

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Tatiana Goldenberg Coelho Thomaz

**“A MORTE VIVE NA TERRA DOS DINOSSAUROS”:
qual o lugar da infância nos livros de Literatura Infantil sobre
morte?**

Porto Alegre
2. Semestre
2016

Tatiana Goldenberg Coelho Thomaz

**“A MORTE VIVE NA TERRA DOS DINOSSAUROS”:
qual o lugar da infância nos livros de Literatura Infantil sobre morte?**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr. Fabiana Amorim Marcello.

Porto Alegre

2. Semestre

2016

*Aos que amo infinitamente... Em especial,
ao pequeno Joaquim, que em sua breve
passagem de vida por este mundo, me
ensinou a amar puramente e a perceber
que a vida transcende a morte.*

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... Aos meus pais, que foram meus primeiros professores na escola da vida e me ensinaram a ser valente determinada e persistente. Muito obrigada, vocês foram fundamentais nesta conquista!

... Ao meu irmão, exemplo de coragem, por sua amizade e ajuda em todas as horas.

... Ao meu esposo, por me escutar nos dias difíceis e me encorajar a seguir em frente.

... Às crianças com quem eu convivo diariamente na sala de aula, pelo carinho recebido e, por manterem viva a criança interior que habita em mim.

... Aos meus familiares, amigos e colegas de trabalho pela paciência e compreensão nos dias difíceis do processo de escrita deste trabalho.

... Às colegas que me acompanharam durante todo o curso, por cultivarmos amizades e parceiras nesta trajetória de quatro anos em que compartilhamos conhecimentos, alegrias, inquietações e desafios.

... À minha querida orientadora, que me acolheu amorosamente e confiou que eu fosse capaz de concluir com êxito este trabalho. À sua paciência, delicadeza, compreensão e, por compartilhar conhecimentos comigo. Muito abrigada!

... Por fim, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela formação de qualidade, e a todos os professores e professoras que fizeram da parte da minha formação docente. Muito Obrigada!

Particularmente, acredito que a morte está na vida, em todos os lugares, a qualquer momento, enquanto realidade, ou possibilidade, ou lembrança, ou manifestário de perdas, ou ausências, ou... ou... ou... (PAIVA, 2011, p. 22).

RESUMO

O presente trabalho se originou de inquietações pessoais acerca das questões relativas à abordagem da temática da morte com crianças, especialmente na Literatura Infantil. Sendo assim, o principal objetivo desta pesquisa é analisar o lugar da criança nos livros de Literatura Infantil que retratam a morte – seja como sujeito ali representado, seja como sujeito leitor. Metodologicamente, foram selecionados sete livros que assume a morte como temática central: *Esperando Mamãe*, de Lee Tae-jun (2010), *O guarda-chuva do vovô*, de Carolina Moreyra (2008), *Quando eu era pequena*, de Adélia Prado (2007), *Lino*, de André Neves (2011), *Se um dia eu for embora...*, de Anna Gobel (2008), *Só um minutinho*, de Yure Morales e tradução de Ana Maria Machado (2006) e *Vovô foi viajar*, Maurício Veneza (1997). Todos os títulos referem-se a obras que compõem acervos do PNBE nas categorias da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha pelos livros do PNBE se deu por ele se configurar como uma política pública consistente e de qualidade que promove acesso à leitura por meio de obras disponíveis para alunos e professores da rede pública. A escolha por estes livros teve como critério fundamental o fato de tomarem a morte como tema central. O referencial teórico desta pesquisa sustenta-se em discussões sobre Literatura Infantil, Infância e Educação Infantil, a partir dos autores: Ariès (1981) Cademartori (1987), Lajolo e Zilberman (1999), Abramovich (2006), Kaercher (2011), Paiva (2011) e Mota (2012). A análise se divide em duas categorias, ambas com uma característica comum, qual seja, o de pensar o lugar que a infância ocupa nestes livros de literatura infantil que se relacionam com a morte. A primeira categoria se refere ao modo como, em seu conjunto, tais narrativas apresentam uma noção de infância particular: crianças ativas, criadoras de hipóteses e, sobretudo, protagonistas e sujeito ativos nas “culturas infantis” (COUTINHO, 2003); a segunda categoria se refere ao modo como, dada a complexidade com que os temas são abordados, as obras parecem assumir uma noção de infância-leitora em nada estereotipada, mas antes capaz de produzir sentidos por meio de histórias pressupõem um papel ativo no diálogo com o lido e o visto.

Palavras-Chave: **Literatura Infantil. Morte. Imagens. Educação infantil.**

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO: a inspiração que veio dos pequenos	8
2.	LITERATURA INFANTIL E INFÂNCIAS	12
2.1	CAMINHOS PERCORRIDOS.....	12
3	LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
3.1	A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM A LITERATURA.....	18
3.2.	A LITERATURA E A ABORDAGEM DA MORTE.....	22
4.	PROMOVENDO O ACESSO À LEITURA	25
5.	METODOLOGIA	29
6	ANÁLISES	36
6.1	REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA NOS LIVROS INFANTIS.....	36
6.2	A CRIANÇA COMO LEITORA DESTAS OBRAS.....	45
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
	REFERÊNCIAS	54

1 APRESENTAÇÃO: a inspiração que veio dos pequenos

*“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”
(Arthur Schopenhauer)*

Esta pesquisa se originou de uma inquietação pessoal, enquanto alguém que, por distintas e peculiares razões, pensa, reflete e sente desassossegos em relação à morte. Da mesma forma, ela emerge também de minha atuação como professora de Educação Infantil que se depara com situações sobre o assunto e que, muitas vezes, sente necessidade de um aprofundamento sobre a abordagem pedagógica deste tema. Uma destas situações descrevo a seguir.

Certo dia em sala de aula, durante uma roda de conversas com a turma de Educação Infantil em que leciono, com crianças de 04 a 05 anos, estávamos conversando sobre o cotidiano, mais precisamente sobre uma reunião que haveria naquela tarde. Na conversa, um aluno, Rafael, repentinamente falou: “A morte vive na terra dos dinossauros, profe!”. Quando escutei, fiquei eu mesma tentando entender o que Rafael me dizia. Perguntei como ele sabia daquilo; ele, por sua vez, não sabia responder e apenas afirmava: “Eu sei que é assim, ela é um bicho que vem e arranca nossa cabeça”. Diante disso, perguntei: “Como assim?. Ela é um bicho com garras, patas? Ela puxa nossa cabeça para fora do corpo?”. Ele começou a rir e disse: “Não, profe! Ninguém vê ela, mas quando ela vem, some tudo da nossa cabeça”. Outra criança completou: “É, quando a gente morre a gente não sente nem dor de barriga, e nem fome, a gente só dorme”.

Coincidentemente ou não, duas crianças da turma haviam acabado de perder familiares próximos. Uma delas entrou na conversa e disse: “Verdade! Meu vô tá dormindo no *cemitério*, lá tem um monte de pessoas; ele está dentro de um armário. Minha mãe disse que é assim o nome”. As outras crianças ficaram curiosas e tentei discutir com elas o tema a partir das questões trazidas por suas hipóteses: “Quando alguém morre, pode ser sepultado no que chamamos de gavetas, que ficam uma em cima da outra, como se fosse um prédio com apartamentos, cada pessoa em um andar. Ou podem enterrar o caixão embaixo da terra, cavando um buraco... Ou podemos ser cremados”. No momento que falei a palavra “cremado”, me arrependi e, claro, me perguntaram o que era ser “cremado”. Não tive outra opção que não a

de responder às crianças: “É quando queimam nosso corpo e viramos um pozinho, mas, como estamos mortos, não sentimos dor, não sentimos nada e, depois, as pessoas que nos amam podem jogar nosso pozinho em lugares que gostamos muito”. Uma das crianças, Pedro, ao ouvir o que eu explicava, logo disse: “Quando eu morrer, eu quero ser cremado, e quero que as pessoas que me amam, joguem meu pozinho no mar, porque eu amo praia”. Achei que eles iam se apavorar porque ser “cremado” poderia ser um assunto muito “assustador” para as crianças. No entanto, para a minha surpresa, elas se divertiram com a história da cremação e, a partir disso, começaram a falar que também iam querer ser “cremados”. Uma das crianças, Vitor, inclusive exclamou: “Que demais! Eu também vou querer ser cremado, porque ficar no mar é mais legal que ficar na gaveta, e eu também gosto de praia”. Todos riram e eu percebi que conviver com crianças é sempre, sempre se surpreender mesmo!

Este diálogo que narro aqui ocorreu, coincidentemente, quando eu estava começando a escolher o tema para este trabalho junto à minha orientadora. A conversa com as crianças despertou minhas inquietações em relação à abordagem da morte com crianças, já que, por ser um tema “delicado”, tendemos a silenciá-la na escola.

Tendo em vista estas experiências que se atravessaram de distintas formas em meu cotidiano pessoal e docente, tive como interesse construir uma pesquisa voltadas a problematizar as formas múltiplas e variadas pelas quais alguns livros de Literatura Infantil retratam a morte e a infância. Mais do que isso: meu objetivo é analisar o lugar da criança nos livros de Literatura Infantil que retratam a morte – seja como sujeito ali representado, seja como sujeito leitor. A escolha precisa por este objetivo se faz na medida em que percebemos o quanto a experiência com o tema da morte pode (e deve) ser enriquecida justamente pelo oferecimento de materiais que possam, menos do que limitar seu sentido, ampliá-lo por meio da imaginação, da fabulação e da ludicidade. Mesmo que apoiada sobre pesquisas que, da mesma forma, também têm a morte como tema, o objetivo aqui se concentra, então, nas diferentes representações de infância que circulam nestes materiais.

Como professora de Educação Infantil, e pensando em como abordar o assunto com as crianças, geralmente, utilizo a Literatura Infantil, justamente por

acreditar que é uma fonte sensível de descobertas sobre si e sobre o mundo. Tendo em vista esta experiência, tomo como *corpus* de análise desta pesquisa obras de Literatura Infantil.

Mais precisamente, foram selecionados sete livros sobre a temática, procurando a multiplicidade de perspectivas em relação à morte que eles podem conter. Pensando também em livros que estivessem mais amplamente acessíveis aos educadores e as crianças, selecionei obras presentes nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); isso por tratar-se de uma política pública de qualidade que promove acesso gratuito a obras literárias.

Para dar conta destas discussões e deste objetivo, na primeira seção deste trabalho apresento brevemente uma retomada histórica das questões que envolvem o surgimento da infância e de uma literatura específica para ela. Desta forma, busco entender como e quando a Literatura Infantil ganhou destaque juntamente com a emergência da infância. Para isto, embaso-me nos estudos de um conjunto de autores, como Ariès (1981) Cademartori (1987), Lajolo e Zilberman (1999), e outros.

Na segunda seção, a discussão volta-se em torno de dois eixos sobre o uso da Literatura na Educação Infantil. Primeiramente, defendo-a como fonte de entretenimento, prazer, sentimentos e descobertas e, que, por isso, deve ser promovida desde cedo, envolvendo e engajando toda a comunidade escolar. Para argumentar sobre estas ideias, valho-me dos trabalhos desenvolvidos pelas autoras Abramovich (2006) e Kaercher (2011). Em seguida, tendo em vista a literatura ser uma fonte de descobertas, discuto a importância das histórias com temas “delicados”, especificamente sobre a morte e as questões que a englobam, como a perda e o luto, entendendo-as como inquietações e curiosidades que as crianças também sentem (PAIVA, 2011).

Na terceira seção, apresento e contextualizo o PNBE, programa público de promoção de acesso à leitura que abrange desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Especifico também os amplos processos que envolvem desde a aquisição dos livros, como os critérios de seleção e avaliação dos mesmos, à distribuição de acervos nas bibliotecas escolares do país, tais como descritos por Mota (2012).

Na quarta seção, aponto os caminhos metodológicos percorridos. Para isto, mostro o quanto os processos de análise dos livros foram baseados, inicialmente, em

duas pesquisas realizadas nesta Universidade, também relacionadas com a temática da morte (ZAMBELLI, 2014; MELO, 2013). Tais pesquisas foram decisivas na composição da organização, sistematização e estratégias do meu trabalho e acima de tudo me auxiliaram a compor meus próprios caminhos investigativos. Descrevo, também aqui, os livros que abordam a morte e que foram selecionados para análise.

Na quinta seção, explico as categorias de análise dos materiais selecionados, expondo que as duas categorias estabelecem uma ligação na medida em que ambas discutem a infância nos livros de literatura infantil sobre a morte – sobretudo porque contradizem uma noção de infância frágil e delicada (DORNELLES; MARQUES, 2015). Na primeira categoria destaco as diferentes representações das noções de infância, e exponho o quanto as crianças são protagonistas de suas vivências e produzem cultura. Para isto, e com base nas histórias analisadas, descrevo e relaciono com ali se veem presentes as chamadas “culturas infantis” defendidas por Coutinho (2003) e outros autores. Na segunda categoria, os livros são analisados tendo como foco a criança na posição de leitora destas obras, interagindo com as mesmas por meio das narrativas e imagens e a elas atribuindo significados (CUNHA, 2006), sem lançar mão de estereótipos e um desfecho consolador e feliz.

Por fim, na última seção, realizo as considerações finais acerca deste trabalho de análise de livros de Literatura Infantil sobre a morte e dos conceitos de infâncias que neles circulam.

2 LITERATURA INFANTIL E INFÂNCIA

Literatura é uma forma específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana; e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu Literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade, em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os Ideais e Valores ou Desvalores sobre os quais cada Sociedade se fundamentou (e fundamenta...).
(COELHO, 1991, p. 24)

Trago esta pequena citação para introduzir e sensibilizar o olhar acerca do surgimento da Literatura Infantil, pois, como tudo aquilo que conhecemos e desfrutamos ao longo da nossa existência, a literatura infantil e a infância também passaram por transformações com o decorrer do tempo. Assim, nesta seção, busco compreender melhor o surgimento desta infância que conhecemos, bem como, e com efeito, a organização de uma literatura específica para ela.

2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS

Como já tantas vezes discutido no campo da educação, os sentimentos que conhecemos e vivenciamos nos tempos atuais em relação à infância foram frutos de uma longa construção social que surgiu com o advento da Idade Moderna. Inicialmente, a criança era vista com um ser adultizado, não possuía um lugar na sociedade. Jogos, brincadeiras, vestimentas não lhe eram especificamente destinados. No *status* social da época, a criança não se diferenciava dos adultos; mais do que isso, a criança era caracterizada com um adulto em miniatura.

Neste contexto, Ariès (1981) nos revela que foi a necessidade com o cuidado da sobrevivência das crianças, atravessadas pelo ensino ao pudor e pela prática das boas maneiras, que, lentamente, fez com que a criança ganhasse destaque na família e na sociedade. A preocupação com a educação fez com que a função da família se transformasse, agora passando a ser incumbida da transmissão de

valores, crenças e hábitos em conjunto com instituições que, paulatinamente, foram destinadas às crianças (como a escola). Assim, as premissas de Ariès apontam emergência dos sentimentos de proteção, cuidado e afeto, enfim, uma aproximação sentimental entre pais e filhos mais característica daquela que reconhecemos no presente.

Estas transformações dão lugar a um universo singular, agora comprometido com a preocupação com materiais destinados e oferecidos às crianças e no qual as produções literárias ganham papel predominante. Ao referir-se a este período, Cademartori (1987) relata que algumas obras para crianças surgiram por volta do século XVII, com as adaptações do francês Charles Perrault, que coletou contos e lendas populares adultas e as transpôs sob o enfoque disciplinar de instruir e moralizar os leitores. No entanto, foi na metade do século XVII, na Europa, com a ascensão da burguesia que a literatura infantil surge como uma mercadoria de comércio e consumo, como destacam Lajolo e Zilberman (1999):

Numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria. No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adéquam à situação recente. Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999, p. 18).

Observa-se, então, que a capacidade da leitura, como exigência precípua para acesso à literatura, resulta no papel dado à escolarização como alicerce no estreitamento da relação entre a literatura infantil e a escola, pois cabe a esta última se encarregar de preparar as crianças para consumo dos livros. Desta maneira, parece, como consequência, abrir-se um espaço para que a literatura acabasse por adotar formas de cunho didático e pedagógico, que, por sua vez, justificariam sua serventia e utilização. Assim, a história da aliança entre a literatura e a escola traz marcas normalizadoras e educativas dentro dos padrões desejados para época.

Todavia, foi a partir da metade do século XIX que a literatura para crianças ganha proeminência e um novo caráter: o de atuar mais incisivamente a partir da imaginação e da fantasia. Assim, nascem, com mais força, as histórias aventureiras e fantasiosas, que acabam ganhando larga aceitação e determinam um terreno

sólido para novas conquistas. Sobre isso, Lajolo e Zilberman (1999) descrevem que os autores desta época

[...] confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista. Dão-lhe consistência e um perfil definido, garantindo sua continuidade e atração. Por isso, quando se começa a editar livros no Brasil, a literatura para crianças na Europa apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 21).

Tal como referido, no Brasil, a literatura infantil, como objeto de consumo, surge em meados do século XIX, sobretudo por meio de adaptações e traduções de obras europeias, em especial as portuguesas, também organizadas pela ótica do caráter didático e pedagógico. Há, neste movimento, “[...] a apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola (e, principalmente, em ambos superpostos) aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999, p. 32).

No entanto, é no final do século XIX que surgem as primeiras produções nacionais destinadas ao público infantil. Pode-se dizer que o marco na literatura infantil brasileira acontece no século XX, com as histórias do escritor Monteiro Lobato. Segundo Cademartori (1987):

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. (CADEMARTORI, 1987, p. 51).

Com tal característica, Lobato se torna precursor de uma escrita que explora a ludicidade e o imaginário infantil, proporcionando outro ângulo no prisma das produções brasileiras. Suas obras proporcionam ampliação dos conhecimentos de mundo, estimulando o senso crítico do leitor. Nesta perspectiva, não é exagero afirmar que ele modifica a maneira de produzir literatura para os pequenos no Brasil. Como defende Cademartori (1987): “A principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais” (CADEMARTORI, 1987, p.19-20) e, neste aspecto, Lobato se faz pioneiro e suas façanhas abrem novas possibilidades para as formas de realizar literatura para crianças em nosso país nas décadas que seguem.

Percebe-se, assim, que a literatura infantil como arte que envolve os sujeitos e que proporciona sensações e emoções, surge após uma longa trajetória. Este percurso é carregado de significados, pois transporta marcas dos diferentes tempos que a literatura, especificamente a infantil, habitou na nossa sociedade.

Em relação a isto, o novo sentimento ligado à infância ganhou cada vez maior destaque dentro da família e da sociedade, fazendo com que a criança passasse a ganhar *status* diferenciado (e privilegiado) no centro de diversas relações e, por isso, tornar-se objeto de interesse – algo que hoje, por certo, ganha seu ápice. Cunha (2006) nos revela, inclusive, que:

Hoje, são produzidos constelações de produtos direcionados às crianças: imagens, objetos, livros, filmes, mobiliário [...] entre tantos outros artefatos culturais que demandam as infâncias, elaborando narrativas em torno de como e o que estas infâncias são para nós e para as próprias crianças. (CUNHA, 2006, p. 8)

Tomando como ponto de análise um dos campos desta pesquisa (a literatura infantil), observa-se, com frequência, que, em obras literárias, a concepção de criança retratada em muitos livros (ou mesmo que emerge na qualidade de projeto editorial, ou seja, como público a que os materiais se destinam), por vezes, refere-se à infância com uma etapa da vida em que habita apenas a felicidade, em que a criança é vista como um ser indefeso e sensível. Nesta condição, ela seria um sujeito que, aparentemente, não consegue lidar com frustrações e determinadas situações da vida e, por isso, deve ser protegida e mantida a distância de certos assuntos que não são para elas, não são “para crianças”.

No entanto, diversos estudos na área da Sociologia da Infância já apontam sobre o quanto as crianças não são seres passivos, e sim ativos atores sociais e construtores de sentidos para suas experiências. “Nesta nova concepção as crianças passaram a ser vistas não apenas como seres determinados pelas culturas, mas também como agentes produtores de cultura” (BARBOSA, 2014, p. 650). Isso porque, à medida que se relacionam com a cultura em que estão inseridas, as crianças elaboram seus significados próprios. Sobre isso, Barbosa (2014) ainda afirma:

As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio de pequenos e permanentes grupos com os quais as crianças realizam atividades em comum, em que repetem suas ações, proposições e reiteram suas

conquistas. As culturas infantis também são vinculadas à ludicidade, ao trânsito entre o imaginário e o real tão característico da infância. (BARBOSA, 2014, p. 646).

São, pois, estas experiências vivenciadas e que se refletem nas brincadeiras e interações das crianças, que fazem com que elas reelaborem sentidos e significados devido às relações que estabelecem entre a fantasia e a realidade.

Apesar disso, muitas das produções destinadas à infância ainda tomam como premissa uma noção de infância idealizada. Paiva (2008), por exemplo, examina a produção literária infantil brasileira a partir dos títulos inscritos nos editais públicos Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) de 2008. Dos 1.735 livros inscritos para compor os acervos da Educação Infantil e Séries Iniciais, a autora observa recorrências importantes e que coincidem com a prevalência de gêneros de três agrupamentos centrais: o primeiro, relativos a 86% das produções, destina-se às histórias clássicas de animais e fábulas, nas quais predominam a fantasia, a vitória do bem sobre o mal (o que indica, portanto, a insistência num mesmo tipo de narrativa para a infância, qual seja, aquela ligada aos contos de fadas); o segundo agrupamento 11% concentra os chamados “temas transversais”, histórias que abrangem ecologia, respeito à natureza e as diferenças (e aqui percebe-se outro fator importante: a aliança ainda marcada entre literatura e “pedagogização”, ou seja, os “temas transversais” emergindo menos como recursos literários e mais como temas a serem “ensinados” às crianças); e, por último, em apenas 3%, encontram-se as narrativas relacionadas ao que a autora chama de “temas delicados”: aqueles que, dada sua escassez, parecem não pertencer ao universo infantil, ainda que sejam assuntos que, por certo, acometem, adultos e crianças, indiferente das suas idades, como a morte, medo, solidão e outros.

Em concordância com isto, Cunha (2006), ao analisar os que chama de “cenários da educação”, nos afirma a existência de um universo frequente, que perpassa as salas de aula da educação infantil no que se refere aos modos de conceber os tempos e os espaços que a escola produz para ela:

Os cenários infantis, compostos em sua maioria por referentes midiáticos, suspendem temporariamente a vida lá fora, os conflitos, as diferenças. Em seu encantamento formal e sua presença constante, as imagens vão validando determinados tipos humanos, enfatizando estereótipos de classe, étnicos e de gênero em um processo permanente de produção dos sujeitos infantis. (CUNHA, 2006).

Mais do que apenas destacar a relevância destas questões, importa mostrar aqui o quanto os preceitos do que seria a infância ou os assuntos destinados à infância, percebemos que um contexto no qual, entende-se, as imagens e as diferentes narrativas cotidianas também ensinam; elas não são neutras e sim traduzem concepções e percepções de infância, realidade e mundo e, portanto, nos conduzem a interpretações e significados.

3 LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 2006, p.16).

A pequena citação que abre esta seção nos demonstra o quanto a leitura é um mecanismo importante para as mais variadas experiências. Tendo isto em mente, a próxima discussão tem por objetivo primeiro afirmar a importância do uso da Literatura na Educação Infantil. Em seguida, defende-se que é fundamental ofertar às crianças histórias com os mais variados assuntos, inclusive as que abrangem a temática da perda e da morte, vistas como algo tão “delicado” e, por vezes, acabam por ser situadas como fora do alcance da compreensão das crianças.

3.1 A IMPORTÂNCIA DO CONTATO COM A LITERATURA

O contato com a literatura é fundamental na constituição do nosso ser, além de ser uma arte que envolve os sujeitos das mais variadas idades. Particularmente, vejo as histórias como impulso a novos voos, estes, em direção às diferentes maneiras de enxergar e interpretar o mundo.

Segundo Abramovich (2006), geralmente, a primeira proximidade que as crianças têm com a literatura é em situações do cotidiano, por meio da voz dos seus familiares e/ou pessoas próximas a elas. Estas histórias contadas oralmente acontecem de forma variada, podendo ser lidas, adaptadas e inventadas (utilizando ou não a criança e o contador como personagens).

Quando a criança passa a frequentar a escola e começa a interagir com esse espaço, as pessoas, as atividades e os materiais que ali são ofertados, torna possível que a ampliação do contato dela com o mundo da leitura – desde que o ambiente seja rico em experiências educativas de leitura. Acredita-se que a escola,

para uma parcela significativa da população, é ainda um meio fundamental e decisivo de promoção da leitura e formação de leitores. No entanto, para que cumpra este papel, ela deve oferecer o contato e a exploração de diferentes suportes de leitura, com as mais variadas características, formatos, tamanhos, materiais, cores e figuras. Neste mesmo sentido, os livros, sejam eles, de imagens, poesia, versos, contos de fadas e tantos outros gêneros, devem estar presentes no cotidiano. Quanto maior for a oferta destes suportes, mais a criança poderá se apropriar deste sistema letrado. À medida que cria a familiaridade com a leitura (não necessariamente como sujeito que lê, de modo literal, mas como sujeito que inserido no mundo letrado), a criança também faz seus ensaios na busca de encontrar métodos próprios de compreender e interagir com a literatura (MENDES; VELOSA, 2016).

Neste mesmo sentido, Piccoli e Camini (2012) nos demonstram que:

[...] é necessário que as crianças vivenciem na escola práticas de leitura, escrita e oralidade [...] com o objetivo de formar comportamentos de leitores e produtores de textos para, assim, tornarem-se competentes no uso da cultura escrita. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.59).

Com base no que as autoras destacam, percebe-se que o contato precoce com a literatura é fundamental, e deve ser um trabalho que engaje a todos. Tal como defende Kaercher (2011), é necessário que a escola e a comunidade, unidas, assumam este compromisso e responsabilidade, entendendo a magnitude deste trabalho, que é o de envolver as crianças no mundo da literatura, tornando-as pequenas leitoras.

Amparando-me ainda nos estudos da autora (KAERCHER, 2011), descrevo alguns papéis importantes nesse compromisso e pacto com a formação de leitores. Em relação à escola, entende-se a importância de ela empenhar-se na formação de leitores literários, conscientizando e envolvendo a comunidade escolar e os professores em um projeto educativo que vise esta construção. Para tal, é necessário que se engaje na proposta, assumindo mesmo o compromisso no investimento na formação de seus profissionais, no envolvimento da comunidade e adquirindo acervos de qualidade para serem utilizados.

No que tange à comunidade escolar, é importante que esteja aberta à participação, buscando parcerias e estreitando laços com a escola. Esta união é

benéfica e traz resultados importantes que serão positivos para todos os envolvidos no processo, principalmente para as crianças, que são as que mais nos interessam nesta relação.

Aos educadores, cabe a consciência de que seu papel é estar comprometido em proporcionar experiências literárias enriquecedoras e estimulantes, nas quais se oportunize a apreciação e o gosto pela leitura. Mediar estas experiências é fundamental, bem como valorizar as tentativas e estratégias das crianças na busca de sentidos para o código escrito. Por isso, é importante, de um lado, o olhar atento sobre os alunos, suas preferências e, de outro, o enriquecimento destas preferências, para que assim se possa planejar situações de estímulos adequadas às suas necessidades.

Entendo que estas práticas, que visam a formação paulatina do leitor, devem fazer parte do cotidiano da sala de aula e que elas podem se apresentar e se organizar das mais variadas formas. Para isso, é possível lançar mão de várias estratégias e técnicas que perpassam, por exemplo, desde a contação criativa e envolvente de histórias, como a utilização de fantoches, avental e varal para fixar figuras, imagens do livro (ou outras, que o excedam) ou simplesmente o livro como um suporte de contação. É importante oportunizar também momentos nos quais as crianças possam criar e desenvolver, por elas mesmas, o enredo das histórias, investindo-se assim em suas capacidades criadoras (criar hipóteses sobre os livros a que ouvem, manuseiam ou escutam). Nesta perspectiva Brandão e Leal (2010) afirmam que:

[...] vivenciando práticas de leitura em grupo, mediadas pelas professoras, as crianças ampliam suas experiências de letramento e seus repertórios textuais, desenvolvendo estratégias variadas de compreensão textual, inserindo-se no mundo da escrita e iniciando-se como leitoras, mesmo que ainda não saibam ler autonomamente. (BRANDÃO e LEAL, 2010, p. 22).

Abramovich (2006) nos revela que ler para um grupo de crianças é uma importante ação que envolve e suscita as capacidades estéticas, criativas e emocionais, tanto de quem lê, quanto de quem escuta. Isto porque ler e ouvir histórias opera sobre nossos sentimentos mais íntimos e intensos. Por meio das histórias, podemos nos divertir, nos assustar, nos surpreender, gargalhar, chorar, sentir alegria, medo, tristeza, pavor e outros sentimentos e sensações no plano emocional e cognitivo.

Por intermédio das histórias também desenvolvemos a imaginação: visitamos e conhecemos outros lugares e tempos, descobrimos outras formas de ser, agir, sentir e solucionar conflitos com os quais nos deparamos a partir da narração do contador ou, claro, da leitura. Por isso, ressalta a autora que “não devíamos esquecer nunca que o destino da narração de contos é o de ensinar a criança a escutar, a pensar e a ver com os olhos da imaginação” (ABRAMOVICH, 2006. p. 23). Dizendo de outro modo, escutar e ler histórias é experienciar momentos lúdicos que podem incentivar as potencialidades das crianças e suas formas de expressar-se por meio de diferentes linguagens.

Envolvendo tantas nuances, um trabalho pedagógico comprometido com a formação de seus alunos busca, antes de oferecer qualquer história para as crianças, escolher criteriosamente as obras, preocupando-se com a qualidade textual, imagética e estética da obra – entende-se aqui que estes três elementos se interligam na constituição de um bom livro para crianças.

Além da escolha dos materiais literários, é importante que se esteja familiarizado com o que irá ler, de modo se possa construir as estratégias para a contação: o ritmo de leitura, onde fazer as pausas necessárias para criar suspense e ritmo na narrativa e atentar para o tempo, sobretudo das crianças, de criação do pensamento e também daquele que envolve a criação de cenários imagéticos. Sem dúvida que os recursos sonoros da voz, tão variados e férteis para envolver as crianças nas histórias, são igualmente fundamentais.

Na busca de discutir aqui as questões que envolvem a literatura – e que ultrapassam as dinâmicas relativas aos temas em si e que se concentram também no modo como oferecemos os materiais às crianças –, outro elemento indispensável do planejamento é a atmosfera que se cria antes de contar as histórias, preparando o ambiente de forma agradável e aconchegante. Isso implica, por exemplo, convidar as crianças para uma roda em algum espaço da sala de aula ou da escola, até mesmo ao ar livre, podendo ser embaixo da sombra fresca de uma árvore ou sob um solzinho em um dia frio. Permitir que cada uma delas procure seu jeito próprio de ficar confortável e se concentrar melhor, tudo isso cria clima de aconchego e faz com que o momento se torne mais prazeroso.

Para além da contação, outras estratégias merecem ser consideradas: conversar e refletir sobre o lido/ouvido. Como Bethellein (1980) afirma:

[...] quando o contador dá tempo às crianças de refletir sobre as histórias, para que mergulhem na atmosfera que a audição cria, e quando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversa posterior revela que a história tem muito a oferecer emocional e intelectualmente [...]. (BETHELLEIN, p.75, 1980).

Tendo em vista o que afirma este autor, é importante garantir momentos específicos na rotina para a contação e reflexão de histórias, assim como a exploração de livros e o diálogo sobre o que eles provocam. As trocas de experiências que são provocadas levam à partilha de conhecimentos e informações. Assim, a viagem proporcionada pelas histórias têm a chance de se estender aos outros participantes do grupo, e as crianças podem juntas aprender novos conhecimentos e ampliar suas compreensões acerca do mundo. Ao mesmo tempo, há que se levar em conta a leitura de obras sem necessária discussão posterior: ou seja, o ato de ler e o respeito ao silêncio à elaboração do lido/ouvido de outras formas, que concebe que, mesmo individualmente, a criança também é capaz de construir sentidos outros sobre a literatura.

Por fim, amparo-me em Kaercher (2011), que defende que “a Literatura infantil é arte que usa a palavra como linguagem expressiva e como tal deve ser trabalhada. Mais do que um modo de cognição, a Literatura é um alimento para a alma” (KAERCHER, 2011, p.135). Desta forma, ao finalizar esta seção, reitero a importância de, das mais diversas formas e por meio das mais diferentes estratégias, alimentar as crianças com histórias envolventes e de qualidade.

3.2 A LITERATURA E A ABORDAGEM DA MORTE

Tendo em vista a importância do contato com a literatura e o quanto ela auxilia na compreensão do mundo em que vivemos, busco discutir aqui sobre a importância de oportunizar às crianças histórias que abordam variados assuntos. Nestes incluo os chamados “temas delicados” (PAIVA, 2008), objeto central desta pesquisa, vistos, às vezes, como tão polêmicos pelos adultos e que, por isso, acabam, por vezes, sendo silenciados na escola.

Em relação à abordagem de tais temas, Paiva (2008) nos indica o quanto, sob a égide da “proteção”, abrimos mão de abordar discussões extremamente caras à infância e a seu universo.

Inicialmente, é preciso considerar o quanto tais temas estão presentes no cotidiano infantil e o compõe de modo inarredável – e isto por meio diversos meios, como em programas de televisão, novelas, noticiários, feriados, desenhos, filmes, jogos, músicas e até nas conversas e experiências que se constituem entre os adultos e as próprias crianças. Desta forma, entendo que não adianta a simplesmente escola tentar omitir estes assuntos, pois eles perpassam o cotidiano dos pequenos em suas variadas nuances e fazem parte da curiosidade humana.

Destes temas, a morte é um dos que mais nos angustia. Talvez por nossa fragilidade diante dela, temos a frequente tendência a silenciá-la, como se, evitando o assunto, estivéssemos fugindo da mesma ou atenuando os sentimentos que provoca. Trata-se de um gesto que, para alguns, pode confortar na medida em que nos sentimos mais seguros afastando nossos receios em relação a ela. São esses temores sobre a nossa existência e sobre nossa impotência diante da morte que fazem com que também queiramos afastar as crianças do assunto, alegando, assim, protegê-las, quando, na verdade, talvez estamos protegendo a nós mesmos e aos nossos medos e angústias diante da falta de respostas para nossas perguntas e aos questionamentos que crianças possam vir a nos fazer (PAIVA, 2011).

Quanto a isso, a autora ainda afirma que:

[...] subestima-se a criança alegando-se protegê-la. Para que a criança não sofra, nós a impedimos de olhar para a realidade da vida e suas perdas. Os ganhos são valorizados, e as perdas muitas vezes negadas. E, por causa disso, reforçamos a dificuldade de lidar com as várias perdas vivenciadas ao longo da vida, com os valores mais diversos: o brinquedo quebrado, o animal de estimação que morre, o amiguinho que se mudou, a morte de alguém... (PAIVA, 2011, p. 30).

No entanto, por mais que, muitas vezes, queiramos afastar a morte do universo infantil, “querer saber sobre todo o processo que acontece, do nascimento até a morte, faz parte da curiosidade natural da criança, pois se trata da vida em geral e da sua própria em particular...”(ABRAMOVICH, 2006, p. 98). Diante destas situações, é função da escola, como um espaço de socialização e de formação,

promover às crianças a ampliação de suas percepções de mundo, estando atenta para suas curiosidades e necessidades cognitivas e emocionais.

Fanny Abramovich afirma, neste sentido, que:

É fundamental discutir com a criança, de modo verdadeiro, honesto, aberto, como isso acontece e como poderia não acontecer... Compreender a morte como um fechamento natural dum ciclo, que não exclui dor, sofrimento, saudade, sentimento de perda... E também discutir a morte provocada de modo irresponsável, leviano, segundo a lei do mais forte, profundamente injusta, de civilizações, de culturas, de crenças, de bichos, plantas, pessoas... De tudo e todos que fazem parte do mundo e deixam de fazer por razões não-humanas, não-solidárias, nem progressistas. (ABRAMOVICH, 2006, p. 111-112).

Por isso, destaco a importância de um planejamento atento às necessidades das crianças, sendo acolhedor, paciente, que permita com que as crianças exponham seus pensamentos, hipóteses, dúvidas e sentimentos em relação à morte, ao sentimento de perda e ao de luto. É importante que se leve em conta o nível de compreensão das crianças sobre o assunto, podendo assim investir em intervenções mais significativas. Um exemplo disso pode ser visto quando narrei, no início deste trabalho, minha experiência com a minha turma de educação infantil. Percebo que eu mesma desconhecia o tanto que as crianças sabiam sobre a morte, o tanto que especulavam sobre ela e criavam sentidos singulares sobre o tema.

Sabemos que, tal como os adultos, as crianças vão gradualmente construindo o conceito sobre a morte e as suas questões. Trata-se de uma construção que se relaciona intimamente com as experiências individuais que vivemos.

Tendo estas questões em vista, entendemos que, por meio da ficção e das possibilidades de imaginação e criação que ela suscita, os livros infantis se tornam grandes aliados para se abordar a morte e suas questões no ambiente escolar, pois, como defendido anteriormente, eles são fonte de descobertas para as crianças. O contato com a literatura auxilia no entendimento das situações da vida, dos conflitos que nos acometem e na partilha do que sentimos e do que a leitura desperta, instigando também a curiosidade e a reflexão.

4 PROMOVENDO O ACESSO À LEITURA

[...] tornar o livro parte integrante do dia-a-dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores. [...] leitores como sendo pessoas que leiam, com fluência e frequência, mas também por prazer, por alegria, por desejo próprio. (KAERCHER, 2001, p. 83).

Uma vez tendo discutido o tema mais amplo que envolve esta pesquisa, passo agora a apresentar o universo que envolve as escolhas dos materiais literários analisados. Assim, nesta seção, a discussão se direciona para a maior política pública de promoção de leitura do nosso país atualmente, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

O PNBE como já mencionado, é uma política pública criada em 1997 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Sua criação foi uma busca por suprir algumas defasagens no acesso aos livros por grande parte da população escolar. Mota (2012) nos revela que, apesar de termos um amplo mercado editorial, não possuímos livrarias suficientes e bem distribuídas pelo território nacional, além, sobretudo, de considerarmos que alto custo dos exemplares muitas vezes inviabiliza sua aquisição. Da mesma forma, as bibliotecas públicas e escolares também apresentam déficit em relação à quantidade e qualidade de material de leitura. Assim, o surgimento do Programa justifica-se, desde sua implementação, pela necessidade de ampliar o contato da população com a leitura de qualidade, isto por meio da distribuição de obras literárias em bibliotecas escolares do território brasileiro.

A distribuição de materiais para as bibliotecas acontece em duas etapas que se alternam: como vinha sendo estabelecido até 2015, em anos pares, se contempla a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos; nos anos ímpares, abrange-se o restante do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Desta forma, portanto, atende-se todos os níveis de ensino da educação básica. O recebimento dos acervos é gratuito e, conforme indica o texto do portal *online* do FNDE, “Todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP) são atendidas pelo programa sem necessidade de adesão” (BRASIL; FNDE; PNBE, 2012).

Como se percebe, o principal objetivo do Programa é democratizar o acesso à leitura no país, distribuindo obras de literatura infanto-juvenis de autoria nacional e estrangeira pelas escolas de Educação Básica, além de implicar ainda, em outra dimensão, o fornecimento de livros de pesquisa e apoio para os professores. Resumindo:

[...] o programa compreende a distribuição de acervos literários para todo o ensino básico, incluídas a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos, além dos periódicos e acervos de obras de pesquisa e referências para professores, buscando atender a todos os usuários de uma biblioteca escolar (MOTA, 2012, p. 309).

A escolha das obras envolve processos amplos e complexos de avaliação, seleção, aquisição e distribuição de livros. Isto fica evidente quando o autor afirma que:

Para realizar compras tão volumosas, o governo realiza uma complexa operação de aquisição com várias etapas, começando pelo lançamento do edital e a inscrição das obras pelas editoras no programa e terminando pela distribuição e controle de qualidade dos livros (MOTA, 2012, p. 309).

De início, os editais que atendem as inscrições de títulos por parte das editoras, apontam os tipos de obras a serem selecionadas e o público a que elas se destinam, mas não só: já ali, atenta-se que a avaliação das obras inscritas envolve a qualidade do texto, da temática e da gráfica. No que se refere, por exemplo, à qualidade do texto, são analisadas as perspectivas literárias, narrativas e imagéticas, além da ampliação do repertório linguístico dos alunos. Sobre a qualidade da temática, se pondera a oferta de diferentes cenários sociais e culturais que valorizem as capacidades e potencialidades do público. Em relação à qualidade gráfica, se examina a estética da obra no todo, desde sua impressão física, às ilustrações e suas devidas relações com o texto, possibilitando interação com o leitor. Assim, uma das premissas básica na escolha de obras que componham os acervos do PNBE, envolve o fato de os livros proporcionarem contato com diferentes contextos e ampliarem os conhecimentos acerca dos mais variados assuntos.

(MOTA, 2012), atentando para uma formação ética e cidadã no que concerne às possibilidades da relação entre literatura e escola.

Para aprofundar algumas discussões sobre a escolha das obras – e mostrar, portanto, o quanto também a escolha dos títulos analisados é atravessada, indiretamente, por critérios específicos –, Mota (2012) indica que os acervos são selecionados por meio de quatro “dimensões” *inseparáveis*: “Material”, “Literária”, “Pedagógica” e “Estatal”, cada qual com sua função e valor, destacados a seguir.

Sobre a “Dimensão Material” é possível dizer, a partir de Mota (2012), que ela abrange as características físicas da qualidade do livro, como o papel, sua textura, espessura, gramatura, durabilidade e marca gráfica. Em relação à parte impressa, é fundamental que ela contenha informações como a contextualização do livro, dados técnicos e de identificação próprios, assim como legibilidade e conexões adequadas entre capa, título, ilustrações e texto, relações entre texto escrito, verbal e visual, despertando o senso crítico e expressivo-artístico do leitor além de promover o convite à leitura.

Na “Dimensão Literária”, pressupõe-se uma construção efetivamente literária para os leitores em formação. Por este motivo, inclusive, não são aceitas obras de caráter religioso, moralizador e doutrinador, nem as que possuem estereótipos e preconceitos. É o caráter literário que está em questão, sendo assim, não existe espaço para hostilidades. Se considera decisivo para a montagem dos acervos a ampliação de gêneros literários, trazendo obras diversas do conjunto literário brasileiro. Com a ênfase no aspecto literário, aspectos como a ampliação dos recursos expressivos, textuais e artísticos, na medida em que possibilitam desenvolver as possibilidades de fruição e interpretação dos diferentes gêneros ganham proeminência.

A “Dimensão Pedagógica” engloba, de modo mais direto, a formação dos leitores, sua apropriação e possibilidade de participação e interação ativa com a leitura. Esta dimensão busca promover, assim, a apropriação do leitor no sistema letrado, ampliando suas experiências e repertórios de leitura, por isso, existe uma preocupação com a adequação do conjunto textual direcionado ao público leitor, não sendo complexo em demasia, mas, apropriando a realidade do sujeito a que se destina. Também é importante que os temas ampliem o contato com diferentes

repertórios culturais e gêneros textuais, além de envolverem e mobilizarem os leitores, ampliando seus conhecimentos de mundo.

Por último, e não de menor relevância, a “Dimensão Estatal” tem como fundamental intenção, promover uma formação escolar voltada para a cidadania em seu sentido amplo. Justamente por isso não são aceitas obras moralizadoras e discriminatórias, pois “[...] o Estado não pode subscrever ao selecionar obras para as escolas públicas, aquilo que a Constituição veta expressamente” (MOTA, 2012, p. 316). Sendo assim, os livros que são selecionados não podem fortalecer estereótipos e preconceitos.

Percebe-se, assim, que existe uma longa e complexa tarefa entre o lançamento do edital, a seleção, avaliação e escolha dos livros que são distribuídos nas escolas. Para termos uma noção sobre a necessidade e responsabilidade que pesam sobre estes critérios, Soares e Paiva (2014), por meio do texto “PNBE na escola: Literatura fora da caixa”, nos revelam números importantes entre os anos de 2006 e 2013. Segundo os dados trazidos pelas autoras, neste período, foram atendidos 21.120.092 (vinte e um milhões, cento e vinte mil e noventa e dois) alunos nas 123.775 (cento e vinte e três mil, setecentas e setenta e cinco) escolas participantes. Os valores dispendidos na compra de exemplares também é vasto e colocam o Brasil como o maior comprador de obras de literatura infantil do mundo: foram adquiridos 7.426.531 (sete milhões, quatrocentos e vinte e seis mil, quinhentos e trinta e um) livros, o que resulta em um investimento de R\$ 473.638.642,13 (quatrocentos e setenta e três milhões, seiscentos e trinta e oito mil, seiscentos e quarenta e dois reais e treze centavos).

Com esta breve contextualização, é notório que o PNBE é um programa consistente que visa a promoção da leitura e o contato com diferentes obras e gêneros literários, fazendo um alto investimento na aquisição de obras. Devido a isto, a análise dos livros que compõe este trabalho faz parte dos acervos que foram distribuídos pelo Programa.

5 METODOLOGIA

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. (COSTA, 2007, p. 148).

Como já referido, os olhares a que me proponho construir nesta pesquisa estão direcionados às abordagens do conceito de infância em livros que tratam sobre a temática da morte na Literatura Infantil. Também como já exposto, acredito que a literatura é um mecanismo essencial na Educação Infantil, pois permite produzir reflexões sobre os significados acerca do mundo em que vivemos. (ABRAMOVICH, 2006). Devido a isto, utilizo a Literatura Infantil como elemento de análise e reflexão neste trabalho, sobretudo, livros que foram selecionados para compor os acervos do PNBE, justamente por ser um programa de promoção de leitura que elege livros de qualidade para distribuir nas bibliotecas escolares. Parto destes livros, por serem materiais disponíveis gratuitamente para as escolas e estarem (ou pelo menos deveriam estar) acessíveis para o uso de alunos e professores.

Os difíceis percursos pelos quais acessei os títulos dos livros do PNBE que retratassem de alguma forma a morte, aconteceram em duas etapas. Primeiramente, realizei uma busca pelos acervos disponíveis na página oficial do Programa. No entanto, analisando a lista de obras que os compõem somente pelo título, não é possível ter a clareza sobre o tema do livro (já que os títulos, em si e isolados, podem assumir diferentes vieses de abordagem). Com este impasse, busquei outros trabalhos realizados nesta Universidade para amparar-me na tarefa. Nesta procura, encontrei dois estudos sobre a análise de livros infantis a respeito da morte, os quais me auxiliaram na composição das estratégias metodológicas do meu trabalho.

Em “O que a Literatura Infantil nos revela sobre a Morte”, de Sônia Maria Marmitt Zambeli, desenvolvido e defendido no Programa de Pós Graduação em 2014, a autora analisa doze livros e a forma como eles abordam o tema. A escrita é

entrelaçada pelas recordações da pesquisadora com a morte e pelas questões que a permeiam. Neste trabalho, também é feita uma breve retomada histórica e cultural da relação entre a morte e os sentimentos de luto e perda que se faz embasada em autores como Ariès (2003), Morin (1997) e Kovács (2003). À medida que Zambeli apresenta os livros, e os categoriza, ela traz referências e ligações com suas vivências, valorizando suas lembranças pessoais e os sentimentos que cada história lhe desperta. As obras são classificadas em categorias, cada uma da maneira como aborda a morte. São elas: “Morte/vazio” (em que o sentimento de vazio perante a perda ou o luto é retratado); “Vida/morte/vida” (quando os que partem deixam aprendizagens e marcas em seus entes); “Burlando a morte” (que se refere a estratégias para “enganar” ou retardar a partida); e “Memórias” (relativas a lembranças de situações em relação à morte). Ao final, e no cotejo entre estas categorias, a autora analisou as diferentes formas de como a morte havia sido retratada, organizando os dados encontrados em forma de gráfico para maior visibilidade e compreensão. Assim, constatou-se que metade das histórias simbolizavam a morte dos avós, tanto do sexo feminino, como do masculino. Duas obras referiam-se à morte de algum familiar, e as demais reportavam-se de forma específica a algumas temáticas, sendo elas: a tentativa de burlar a morte, a perda de animais, mãe, e idosos. Com a análise, se constatou que a forma mais recorrente de retratar a morte, neste conjunto específico de livros, foi através da velhice. (ZAMBELI, 2014).

Já no trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia de Jaciara Lara de Melo, apresentado em 2013 e intitulado por “Né que quando a gente morre, agente não vira estrela?": A temática da morte na literatura infantil, a autora faz uma análise que se baseia nos conceitos de “literatura infantil”, “criança” e “imagem”, amparando-se nos estudos de Zilberman (1985), Paiva (2008), Corazza (1996) e Cunha (2004). No TCC da autora, a escolha pela análise de dois livros, em especial, se deu por serem “materiais que visavam romper com estereótipos mais recorrentes na literatura infantil em relação ao tratamento do tema. Ou seja, o critério foi o de livros que apresentassem narrativas que escapassem de abordagens com ênfase em fórmulas convencionais (‘virou estrelinha’) ou que tomavam a morte como exclusivo da velhice (PAIVA, 2008)” (MELO, 2013, p. 5). Nestas obras, então, procurou-se observar as capacidades oferecidas, analisando-as sob três aspectos.

Primeiramente, o modo como as histórias atuavam sobre o tema de forma metafórica textual e imagética, operando sobre o imaginário das crianças na medida em que proporcionavam outras relações entre texto e imagem, que não se efetivam necessariamente previsíveis e antecipáveis para os leitores. Segundo, a forma como as obras metaforizam a morte (ao invés de investir no tema de modo literal e explícito). Assim, as narrativas não deixavam diretamente claro que tratavam do assunto, mas antes criavam espaço para a imaginação e o pensamento sobre as múltiplas possibilidades de leitura e interpretação das histórias. Por último, o foco concentrou-se no desfecho das histórias e no modo como elas fugiam de uma narrativa convencional de “final feliz”, criando espaço para os sentimentos relativos a uma abertura mais ampla, inclusive na relação entre texto verbal e texto visual (MELO, 2013).

Com base nos trabalhos acima, pesquisei nos acervos do PNBE os títulos dos livros que foram apresentados e analisados nas pesquisas de Zambelli (2014) e Melo (2013), buscando aí não apenas os materiais analisados pelas autoras, mas sobretudo ampliar as escolhas quanto aos títulos de modo a indicar a tessitura do tema no contexto da política de leitura sustentada pelo PNBE. Ou seja, os critérios de escolha dos livros, então, estiveram vinculados com uma pergunta que pode ser assim resumida: de que forma o tema da morte é organizado e construído considerando o contexto mais amplo das obras, ou seja, o fato de fazerem parte da maior política pública destinada à compra e distribuição da literatura infantil nas escolas públicas? Em função disso, o levantamento das obras foi feito nas edições que estão disponíveis para consulta na página oficial do MEC (2006 a 2013), abrangendo todas as categorias da Educação Básica.

Entre um vasto e numeroso catálogo de obras presentes nos acervos do PNBE, foram encontrados sete livros que correspondiam à pesquisa. Destes, três estavam disponíveis na biblioteca da escola onde atuo como professora de educação infantil, pois foram recebidos pelo PNBE; os demais tiveram que ser procurados através de diferentes meios. Isto se deu pois as obras, neste caso, se endereçavam a escolas que possuíam atendimento aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e como a instituição onde leciono não atende este nível da Educação Básica, o grupo de livros desta categoria não é recebido. Todavia, era vital o acesso a todas as obras levantadas para a realização de uma análise consistente. Por isso,

foi necessário criar estratégias, conversar com a orientadora, colegas universitários e de trabalho, garimpar bibliotecas e sebos, além de percorrer livrarias físicas e virtuais. Do trabalho incansável de procurar os livros, consegui os exemplares de todos os livros para consulta e análise.

Apresento a seguir os títulos das obras, os anos de publicação e, para uma breve contextualização, apresento também algumas descrições das histórias.

Começo pelo livro que mais me provou sentimentos intrigantes, o “Esperando Mamãe” de Lee Tae-Jun (figura 1), o qual compõe o acervo da educação infantil e foi selecionado em 2012. Na obra, toda composta em tons pastel, o menino espera por sua mãe em uma estação de bondes. Lá pergunta por ela para algumas pessoas estão chegando, porém, ninguém sabe lhe dizer onde ela está. O



Figura 1- Livro: Esperando Mamãe

tempo passa, o frio e o cansaço chegam. O menino desiste de perguntar às pessoas sobre sua mãe e apenas permanece ali parado, à sua espera. Na última página, conseguimos visualizar sutilmente um menino segurando a mão de uma mulher, ambos de costas. Porém, o livro não nos deixa claro se são mãe e filho que se reencontram em vida, morte, ou se é a criança que imagina a cena, instigada pela saudade. É um livro intrigante e, sem dúvida, provocador de muitos sentimentos.

Na seleção de 2010 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, temos o livro “Se um dia eu for embora...”, de Anna Göbel (figura 2). A obra descreve em pequenas frases divididas entre as páginas do livro e como visitará seus entes queridos e fará para ser lembrada por eles caso morra. A palavra “morte” não é citada, mas tanto o texto verbal como o texto imagético que envolvem a natureza, suas belezas e encantamentos nos levam a entender isso como mensagem.

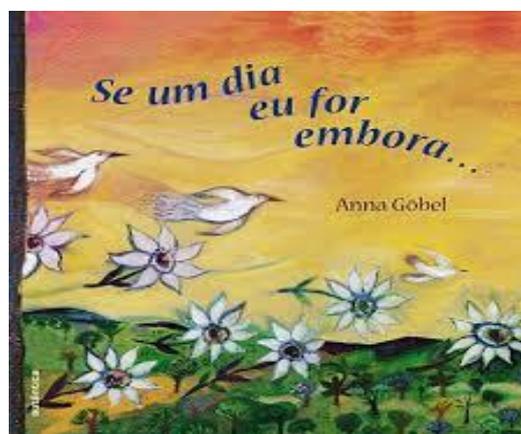


Figura 2- Livro: Se um dia eu for embora...

Remetendo-nos às lembranças, os livros “O guarda-chuva do vovô”, de Carolina Moreyra

e “Quando eu era pequena”, de Adélia Prado, ambos selecionados para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2010, nos conduzem a este tipo de abordagem memorialística.

No primeiro, “O guarda-chuva do vovô” (figura 3), a narração é feita pela neta, que relata as visitas à casa dos avós, que moram longe. Ela nos demonstra que o avô, dono de um guarda-chuva que ela adorava brincar, não saía do quarto, o que a intrigava.

Um dia, em uma visita a casa dos avós, a menina descobre que o avô não estava mais no quarto. Apesar de não citar explicitamente, indica-se, pela narrativa, que o mesmo havia morrido, mas que as lembranças que a menina carrega dele estão sempre presentes, aflorando principalmente em dias de chuva, quando usa o guarda-chuva que herdou do avô.



Figura 3- Livro: O guarda-chuva do vovô



Figura 4- Livro: Quando eu era pequena

Já no outro livro, “Quando eu era pequena” (figura 4), a autora descreve suas lembranças de infância na história. Ela nos conta desde a história da escolha de seu nome por seus pais e a forma como era chamada por apelidos carinhosos até as características do lugar onde viveu.

Os relatos de suas artimanhas de criança, sempre na companhia de pessoas com quem convivia no cotidiano, demonstram as memórias afetivas que carrega, como o trecho em que relata o velório da sua tia, onde nos conta os seus sentimentos e lembranças sobre esse dia.

Ainda com a temática da velhice, mas incidindo num aspecto importante no que se relaciona à infância e suas formas de entender a morte, em 2008, também na categoria Anos Iniciais do Ensino Fundamental, temos o livro “Vovô foi viajar”, de Mauricio Veneza (figura 5)-.



Figura 5- Livro: Vovô foi viajar

A história é narrada pela neta que quer saber por que o vovô não tem ido visitá-la como de costume. Ela sente saudades, e por isso pergunta para os seus familiares sobre ele. Cada adulto responde com uma desculpa diferente, indicando que o avô viajou para longe. Até que, em uma das suas indagações, recebe a resposta que esta viagem

teve como destino, o céu. Por meio de suas lembranças, a menina vai formulando hipóteses, até dar-se conta que o seu avô, na verdade, havia morrido. Certa disto, a menina resolve, ela mesma, criar coragem e contar aos familiares “a verdade”, pois, como cada um havia lhe dado respostas diferentes e aparentemente desconhecedoras, ela acredita que os mesmos ainda não havia descoberto sobre a morte do avô.

“Lino”, de André Neves (figura 6), é encontrado na seleção de acervos de 2012 para a educação infantil. Este livro fala sobre a amizade entre Lino, um porquinho de pelúcia, e Lua, uma coelhinha que acendia uma luz na barriga quando ria. Eles viviam em uma loja de brinquedos e lá se divertiam juntos. No entanto, um dia Lua desaparece da loja e Lino não consegue mais encontrá-la, o que o deixa muito entristecido.

Um dia Lino é colocado dentro de uma caixa e pensa que, tal como Lua, também vai desaparecer. No entanto,

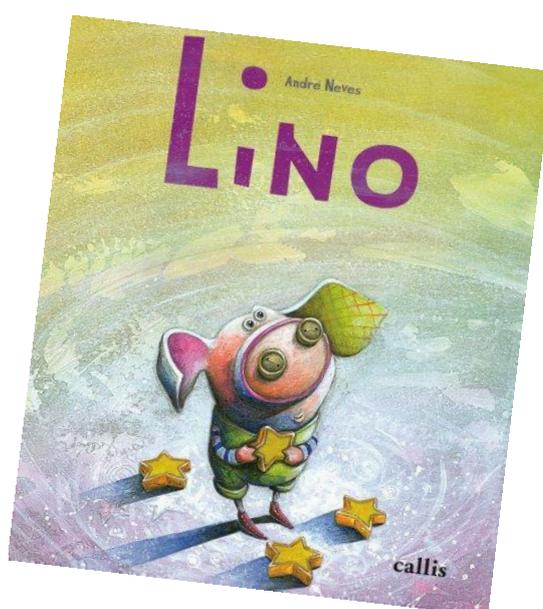


Figura 6- Livro: Lino

quando a caixa é aberta, ele conhece uma menina chamada Estrela. Aos poucos eles viram grandes amigos, e passam a se divertir muito juntos. Apesar disto, Lino não se esquece de sua amiga Lua; ele frequentemente pensa nela e, quando a noite chega, ele olha pela janela a lua iluminada e pensa em sua amiga, imaginando que é ela que está ali a sorrir para ele.

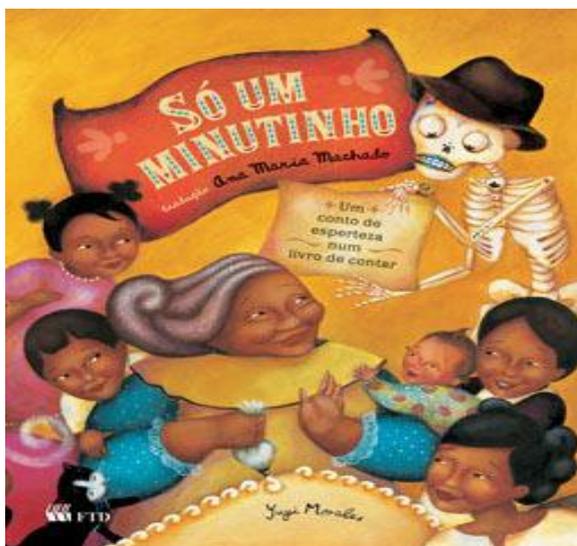


Figura 7- Livro: **Só um minutinho**

num livro de contar”.

Nessa história, Vovó Carocha se depara com a visita do Senhor Esqueleto (a morte) que vem para buscá-la. No entanto, Vovó Carocha, esperta, pede para que Seu Esqueleto espere um pouquinho, pois, antes de partir, ela precisa “resolver algumas coisinhas”. Assim, Dona Carocha vai fazendo suas coisas e solicitando, em todas elas, que o esqueleto espere “mais um minutinho”. Cada atividade que a vovó realiza corresponde a um número, e eles se apresentam de forma crescente, possibilitando que os leitores possam contar junto com os personagens da história.

No final das tarefas, descobrimos que a Vovó Carocha estava preparando sua festa de aniversário, e, depois de tudo pronto, ela recebe a visita de seus netos. A comemoração é alegre e cheia de gostosuras. Senhor Esqueleto, inclusive, participa e acha tudo muito divertido. Em função disso, no final, decide ir embora sem levar a vovó, para que, assim, possa voltar no ano seguinte e participar da festa novamente. Ao final, Vovó Carocha nos demonstra sua esperteza por meio de uma piscadela de olho.

6 ANÁLISES

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p.19).

As análises que compõem esta seção foram o resultado da experiência e do exercício de olhar com sensibilidade e criticidade para o *corpus empírico* desta pesquisa. Refletir sobre os materiais, reolhar e repensá-los constantemente foi necessário para que eu pudesse criar e organizar hipóteses para compreendê-los. Assim, nasceram os frutos de análise deste trabalho, que estão divididos em duas categorias que apresento a seguir. Em comum, ambas assumem como elemento central de discussão o lugar da infância nos livros de literatura infantil sobre a morte: tanto no sentido daquela representada diretamente nos materiais, como naquela a quem os livros se destinam, na qualidade de público leitor.

6.1 REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA NOS LIVROS INFANTIS

Característica comum no conjunto de livros “Esperando Mamãe”, “Quando eu era pequena”, “O Guarda-chuva e o vovô”, “Vovô foi viajar”, são as representações de diferentes perspectivas o modo de “ser criança” nestas histórias. Nestes materiais, há algo importante que merece ser destacado: as crianças aqui, de modo geral, parecem contradizer um conceito de infância como algo idealizado, previsível e inocente, ou seja, contradizem, portanto, as formas mais comuns ainda sustentadas em estereótipos e em uma visão aparentemente homogênea da infância, como exposto no início deste trabalho.

A maneira como os personagens demonstram e assumem diferentes posturas em relação às noções de infância “tradicional” que conhecemos se apresentam nestas histórias por meio da relação que os mesmos estabelecem com a temática da morte (seja ela explícita ou subentendida) e a maneira como o fazem. Na leitura das obras, é perceptível que a infância que circula nestes materiais é construída a partir de uma noção que se aproxima de uma *criança protagonista* de suas vivências. Nesta condição, trata-se de uma criança que elabora suas hipóteses sobre os mais variados assuntos, especialmente sobre a morte, tema que engloba mistérios e sentimentos em relação à perda, ausência e luto. Estas inferências, associadas também com outras experiências vivenciadas pelas crianças, permitem que elas construam conhecimentos sobre o mundo que as cercam, do qual a morte também faz parte.

Como já referido anteriormente, as crianças produzem sua cultura própria por meio da relação que estabelecem com os elementos da cultura na qual estão inseridas e que ajudam a prodizir. Estes elementos oferecem repertórios para as crianças produzirem conhecimentos sobre aquilo que foi socialmente construído. Por meio das brincadeiras, dos jogos e da interação com o outro, esses conhecimentos vão sendo re-elaborados, re-criados, enfim, re-apropriados pelas crianças – por isso, inclusive, é importante que se oportunize amplo contato das crianças com os mais variados cenários, possibilitando-as assim, por meio da ampliação de seus repertórios culturais, oferecer elementos mais consistentes e diversificados para que elas possam estabelecer diálogos e, portanto, elaborações próprias sobre o mundo em que estão inseridas. São essas reelaborações e interpretações feitas pelas crianças entre a “fantasia e a realidade” que caracterizam a produção do que chamamos de “culturas infantis” (COUTINHO, 2003).

Spréa e Garanhani (2014) afirmam sobre as culturas infantis que:

Uma parcela significativa de convenções, parâmetros e regras tem origem na vida social dos adultos e é assimilada pelas crianças que os exercitam, questionando-os e adaptando-os às suas mais variadas condições e aos seus interesses. (SPRÉA e GARANHANI, 2014, p. 719-720).

Essas associações com o faz-de-conta não acontecem apenas nos momentos de brincadeiras e sim perpassam o cotidiano das crianças. Manifestam-se na vida rotineira das crianças e se revelam em todos os momentos, por meio de

gestos, posturas corporais, olhares, falas e também silenciamento. É o corpo que fala, sente e se expressa.

No livro “Esperando Mamãe”, a desconstrução da infância idealizada é demonstrada na ausência ou na perda da figura materna, alguém com a qual temos um forte vínculo afetivo e emocional, e devido a isto é uma história que nos causa angústia. Essa angústia acontece quando nos deparamos com uma criança sozinha e indefesa que procura por sua mãe em um dia frio de inverno. O que se pressupõe é que o cansaço a faz desistir, e que talvez tenha percebido que há algo errado na ausência e no não retorno da mãe.

Sobre isso, destaco duas imagens (figura 8 e 9) onde acredito que estas posturas corporais produzem sentidos, justamente porque se chocam nossas visões de infância tradicional e fazem com que tenhamos esta sensação de criança em situação de desamparo. Na primeira, o menino está sozinho e, com dificuldade, sobe na plataforma do bonde. Podemos observar que as outras crianças que aparecem na ilustração estão acompanhadas por adultos, passando a percepção de que estão sendo assistidas e protegidas enquanto o garoto apresenta-se vulnerável. Na segunda, o menino está ao redor de pessoas que estão à espera do bonde e aparece agachado e encolhido, como que se estivesse tentando se aquecer e proteger sozinho.



Figura 8- Livro: Esperando Mamãe



Figura 9- Livro: Esperando Mamãe

Outra associação possível que as imagens permitem fazer se refere ao uso de figuras opacas, com cores claras e em tons pastéis, as quais fortalecem a sensação dos sentimentos de insegurança, tristeza e medo.

Ainda sobre o conceito de culturas infantis, Barbosa (2014) chama a atenção para o fato de ter-se como elemento fundamental o modo como sua constituição efetiva se dá na composição dos diferentes cenários culturais pelos quais as crianças, em suas múltiplas formas de viver a infância, percorrem e se inscrevem na cultura (BARBOSA, 2014).

Na obra “Quando eu era pequena”, esses sentidos são expostos por meio de recordações de infância, porém a partir de um universo particular. São relatadas algumas lembranças decorridas ao período de guerra, como o racionamento, os altos preços e os relatos sobre a morte de duas vizinhas e da tia. É justamente a maneira objetiva com que relatam estes fatos que nos desestabiliza na medida em que tendemos a acreditar que as crianças não são capazes de lidar com assuntos “delicados” (PAIVA, 2011) e isso exatamente por apostarmos que a infância é uma etapa em que não deveria existir espaço para assuntos tão radicais, como a morte e a guerra.

A personagem narradora relata os acontecimentos que viveu em relação às situações que envolvem a morte, expondo as suas lembranças e sentimentos por meio de uma narrativa elaborada com naturalidade e simplicidade. Um trecho da

obra é ilustrativo neste sentido: “Mesmo no dia do enterro de tia Severa foi bom e até bonito. Mais bonito que bom, todo mundo chorando e dando adeus. Meu pai me sentou na janela e chorava abraçado comigo um choro maior que todos, porque tudo que ele fazia era alto. Ficamos olhando o caixão branquinho sendo carregado até o fim da Rua Comprida, onde ficava o cemitério”.

Este excerto nos demonstra a escolha por trazer para a literatura uma visão de criança que, sim, percebe a dor e o luto que estão sendo vivenciados ao seu redor; e que a mostra inserida no centro de uma discussão sobre a fragilidade da situação que é perder alguém querido. Se, de um lado, pode surpreender quando a personagem diz que o enterro foi até “bom” e “bonito”, demonstrando que a mesma inferiu sentidos para aquele momento que estava vivenciando, de outro, vemos aqui uma abordagem que contraria o gesto de omitir das crianças situações relativas à morte, evitando que as mesmas presenciem rituais fúnebres, já que crendo que elas não são capazes de lidar com esta etapa da finitude da vida (figura 10).



Figura 10- Livro: Quando eu era pequena

Outro elemento que classifico como importante neste mesmo livro é a poesia que a menina gostava de recitar para as visitas que chegavam à sua casa. Nesta situação, mais uma vez, a criança é agente protagonista, uma vez que, como

podemos perceber na próxima imagem (figura 11), ela está em destaque, demonstrando uma maneira divertida de lidar com o tema da morte, com certo tom de brincadeira:

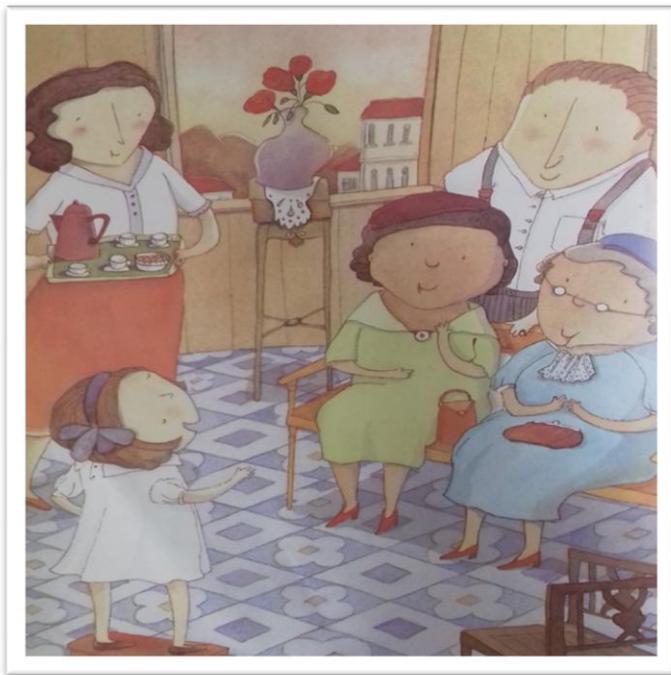


Figura 11- Livro: Se um dia eu for embora

A morte é negra e dura,
Dela ninguém escapará,
Nem o rei, nem a rainha,
Nem vossas excelências que aqui
estão.
Eu cá me escaparei muito bem.
Arranjo uma panela bem grande
E meto-me dentro dela.
E a morte ao passar diz assim:
Aqui não tem ninguém.
(PRADO, 2007, p. 25)

Outra característica comum nas obras analisadas e que reportam à noção de uma infância protagonista diz respeito ao que Muller (2006) destaca sobre a desconstrução da infância idealizada justamente na medida em que ganha ênfase a noção de uma infância ativa e construtora de significados. Segundo a autora:

O mito da infância inocente vem se rompendo. Isso é evidenciado quando as crianças demonstram conhecimentos mais elaborados do que os dos próprios adultos, no que se refere às informações veiculadas nos programas televisivos e até no tipo de vocabulário empregado em certas situações. (MULLER, 2006, p. 559).

Podemos identificar tais elementos centrais nos argumentos analíticos apresentados, nas histórias “O guarda-chuva do vovô” e “Vovô foi viajar”, nas quais os personagens que se relacionam diretamente com a morte são os avôs, que são pessoas idosas e bastante experientes. Segundo Silveira (2012), esta é a forma mais comum de abordar o tema, qual seja, a morte como algo natural, que vem com a velhice, um ciclo natural da vida, em que os mais velhos partem primeiro, deixando lembranças e ensinamentos para mais novos. É a finitude da vida sob uma ótica

mais consoladora e menos rude, em que a pessoa que se foi aparentemente já viveu bastante e morreu em decorrência da idade avançada (SILVEIRA, 2012). Esta é uma observação importante de ser feita, pois é a forma mais recorrente de apresentar a morte.

No entanto, é precisamente a forma como as crianças das histórias se relacionam com a perda dos avôs que mostra o quanto essas não são passivas, mas sim produtoras de significados sobre os acontecimentos à sua volta.

No livro “O guarda-chuva do vovô”, é por meio da ausência do avô e das lembranças do objeto dele (o guarda-chuva) que faz com que a menina formule hipóteses sobre a morte do avô já que a avó, no final de uma visita chuvosa, surpreende a menina com o guarda-chuva que pertencia até então ao avô. A narração da história é feita pela neta, que relata suas visitas à casa dos avós. No entanto, não encontrar o avô na última visita, a deixa intrigada e ao perguntar por ele, não obtém uma resposta clara. Não é dito em nenhum momento que o avô morreu, mas a visita na casa da avó sem encontrar o avô e poder fazer coisas que não eram permitidas na presença dele, como brincar na grama perto da janela, utilizar o guarda-chuva e ainda ganhá-lo de presente, faz com que ela estabeleça relações com suas vivências anteriores e conclua este desfecho. Isso fica evidente no trecho em que a menina pensa: “Eu olhei para a casa da vovó, que não era mais a casa do vovô”.

Também podemos observar que herdar o guarda-chuva do avô se mostra como um objeto de ligação e memórias, mas também de fantasias e recriações próprias por parte da criança. Na combinação imagem-texto abaixo, temos: “Quando chove as janelas ficam fechadas, os jardins ficam molhados e não podemos brincar lá fora. Muita gente não gosta quando chove... mas eu fico feliz, porque sei que o vovô também está.” É justamente a relação entre a fantasia e realidade discutida anteriormente a partir de Coutinho (2002) que percebemos, em destaque, esta marca de protagonismo na produção de uma cultura específica: a cultura infantil.



Figura 12- Livro: O guarda-chuva do vovô

Em “Vovô foi viajar”, que também tem como tema a relação entre morte e velhice, a narrativa, da mesma forma, não explica como ocorreu a morte do avô, apenas relata a relação e o vínculo afetivo entre a menina e o idoso. Ao mesmo tempo em que a menina tenta entender por que o avô não se despediu antes de “viajar” – já que foi o que disseram a ela que ele fez –, ele passa a recordar os momentos bons que passaram juntos. Na tentativa de compreender o ocorrido, a menina pergunta para sua mãe, para sua tia e para seu pai sobre como foi a “viagem”. Cada um da família, por sua vez, a responde a ela de forma diferente, o que a deixa confusa. Até que uma prima de sua mãe em um uma visita diz: “Tadinha. O vovô foi para o céu... É um lugar muito bonito que fica além das nuvens...”. Essa afirmação faz a menina refletir sobre as explicações que tinha escutado, exigindo a ela tecer relações com os seus conhecimentos prévios e concluindo que, de fato, o avô morrerá.

Em outro momento, o texto verbal indica de modo preciso a maneira como ela foi construindo hipóteses e elaborando sentidos a partir das informações de que dispunha: “Eu estava na varanda, deitada na rede e pensando. Minha mãe tinha falado numa viagem, minha tia falou que era de trem, meu pai achava que era de avião. E a prima da minha mãe que era uma viagem pro céu, depois das nuvens. Alguém precisava dizer pra eles. Mas tinha mesmo que ser eu? Levantei da rede,



Figura 13- Livro: Vovô foi viajar

suspirei, tomei coragem. Entrei na sala e fui explicar a eles que, de verdade mesmo, meu avô tinha morrido”. Ou seja, o que temos aqui, como referido, é a ênfase numa narrativa que inscreve a criança de uma maneira particular no tratamento do tema da morte: a inscreve como alguém que não se reduz a meramente replicar os ensinamentos que o adulto lhe oferece, mas elabora, recria e produz sentidos singulares.



Figura 14- Livro: Vovô foi viajar

Podemos relacionar este elemento da história com que foi discutido anteriormente a partir de Paiva (2011), sobre o quanto tentamos silenciar e proteger as crianças do assunto da morte, como se elas não soubessem lidar com a mesma. Isso fica evidente na narrativa deste livro, por meio das claras tentativas da família de esconder da criança a morte do avô (utilizando-se, para isso, de fórmulas estereotipadas, o que deixou a menina ainda mais confusa e aflita).

Nestas obras, é justamente esta criança contemporânea que vive no mundo globalizado e que produz significações sobre suas experiências, que está fortemente em destaque. Crianças que assumem a posição de protagonistas sobre variados ângulos, sendo criativas, reflexivas, interagindo, resignificando e produzindo cultura.

6.2 A CRIANÇA COMO LEITORA DESTAS OBRAS

Nesta segunda categoria de análise dos livros selecionados são discutidos elementos considerando ainda a infância, mas agora analisando-a na condição de público a que as obras se destinam. Ou seja, que noção de infância os livros sustentam ao organizarem suas histórias de modos singulares e mais complexos? Neste sentido, então, dois elementos comuns se fazem presentes entre algumas das obras selecionadas: primeiramente, o quanto as histórias não operam sobre um final plenamente “feliz” do ponto de vista consolador; segundo, e, com efeito, como elas fogem de clichês em relação à abordagem da morte com crianças, dos estereótipos comuns de que quem morre “vira estrelinha”, “anjo” ou “foi para o céu”.

Nos livros, “O Guarda-chuva e o vovô”, “Esperando Mamãe”, “Lino” e “Só um minutinho”, a morte não está manifestada declaradamente; a palavra não está citada de modo literal nas histórias. Todavia, a informação se dá nas relações estabelecidas entre as narrativas, sobretudo no conjunto dos elementos literários, paratextos e imagens que, interligados, formam uma narrativa que instiga o imaginário, a reflexão e despertam sentimentos sobre a morte de modo distinto. Seu acontecimento se efetiva por meio de elementos visuais, metafóricos e narrativos que conduzem às reflexões e sentimentos sobre a perda, o luto ou final da vida, permitindo que a criança possa estabelecer um diálogo com o lido e o visto, que possa participar ativamente na construção daquilo que lê.

Justamente por serem obras em que o ser infantil retrado é protagonista de suas vivências, associando e recriando situações cotidianas, é que nas obras, também por esta segunda via de análise, existe uma desconstrução da infância idealizada, e isso é trazido justamente na contradição das visões “tradicionais” de que a criança é um ser indefeso que deve ser protegido de todo e qualquer

sofrimento. É com a “doce ilusão” sobre a infância como sendo uma etapa da vida em que só habita a felicidade (DORNELLES; MARQUES, 2015) que estas histórias buscam romper.

Em, “O guarda-chuva e o vovô” e “Esperando Mamãe”, as ilustrações tomam por princípio justamente o que foi discutido com base em Cunha (2006), do quanto as imagens não são imparciais, mas sim oportunizam interpretações e elaborações de definições sobre a realidade. Na primeira e na segunda imagem de “O guarda-chuva do vovô”, vemos esta relação por meio da ausência da figura do avô sobre a cama, em que se pode interpretar que o não preenchimento do lugar de referência e memoração do avô pode levar a hipótese de que algo aconteceu.

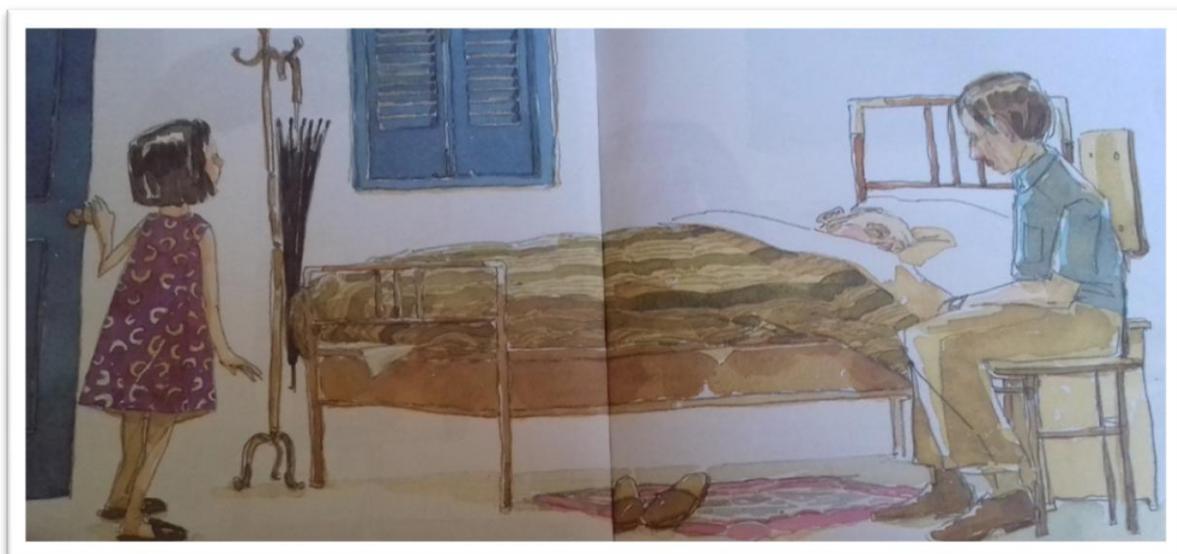


Figura 15- Livro: O guarda-chuva do vovô



Figura 16- Livro: O guarda-chuva do vovô

Já nas ilustrações selecionadas de “Esperando Mamãe”, é a angústia de não termos um desfecho claro revelado pelo autor que faz com que as imagens abram possibilidades para formulação e criação de hipóteses por parte da criança leitora. A ilustração da primeira página se repete na última, no entanto, nesta, existe a presença da neve caindo e de outras cores na cena (o que faz o cenário, portanto, ser, ao mesmo tempo, o mesmo e outro). Também se olharmos precisamente para a segunda imagem, que remete à última página e nos determos em suas minúncias, vemos sutilmente entre tons esverdeados, uma criança de mãos dadas com uma mulher, que podemos supor se mãe e filho.



Figura 17- Livro: Esperando Mamãe



Figura 18- Livro: Esperando Mamãe

Apesar desta tênue imagem, não sabemos se o encontro acontece em vida ou se a criança morreu de frio ao esperar sua mãe e encontrou com ela após a sua morte. As perguntas não respondidas proporcionam à criança leitora um espaço para pensar o final da história, uma maneira de interação e interlocução, em que ela pode criar uma solução/desfecho – ou produzir uma solução/desfecho com a mediação de outras crianças ou do adulto.

Já os livros “Se um dia eu for embora...” e “Lino”, apesar de também não citarem claramente a palavra morte em suas narrativas nos conduzem a pensar sobre o tema. É a maneira delicada como as histórias se desenrolam por meio da reflexão da separação ou da perda de alguém querido, que se efetiva o potencial artístico e simbólico das histórias. Como refere Abramovisch (2006), a maneira sensível como algumas histórias retratam seus temas centrais é que suscita nosso emocional e despertam sentimentos (ABRAMOVISCH, 2006).

Na obra, “Se um dia eu for embora...”, os versos curtos e simples acompanhados de imagens que envolvem a natureza, retratam como as lembranças de quem amamos se fazem presentes por meio de vários elementos. Isso demonstra que, apesar de não termos a presença física destas pessoas, elas se fazem presentes a partir de outros elementos, como as memórias.

Neste livro, o cuidado e a delicadeza poética presente em todo o conjunto do material, possibilita a fruição do pensamento e das emoções sobre a perda, ausência, morte, por exemplo. Isso fica evidente em um trecho da história, que diz:

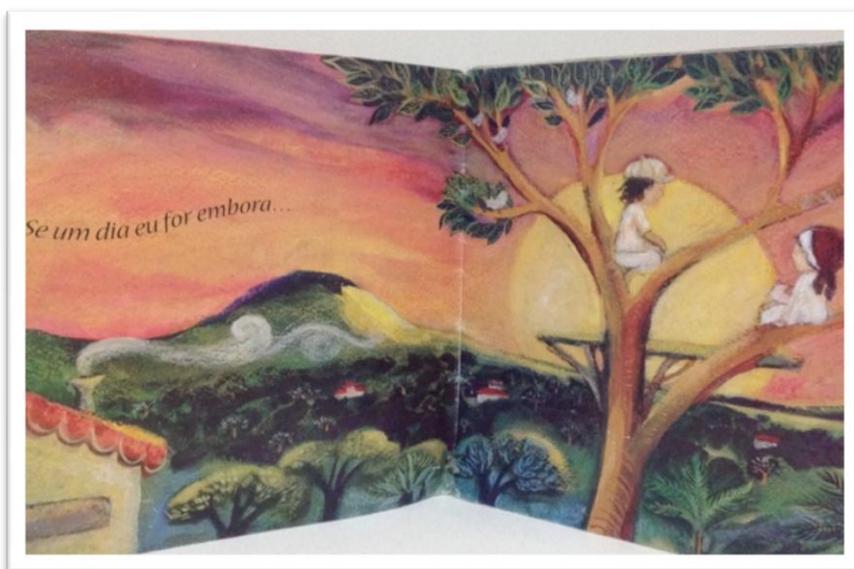


Figura 19- Livro: Se um dia eu for embora...

“- [...] Eu venho te visitar no arco-íris...
...e estarei perto de você na solidão...
...e na alegria.
- E se você me regar com lembranças...
...um perfume de flores te acompanhará pelo caminho.
- Se um dia eu for embora, venho te visitar...
...sempre. De muitas maneiras.”

Em “Lino”, a

abordagem da morte é tomada a partir da relação de amizade entre dois bonecos. Pode-se dizer que, no que se refere ao conceito de infância-leitora que se erige por meio desta história, que ela é bastante fértil no objetivo de despertar a imaginação, senso estético do leitor, pois oferece elementos metafóricos e imagéticos que permitem à criança refletir sobre os modos de enfrentar a ausência de alguém querido. Isso acontece quando o porquinho Lino descobre que sua amiga, a coelhinha Lua, repentinamente, some da loja de brinquedos, o que o entristece por vários dias. Como a história se passa em uma loja de brinquedos (algo do universo infantil), a criança pode remeter os acontecimentos acometidos com os brinquedos, às perdas que sofre ou vivencia no cotidiano e à forma como o sentimento de tristeza permanece por dias.

Como vemos nas imagens (figuras 20 e 21) a seguir, outra forma de interação é quando Lino, ao ver a lua iluminada pela janela, lembra-se de sua amiga coelhinha, que quando sorria acendia uma luz na barriga.



Figura 20- Livro: Lino

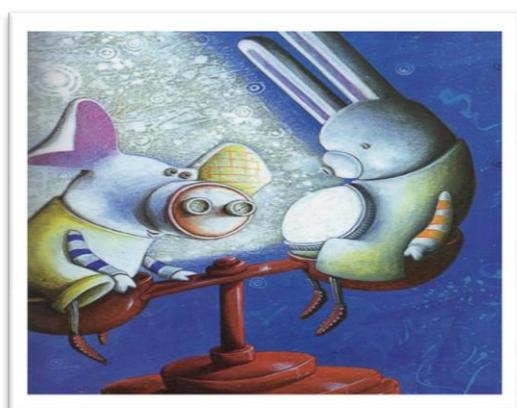


Figura 21- Livro: Lino

Apesar de termos um final que consola um pouco as angústias do leitor, ao saber que Lino relembra de sua amiga quando vê a lua brilhando pela janela, o que acalma um pouco a sua saudade, a história não revela onde foi parar a Coelhinha Lua, abrindo espaço para a imaginação e solução do leitor.

Por fim, na obra “Só um minutinho” percebemos que a abordagem da temática se dá, sobretudo, pelo o personagem “Seu Esqueleto”. Pode-se entender que o mesmo representa a morte, e que na narrativa ele viria para buscar a vovó. Isso remete também a algo já mencionado, em que justamente se recorre à ideia de que a avó já é uma pessoa idosa e por isso alvo da morte. Porém, mais uma vez, mesmo sendo um elemento recorrente (articulação entre velhice e morte), a abordagem é fértil e permite considerações importantes, que nos impedem de resumir o livro somente por este aspecto.

Mesmo que nesta história a avó tenha conseguido ludibriar a morte, na primeira imagem é possível que o leitor faça uma associação importante: o fato de que não se tem o controle sobre o acontecimento da morte, no sentido de que ela pode chegar a qualquer momento e simplesmente “bater na nossa porta”. Na história, a data “escolhida” pela morte era o aniversário de “Vovó Carocha” e ela estava preparando sua festa com empolgação para receber os netos e celebrar. O tom lúdico dado a este aspecto (da morte como algo, às vezes, repentino e incontornável) é criado pela esperteza da “Vovô Carocha”: a piscada de olho denuncia que ela conseguiu fazer com que o esqueleto desistisse de levá-la com ele.

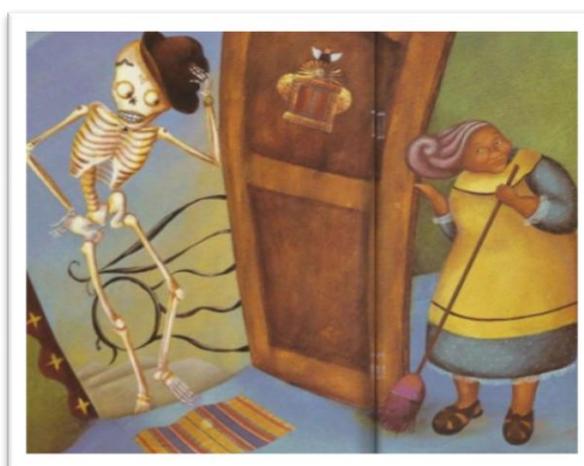


Figura 22- Livro: Só um minutinho

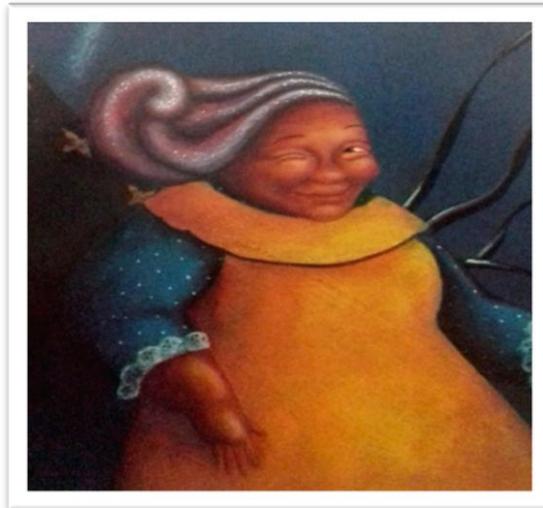


Figura 23- Livro: Só um minutinho

O livro trata de um tema delicado com bom humor e suavidade, além de ampliar os conhecimentos das crianças sobre outra cultura, neste caso a mexicana, algo que se evidencia na estética singular das ilustrações e de vários elementos apresentados. Esta forma de lidar com o assunto é bastante distante da nossa cultura: como é sabido, ao invés de silenciar o tema, no México a relação com a morte é distinta, tendo-se presente inclusive o costume de celebrar a morte. É o que a própria tradutora do livro nos informa na sinopse (paratexto): “No Dia de Finados, as pessoas fazem altares coloridos em todas as esquinas, as padarias vendem pão em forma de ossos, a criançada come caveiras de açúcar”. Considerando, então, este importante aspecto relativo à ampliação das referências culturais da criança-leitora sobre o tema da morte, pode-se dizer que a obra ajuda a ampliar os conhecimentos de mundo das crianças, levando-as a conhecer outras formas de ver e enfrentar o tema.

As perspectivas demonstradas em relação à morte e a forma como estes livros abordam o tema, trazem uma delicadeza perceptível e carregada de sentimentos. Estes afloram na medida em que, na posição de leitoras, as crianças são posicionadas como seres capazes de construir hipóteses, de conhecer, interagir e se apropriar das obras de maneiras criativas e produtivas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta pesquisa, amparando-me na análise de alguns livros de Literatura Infantil que tinham como temática as formas múltiplas de retratar a morte, tive a oportunidade de aprender e refletir sobre alguns aspectos importantes, sobretudo no que diz respeito ao conceito de infância.

Primeiro, percebi o quanto este assunto é silenciado na escola, e por isso considero ser de extrema importância valorizar e abrir um espaço na sala de aula para o contato com obras que despertam reflexões sobre a morte. Afinal, ela também faz parte da vida e, em algum momento, nos depararemos com ela, seja pela perda de um conhecido, parente, animal de estimação ou personagens de livros e filmes.

Para análise, selecionei alguns livros selecionados pelo PNBE, por ele ser considerado uma política pública de qualidade e justamente por serem livros que estão à disposição de professores e alunos e que são enviados gratuitamente para as escolas. Buscando pensar nesta literatura de qualidade, compreendi alguns critérios de seleção importantes estabelecidos pelo PNBE e que sustentam o que é um livro de literatura que apresente elementos de qualidade literária.

Com base no conjunto de livros selecionados para análise, explorei a noção de infância retrada nos livros. Para isso, examinei nas narrativas, a linguagem verbal e a linguagem visuais, enfim, o jogo produtivo entre os componentes que estavam disponíveis nas obras, buscando por elementos que sustentassem meus objetivos.

Foi notório o quanto os livros que foram analisados neste trabalho demonstram trazer diferentes representações e noções de infância a partir da abordagem sensível com que retratam o tema. Trata-se obras que mexem com a imaginação, despertam emoções e levam a reflexões sobre este momento difícil que é perder alguém que amamos. São fontes ricas para a ampliação do senso crítico, estético e emocional das crianças e ainda oferecem possibilidades de ampliar conhecimentos de mundo. Se afirmo isso é porque acredito que tais obras, na medida em que agem sobre elementos que fazem com que as crianças interajam ativamente com as narrativas e criem sentidos para elas, na medida em fogem de

estereótipos e finais plenamente consoladores, se oferecem como materiais complexos e férteis.

Para finalizar, concluo que é de fundamental importância que se trabalhe a morte com as crianças, e as questões que a engloba, como o luto, a ausência e a perda utilizando a Literatura Infantil como suporte capaz de ampliar conhecimentos e lidar com sentimentos. No entanto, existem outros tantos temas vistos como delicados e que são importantes de serem trabalhados. As próprias questões que envolvem a sexualidade, as novas configurações familiares, o abandono, a separação: todos eles são temas que instigam a curiosidade humana em todas as idades. É importante que se abra espaço também para estas temáticas na infância, utilizando-se a literatura como apoio, buscando obras que ampliem horizontes e não que operem sobre moralismos.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC editora. 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas infantis: contribuições e reflexões**. Curitiba: Rev. Diálogo Educ., V. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKewjb682DwMTQAhUGHpAKHWOID5EQFggIIMAE&url=http%3A%2F%2Fwww2.pucpr.br%2Ffreol%2Findex.php%2Fdialogo%3Fdd99%3Dpdf%26dd1%3D14717&usg=AFQjCNGC4MbdEst08be_H_6RPmxcZXr2rg&sig2=BSM2u3Utjgk2OiXOeZ39ug&cad=rja>. Acesso em: 26. Nov. 2016.

BETHELIEIN, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [online]. 2002, n.19, p.20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma Ferraz, **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa**. In: Ler e escrever na Educação Infantil, Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. FNDE. **PNBE**. 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso em: 07 set. 2016.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 4. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 5. Ed. São Paulo, SP: Moderna, 1991.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa, Vorraber (org). **Caminhos investigativos II: outros modos de fazer e pensar pesquisa em educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 139-152.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **CULTURAS INFANTIS: CONCEITOS E SIGNIFICADOS NO CAMPO DA PESQUISA E NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. UFSC: V. 05, n. 7. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9713/10369>>. Acesso em: 25 out. 2016.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. As imagens da Educação Infantil: uma abordagem a partir da Cultura Visual. **Imaginar: revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Social**. Porto, n. 46, pg. 4-11, jul. 2006.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Mas o que é infância? atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**: Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 289-298, maio-ago. 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000993934&loc=2016&l=22e14d2fe677d580>>. Acesso em: 25 out. 2016.

GOBEL, Anna. **Se um dia eu for embora...** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

KAERCHER; Gládis Elise P. da Silva. Literatura infantil e Educação Infantil: Um grande encontro. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-reitoria de Graduação. **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores**. v.3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 135-142. Disponível em: <http://www.academia.edu/9606815/Caderno_de_formação_Formação_de_Professores_Educação_Infantil_Princípios_e_Fundamentos_volume_3>. Acesso em: 10 set. 2016.

LAJOLO, Marisa; ZIBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira: Histórias e Histórias**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1999.

MELO, Jaciara de. **“NÉ QUE QUANDO AGENTE MORRE AGENTE NÃO VIRA ESTRELA”**: A temática da morte na Literatura Infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: http://sabi.ufrgs.br/F/XR3XLFCHT6BYUS4AL5EP2GIRRQP4GUECUY8EBRTIPI4356AE29-09284?func=full-set-set&set_number=047323&set_entry=000002&format=999>. Acesso em 11. ago. 2016.

MENDES, Tereza; VELOZA, Marta. **Literatura para a infância no jardim de infância:** contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Campinas: Pro-Posições. Vol. 2, n.2. mai./ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0103-73072016000200115&lng=PT&nrm=isso&tlng=pt>. Acesso em 16 set. 2016.

MORALES, Yuyi. **Só um minutinho:** um conto de esperteza num livro de contar. Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: FDT, 2006.

MOREYRA, Carolina. **O guarda-chuva do vovô.** São Paulo: DCL, 2008.

MOTA, Rildo José Cardoso. **Avaliação pedagógica de obras literárias.** Educação. V. 35, n. 3, p. 308-318, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11747>>. Acesso em 23 jul.2016.

MULLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças:** culturas infantis, trabalho e resistência. Campinas: Educ. Soc. V. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 26. Nov. 2016.

NEVES, André. **Lino.** São Paulo: Callis, 2011.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Edelbra, 2012.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; e SOARES; Magda (orgs.). **Literatura Infantil: políticas e concepções.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 35-52.

_____. **A arte de falar da morte para crianças:** A literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores. São Paulo: Ideias e Letras: 2011.

PRADO, Adélia. **Quando eu era pequena.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Velhice e morte na literatura para crianças: apontamentos sobre o que e como se ensina a elas. In: PAES, Maria Helena

Rodríguez; Silveira, Rosa Maria Hessel (Orgs.). **Contribuições para o trabalho e formação docente**: temas contemporâneos e sala de aula. Curitiba : Editora CRV, 2013

SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. INTRODUÇÃO. In: **PNBE na escola**: literatura fora da caixa- Educação Infantil/ Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2014. p. 9-16.

SPRÉA, Eduardo Nélio; GARANHANI, Marynelma Camargo. **A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira**. Curitiba: Rev. Diálogo Educ. V. 14, n. 43, p. 717-735, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKewil6KudwcTQAhXIDJAKHZSXB6oQFgguMAI&url=http%3A%2F%2Fwww2.pucpr.br%2Ffreol%2Findex.php%2Fdialogo%3Fdd99%3Dpdf%26dd1%3D14720&usg=AFQjCNFWTCIyeL4eQ5inT6GPuT2b51CXAA&sig2=nqwj8LlU2HZVyan2rb7A&cad=rj>>. Acesso em 26. nov. 2016.

TAE-JUN. Lee. **Esperando Mamãe**. São Paulo: Comboio de Corda, 2010.

VENEZA, Maurício. **Vovô foi viajar**. Belo Horizonte: Compor, 1997.

ZAMBELI, Sônia Maria Marmitt. **“O que a Literatura Infantil nos revela sobre a morte”**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://sabi.ufrgs.br/F/XR3XLFCHT6BYUS4AL5EP2GIRRQP4GUECUY8EBRTIPI4356AE29-33766?func=full-set-set&set_number=047276&set_entry=000001&format=999>. Acesso em 11. ago. 2016.