa – o rato, que na imagem 3 aparece cercado pelo predador. Até aqui, portanto, sem conhecer o texto verbal, a narrativa continua favorecendo uma construção do gato como animal forte e inteligente, enquanto o rato seria frágil e facilmente enganado.

Imagem 4 - Ilustração de Graça Lima para
Gato pra cá, rato pra lá



Fonte: Orthof (s/p)

O conto – pensando na fantasia orthofiana – não tem por pretensão ser associado à realidade, embora pareça inicialmente. Pelo contrário, deixa registrado logo na abertura seu caráter ficcional no sentido mais antigo, estimulando a imaginação e a viagem do leitor de modo semelhante ao gato “muito viajado” (ORTHOF, 2018 [1984], p. 7). Por isso, a parcela verbal do texto tem início no ‘era’ como nos contos de fadas que, geralmente, começam por “era uma vez”. A expressão “muito viajado”, por outro lado, usada para caracterizar o gato, coincide com seu caminhar pelos telhados da cidade.

Uma primeira leitura mais ingênua pode ser inferida a partir disso. Nesse caso, a imagem ligada a essa informação não seria relevante na construção efetiva dos sentidos do texto. Entretanto, a imagem supõe uma outra leitura, indicando uma axiologização negativa da expressão, orientada pelo suspense criado em cena com o andar sorrateiro do gato, longe do olhar do outro, vigiando e espreitando as residências da cidade.

Não nos aparece aleatório também o fato de o gato caminhar por um telhado com um desenho de flores brancas e azuis, esmagando e asfixiando-as com seu peso, e os detalhes vermelhos que, insistimos, ressignificaria o produto da violência e do golpe desferido com as unhas e as patas. A isso se liga o encontro, finalmente, entre o gato e o rato, marcado pelo susto deste e pelos percalços indicados pela vírgula e intercalação dos adjuntos, entre o verbo e seu complemento, além do suspense. Não seria demais destacar a recorrência de plosivas, do encontro consonantal ‘tr’ e dos dígrafos ‘-nh’ e ‘ch’:

(2)

[...]

E encontrou, de repente, de cinza vestido, um ratinho choroso que estava perdido.

(p. 9)

O que se dá em sequência é antecipado pela imagem, pois, antes mesmo de o gato aparecer, sabe-se que o rato estaria fugindo dele, ou pela ativação dos conhecimentos prévios do leitor, ou pela expressão de susto do rato, pelo pulo e pelos riscos que aparecem em torno do animal, remetendo-nos à velocidade com que a cena é descrita e que logo em seguida se iniciará uma corrida pela vida: o gato para alimentar-se e o rato para manter-se vivo. A narrativa de Sylvia Orthof atinge, nesse momento, seu clímax, tanto pelo encontro, quanto pela imagem do gato que não cabe em uma página, de maneira que acessamos tão somente seu rosto.

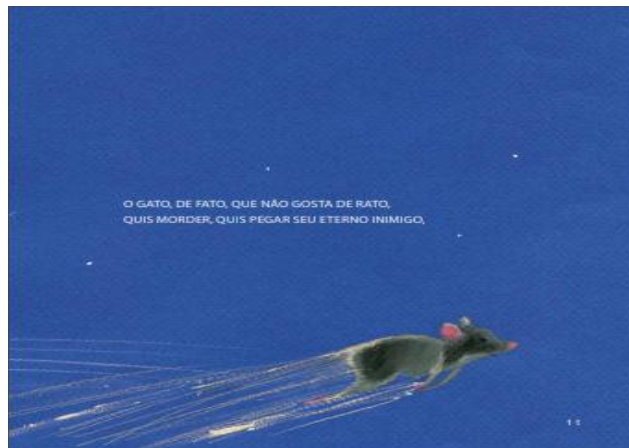
A isso se somam os vários riscos presentes na ilustração, apontando para a velocidade com que o gato está correndo e pelas ações de suas patas, contrastando, outra vez, com o rato, cujos riscos são menos expressivos. Seguem as imagens para elucidarmos tal leitura:

Imagem 5 - Ilustração de Graça Lima para
Gato pra cá, rato pra lá



Fonte: Orthof (p/10)

Imagem 6 - Ilustração de Graça Lima para
Gato pra cá, rato pra lá



Fonte: Orthof (p/11)

Tal impressão é reiterada pelo uso da oração relativa apositiva “que não gosta de rato” usada para descrever e caracterizar o gato. O fato de ser uma apositiva e não uma restritiva nos impede de pensar num gato que goste de rato, dando a entender que o embate entre eles é natural e inevitável, o que pode ser justificado pela anáfora utilizada para retomar o referente

rato: “seu eterno inimigo” (p. 11). Outro recurso utilizado por Sylvia Orthof consiste na anáfora do verbo “quis”, que registra uma ascendência gradativa do desejo de devorar o rato, por meio da coordenação entre as orações a qual produz efeito de simultaneidade.

(3)

O gato, de fato, que não gosta de rato, quis morder, quis pegar seu eterno inimigo.

(p. 11)

Caminhando para o final do livro e da leitura aqui proposta, surge um elemento característico na literatura de Sylvia Orthof: a concessão – introduzida pelo conector com valor semântico de contrajunção ‘mas’. Quebra-se toda a expectativa de que o gato vá devorar o rato e a história que vinha numa crescente sofre, enfim, uma queda abrupta, diminuindo seu tom e reduzindo sua velocidade. O gato teria sentido compaixão e misericórdia do rato e poupado, portanto, sua vida, já que este aparentava ser sozinho, além de estar chorando e aparentar fraqueza. Assim, a narrativa construída na capa, na guarda e na folha de guarda seria negada e superada, contribuindo com a quebra de expectativa e produção de humor.

O humor, por sua vez, estaria favorecendo uma crítica e ressignificação dos estereótipos construídos socialmente, como aquele em que o gato preto representa sempre o mau agouro e o azar, ao passo que o rato, em razão de seu tamanho, estaria fadado à condição de presa do gato. Houve, portanto, uma mudança na relação entre o gato e o rato, realocando os personagens em novos papéis sociais, a fim de proporcionar à criança o questionamento das verdades e do conhecimento pronto. De outro modo, podemos falar de superação da rivalidade e a presença da empatia, pelo reconhecimento do medo e pelo respeito ao outro. Para Feres (2019, p. 19), “a problematização acerca da resistência a valores consolidados enfatiza a ideia de que a sociedade pode “pensar”, isto é, de que não é composta por “receptores passivos”.

Sem negar essa leitura, acreditamos ser possível uma outra, na qual o final feliz não acontece e o rato é devorado. Para nós, o ato de compaixão do gato aparenta ser momentâneo. Isso poderia ser justificado pelo motivo mais óbvio: a história termina (ou não termina) com um desfecho em aberto – aparentemente, valoriza-se o posicionamento responsivo do público – o que não seria estranho para uma escritora que busca o estímulo da imaginação. Outro elemento que comprovaria isso seria o uso de ‘certa’ em “despertou no gato uma certa

tristeza” (ORTHOF, p. 7, 2018 [1984]). Quer dizer, será que a compaixão não foi suficiente para que o gato tivesse poupado a vida do rato? Será que a leitura apresentada na capa teria se confirmado?

Veja, então, que, se essa segunda leitura se confirma, o narrador em 3ª pessoa, transmitiria uma falsa objetividade, com a intenção de enganar o leitor, pela dissimulação do destino da história. Vale ressaltar que a efetividade da produção do humor e essa outra hipótese de leitura são possíveis somente se houver um exame atento da verbo-visualidade, já que na primeira leitura, a narrativa da capa é negada; e na segunda, confirmada.

Não vamos de modo nenhum fechar essas possibilidades de leitura. Segundo a escritora Sylvia Orthof “o livro, se a gente não deixar ele ser como ele cisma, fica amarrado. Acho que esta história é para ler pouco e imaginar muito” (ORTHOF, 2018 [1984], p. 7). Imaginar muito foi o que fizemos até aqui, significando cada um dos elementos que tecem a trama do gato e do rato. Ler pouco é o percurso pelo qual nos encaminham, finalizando esta seção, para não esgarçar o texto com a pretensão de esgotá-lo, porque sabemos não ser possível.

5. SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO

Acreditamos que, a partir da leitura apresentada para o livro *Gato pra cá, rato pra lá*, as atividades sugeridas possam ser aplicadas – ainda que ressignificadas – no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II. Os exercícios encontram-se alinhados às orientações (ou prescrições) oficiais, segundo as quais o ensino de língua materna deve considerar a articulação entre os eixos de leitura, análise linguística/semiótica e produção textual (BRASIL, 2018). Cabe ao professor fazer as adaptações necessárias, tendo em vista seus interesses e condições de trabalho. Defendemos a liberdade de cátedra e, portanto, a criatividade e autonomia do profissional de educação.

O trabalho com leitura literária pressupõe a participação efetiva dos alunos, de modo que as diferentes leituras suscitadas pelo texto estejam implicadas na corporeidade de cada indivíduo. Em resumo, o aluno tem o direito de assumir seu próprio posicionamento responsivo, concordando ou discordando da leitura proposta pelo professor ou pela crítica, além de expor sua opinião sobre os recursos selecionados e a forma utilizada. A compreensão

e a interpretação devem articular-se às diferentes subjetividades, considerando a experiência de leitura de cada um.

Por isso, sugerimos que o professor escute atentamente as impressões dos alunos por meio de atividades de contextualização e de estímulo à prática de leitura. Espera-se, com isso, que o aluno se identifique e se aproprie do texto, para compor seu repertório:

(1)

ATIVIDADES PRÉ-TEXTUAIS

- Quais as características normalmente associadas ao gato e rato?
- Esses aspectos se aplicariam aos animais na história?
- Que tipo de relação os animais teriam no livro? Amistosa ou conflituosa?
- Com qual personagem se identifica? Por quê?
- Pergunte ao seu colega mais próximo da turma se concorda com sua opinião. Peça que explique.

Obviamente, a experiência do leitor não se resume tão somente aos exercícios anteriores à análise do texto. A essa escuta atenta da experiência de cada um, soma-se a “an[á]lis[e] [d]a forma dos livros que são oferecidos às crianças para convidá-las a ler, [pois] é crucial para conhecer o domínio implícito que elas têm das convenções que a regem” (COLOMER, 2003, p. 137). Para a autora, o conhecimento explícito dos aspectos que formam uma obra literária pode contribuir no desenvolvimento de proficiência em leitura e escrita, uma vez que os alunos se tornariam mais conscientes de suas escolhas e implicações.

O mesmo posicionamento teórico-metodológico é creditado por Rouxel (2013), para quem a leitura literária é mediada pela subjetividade do leitor em colaboração com os conhecimentos formais. Desse modo, também são necessários para a construção dos sentidos do texto

conhecimento dos gêneros, poética dos textos, funcionamento dos discursos etc. – [...] descobertos e adquiridos no âmbito da leitura [...] saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos [...] são aqueles que [...] asseguram o equilíbrio entre “direitos do texto” e “direitos do leitor” [...] Se é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é também conveniente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo (p. 21-22)

Dando prosseguimento, então, às atividades de contextualização do livro, seguem as sugestões de exercícios propriamente textuais:

(2)

ATIVIDADES TEXTUAIS

- Identificar os elementos e objetos que constituem a capa, a fim de pensar na relação que desempenham entre si.
- Pensar a integração entre a semiótica verbo-visual que se reflete nas páginas do livro.
- Refletir a respeito da caracterização dos personagens e o possível clímax e desfecho da história.
- Explorar aspectos linguísticos como a pontuação, o uso da oração relativa/adjetiva, as rimas, o emprego de substantivos e expressões de valor adjetivo. Essas atividades podem contribuir para a discussão acerca do imaginário social atrelado aos personagens.
- Discutir o estereótipo construído no imaginário social sobre o gato preto.

Essa análise não deve prescindir da leitura e compreensão do livro. Fazemos coro com Todorov (2008, p. 32) o qual defende que “as inovações trazidas pela abordagem estrutural nas décadas precedentes são bem-vindas com a condição de manter sua função de instrumentos, em lugar de se tornarem objetos próprios”. Portanto, não nos interessa que a verbo-visualidade seja abstratizada como conteúdo disciplinar independente da obra, e sim que seja estudada a partir do objeto selecionado, focalizando seus sentidos e sua importância para a construção da coerência do texto (cf. Feres, 2016).

Destacamos que a ênfase nos aspectos estilísticos depende do grau de proficiência em leitura dos estudantes e do tempo que o professor dispõe. Em dadas situações, recomenda-se uma interpretação menos rebuscada, porquanto interessa que esta seja construída coletivamente pela e para a turma. Isso implica a valorização da trama desenvolvida e de seus aspectos existenciais frente à análise formal, sem abdicar completamente dos jogos de linguagem (cf. REZENDE, 2013). Após a atividade de leitura e compreensão, sugere-se que o professor retorne a algumas questões feitas inicialmente para verificar se as hipóteses dos alunos se confirmam.

Por fim, a turma pode então desenvolver a proposta de produção textual. Nesse momento, além de verificar o grau de compreensão do aluno, em decorrência das atividades desenvolvidas, o discente tem a oportunidade de aplicar os recursos estilísticos aprendidos na atividade de produção textual. É evidente que se trata de uma atividade estritamente dialógica, posto que são mobilizadas estratégias similares àquelas identificadas na análise

textual, com a diferença de que são processos inversos. A atividade também contribui para que os alunos exponham seu ponto de vista e sua leitura sobre o desfecho da obra, o que demonstra nossa compreensão de sua posição como sujeito ativo, veja:

(3)

ATIVIDADE PÓS-TEXTUAL

O livro *Gato pra cá, rato pra lá*, de Sylvia Orthof, tem um desfecho que permite ao leitor criar seu próprio final. Nesse desfecho, ou (1) o gato e o rato seguem como parceiros, ou (2) o rato é devorado pelo gato, após a última página. Escreva um final para a história no qual fique clara sua posição sobre o destino das personagens.

Adiantamos que compreendemos a necessidade de se apontar um gênero discursivo para que o texto seja produzido. Entretanto, por tratar-se da continuidade de um texto, pressupomos que isso esteja implícito. Além do mais, essa proposta pode mobilizar interesses variados. No exemplo, a criatividade do aluno na construção do desfecho interessa mais do que a agenciamento de características do gênero conto ilustrado.

Essa proposta também possibilita o desenvolvimento de uma oficina de escrita criativa, na qual o professor pode estimular, a partir do tema, que o texto ser produzido seja curto, ágil e rimado, como o de Sylvia Orthof, exemplificado em seguida:

(4)

Era um gato, muito viajado,
Que andava pulando por sobre o telhado.

(p. 7)

Para isso, além do texto de Sylvia Orthof, as rimas podem ser trabalhadas mais detidamente, a partir de outros gêneros. É interessante, nesse momento, explorar a relação semântica entre as palavras que rimam, já que em ‘viajado’ e ‘telhado’, sabemos que o gato é viajado exatamente porque andava por sobre o telhado. O aluno no 6º e 7º podem explorar a ideia de que as rimas têm um uso que vai além do ritmo e da musicalidade de um texto. O mesmo se dá em outra passagem:

(5)

Que despertou no gato uma certa **tristeza**
Vendo o rato chorando naquela **fraqueza**.

(p. 12)

Outro assunto que pode ser trabalhado numa proposta de produção posterior consiste no uso do discurso direto, tal como nas fábulas para representar a fala dos animais. Para isso, é importante que esse assunto seja trabalhado sistematicamente, com a leitura de fábulas e no estudo da projeção de vozes. Soma-se a isso a importância de que o professor oriente os alunos para que eles entendam por que a autora concedeu o discurso apenas ao narrador de 3º pessoa, isentando as personagens do direito de fala.

Se o professor quiser, pode explorar a relação verbo-visual. Quer dizer, além do material verbal, é possível fazer um desenho que o complemente, utilizando lápis de cor, tinta, cartolina, folha A4, programas de computador, entre outros materiais. Os desenhos podem ser expostos para a turma ou para a escola. Recomendamos essa atividade para as turmas que apresentem menos experiência com a leitura, com o fim de estimulá-las. Isso não impede que o mesmo exercício seja estendido às demais turmas, quais sejam as condições em que se encontram.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demonstramos, neste trabalho, que o texto literário endereçado ao público infantil não deve excluir a dimensão estética, isto é, o trabalho com a linguagem para privilegiar sua dimensão moral e pedagógica. A finalidade do livro infantil, semelhantemente aos destinados ao adulto, deve ser o texto, com suas diferentes possibilidades de leitura, mediadas pela riqueza de detalhes e pelos conhecimentos ativados pelo leitor. Os temas políticos podem ser debatidos, conquanto que não se sobreponham à diversão proporcionada pelos jogos de linguagem.

Isso fica evidente em *Gato pra cá, rato pra lá*, no qual há um importante trabalho de construção linguística, constatado por meio da seleção e do contraste entre as cores, da composição e caracterização dos personagens, da relação semântica entre as rimas, da seleção lexical, da coordenação de períodos, da anáfora. Enfim, muitos são os elementos selecionados por Sylvia Orthof que deixa registrada, desse modo, sua predileção pela fantasia e o respeito pela criança, que é inteligente e capaz de compreender as nuances do texto.

Tal característica da obra da autora se mostra mais acentuada no tratamento da semiose verbo-visual, pois fica evidente que não se trata de um mero recurso para despertar na criança o interesse pela leitura. Embora não possamos negar isso, defendemos veementemente que as ilustrações atuam de modo complementar ao texto verbal. Em miúdos, a coerência do texto só é reconstruída na relação entre imagens e palavras, que guardam uma série de implícitos que devem ser inferidos pelo leitor.

Esse avanço, consoante nossa análise, é corroborado pela crítica. Nos termos de Colomer (2003),

o álbum representou uma forma cultural inovadora. Deixou de ser um produto destinado aos menores e tomou em consideração temas que supõem um desafio às convenções sobre a capacidade interpretativa destas idades, por causa de sua riqueza em mensagens implícitas e, inclusive, por sua vinculação à experiência adulta. [...] resultou em um dos gêneros mais complexos [...] para crianças e jovens.

Por isso, defendemos, nesta pesquisa, que os livros ilustrados devem ser levados em consideração durante a escolha por professores, mesmo para alunos mais velhos, iniciados ou não na leitura literária. Além disso, o ensino de literatura deve privilegiar o papel ativo do aluno leitor, com mediação flexível e escuta atenta do professor, a fim de que o discente possa se posicionar, em relação ao texto, discordando do professor quando considerar conveniente. Em suma, este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo apontar para

as ilustrações – ou melhor, para a verbo-visualidade como componente agenciado pelos autores na construção do texto e de seus respectivos sentidos, instaurando, inclusive, um posicionamento social por meio da axiologização das formas e do conteúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- AMORIM, M. A; DOMINGUES, D; KLAYN, D. V; SILVA, T. C. da. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- AMORIM, M. A. Documentos oficiais, currículo e ensinagem de I/LE: possíveis (inter-) relações sócio-históricas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 53, n. 2, p. 357–380, 2014.
- BAJOUR, C. O artesanato do silêncio. **Revista Emília**, 2018. Disponível: <https://emilia.org.br/o-artesanato-do-silencio/> . Acesso em: 16 dez. 2019.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRAIT, B. História e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, Roseli. **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 79-97.
- BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 13-30.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2002.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.
- DALVI, M. A; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- FERES, B. DOS. S. A função descritivo-discursiva da verbo-visualidade em livros ilustrados. **Elos. Revista de literatura infantil e juvenil**, Santiago de Compostela, n. 3, p. 5-31, 2016.
- FERES, B. DOS. S. Leitura. **Sede de Ler**, v. 5, n. 1, p. 3-4, 2020.
- FERREIRA, Kelly Cristina Medeiros. Histórias de gatos livres na literatura infantil de Sylvia Orthof. **Revista Línguas e Letras**, Cascavel (PR), v. 20, n. 47, p. 106-123, 2019.
- GENS, A. Livro com ilustração: um exercício do olhar. **Interdisciplinar: revista em estudos linguísticos e literários**, Sergipe, v. 16, p. 6-18, 2012.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1985.
- GOMES, R. S. O texto verbo-visual da literatura infantil e o ensino de leitura. In: SANTOS, Leonor Werneck dos; MADANÊLO, Cristiane; GENS, ROSA (orgs.). **Encontro de literatura infantil e juvenil: leitura e crítica**, vol. 5. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

MARTINS, G; SANTOS, L. W. dos; GENS, R. **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010.

OLIVEIRA, A. S. S. de; TORGA, V. L. M. Concepções que dialogam além do círculo: linguagem, interação, enunciado concreto, gêneros discursivos. **Polifonia**, Cuiabá, v. 26, n. 3, p. 27-45, 2019.

ORTHOFF, Sylvia. **Gato pra cá, rato pra lá**. Rio de Janeiro: Florescer, 2018.

PONDÉ, G. **A arte de fazer artes**. São Paulo: SESI-SP editora, 2017.

RICHE, R. C. Texto e ilustrações: a produção de sentidos na leitura. In: **IX SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: desafios e propostas a escola e seus sentidos**, 2014, Rio de Janeiro: CAP UERJ.

SILVA, M. P. Sem lero-lero: o universo ficcional de Sylvia Orthof e sua literatura de imaginação. **Contexto**, Espírito Santo, v. 1, n. 39, p. 424-438, 2021.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076–1094, 2016.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. **Linguagem em (dis)curso**, Santa Catarina, v. 18, n.2, p. 307-322, 2018.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2008.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

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