

DA SUBMISSÃO À SUBVERSÃO: PROPOSTA DE
ABORDAGEM DO LIVRO LITERÁRIO INFANTIL A
PARTIR DA OBRA *BOM DIA, TODAS AS CORES!*, DE
RUTH ROCHA



FROM SUBMISSION TO SUBVERSION: PROPOSED
APPROACH TO LITERARY BOOKS FOR CHILDREN
BASED ON THE WORK *GOOD MORNING, ALL COLORS!*,
BY RUTH ROCHA

Jackeline Pereira MENDES
Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Fabiana RAMOS
Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AUTORIA
RECEBIDO EM 20/06/2023 • APROVADO EM 09/12/2023
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v12i3.940>

Resumo

Ao longo das últimas décadas, as mudanças no cenário educacional colaboraram para que o livro ocupasse o lugar de mercadoria, dessa forma, coexistindo livros que apresentam as qualidades esperadas, mas também, obras que pouco acrescentam às crianças, em termos de construção de experiências significativas com o lido. Logo, este trabalho justifica-se

pela necessidade de fomentar uma discussão acerca da importância da qualidade do livro literário infantil e, também, do planejamento para a promoção do letramento literário na escola. Assim, objetiva-se apresentar uma proposta de abordagem do livro ilustrado infantil *Bom dia, todas as cores!* (2018), de Ruth Rocha, no contexto da sala de aula, visando auxiliar na construção de uma intimidade entre a criança e o universo literário. Trata-se de um livro ilustrado infantil que, em sua articulação de complementaridade entre a linguagem verbal e a visual, favorece ao leitor criança explorar as cores, expressões, personagens, descrições do texto, expandindo o seu leque de experiências por meio do literário. O estudo se baseia nas teorias elaboradas por Aguiar et al. (2001), Alves e Ramos (2014), Faria (2005), Ramos (2011), dentre outros autores.



Abstract

Over the last few decades, changes in the educational scenario have helped books occupy their place as merchandise, thus coexisting books which present the expected qualities, but also works that add little to children, in terms of building meaningful experiences along with the reading. Therefore, this work is justified by the need to encourage a discussion about the importance of the quality of children's literary books and, also, planning for the promotion of literary literacy at school. Thus, the objective is to present a proposal for an approach to the children's illustrated book *Good morning, all colors!* (2018), by Ruth Rocha, in the context of the classroom, aiming to help build an intimacy between the child and the literary universe. It is an illustrated children's book that, in its articulation of complementarity between verbal and visual language, favors the child reader to explore the colors, expressions, characters, descriptions of the text, expanding his range of experiences through literature. The study follows the theoretical formulations of Aguiar et al. (2001), Alves e Ramos (2014), Faria (2005), Ramos (2011), and other authors.

Entradas para indexação

Palavras-chave: Letramento literário. Livro ilustrado infantil. Mediação docente.

Keywords: Literary literacy. Illustrated children's book. Teacher mediation.

Texto integral

Introdução

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.
A gente só descobre isso depois de grande.
A gente descobre que o tamanho das coisas
Há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas.
Há de ser como acontece com o amor.
Assim, as pedrinhas do nosso quintal são
sempre maiores do que as outras pedras do mundo.
Justo pelo motivo da intimidade. [...].
(Manoel de Barros)

Ao longo das últimas décadas, o acervo literário brasileiro, voltado para o público infantil, tem se mostrado bastante diversificado, do ponto de vista da

qualidade das ilustrações, das temáticas abordadas nas obras e da articulação assertiva entre a linguagem verbal e a visual. Assim, uma gama de autores nacionais pode ser destacada, quando se trata da produção de livros destinados ao público infantil, tais como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, Tatiana Belinky, Ziraldo, André Neves, Eva Furnari, Odilon Moraes e Otávio Júnior.

Sendo assim, acredita-se que não basta que a escola possua um grande acervo literário, mas é preciso, além disso, saber identificar se as obras apresentam qualidade e como explorar o livro literário com os alunos, de modo que a tríade dialógica, professor/mediador – livro – leitor iniciante, seja possibilitada. Isso posto, este trabalho objetiva apresentar uma proposta de como explorar o livro literário no contexto da sala de aula, com uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, visando auxiliar a criança a construir uma intimidade com o universo literário, sendo o livro um achado que não deve ser perdido.

Diante da produção de tantos autores nacionais, neste estudo, a obra selecionada é o livro *Bom dia, todas as cores!*, escrito por Ruth Rocha, com ilustrações de Madalena Elek, publicado pela editora Salamandra em 2013 e, em 2018, pela editora Richmond. A obra apresenta uma riqueza de ilustrações, sobretudo, com a utilização das cores na descrição dos detalhes dos personagens e ambientes, contribuindo para a harmonia da articulação entre o visual e o escrito e, portanto, para a construção do sentido pela criança. Além disso, a própria escolha temática e a complementaridade entre texto escrito e visual permitem uma experiência literária bastante interessante para o leitor iniciante.

Com vistas a atingir o objetivo supracitado, este artigo está organizado em quatro seções. Na primeira seção, são fomentadas algumas reflexões sobre a história da literatura infantil e os seus marcos importantes no Brasil. Já na segunda, discute-se a questão da qualidade e das principais características do livro ilustrado infantil, enquanto na terceira apresenta-se a proposta de abordagem do livro em foco. Por fim, são tecidas as considerações finais.

1 Subvertendo a ordem, redirecionando o caminho: o livro literário infantil no Brasil

Atualmente, muitos pesquisadores (Aguiar, 2001; Coelho, 1985; Faria, 2005; Ramos, 2011 etc.) defendem, como função primeira da literatura infantil, a possibilidade de propiciar às crianças o contato com o universo artístico. Isso porque o livro infantil, enquanto artefato cultural do universo literário, pode contribuir com a humanização dos sujeitos, ao passo que tais leitores se apropriam e constroem diversos sentidos sobre o que leem, com base na interação com as obras literárias que proporcionam a fruição estética.

Assim, segundo Aguiar et al. (2001, p. 16), pode-se definir literatura infantil como “as histórias e os poemas que, ao longo dos tempos, seduzem e cativam a criança, embora às vezes não sejam destinados ao público infantil”. Nesse sentido, a grande potencialidade da literatura infantil está ancorada na possibilidade de romper com o normativo e o pedagógico, ao passo que segue pelo viés artístico, levando “o leitor a uma abrangente compreensão da existência” (Zilberman, 1981 *apud* Aguiar, 2001, p. 17)

No entanto, pensando na dimensão histórica da literatura infantil, um longo caminho precisou ser trilhado para que a compreensão supramencionada fosse alcançada. Desse modo, de acordo com Aguiar et al. (2001), a literatura infantil surge em meio a um contexto político de muita tensão e transformações sociais. Isso porque, com a ascensão da burguesia na Europa do século XVIII, uma nova ordem social e cultural passou a entrar em vigência. Diante disso, a infância passou a ser o centro das atenções e, conseqüentemente, a preocupação com a disseminação da nova ideologia dominante e a formação de uma nova mentalidade passou a ser pensada desde a formação das crianças, entendidas na perspectiva de um *vir a ser*.

Ainda conforme Aguiar et al. (2001), a edição de livros literários infantis com essa perspectiva ideológica chega ao Brasil em meados do século XIX, com a vinda da Corte portuguesa à Colônia e a implantação da Imprensa Régia. Nessa perspectiva, Coelho (1985) argumenta acerca do teor educacional das obras dos pioneiros da literatura infantil no Brasil, seja no que diz respeito às traduções, adaptações ou originais. De acordo com a autora, as obras produzidas atendiam aos valores disseminados à época, por isso, eram norteadas por pilares como: *nacionalismo*, sob uma preocupação com a língua portuguesa falada no país; *intelectualismo*, com uma valorização acerca do artefato livro e do estudo; *tradicionalismo cultural*, valorização do passado, principalmente no que dizia respeito a obras importantes de grandes escritores; e, por último, *moralismo e religiosidade*, ensinamento/disseminação de valores atrelados aos preceitos cristãos.

Essa forma de produzir literatura perdurou por muitos anos, até que no ano de 1921, Monteiro Lobato inaugurou uma nova fase para a literatura infantil no Brasil, com a publicação de sua célebre obra, *A menina do narizinho arrebitado*. Sua obra deixa entrever a concepção de criança como agente de transformação, prezando pela liberdade de pensamento e ação. Fazendo valer muito de aspectos lúdicos e imagéticos, sua preocupação ancorava-se no desejo de escrever histórias numa linguagem prazerosa, compreensível e que, de fato, tocasse o espírito infantil (Aguiar, 2001; Pereira, 2002).

Além disso, o rompimento com a linguagem convencional e as inovações linguísticas inauguraram também um novo tempo na literatura infantil no Brasil:

[...] uma maneira de criticar violentamente o rigor acadêmico das velhas fórmulas e modelos importados, dentro de ambiente popular, dando margem ao aparecimento do trabalho inovador com a linguagem, tanto produzindo quanto criando, rompendo com o convencional, da sintaxe ao léxico (Pereira, 2002, p. 67).

Essa nova perspectiva de escrita adotada pelo autor possibilitou uma aproximação com o público infantil. Diante disso, Coelho (1985, p. 187, grifos da autora) complementa que:

Seu sucesso irrestrito entre os pequenos leitores decorreu, sem dúvida, de um fator decisivo: eles se sentiam identificados com as situações narradas; sentiam-se à vontade dentro de uma situação

familiar e afetiva, que era subitamente penetrada pelo maravilhoso ou pelo mágico, com a mais absoluta neutralidade.

À vista disso, sendo Lobato um homem à frente de seu tempo, como bem salienta Pereira (2002), deixa transparecer por meio de seus personagens, um senso crítico e imaginativo tão presente na infância, trazendo à tona uma concepção de criança curiosa, crítica, fantasiosa e livre. Essa característica pode ser percebida por meio da personagem Narizinho e, sobretudo, de sua boneca Emília (a *torneirinha de asneiras*), que possibilita Lobato realizar seus experimentos linguísticos, dado que “Tudo lhe é permitido, gerando uma prática eminentemente lúdica no trato com a palavra. Subverte a ordem estabelecida, a regra, formulando regras próprias” (Pereira, 2002, p. 70).

No entanto, segundo Aguiar et al. (2001), com a morte de Lobato em 1948, a literatura infantil brasileira passou a seguir um novo direcionamento. Os livros produzidos não demonstravam avanços, do ponto de vista da criatividade, visto que havia uma exaustiva repetição do modelo Lobatiano de contar histórias. As obras só passaram a apresentar certa criatividade, no que compete ao uso de metáforas e símbolos, em meados da década de 1960, estendendo-se até quase o início da década de 1970, pois, diante da repressão militar, “Foram obras que cumpriram o papel de canal por onde as vozes adultas, tolhidas, expressam os não-ditos da sociedade de então” (Aguiar, 2001, p. 26).

Finalmente, no início da década de 1970 e, principalmente, durante a década de 1980, há uma explosão criativa dentro do universo literário. Os escritores da época passaram a guiarem-se por novos princípios norteadores, sendo eles:

[...] *experimentalismo* com a linguagem, com a estrutura narrativa e com o visualismo do texto; substituição da literatura confiante/segura por uma *literatura inquieta/questionadora*, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive; questionando também os valores sobre os quais nossa sociedade está assentada (Coelho, 1985, p. 214, grifos da autora).

Mais uma vez, o universo literário passa por uma reviravolta de concepções acerca da criança, da infância e do que seria adequado ou não para tal público. Assim, como adverte Aguiar et al. (2001), se por um lado as produções passaram a constituírem-se com uma tônica mais acentuada de criticidade e inovação; por outro, com a abertura política e a escolarização espalhando-se pelo país, o artefato cultural livro passou a ser visto como um produto de consumo, tendo a criança como sua principal consumidora.

Desde então, a literatura brasileira segue uma perspectiva dicotômica, de modo que, por um lado, tem-se escritores e editoras preocupadas apenas com a comercialização de livros infantis, enquanto, por outro lado, “é possível encontrar autores que se propõem representar o universo da infância, produzir, enfim, textos que propiciem uma expansão dos horizontes e das expectativas do leitor-mirim” (Aguiar, 2001, p. 32). Nesse viés, saber diferenciar tais produções é de suma

importância para garantir um trabalho qualitativo com o livro literário na infância, e é desse tema que se trata na seção seguinte.

2 Saber escolher para então planejar: qual será a próxima história?

Antes de pensar em como explorar o livro literário, é preciso saber como distinguir um livro que contribua para o enriquecimento das experiências infantis, em detrimento de um que pouco acrescente à criança, no que diz respeito à fruição estética ou à ampliação de seu arcabouço experiencial.

Tendo em vista tal propósito, Baptista, Petrovich e Amaral (2021), com base nas contribuições de Paiva (2016), postulam três características importantes para serem levadas em consideração no processo de avaliação de livros de literatura infantil: a qualidade textual, a qualidade temática e o projeto gráfico. A primeira, a qualidade textual, refere-se à estrutura narrativa do texto, seja ele verbal ou imagético, assim como aos aspectos estéticos, os quais dizem respeito ao “vocabulário, o estilo, o uso de figuras de linguagem, a construção dos personagens, a escolha do léxico e da sua ordenação nas frases” (Baptista; Petrovich; Amaral, 2021, p. 13).

No que compete à qualidade temática, é preciso pensar em obras que tragam temas que realmente interessam às crianças, de modo que sejam diversos e bem trabalhados na obra. Por último, no caso do projeto gráfico, o livro infantil deve ser “atraente, desafiador e enriquecedor[...]” (Ibidem, p. 13). Esse processo é possível quando há uma articulação coerente entre as diversas linguagens e recursos gráficos presentes no texto, sobretudo, no que diz respeito à articulação entre a linguagem verbal e visual.

Isso posto, levando em consideração que a obra aqui abordada é um livro ilustrado infantil, é importante destacar sua principal característica que, segundo Vasconcelos e Ramos (2021, p. 175), refere-se à

[...] intrínseca relação entre as linguagens das palavras e das imagens. Nele, a totalidade é resultante da integração entre o que é posto através do meio verbal e o que é apresentado pelos múltiplos recursos da visualidade. Para isso, em vez de uma repetição, por cada modo de expressão, do que o outro comunica, há uma colaboração mútua entre eles, nenhum tendo maior importância que o outro, já que o significado decorre da interação entre palavras e imagens que fazem sentido, quando separadas.

Em outras palavras, o livro ilustrado infantil apresenta uma dupla narração, ao passo que articula o texto verbal com o visual, visando contribuir com a construção de sentido do leitor iniciante. Tal articulação exige do leitor uma maior atenção para com a obra, ao passo que constrói sentidos e tem a possibilidade de ampliar suas experiências estéticas, articulando o seu conhecimento de mundo com as descobertas que faz ao longo da leitura. Contudo, como bem adverte Faria (2005), a depender do objetivo do livro e da própria concepção do ilustrador, a imagem, em conformidade com o texto escrito, pode desempenhar uma relação de repetição ou de complementaridade. No caso da relação de repetição, acontece quando o livro carrega uma função pedagógica, com o intuito de ensinar algo por

meio da obra. Já na complementaridade texto e imagem se completam ao trazerem, cada um ao seu modo, informações novas para o texto.

Nesse construto, Aguiar et al. (2001, p. 34) destaca que, atualmente, “quantidade e qualidade coexistem na literatura infantil, na qual grande produção de textos estereotipados compete com sucesso no mercado de bens culturais”. Por isso, a autora externaliza sua satisfação por saber que há autores criativos e críticos, os quais seguem, de fato, produzindo obras de qualidade. Destarte, são esses autores que prezam pela relação de complementaridade, na qual “[...] o texto escrito e a ilustração apresentam contribuições específicas para a leitura integral da história, e, portanto, têm funções diferentes no conjunto texto/imagem (Faria, 2005, p. 41). Quanto às contribuições específicas de cada linguagem, Vasconcelos e Ramos (2021, p. 175), apoiadas nas contribuições de Nikolajeva e Scott (2011), afirmam que “enquanto o texto visual é adequado ao descrever e exerce função mimética, isto é, comunica mostrando, o verbal é apropriado ao narrar e cumpre função diegética, uma vez que comunica contando”.

Mesmo tratando-se de uma perspectiva de interação dialógica, cada linguagem apresenta sua especificidade, por isso, Faria (2005) salienta que no caso do texto escrito, a leitura acontece da esquerda para a direita, ao passo que preenche lacunas e elimina qualquer ambiguidade que possa ser gerada pela imagem. Em conformidade com isso, é preciso considerar que, quando se trata da linguagem verbal presente no livro ilustrado infantil,

A característica primordial desse texto é a sua brevidade, o que pode ser justificado pelo fato de que, por sua destinação aos leitores iniciantes, nos livros infantis ilustrados, as imagens são predominantes do ponto de vista espacial e o elemento verbal deve se subordinar ao tamanho delas e às características do suporte, embora com isso não se torne secundário (Vasconcelos; Ramos, 2021, p. 177).

Conseqüentemente, construir um entendimento acerca das especificidades do texto verbal promove o direcionamento do *olhar* para o texto visual. Por conseguinte, no que diz respeito às imagens presentes nos livros, Ramos (2011), rememorando suas experiências infantis com obras que marcaram o seu percurso como leitora criança, apresenta uma compreensão das imagens presentes nos livros como paisagens, as quais, para serem contempladas, exigem uma *alfabetização visual*. Isso implica uma tomada de consciência por parte dos educadores/mediadores, para que possam compreender que

Olhar é forma de perceber, mas não se trata do gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato de, a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto. Aprender a olhar significa sair do gesto primário de captar algo com os olhos, que é uma atividade física, e passar para outro estágio, aquele em que, a partir de muitos exercícios mentais, absorvemos e compreendemos o examinado. Esse debruçar-se sobre o que os olhos captam provocará análises e, o mais produtivo, provavelmente ativará a capacidade de inventar.

Olhar, portanto, é uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação (Ramos, 2011, p. 34).

Logo, a autora supracitada concebe o ato de ver como forma de conhecimento, mas tal prática não tem sido estimulada pela escola, fazendo com que muitas crianças – e até mesmo adultos – apresentem sérias dificuldades para lerem, compreenderem e interpretarem uma determinada imagem em um livro ilustrado. Ainda de acordo com Ramos (2011), a ilustração sofre influência da tradição e do momento histórico no qual está inserida. Sendo assim, estando a produção de imagens vinculada ao domínio do simbólico, a ilustração configura-se como uma expressão artística, a qual, por ser feita de imagens, fundamenta-se na construção de representações, realizando uma transposição de sentimentos, objetos, seres etc. para o campo ficcional.

Como já pode ser constatado, o público a quem destina-se a obra é levado em consideração como ponto de partida para o planejamento de todo o projeto gráfico. É preciso pensar nos espaços destinados para as imagens e para o texto verbal, tendo em vista que se preza pela dupla narração, sem que uma linguagem seja sobreposta a outra. Por isso, a obra precisa ser planejada para articular bem essas duas formas de expressão, mas sem entregar tudo, visto que, cabe ao leitor construir, por meio da interação com o lido, novas possibilidades de ver, interpretar e ressignificar o mundo. Isso implica dizer que, “Cabe, pois, ao educador, analisar e compreender primeiro esses elementos da narrativa expressos em palavras e imagens, para depois trabalhá-los com as crianças, dosando-os segundo o desenvolvimento de cada classe” (Faria, 2005, p. 38). Portanto, é dessa *dosagem* e de como abordar o livro ilustrado infantil, direcionando o foco à mediação, que a próxima seção trata.

3 O livro literário infantil na sala de aula: uma proposta de abordagem

Pensar na escola como agência de letramento e no professor como agente de letramento implica a compreensão de que, para muitas crianças, esse é o espaço que pode iniciá-las no universo literário. Por isso, o professor precisa ter a clareza acerca da responsabilidade da sua mediação na construção de um letramento literário que seja qualitativo e dotado de significados. De acordo com Alves e Ramos (2014), para que o letramento literário seja viabilizado, o professor precisa proporcionar aos alunos o contato com textos de qualidade, os quais possibilitem o desenvolvimento criativo dos sujeitos e o prazer estético, fugindo do que é tão comum ocorrer, o literário utilizado para atender a determinado fim pedagógico.

Logo, define-se o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido” (Cosson, 2011, p. 282 apud Alves; Ramos, 2014, p. 137). À vista disso, o processo precisa conceber a leitura como uma possibilidade para a construção de sentidos, o que acaba por proporcionar a ampliação do repertório de aprendizagens dos educandos. Desse modo, compactua-se com a posição das autoras Alves e Ramos (2014, p. 138), quando salientam ser

[...] imprescindível o trabalho de mediação do professor através de rodas de conversas, trabalhos em grupo, leituras compartilhadas,

uso de diferentes estratégias que possibilitam ao aluno ler por prazer, produzir sentidos e construir conhecimentos.

Esse movimento implica um engajamento do professor, para formar-se enquanto um bom questionador, pois são as perguntas elaboradas pelo docente que acabam por mediar a relação entre o texto literário e a criança. No entanto, em um trabalho produzido por Vasconcelos e Alves (2012), no qual objetivaram descrever e avaliar os resultados gerais da ação de formação continuada de professores *Curso Mediadores de Leitura*, as autoras observaram as dificuldades das docentes para a formulação de perguntas atreladas, de fato, ao texto proposta à leitura, de modo que a maioria das perguntas não demandavam a ida do leitor ao texto para respondê-las, pois tratavam-se de indagações genéricas, que poderiam ser respondidas por meio do saber de senso comum.

Diante disso, as pesquisadoras apresentam, apoiadas nas contribuições de Colaço (1999), três níveis de processamento de sentidos da leitura de um texto, que podem ser alcançados a partir da elaboração de questões de compreensão, sendo eles: *nível explícito*, quando as perguntas formuladas podem ser respondidas com base no que está posto, de forma direta, no texto; *nível implícito*, diz respeito ao que está posto nas entrelinhas do texto; e, finalmente, o *nível metaplícito*, que se relaciona com perguntas que, para serem respondidas, convocam os leitores para mobilizarem os seus saberes de ordem cultural, indo além do que está contido no texto.

Assim sendo, considerando as reflexões construídas até o momento, é possível pensar na elaboração de uma proposta visando explorar o livro ilustrado infantil *Bom dia, todas as cores!*, da escritora Ruth Rocha, contando com ilustrações de Madalena Elek, o qual foi publicado pela Editora Salamandra em 2013 e, posteriormente, pela editora Richmond, em 2018 (edição utilizada).

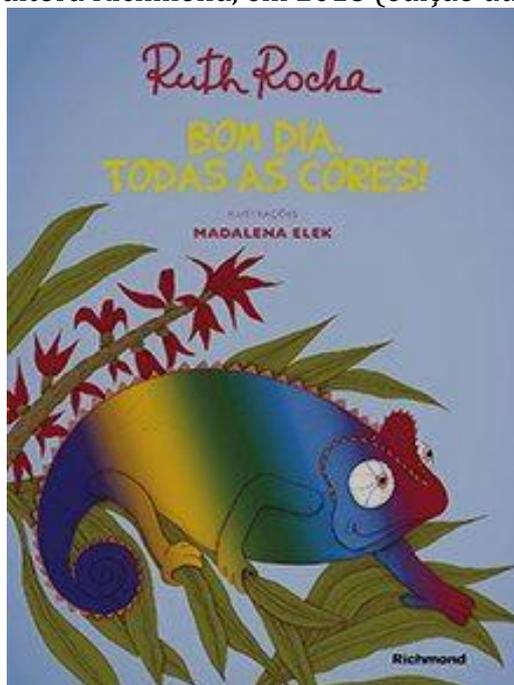


Figura 1 – Capa do livro
Fonte: Rocha (2018)

Diante de tudo o que foi discutido, e seguindo as sugestões de abordagem do texto literário, formuladas por Alves e Ramos (2014), com base nas contribuições de Cosson (2011), a proposta de letramento literário aqui apresentada foi pensada para alunos do segundo ano do Ensino Fundamental.

O livro de Ruth Rocha, *Bom dia, todas as cores!*, conta a história de um camaleão muito simpático que, ao acordar, decidiu sair para dar uma volta. Ao longo do passeio, o camaleão muda de cor conforme os outros animais o aconselhavam, para lhes agradar. Encontrou o pernilongo e mudou de rosa para azul; encontrou o sabiá-laranjeira e mudou de azul para laranja; encontrou o louva-a-deus e mudou de laranja para verde; e assim seguiu mudando. Depois, cansado do longo passeio e de tanto mudar de cor, voltou para casa. Já em casa, começou a refletir sobre o seu comportamento durante o dia e percebeu que nunca seria capaz de agradar a todos. Por isso, no dia seguinte, quando sua cor é questionada pelo sapo cururu, logo esclareceu que “Quem não agrada a si mesmo, não pode agradar ninguém...” (Rocha, 2018, p. 35).

Trata-se de uma obra cuja qualidade se concretiza pelo uso competente de recursos linguístico-textuais utilizados pela autora, seja ainda por seu projeto gráfico, que, por meio de uma coerente articulação entre as linguagens verbal e visual, conduz o leitor a acompanhar a jornada de descoberta do camaleão. Nesse sentido, toda a obra é construída com base na capacidade desse animal de, na natureza, camuflar-se para se adaptar ao ambiente, mudando suas cores para agradar a cada um de seus interlocutores, até descobrir o aspecto que agradava a si mesmo. Dessa forma, produz uma abordagem temática que provoca a reflexão sobre a independência de pensamento, o respeito à diferença e a construção da autonomia.

Para iniciar a exploração do livro, é interessante começar por perguntas mobilizadoras que se relacionem de alguma forma com o título da obra escolhida, tais como: *Qual a cor favorita de vocês? Qual a cor que vocês não gostam? Que outras cores vocês conhecem? Vocês sabem o que é um arco-íris? Já viram um? Conseguiram/conseguem identificar quais cores estão presentes no arco-íris?* Essas perguntas iniciais convocam respostas que partem muito da subjetividade das crianças e de seus conhecimentos de mundo. No caso daqueles que nunca viram um arco-íris, é interessante levar imagens que lhes possibilitem esse contato para vias de conhecimento.

Esse movimento é importante, tendo em vista que o segundo momento se direciona à apresentação da capa do livro, que traz o título, o nome da autora e da ilustradora, a ilustração e a editora. Além disso, “Nesta interação, mediante a qual o sentido é construído, o conhecimento prévio, as inferências e o levantamento de hipóteses são indispensáveis.” (Alves; Ramos, 2014, p. 144). Assim, é viável fazer perguntas como: *Olhando para a capa do livro, o que vocês estão vendo na imagem que a constitui? Conhecem esse animal na capa do livro?* (importante mostrar fotos reais do animal). *Pelo que vocês veem na imagem, é possível dizer qual a principal característica do camaleão? Já viram um camaleão de verdade? Que outros animais que vocês conhecem se parecem com esse?* (possíveis respostas: lagartixa, calango, teiú) *Qual o título do livro? Será que o título tem algo a ver com a ilustração da capa? Quem escreveu o livro e quem ilustrou? Lembram de terem lido outro livro da*

autora ou até mesmo este na escola ou em outro lugar? O que será que esse nome no canto inferior da página significa? (nome da editora) Do que será que a história vai falar?

Essas perguntas possibilitam a construção de hipóteses e inferências, que podem ser confirmadas ao longo da exploração do texto, ou não. Os desafios que precisam ser enfrentados pela criança ao longo do processo de leitura, para serem superados, passam “por um trabalho de construção de sentido para o binômio da linguagem verbal-visual que o constitui, enquanto códigos se imbricam e se interagem para dar a conhecer o universo revelado pelo livro” (Vasconcelos; Ramos, 2021, p. 177-178).

Dando prosseguimento, partindo para a leitura mais analítica das páginas do livro, “conciliando o prazer de ler e a construção de sentidos para o texto” (Alves; Ramos, 2014, p. 145), alguns questionamentos podem ser formulados para nortear a leitura da obra, como: *Logo no início da história, o texto apresenta o camaleão como de muito bom humor, dando bom dia ao sol, às flores e a todas as cores.*



Figura 2 – O despertar do camaleão

Fonte: Rocha (2018, p. 4-5)

Meu amigo camaleão acordou de bom humor.
Bom dia, sol.
Bom dia, flores.
Bom dia, todas as cores!

Além do que está escrito no livro, que expressão há no texto que confirma tanto que o camaleão acabou de acordar, quanto o seu bom humor? Nas páginas 6 e 7 o camaleão resolveu mudar de cor e usar a sua cor favorita, qual a cor que ele mais gosta? Também é mencionado que ele está feliz porque é primavera. Que elementos podemos identificar nas ilustrações que nos ajudam a perceber que se trata dessa estação do ano?

Nas páginas 8 e 9, percebemos que o camaleão encontrou o primeiro conhecido, o professor pernilongo.

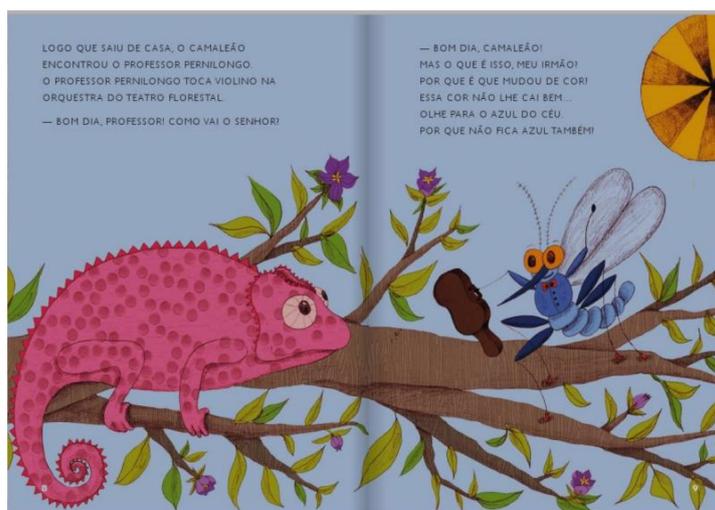


Figura 3 – O encontro do camaleão com o pernilongo

Fonte: Rocha (2018, p. 8-9)

Logo que saiu de casa, o camaleão encontrou o professor pernilongo. O professor pernilongo toca violino na orquestra do teatro florestal.

— Bom dia, professor! Como vai o senhor?

— Bom dia, camaleão!

Mas o que é isso, meu irmão? Por que é que mudou de cor? Essa cor não lhe cai bem... olhe para o azul do céu. Por que não fica azul também?

Caso o texto só mencionasse que o pernilongo é professor, que elemento nos ajudaria a identificar que se trata de um professor de música? Que característica real do pernilongo pode ter sido levada em consideração para representá-lo como um professor de música? (considerando que se remete a um inseto conhecido pelo barulho incômodo que produz) O pernilongo sugere que o camaleão mude a sua cor para azul. Que outros elementos da ilustração podemos perceber que estão azuis?

Continuando com o passeio, já acostumado com a cor azul, o camaleão encontra o sabiá-laranjeira, sugerindo-o mudar sua cor para alaranjada. Que elementos das páginas 12 e 13 estão com a cor sugerida pelo sabiá? Nas páginas 15 e 16, conseguimos ver o camaleão por completo, todo alaranjado. E agora, para onde será que ele vai? Será que vai encontrar outro animal?

Nas páginas 16 e 17, o camaleão encontra um pequeno grupo. Sem nos voltarmos para o texto escrito, conseguem identificar que animais são esses? E quanto a cor, é possível saber para qual cor o camaleão vai mudar? (Espera-se que as crianças já tenham descoberto o padrão, tendo em vista que as cores sugeridas pelos animais são as que eles têm).



Figura 4 – O encontro do camaleão com o louva-a-deus
Fonte: Rocha (2018, p. 16-17).

Na pracinha da floresta, saindo da capelinha, vinha o senhor louva-a-deus, mais a família inteirinha. Ele é um senhor muito sério, que não gosta de gracinha.

— Bom dia, camaleão! Que cor mais escandalosa! Parece até fantasia pra baile de carnaval... você devia arranjar uma cor mais natural...

— Veja o verde da folhagem... veja o verde da campina... você devia fazer o que a natureza ensina.

O livro descreve o louva-a-deus como sério. Que outros elementos podem ser identificados que comprovam isso? O louva-a-deus e a família parecem ter saído de algum lugar. Que lugar pode ser esse do qual é mostrado só uma parte? (Instituição religiosa). Nas páginas 18 e 19, visualizamos o camaleão em cima de uma árvore. Que outros animais estão com ele? Será que ele ainda vai continuar mudando de cor? Que outras cores vocês acham que ele vai usar?

As perguntas sugeridas acima assumem o papel de mediadoras para o que seria a primeira parte da narrativa *Bom dia, todas as cores!*, pois a partir da página 29 inicia-se uma mudança importante e que será decisiva para o desenrolar da história. Daí advém a relevância do professor, enquanto mediador, conhecer muito bem o livro que propõe trabalhar com seus alunos, para planejar as intervenções assertivas, com base nas perguntas mediadoras.

Por isso, Baptista, Petrovich e Amaral (2021, p. 22) evidenciam o papel fundamental que a escola deve desempenhar para a efetivação do letramento literário das crianças, ao passo que possam auxiliar as crianças a “vivenciar a dimensão artística dos textos literários, a compreender os jogos propostos pelas narrativas e poesias e os elementos lúdicos e estéticos que os constituem”. Evidentemente, as autoras não ignoram a importância da formação continuada, por meio da qual os docentes constroem os conhecimentos necessários à ampliação dos seus saberes.

Continuando a exploração da narrativa, outras perguntas podem ser realizadas acerca do livro de Ruth Rocha: *Na página 29, é dito que o camaleão*

resolveu voltar para casa, quando o sol estava se pondo no horizonte. Em qual direção o sol se põe? E em qual direção ele nasce? O que será que ele vai fazer quando chegar em casa? Observem as páginas 30 e 31. É mencionado que o camaleão está pensando sobre o seu dia. Além do que está escrito, que elemento há no livro que confirma que ele está pensando mesmo? (Utilização do balão de pensamento, por exemplo) O que ele está pensando? O que será que essas linhas tracejadas indicam? A que conclusão vocês acham que ele chegou? Na opinião de vocês, por que será que sempre que os animais reclamavam da cor que ele estava, ele mudava? O que fariam se estivessem no lugar do camaleão? O que vocês observam nas páginas 32 e 33? Ele saiu, o que será que ele vai fazer? Observem as páginas 34 e 35.

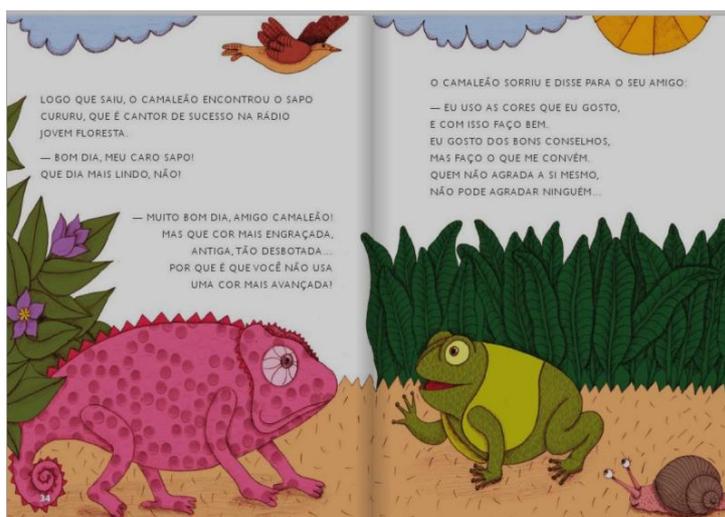


Figura 5 – O encontro do camaleão com o sapo

Fonte: Rocha (2018, p. 34-35)

Logo que saiu, o camaleão encontrou o sapo cururu, que é cantor de sucesso na rádio jovem floresta.

— Bom dia, meu caro sapo! Que dia mais lindo, não?

— Muito bom dia, amigo camaleão! Mas que cor mais engraçada, antiga, tão desbotada... por que é que você não usa uma cor mais avançada?

O camaleão sorriu e disse para o seu amigo:

— Eu uso as cores que eu gosto, e com isso faço bem. Eu gosto dos bons conselhos, mas faço o que me convém. Quem não agrada a si mesmo, não pode agradar ninguém...

Quem o camaleão encontrou? O sapo cururu é descrito como um cantor de sucesso, vocês já ouviram um sapo cururu cantando? O que o sapo sugere para o camaleão? Dessa vez o camaleão mudou? Qual a justificativa dele para não mudar?

Depois de todo esse percurso para explorar a leitura da obra, é interessante que o professor passe a direcionar a atenção das crianças à estrutura da narrativa, a qual, segundo Faria (2005), apresenta uma estrutura temporal, apresentando três momentos importantes: a *situação inicial*, a qual pode ser identificada pelo estado de equilíbrio ou o problema já instaurado; *desenvolvimento*, em que surge uma problemática e, com ela, a situação de desequilíbrio, a ser solucionada; e, por

fim, o *desenlace*, o qual pode ser feliz ou infeliz, a depender de como o problema foi, ou não, solucionado.

Nesse sentido, é possível contemplar atividades de escrita com base na obra literária. Dessa maneira, o professor pode dividir a turma em três grupos, cada grupo responsável por fazer o reconto oral de uma parte da narrativa e, em seguida, cada aluno pode fazer o registro por escrito, de acordo com o que já lembrava e o que relembrou com a ajuda do reconto oral realizado coletivamente. Essa é uma das possibilidades que permitem às crianças atribuírem sentido e construírem conhecimentos a partir da interação coletiva e do desenvolvimento do letramento literário (Alves; Ramos, 2014).

Outra atividade interessante diz respeito à proposição de uma análise que articule o livro aqui trabalhado e a obra *Maria vai com as outras*, de Sylvia Orthof. Debruçando-se acerca de tal produção, Alves e Ramos (2014, p. 143) constroem uma proposta de abordagem para a narrativa, de modo que as autoras iniciam com um breve resumo da história:

O livro de Sylvia Orthof, *Maria vai com as outras*, conta a história de uma ovelha, Maria, que sempre imitava o que as outras faziam, embora não estivesse satisfeita com suas ações. Um dia, todas as ovelhas resolveram fazer algo que Maria detestava: comer jiló. Mas, como todas comeram o fruto, Maria também o comeu. Posteriormente, as ovelhas resolveram subir e pular do corcovado para dentro da lagoa e muitas, ao pularem, quebraram suas pernas. Naquele momento, Maria começa a questionar seu comportamento e atitudes, decidindo, com isso, não pular e trilhar seus próprios caminhos.

Isso posto, como sugestão, o professor pode dividir a turma em dois grupos, após a leitura das histórias e a realização do reconto oral, e promover um debate primeiro sobre *Bom dia, todas as cores!* e depois sobre *Maria vai com as outras*. É interessante que, além de perceber as especificidades de cada narrativa, os alunos possam identificar as aproximações ou discrepâncias entre os personagens. Algumas perguntas podem ajudar nesse processo: *O que o camaleão e a ovelha Maria têm em comum? O camaleão, mesmo sem querer, mudava de cor sempre que os outros animais o aconselhavam. Já a ovelha Maria, mesmo sem gostar, comeu jiló porque todas as outras ovelhas comeram. Por que será que os dois personagens faziam isso? Em que outros momentos da narrativa eles se parecem? O que aconteceu com o camaleão e com a ovelha Maria que os fizeram questionar seus comportamentos e atitudes?* Essas são apenas algumas possibilidades de perguntas que podem ajudar nesse momento de análise comparativa, cabendo ao professor, por exemplo, formular outras questões a partir das próprias constatações e apontamentos dos alunos.

Além disso, pode ser proposto que os alunos releiam as histórias novamente, atentando para a jornada de descobertas do camaleão e da ovelha Maria, de modo que, além do gênero reconto (oral e escrito), produzam uma lista dos *Top 10: dez coisas sobre mim*, de maneira que possam elencar, organizando em duas colunas, 5 coisas de que gostam e 5 de que não gostam. Nesse momento, é interessante promover uma reflexão com os alunos, conversando sobre ações que

realizam em prol de agradar aos outros, ou sobre coisas que não gostam neles mesmos (características físicas, manias etc.). A ideia é refletir sobre o fato de que não é necessário mudar apenas para agradar outra pessoa. Em seguida, as listas podem ser colocadas numa caixa e embaralhadas. Assim, cada aluno vai puxando as listas da caixa e, de acordo com as especificidades escritas, tentar descobrir quem escreveu. Essa é uma ótima oportunidade para, caso não conheçam muito uns aos outros, possam passar a conhecer melhor.

No mais, não se pode perder de vista a atenção que o docente precisa ter com relação às condições de produção dos gêneros conto e lista, assim como a importância dos processos de revisão e reescrita dos textos (Alves; Ramos, 2014). Ao final, pode ser montado um painel com os recontos escritos produzidos pelos alunos, ao lado das listas formuladas por eles, podendo ser exposto para toda a escola.

Considerações finais

Como palavras finais, destaca-se a importância de uma mediação consciente por parte do professor, tendo em vista a escola como promotora do letramento literário. Por isso, é essencial que o docente domine conhecimentos que o ajudem, desde o processo de escolha do livro até o planejamento de uma proposta para abordar a obra escolhida em sala de aula. É preciso conceber a literatura destinada ao público infantil como uma possibilidade para expandir as experiências estéticas dos sujeitos e os conhecimentos que têm sobre si e sobre o mundo.

Desse modo, o livro *Bom dia, todas as cores!*, de Ruth Rocha, apresenta ao leitor-mirim, muito mais do que um jogo de cores, o que já é encantador aos olhos. A obra fala de descobertas, sobre as dificuldades enfrentadas na tentativa de descobrir a si mesmo, demonstrando como é essencial falar o que sente e fazer o que gosta. A narrativa subverte a ordem do esperado, ao passo que o camaleão sai da condição de submissão aos gostos alheios e passa a buscar o que verdadeiramente deixa-o feliz.

Portanto, são obras como essa que, quando trabalhadas de forma coerente, sem prender-se a uma concepção pedagógica do literário (de meramente ensinar as cores, por exemplo), possibilitam, resgatando aqui a epígrafe apresentada neste texto, uma *intimidade* entre o artefato cultural livro e o sujeito histórico criança, construindo um diálogo profícuo entre a obra literária, o professor/mediador e o leitor infantil.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.); BARCO, Frieda Liliana Morales; FICHTNER, Marília Papaléo; RÊGO, Zíla Letícia Goulart Pereira. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Série Educador em formação).

ALVES, Maria de Fátima; RAMOS, Fabiana. Literatura infantil e letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental. *SocioPoética*, v. 1, n. 13, jul./dez. 2014.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BAPTISTA, Mônica Correia; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana Parreira Lara do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. v. 1; Iss. 8, Article 2. Disponível em: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss8/2/>. Acesso em: 05 nov. 2022.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil-juvenil: das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo*. 3. ed. refundida e ampl. São Paulo: Quíron, 1985.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. (Coleção como usar na sala de aula).

ORTHOFF, Silvia. *Maria vai com as outras*. Ilustrações de Silvia Orthof. São Paulo: Ática, 2005.

PEREIRA, M. T. G. Monteiro Lobato: saber sentir, saber ver, saber dizer. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: leituras críticas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2002. (Coleção Horus).

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Conversas com o Professor; 2).

ROCHA, Ruth. *Bom dia, todas as cores!* Ilustrações de Madalena Elek. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2018.

VASCONCELOS, Fabíola Cordeiro de; ALVES, Maria de Fátima. *Curso Mediadores de Leitura e suas implicações nas práticas de ensino dos docentes*. 2012. Disponível em: <http://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne2012/Arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/Leitura%20e%20escrita/Fab%C3%ADola%20e%20Maria%20-%20CURSO%20MEDIADORES%20DE%20LEITURA.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

VASCONCELOS, Fabíola Cordeiro de.; RAMOS, Fabiana. Da minha janela: um olhar para o livro ilustrado infantil e sua leitura. *Revista Leia Escola*. Vol. 21, n. 1, abril, 2021. ISSN 2358-5870. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2095>. Acesso em: 27 dez. 2022.

Para citar este artigo

MENDES, Jackeline Pereira; RAMOS, Fabiana. Da submissão à subversão: proposta de abordagem do livro literário infantil a partir da obra Bom dia, todas as cores!, de Ruth Rocha. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 12, n. 3, p. 57-74, set.-dez. 2023.

Autoria

Jackeline Pereira Mendes possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande. Participou como bolsista do Grupo PET (Programa de Educação Tutorial) Pedagogia da UFCG de 2019 até 2023. Interessa-se pelas

seguintes áreas de estudo: crianças e infâncias; formação de leitores e literatura infantil, formação docente. E-mail: mendesjackeline.ufcg@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8818-5297>.

Fabiana Ramos possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1995), Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1999) e Doutorado em Linguística também pela UFPB (2015). Atualmente é professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, atuando no PPGEd/ UFCG, principalmente nos seguintes temas de pesquisa: formação do professor, construção identitária docente, letramento, formação de leitores e literatura infantil. E-mail: fabiramos.ufcg@gmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9052-0485>.