

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis

ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA

O LIVRO ILUSTRADO
dos acervos para a sala de aula

Assis
2025

ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA

O LIVRO ILUSTRADO

dos acervos para a sala de aula

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de Concentração: Literatura e Vida Social.

Orientador(a): Prof. Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

Assis

2025

C837I

Costa, Andreia Aparecida Suli da

O livro ilustrado : dos acervos para a sala de aula / Andreia Aparecida Suli da Costa. -- Assis, 2025

258 f. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Assis

Orientadora: Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

1. Livro ilustrado. 2. Livro-álbum. 3. Bibliotecas escolares. 4.
Professores- formação. 5. Mediação de leitura. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Considerando que a atividade docente é perpassada pela formação continuada, caracterizada por um espaço de reflexões e partilhas de saberes, de aprendizado coletivo e colaborativo, a presente pesquisa encontra neste campo terreno fértil. Ao investigar a prática docente e, a partir disso, construir uma proposta de intervenção, gestou-se a possibilidade de aprimoramento das ações em torno da leitura literária, impactando não apenas as docentes envolvidas diretamente na pesquisa, mas a comunidade escolar.

Ademais, pensar no livro para a infância como direito, fruto de políticas públicas, é trazer para a cena o debate sobre a garantia desse direito: da aquisição à distribuição; do armazenamento aos usos. Ao convidar os atores escolares para (re)conhecer os acervos escolares oriundos das políticas públicas e propor mediações de leitura, nas quais o objeto livro seja apreciado esteticamente, a presente pesquisa procurou legitimá-los como curadores, mediadores e formadores de leitores.

Apesar de se tratar de dados locais, os resultados podem contribuir para outras pesquisas que, de igual modo, direcionem o olhar para as políticas públicas do livro. O aporte teórico pode contribuir para outras propostas formativas que objetivem a qualificação das ações de mediação de leitura. Desse modo, a pesquisa pode ser replicada e aprofundada em diferentes contextos, visto que os livros ilustrados analisados e discutidos na pesquisa foram distribuídos às escolas públicas de todo o país.

No âmbito internacional, as discussões aqui apresentadas podem contribuir para as reflexões sobre o livro ilustrado (ou livro-álbum), pelo cotejo com a vasta e rica produção contemporânea brasileira, bem como sua historicidade. No campo dos acervos, para o debate sobre a melhoria das políticas públicas do livro. E, por fim, no território da educação, pela mirada para o chão da sala de aula, literalmente, para as rodas de leituras e conversas literárias, pela linguagem universal do gesto de ler, ver e sentir o livro ilustrado.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

Considering that teaching is intrinsically linked to continuing education, characterized as a space for reflection and the sharing of knowledge, for collective and collaborative learning, this research finds fertile ground in this field. By investigating teaching practices and, from that, developing an intervention proposal, the possibility emerged to enhance actions around literary reading, impacting not only the teachers directly involved in the research but also the school community.

Moreover, to think of children's books as a right, resulting from public policies, is to bring to the forefront the debate on the guarantee of this right: from acquisition to distribution; from storage to use. By inviting school stakeholders to (re)discover the school collections resulting from public policies and to propose reading mediations in which the book is aesthetically appreciated, this research sought to legitimize them as curators, mediators, and educators of readers.

Although the data is local, the results may contribute to other studies that likewise focus on public book policies. The theoretical framework can support other training proposals aimed at improving reading mediation actions. In this way, the research can be replicated and expanded in different contexts, given that the illustrated books analyzed and discussed in the study were distributed to public schools throughout the country.

On an international level, the discussions presented here may contribute to reflections on the picture book (or picture album), through comparison with the vast and rich contemporary Brazilian production as well as its historical background. In the field of collections, it contributes to the debate on improving public book policies. And finally, in the realm of education, it offers insights into the classroom environment, literally, to the reading circles and literary conversations, through the universal language of the act of reading, seeing, and feeling the picture book. The expected impact on society should be written succinctly, considering the following aspects: the scientific, technical, social, innovative, economic, educational and cultural potential; internationalization; local, regional and national insertion; sustainable development, knowledge and research themes.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 05 dias do mês de setembro do ano de 2025, às 8h30min, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA, intitulada **O LIVRO ILUSTRADO: dos acervos para a sala de aula**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) UNESP/FCL - Assis, Prof(a). Dr(a). ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Participação Virtual) do(a) UNESP/FCL - Assis, Profa. Dra. DIANA NAVAS (Participação Virtual) do(a) PUC/São Paulo, Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO (Participação Virtual) do(a) UNESP/Presidente Prudente, Prof. Dr. RICARDO MAGALHÃES BULHÕES (Participação Virtual) do(a) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO



Ao meu amado irmão (*in memoriam*).

Duas pessoas foram responsáveis por meu amor pelos livros:
Dona Ina, pelo rico tesouro que me doou,
e Professora Luzenilda, por emprestar sua voz a tantas histórias.
A essas mulheres dedico minha tese.

AGRADECIMENTOS

Tantas pessoas estiveram presentes em meu percurso até aqui e sou imensamente grata a cada uma delas. Em especial, à minha querida orientadora, Professora Doutora Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho pela paciência, amorosidade e sabedoria dispensadas a mim. Muito obrigada!

Da mesma forma, sou grata às professoras doutoras Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Diana Navas não só pelas sábias contribuições na Banca de Qualificação, mas pela humanidade com a qual me abraçaram naquele momento em que meu coração estava dilacerado e o luto me cobria. Obrigada por tanto!

Sou grata aos professores e professoras titulares das disciplinas às quais frequentei e que ajudaram a desbravar os territórios do livro ilustrado, da literatura para a infância, da formação do leitor e da formação de professores.

À professora mestra Jimena Verónica Gusberti pelas trocas incríveis sobre o livro-álbum em território argentino: “*¡Muchas gracias por todo!*”

À professora doutora Maria Aparecida de Fátima Miguel (*in memoriam*) pelo generoso convite que me fez para compartilhar as reflexões da pesquisa em seu projeto de extensão.

Meus sinceros agradecimentos à equipe da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato pela valorosa contribuição na pesquisa e acesso aos acervos de livros raros.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César e gestores das escolas que facilitaram meu caminhar entre livros, turmas, salas e espaços formativos. Em especial, meus sinceros agradecimentos às professoras participantes da pesquisa e suas turmas, bem como às educadoras presentes nos encontros formativos. Sem vocês eu não teria conseguido.

Aos meus filhos queridos agradeço pelo carinho e apoio, mesmo quando minhas forças pareciam extintas e minha presença foi diminuída. Vocês são minha motivação para seguir adiante!

Agradeço aos meus pais por me presentear com a vida, por serem apoio e abrigo nas tempestades pelas quais passei.

Sou eternamente grata a Deus pela oportunidade concedida de trilhar caminhos pelos quais nunca imaginei que meus pés pudessem estar. Louvado seja!

“O professor que não é leitor não tem como formar leitores – não formará um.
A leitura é contaminação amorosa: o professor tem que acreditar no que diz e,
para acreditar, ele tem que ser leitor.”
(Colasanti, 2016, entrevista para Radar da Educação).

RESUMO

O livro ilustrado – ou livro-álbum –, caracterizado por relações de interdependência entre palavra, imagem e *design* (Linden, 2015; 2018), vem ganhando cada vez mais espaço no campo da literatura infantil, tanto no da pesquisa, como na recepção de obras e, até mesmo, no desenvolvimento de políticas públicas, não só no Brasil, mas em diferentes países, como apontam Salisbury e Styles (2013). Muitas dessas obras presentes nos acervos escolares exigem do professor-mediador (re)conhecer suas especificidades de composição a fim de promover um “mergulho” nas diferentes camadas de sentido que oferecem. No entanto, no turbilhão dos dias letivos, será que o professor-mediador consegue dedicar-se à leitura dessas nuances? Antes, reconhece o livro ilustrado como um tipo de obra que congrega, em sua leitura, diferentes semioses? E, em se tratando da mediação, como aborda com os estudantes essas descobertas? Essas indagações me moveram à pesquisa *O livro ilustrado: dos acervos para a sala de aula*, desenvolvida com professoras alfabetizadoras da rede municipal de Cerqueira César, no interior paulista. Trata-se de uma pesquisa-intervenção (Alvarez; Passos, 2015), ancorada nos pressupostos da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011), pois enfoca o processo de ensino e se preocupa com a perspectiva dos participantes. Por ela, a partir de observações da prática pedagógica com a leitura literária de obras presentes nos acervos escolares, bem como em momentos de encontros formativos, foi possível suscitar questões acerca das especificidades do livro ilustrado, seus modos de ler e ainda de construir conversas literárias, a partir dos estudos de Chambers (2023), Bajour (2012;2023) e Munita (2024). Desse modo, defendo a tese de que é necessário repertoriar os professores, na condição de curadores, mediadores e formadores de leitores, por meio de ações formativas, nas quais tenham oportunidade de, não apenas (re)conhecer os livros ilustrados (ou livros-álbum) que estão nos acervos escolares, distribuídos pelas políticas públicas, mas de vivenciar, por eles mesmos, leituras literárias que valorizem a expressividade e subjetividade, a fim de aprimorar a apreciação estética.

Palavras-chave: livro ilustrado; livro-álbum; bibliotecas escolares; formação de professores; mediação de leitura.

ABSTRACT

The picture book – or picturebook – characterized by interdependent relationships between word, image, and design (Linden, 2015; 2018), has been gaining increasing prominence in the field of children's literature, not only in research but also in the reception of works and even in the development of public policies, both in Brazil and in other countries, as noted by Salisbury and Styles (2013). Many of these works, found in school collections, require the teacher-mediator to (re)recognize their compositional specificities in order to promote a “dive” into the different layers of meaning they offer. However, amidst the whirlwind of school days, is the teacher-mediator able to dedicate time to reading these nuances? First, do they recognize the picturebook as a type of work that brings together different semioses in its reading? And when it comes to mediation, how do they address these discoveries with students? These questions led me to the research project *The Picturebook: From Collections to the Classroom*, carried out with literacy teachers in the municipal school system of Cerqueira César, in the countryside of São Paulo. This is an intervention-research (Alvarez; Passos, 2015), grounded in the principles of narrative inquiry (Clandinin; Connelly, 2011), as it focuses on the teaching process and values the perspectives of the participants. Through it, based on observations of pedagogical practices involving literary reading of works from school collections, as well as moments of professional development meetings, it was possible to raise questions about the specificities of the picturebook, its reading modes, and the construction of literary conversations, drawing on the studies of Chambers (2023), Bajour (2012; 2023), and Munita (2024). Thus, I argue that it is essential to equip teachers, as curators, mediators, and readers' educators, through training actions in which they have the opportunity not only to (re)discover the picturebooks present in school collections, distributed through public policies, but also to personally experience literary readings that value expressiveness and subjectivity, in order to enhance aesthetic appreciation.

Keywords: picture book; picturebook; school libraries; teacher education; reading mediation.

RESUMEN

El libro ilustrado – o libro-álbum –, caracterizado por relaciones de interdependencia entre palabra, imagen y diseño (Linden, 2015; 2018), ha ido ganando cada vez más espacio en el campo de la literatura infantil, tanto en la investigación como en la recepción de obras y, incluso, en el desarrollo de políticas públicas, no solo en Brasil, sino también en diversos países, como señalan Salisbury y Styles (2013). Muchas de estas obras presentes en los acervos escolares exigen que el docente-mediador (re)conozca sus especificidades compositivas para promover una “inmersión” en las distintas capas de significado que ofrecen. Sin embargo, en el torbellino de los días lectivos, ¿logra el docente-mediador dedicarse a la lectura de estas sutilezas? Antes aún, ¿reconoce el libro ilustrado como un tipo de obra que reúne, en su lectura, distintas semiosis? Y, tratándose de la mediación, ¿cómo aborda con los estudiantes estos descubrimientos? Estas preguntas me llevaron a la investigación *El libro-álbum: de los acervos al aula*, desarrollada con maestras alfabetizadoras de la red municipal de Cerqueira César, en el interior del estado de São Paulo. Se trata de una investigación-intervención (Alvarez; Passos, 2015), anclada en los presupuestos de la investigación narrativa (Clandinin; Connelly, 2011), ya que se enfoca en el proceso de enseñanza y se preocupa por la perspectiva de los participantes. A través de ella, a partir de observaciones de la práctica pedagógica con la lectura literaria de obras presentes en los acervos escolares, así como de momentos de encuentros formativos, fue posible suscitar cuestiones sobre las especificidades del libro ilustrado, sus modos de lectura y la construcción de conversaciones literarias, a partir de los estudios de Chambers (2023), Bajour (2012; 2023) y Munita (2024). De este modo, defiendo la tesis de que es necesario proporcionar repertorio a los docentes, en tanto curadores, mediadores y formadores de lectores, mediante acciones formativas en las que tengan la oportunidad no solo de (re)conocer los libros ilustrados (o libros-álbum) presentes en los acervos escolares distribuidos por las políticas públicas, sino también de vivir, por ellos mismos, experiencias de lectura literaria que valoren la expresividad y la subjetividad, con el fin de mejorar la apreciación estética.

Palabras clave: libro ilustrado; libro-álbum; bibliotecas escolares; formación docente; mediación lectora.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Livros da minha infância	26
Figura 2 – Livro-objeto <i>As Primaveras de Maria</i>	27
Figura 3 – Livros e jogos produzidos durante a pesquisa de mestrado	27
Figura 4 – Texto verbal e imagem no livro <i>Os doze trabalhos de Hércules</i>	42
Figura 5 – Exemplo de contraponto no livro <i>O Passeio de Rosinha</i>	45
Figura 6 – Exemplo de distanciamento proporcionado pelo projeto gráfico	45
Figura 7 – Exemplo de concisão textual no livro <i>Quando você não está aqui</i>	51
Figura 8 – Potência de negação em <i>Não abra este livro</i>	52
Figura 9 – Convite à coautoria do leitor no livro <i>Aperte aqui</i>	53
Figura 10 – Gestos, ação e reação no livro <i>Aperte aqui</i>	54
Figura 11 – Exemplo de gradação no livro <i>A raiva</i>	55
Figura 12 – Exemplo de ironia e humor no livro <i>Não!</i>	53
Figura 13 – As formas na composição narrativa em <i>Claro, Cleusa, Claro, Clóvis</i>	57
Figura 14 – Cores de fundo nas páginas de <i>Não abra este livro</i>	57
Figura 15 – Alternância das cores demarcando plano real e simbólico no livro <i>Lulu e o Urso</i>	58
Figura 16 – Passagem do tempo em <i>É um livro</i>	59
Figura 17 – Molduras como marcadores temporais no livro <i>Nícolas</i>	59
Figura 18 – Demarcação entre realidade e subjetividade pelas molduras em <i>Nícolas</i>	60
Figura 19 – Molduras brincantes em <i>Não confunda</i>	60
Figura 20 – Plano detalhe no livro <i>A Princesa Maribel</i>	61
Figura 21 – Enquadramentos em plongée no livro <i>Esperando a chuva</i>	61

Figura 22 – Enquadramento em plongée no livro <i>A ponte</i>	63
Figura 23 – Plano detalhe no livro <i>A ponte</i>	64
Figura 24 – Molduras sangradas no livro <i>A ponte</i>	64
Figura 25 – A linha como condutora da narrativa em <i>Cadê a linha que estava aqui?</i>	65
Figura 26 – Linhas e expressividade no livro <i>Dia de Sol</i>	65
Figura 27 – A capa e a dedicatória iniciando a narrativa no livro <i>Lulu e o Urso</i>	67
Figura 28 – A capa provocativa do livro <i>Quando você não está aqui</i>	68
Figura 29 – A narrativa imagética desde os paratextos no livro <i>Muito, muito longe</i>	69
Figura 30 – Formato vertical contribuindo com a narrativa no livro <i>Bem lá no alto</i>	71
Figura 31 – Formato à francesa contribuindo com a proposta verbo-visual em <i>O livro estreito</i>	71
Figura 32 – Relação entre formato, texto e imagem em O livro comprido	72
Figura 33 – Tipografia alinhada à proposta gráfica e narrativa	73
Figura 34 – Tipografia demarcando falas dos personagens em <i>É um livro</i>	73
Figura 35 – Esquema proposto por Linden (2015)	80
Figura 36 – Reprodução das páginas do livro <i>Orbis Sensualium Pictus</i>	83
Figura 37 – Reprodução do livro <i>Der Struwwelpeter</i>	84
Figura 38 – Relação texto e imagem no livro <i>Sing a Song for Sixpence</i>	85
Figura 39 – Relação texto e imagem no livro <i>Macao et cosmage</i>	86
Figura 40 – Tríade palavra-imagem-design no livro <i>História de Babar</i>	86
Figura 41 – Relação entre as linguagens no livro <i>Where The Wild Things Are</i>	87
Figura 42 – Exemplo de álbum ilustrado: <i>História dos seis</i>	89

coelhinhos

Figura 43 – Cena do livro <i>Os últimos empregos de Maria dos Tamancos</i>	90
Figura 44 – Folha de rosto <i>Juca e Chico</i>	90
Figura 45 – Projeto gráfico e ilustração que alteram o sentido de leitura	91
Figura 46 – Detalhe das ilustrações do livro <i>Contos da Carochinha</i>	92
Figura 47 – Orientações para os livros da primeira categoria do concurso	95
Figura 48 – Capa do livro <i>O Circo</i>	97
Figura 49 – Página dupla central de <i>O Circo</i>	98
Figura 50 – Capa do livro <i>O Tatu e o Macaco</i>	98
Figura 51 – Páginas internas do livro <i>The Armadillo and the Monkey</i>	99
Figura 52 – Páginas do livro <i>Lenda da Carnaubeira</i>	99
Figura 53 – Capa do livro <i>Lenda da Carnaubeira</i>	100
Figura 54 – Capa do livro <i>Negrinho do Pastoreio</i>	102
Figura 55 – Capa do livro <i>Flicts</i>	105
Figura 56 – Capa do livro <i>Ida e Volta</i>	105
Figura 57 – Capa do livro <i>Bárbaro</i>	106
Figura 58 – Capa e quarta-capa do livro <i>O Rei de Quase-tudo</i>	107
Figura 59 – Páginas internas do livro <i>O Rei de Quase-tudo</i>	107
Figura 60 – Capa do livro <i>Fada Fofa em Paris</i>	108
Figura 61 – Capa do livro <i>O Menino Maluquinho</i>	109
Figura 62 – Capa do livro <i>A Bruxinha Atrapalhada</i>	109
Figura 63 – Materialidade na narrativa do livro <i>O Personagem Encalhado</i>	110
Figura 64 – Páginas internas do livro <i>O que tem aí?</i>	112
Figura 65 – Páginas internas do livro <i>Mágica! Nina e Ludovico</i>	112
Figura 66 – Capa e guardas do livro <i>Maia e Mia</i>	113

Figura 67 – Capa e interior do livro <i>Vermelho</i>	114
Figura 68 – Páginas internas do livro <i>Lá e Aqui</i>	115
Figura 69 – Excerto do <i>Quarto livro de leitura</i>	138
Figura 70 – Exemplo de homogeneização dos livros dos acervos PNLD Literário	145
Figura 71 – Capa do livro <i>Este é o lobo</i>	147
Figura 72 – Comparação das duas edições do livro <i>Mágica! Nina e Ludovico</i>	154
Figura 73 – Biblioteca da escola “Tomás Santa Rosa”	160
Figura 74 – Biblioteca da escola “Luís Jardim”	160
Figura 75 – Biblioteca da escola “Paulo Werneck”	161
Figura 76 – Exemplo de demarcação de série/ano escolar na capa do livro	162
Figura 77 – Capa do livro <i>Bem lá no alto</i>	188
Figura 78 – Disposição da turma na 1ª observação	193
Figura 79 – Disposição da turma na 2ª observação	193
Figura 80 – Livro projetado no televisor	194
Figura 81 – Roda de leitura no 3º encontro formativo em HTPC	195
Figura 82 – Capa do livro <i>Este é o lobo</i>	195
Figura 83 – Silêncio do texto verbal nas duplas de páginas	199
Figura 84 – Capa do livro <i>Eloísa e os bichos</i>	210
Figura 85 – Esquema representativo das ações de mediação de leitura	216
Figura 86 – Livros selecionados para o Clube de Leitura do Livro Ilustrado	217
Figura 87 – Diário de Pesquisa (15/02/2023)	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da categorização proposta por Ricardo Azevedo (2004)	77
Quadro 2 – Dados estatísticos do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE- 1998-2014	124
Quadro 3 – Total de títulos do PNBE 2012 selecionados para o PNLD Pnaic 2013	131
Quadro 4 – Relação de obras inscritas no Edital 2012, Acervos Complementares	135
Quadro 5 – Comparativo das exigências para características físicas das obras conforme Edital 02/2018 CGPLI PNLD 2018 Literário	146
Quadro 6 – Categorias de obras literárias PNLD Literário 2022	149
Quadro 7 – Roteiro de visitas às EMEIEFs com foco na leitura literária	156
Quadro 8 – Escolas, professoras e turmas participantes	170
Quadro 9 – Arquitetura da coleta de dados realizada em 2022	172
Quadro 10 – Registro inicial das leituras realizadas pelas professoras	175
Quadro 11 – Exemplos de perguntas do enfoque “Diga-me”	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classificações de livros ilustrados, conforme Nikolajeva; Scott (2011)	43
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
ALPAC	Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Atricon	Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil
AUGM	Associação de Universidades do Grupo de Montevideu
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Ceale	Centro de alfabetização, leitura e escrita
CEEL	Centro de Estudos da Linguagem
CGPLI	Coordenação Geral dos Programas do Livro
CNLI	Comissão Nacional de Literatura Infantil
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FaE	Faculdade de Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GC	Gustavo Capanema
HPS	Horário de Planejamento Semanal

HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFLA	Federação Internacional de Associações de Bibliotecas e Instituições
INL	Instituto Nacional do Livro
LPP	Laboratório de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
Pnaic	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNSL	Programa Nacional Sala de Leitura
ProfLetras	Mestrado Profissional em Letras
PROLER	Programa Nacional do Livro e da Leitura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBNE	Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares
SEB	Secretaria da Educação Básica
SESC	Serviço Social do Comércio
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNNE	Universidad Nacional del Nordeste
VOLP	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

SUMÁRIO

CAPAS, GUARDAS E FOLHA DE ROSTO

A Capa (ou uma introdução)	25
As folhas de guarda (ou a antessala da pesquisa)	29

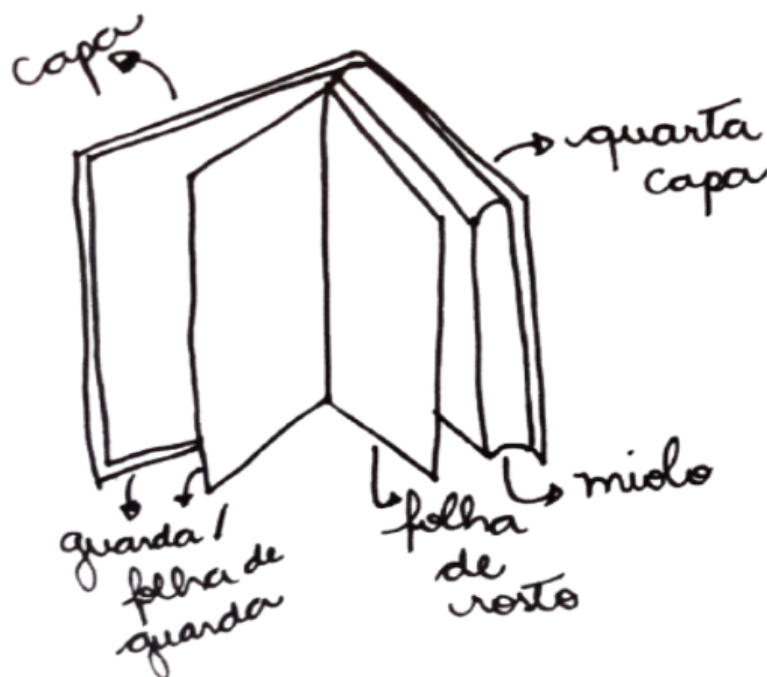
O MIOLO

Parte I O LIVRO ILUSTRADO	39
1 Para ler, ver e sentir o livro ilustrado	41
1.2 Uma gramática do livro ilustrado?	48
1.2.1 O poder da palavra	51
1.2.2 Quando a imagem conta	56
1.2.3 O <i>design</i> como elemento narrativo	66
1.3 O problema do nome	75
2 O estatuto da imagem e as origens do livro ilustrado	82
2.1 O livro ilustrado no Brasil: breve resgate histórico	88
2.2 Vez e voz às imagens: os precursores do livro ilustrado brasileiro	93
2.3 O “boom” da literatura infantil e a profusão contemporânea de livros ilustrados	104
Parte II DOS ACERVOS	118
1 Políticas públicas do livro: entre avanços e retrocessos	120
1.1 Programa Nacional Biblioteca da Escola- PNBE	123
1.2 Programa Nacional do livro didático / Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa- PNLD Pnaic	130
1.3 PNLD Obras Complementares	134
1.4 PNLD Literário	136
2 Do PNBE ao PNLD Literário: políticas públicas do livro e o direito à literatura para a infância	140
3 Onde moram os acervos nas escolas?	156
Parte III PARA A SALA DE AULA	165
1 A mediação começa na escolha	167
1.1 Leitura diária: entre a formação e o planejamento	176
1.2 O acesso às obras	179
1.3 Reconhecimento dos acervos	182
1.4 Critérios que orientam a escolha	184
2 A leitura: um novo olhar para o livro ilustrado	191
2.1 Professoras-leitoras: relatos de uma roda de leitura em HTPC	194
3 Conversas literárias: um mergulho no livro	201
3.1 A escuta ativa e afetiva como chave	205
3.2 O mergulho nas camadas de leitura	208

QUARTA CAPA (ou Considerações finais)

A Título de Epílogo: “Terminei a pesquisa. O que faço agora?”	214
REFERÊNCIAS	222
APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTO ENTREGUES AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	232
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA	238
APÊNDICE C – FORMULÁRIOS DE REGISTROS DE LEITURAS LITERÁRIAS	239
APÊNDICE D – REGISTROS ELABORADOS PARA OS CAFÉS LITERÁRIOS	240
APÊNDICE E – PAUTAS FORMATIVAS HTPCs	249
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO	256

O LIVRO ILUSTRADO: DOS ACERVOS PARA A SALA DE AULA



Elaborado pela autora, 2024.

CAPAS,
GUARDAS E
FOLHA DE ROSTO

1. A CAPA (OU UMA INTRODUÇÃO)

“A capa, sem dúvida, cumpre um papel no processo de envolvimento físico com o livro, pois, embora não se possa olhá-la enquanto se lê, ela o define como objeto a ser apanhado, deixado de lado e talvez conservado ao longo do tempo.”
(Powers, 2008, p.7)

Recorro à capa como metáfora para a introdução deste trabalho por evocar a própria materialidade do objeto livro, já que a capa carrega em si o poder de não só envolver e proteger o miolo da obra, mas também convidar o leitor. É por meio dela, por vezes, que ele se achegará ao livro; por ela, vislumbrará seu conteúdo e, quiçá, o apanhará e conservará ao seu lado, como sugere Alan Powers na epígrafe acima.

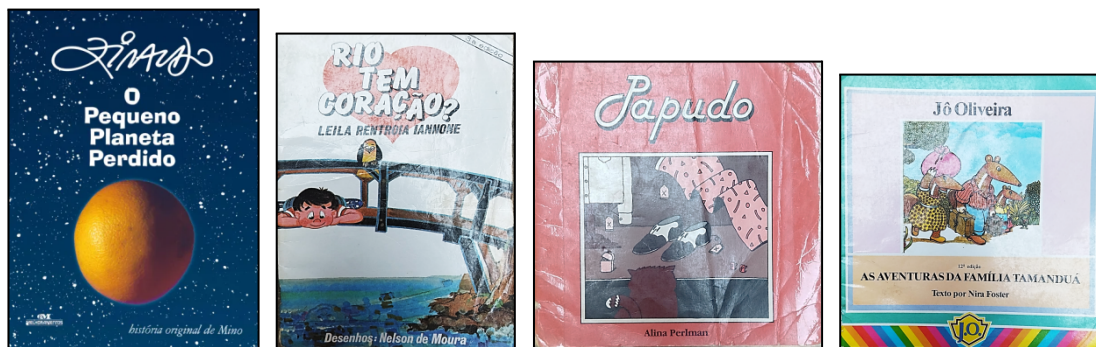
Assim como a capa, o texto introdutório de um trabalho também almeja convidar o leitor, além de antecipar-lhe algumas nuances do que está por vir. A capa também informa ao leitor quem é o autor, e é por meio dessa “capa” que apresento a mim e a pesquisa *O livro ilustrado: dos acervos para a sala de aula*.

Por que escolhi pesquisar os livros ilustrados (ou livros-álbum) dos acervos enviados às escolas por meio das políticas públicas? Por que direcionar o olhar para o uso que as professoras alfabetizadoras faziam desses livros? O que me encantava e, ao mesmo tempo, me incomodava na relação entre o livro ilustrado e a mediação de leitura? As respostas para essas perguntas não podem ser vistas apenas à luz do doutoramento, mas sim ao longo da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Meu primeiro contato com livros para a infância foi aos sete anos de idade. Tinha aprendido a ler recentemente e estava ávida por adentrar o mundo dos livros, mas, em minha casa não havia condições para possuí-los e, na escola, àquela época, a biblioteca era trancada para que os estudantes não os estragassem. Então, certo dia, vi meu pai chegar do trabalho com um saco de doações de roupas, que eventualmente recebia de sua chefe, e, para minha surpresa, dentro dele havia uma doação especial que ela havia enviado para mim: alguns livros ricamente ilustrados. Imediatamente abri as portas daqueles mundos nos quais sapatos falavam, rios tinham coração e sentimentos, pássaros voavam

nas matas, um menino contava suas dificuldades e superação e um astronauta lia como eu, sozinho, em seu pequeno planeta perdido.

Figura 1– Livros da minha infância



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Lembro de sentir o contato com os livros, manuseá-los. Recordo de observar atentamente as ilustrações, as escolhas estéticas que, naquela época, eu apenas sabia serem especiais, diferentes de tudo o que eu já havia visto. Li e reli mil vezes cada um deles, e ainda os conservo comigo. Os livros se tornaram minha paixão.

Foi no segundo ano do Ensino Fundamental que experimentei, por meio da voz da querida professora Luzenilda, o poder que a mediação de leitura pode exercer sobre o leitor em formação. Recordo que, a despeito das trancas na biblioteca escolar, ela trazia livros para sala de aula e lia para/ com seus estudantes. Sua dedicação à mediação de leitura foi inspiradora.

Toda minha trajetória é perpassada por este “fio” condutor: minha relação com a leitura literária. Posso dizer que estas experiências pessoais com a literatura infantil estabeleceram a maneira como me relacionei com a linguagem escrita, levando-me ao hábito leitor e escritor. Em 2023, imersa em reflexões sobre as materialidades do livro, proporcionadas pelos estudos e investigações da pesquisa, encontrei um caminho para, finalmente, concretizar a publicação do meu primeiro livro, de maneira artesanal e independente. Um livro-objeto, cujo texto verbal foi vencedor de um concurso literário¹ em 2015:

¹ O texto “As Primaveras de Maria” foi vencedor do terceiro lugar da categoria “Histórias de Vida”, dos Prêmios Longevidade Bradesco Seguros.

Figura 2– Livro-objeto *As Primaveras de Maria*



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Minha relação com a leitura também me levou a optar pelas graduações em Letras, em 2007, e em Pedagogia, no ano de 2014, bem como, em 2018, chegar ao Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, cursado na Unesp – Assis. Na ocasião, atuando como professora da rede municipal de Cerqueira César e considerando as angústias da prática docente e ainda as reflexões levantadas nas disciplinas do programa, em especial *Alfabetização e Letramento*, ministrada pela professora doutora Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, a pesquisa por mim desenvolvida investigou a busca por um processo de alfabetização dialógico e discursivo, cuja proposta de intervenção, a saber, um projeto de letramento, culminou na produção de dois livros produzidos pela turma do segundo ano do Ensino Fundamental I, recontando a história de Cinderela, uma versão tradicional e uma versão contemporânea, além de quatro jogos de alfabetização, inspirados nas histórias.

Figura 3 – Livros e jogos produzidos durante a pesquisa de mestrado



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Embora o objetivo principal da pesquisa desenvolvida não fosse o de investigar os alcances da literatura infantil na apropriação da linguagem escrita pelo viés discursivo, posso dizer que esta relação está imbricada em todo o percurso, desde as leituras das diferentes versões do conto trabalhado, até a produção dos recontos e dos livros da turma.

A motivação para investigar os usos do livro ilustrado pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I surgiu quando eu ainda frequentava as aulas do mestrado. Uma primeira reflexão a esse respeito me ocorreu em meados de 2019, quando fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César, SP, para ministrar um curso de formação em serviço para professoras alfabetizadoras da rede. Em um dos módulos, escolhi para análise dois livros dos acervos do Programa Nacional do Livro Didático/ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNLD Pnaic) e, com surpresa, descobri que nenhuma das professoras presentes conhecia as obras.

Contudo, em enquete realizada no início da dinâmica, as docentes mencionaram ler diariamente para seus alunos; afirmaram conhecer parcialmente os acervos PNLD Pnaic e que estes lhes eram acessíveis. Saí do encontro com algumas indagações: seria coincidência não conhecerem justamente aquelas duas obras selecionadas por mim? Se as professoras afirmavam ler todos os dias, o que liam? Por que conheciam apenas parcialmente os acervos se lhes estavam acessíveis?

No entanto, o mais curioso, a meu ver, foram as devolutivas recebidas depois do encontro com as professoras: muitas delas relataram que procuraram por aqueles livros nos acervos de suas escolas, levaram para suas turmas e os indicaram às colegas. Isso levou-me a refletir sobre a importância da formação dos professores (inicial ou continuada) para que se apropriem dos papéis de curadores, mediadores e formadores de leitores. Para que a leitura literária seja não apenas oferecida às crianças, mas potencialmente mediada.

Tais reflexões só foram possíveis graças ao percurso formativo que estava vivenciando nas aulas do mestrado ProfLetras. Embora eu já as conhecesse, as obras escolhidas por mim para a formação da rede municipal foram objeto de estudo na disciplina de *Literatura infanto-juvenil* do Programa, ministrada pela professora doutora Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, na qual pude ampliar

meus conhecimentos e vislumbrar nuances dantes não percebidas, tanto na obra e seu suporte, quanto nas possibilidades de recepção/mediação.

Além disso, ao conversar com a professora doutora Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira sobre o ocorrido no curso que ministrei, ela mencionou que: “o governo acertou em enviar os livros, mas falhou em não oferecer formações aos professores”. Essa fala reverberou em mim e culminou na pesquisa que aqui se apresenta: *O livro ilustrado: dos acervos para a sala de aula*².

AS FOLHAS DE GUARDA (OU A ANTESSALA DA PESQUISA)

Faço uso de outra metáfora que remete à materialidade do livro: as guardas. Mais do que dar acabamento, ligando a capa ao miolo, as folhas de guarda, especialmente nos livros ilustrados, podem incorporar outras funções, tais como a narrativa e lúdica, antecipando ao leitor vislumbres da história, ou até mesmo oferecendo um início da narrativa. Uma espécie de antessala.

Vera Maria Tietzmann (2020, p. 67) ressalta que “o acesso ao interior do livro, conhecido como miolo, se faz pelas folhas de guarda e folha de rosto, espaços de espera, de tranquilidade que preparam o leitor para entrar na história”. Aqui, como se fossem as guardas que ligam a capa ao miolo, apresento a antessala da pesquisa: sua justificativa, objetivos, tese, contexto e metodologia. Desse modo, o leitor deste trabalho poderá reconhecê-los mais facilmente no decorrer dos capítulos e seções que virão. Poderá comungar das vivências, das reflexões e partilhas tecidas ao longo do texto.

Como já mencionado, atuando como professora-pesquisadora, docente da rede municipal de Cerqueira César, no curso que ministrei às professoras alfabetizadoras³ da rede, boa parte das participantes afirmou conhecer parcialmente os acervos, contudo, nenhuma delas havia lido os dois livros escolhidos para discussão naquela ocasião. E mais: somente depois daquele encontro relataram procurar pelas obras nos acervos da escola e levá-las para suas salas de aula.

² A pesquisa *O livro ilustrado: dos acervos para a sala de aula* foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número CAAE 5327802.2.0000.5401, conforme parecer consubstanciado disponível no Anexo A.

³ Cabe explicar a opção, neste texto, por utilizar a forma feminina dos vocábulos professor e alfabetizador uma vez que a quase totalidade do quadro docente da rede municipal de Cerqueira César é composto por mulheres, acentuando-se este dado nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

É sabido que, nos anos recentes, diferentes políticas públicas visaram diminuir algumas desigualdades no acesso às obras literárias. Como exemplos, é possível destacar o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)⁴, o Programa Nacional do Livro Didático/Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNLD Pnaic)⁵ e, mais recentemente, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário)⁶ no âmbito Federal, e a aquisição de obras literárias para compor o Acervo Público da Educação Paulista⁷, no âmbito Estadual.

De maneira geral, todos esses programas intencionaram repertoriar as escolas públicas com acervos de qualidade, facilitando o acesso de crianças e jovens à literatura, nos mais variados gêneros. Ao apostar na formação de leitores, as obras passam a constituir-se, portanto, bens culturais da escola e da comunidade, com a intenção de contribuir, por conseguinte, para a melhoria da qualidade da educação básica. No entanto, apenas facilitar o acesso às obras corresponde à garantia de uso e de relevantes mediações de leitura?

Durante a leitura e análise daquelas obras no curso que ministrei, as participantes demonstraram desconhecer alguns aspectos importantes do livro ilustrado, tal como a relação de interdependência do texto verbal e imagético que exige uma leitura multissemiótica (Rojo, 2009) para construção de sentidos de leitura. Vale ressaltar que, assim como elas, até a inserção no programa de mestrado, também não me atentava conscientemente aos aspectos composicionais destes livros e, tampouco, me dedicava sistematicamente a (re)conhecer os acervos escolares.

Essa situação parece alertar que, como já apontou Aparecida Paiva (2012), se, por um lado, a constituição dos acervos escolares por meio das políticas

⁴ Desenvolvido em 1997, este programa buscou repertoriar os acervos das escolas públicas brasileiras desde a educação infantil, anos iniciais e anos finais da escolarização básica até o ensino médio, além de materiais destinados aos educadores.

⁵ Este programa, datado de 2013, faz parte das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para atendimento à meta de número 5, objetivando alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Por ele, as escolas receberam acervos de obras literárias infantis para contribuir com a qualidade no processo de alfabetização e formação de leitores.

⁶ Desenvolvido pelo Ministério da Educação em 2017, este plano unificou as ações de aquisição e distribuição dos livros didáticos e literários, dantes contemplados pelo PNLD e PNBE. Além de livros didáticos e literários, o programa também inclui em seus acervos outros materiais de apoio à prática pedagógica.

⁷ Como parte das ações do Programa Sala de Leitura do Governo do Estado de São Paulo, a aquisição das obras literárias para os anos iniciais, em 2021, acolheu sugestões de professores e estudantes de toda a rede Estadual Paulista. Após ranqueamento, os títulos escolhidos foram direcionados às Escolas Estaduais e Municipais conveniadas.

públicas do livro é essencial e relevante, por outro, carece de um investimento na formação continuada dos professores para que os acervos adentrem, de fato, as salas de aula. Muito embora, especialmente com relação ao PNLD Pnaic tenha havido a preocupação com a elaboração de um material formativo, os *Guias Literatura na Hora Certa* (Brasil, 2015), bem como a oferta de formações às professoras alfabetizadoras, ainda assim, tais ações foram pontuais e, aos poucos, descontinuadas.

Dito de outro modo, um possível não uso ou ainda desconhecimento dos acervos, bem como dos aspectos materiais e constitutivos do livro ilustrado, apontam para a necessidade de repertoriar as docentes para os desafiadores papéis de curadoras e, ao mesmo tempo, mediadoras de leitura e formadoras de leitores literários.

Michael Bhaskar (2020, p.19) define a curadoria como prática de “[...] seleção, refino e arranjo para somar valor [...]”. É possível presumir, portanto, que o professor-curador seria aquele apto para selecionar obras literárias, com qualidade estética para agregar valor à formação de leitores.

É importante que haja uma preocupação com a distribuição de livros às escolas, no entanto, não basta estar cercado de livros para se formar leitor. Os livros, por si sós, salvo raras exceções, não são suficientes para tal. Nas palavras de Aguiar (2011, p.111),

Viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo dos pais, avós, irmãos, amigos, professoras e bibliotecários é decisivo para aproximar a pessoa dos livros. Mas é sobretudo o entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas dos livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor.

Eis a importância da escola, em especial dos educadores, no engajamento em práticas que favoreçam a formação do leitor literário. No cenário escolar, esses profissionais atuam como curadores das obras: selecionam diariamente livros a serem lidos para/com os estudantes. Nesse sentido, é relevante que não só conheçam os acervos à sua disposição, mas também que compreendam os aspectos formais e constitutivos dos livros, a fim de estabelecer critérios de escolha das obras.

Diferentes pesquisadores brasileiros têm se dedicado a estudar o alcance dos acervos escolares das políticas públicas. A dissertação de mestrado de Daniela Freitas Brito Montuani, defendida em 2013, é bastante significativa, uma vez que abrange o conhecimento, a circulação e os usos dos livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) na rede municipal de Lagoa Santa, em Minas Gerais. Os resultados dessa pesquisa apontam que as docentes investigadas demonstraram desconhecimento dessa política pública e, conseqüentemente, de seus acervos.

Na mesma vertente situa-se a pesquisa conduzida por Aparecida Paiva com 181 escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte, cujos resultados podem ser apreciados no livro *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola - Distribuição, circulação e leitura* (2012). Por ela, evidencia-se que “a distribuição maciça de livros de literatura a todos os segmentos escolares não se faz acompanhar de um conseqüente investimento na formação de mediadores de leitura” (Cademartori, 2012, p.9).

No tocante ao PNLD Pnaic, o trabalho de Regiane da Silva Bastos (2016) relata como as formações continuadas oferecidas pelo Pacto colaboraram para o uso efetivo dos acervos pelas professoras participantes da pesquisa, de três escolas de Rondonópolis, Mato Grosso. Isso denota que a ação de distribuição de livros articulada com uma proposta formativa pode gerar resultados positivos na circulação e mediação das obras literárias.

Com relação à apropriação do livro ilustrado pelas professoras do ensino fundamental, é salutar destacar a pesquisa de Andrea Rodrigues Dalcin (2018). A pesquisadora investigou 5 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas da cidade de Cajamar, em São Paulo, verificando o modo como realizavam mediações dos livros ilustrados e como foram se apropriando deles ao longo do processo formativo: “As lógicas produzidas pelas professoras no movimento dos diálogos formativos potencializaram uma prática de leitura antes de o livro chegar às crianças” (Dalcin, 2018, p.189).

Mais uma vez, pode-se reafirmar o potencial das práticas formativas direcionadas aos mediadores de leitura como forma de apropriação do livro ilustrado, de suas especificidades, especialmente no que tange à interdependência entre as linguagens verbal, visual e gráfica, para uma mediação de leitura que se atente à formação do leitor também para a apreciação estética.

Pensando na formação de leitores ainda em fase de apropriação da linguagem escrita (ou de alfabetização), por meio da negociação constante entre texto e imagem, o livro ilustrado pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes leituras, para além da leitura da palavra. Para Márcia Tavares (2017), muitas vezes, a discussão das relações entre palavras e imagens está longe dos bancos escolares e o texto escrito ainda tende a ser prioritário.

De acordo com Aguiar e Bordini (1988, p.16), “para aprender a ler o texto verbal escrito, não basta conhecer as letras que assinalam os fonemas [...]”. Para essas autoras, a leitura só ganha sentido quando aciona o repertório cultural do indivíduo para promover a significação. Isto é, de nada adianta preocupar-se, apenas, com a apropriação do sistema de escrita já que “[...] a preparação para o ato de ler não é apenas visual-motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem” (Aguiar; Bordini, 1988, p.16).

É possível entender esta “contínua expansão das demarcações culturais” como a constituição das memórias de leitura, ou da “biblioteca vivida” (Ferreira, 2008). Estas, por sua vez, podem ser propiciadas pelo trabalho do(a) professor(a), curador(a) e mediador(a) de leitura, consciente de seu papel, neste importante percurso de formação do leitor. Em especial, na fase inicial de sua escolarização, construindo diálogos e intertextos entre as obras.

Sendo a inserção na cultura escrita imprescindível, os livros para a infância cumprem um papel relevante como objeto de valor cultural legítimo. Além disso, acrescentam a essa alfabetização escrita uma *alfabetização imagética* (Camargo, 2004), do olhar, da apreciação da imagem, que corrobora com muitas das vivências e práticas da sociedade contemporânea. A todo instante nossos olhos são desafiados a ler imagens diversas: em *outdoors*, em telas, em ícones. Para Ramos (2020, p.40),

Se o imaginário de nossas crianças está construído em cima de um excesso de imagens proporcionadas pelos meios de comunicação, hoje com especial ênfase para a internet e os games, o processo de alfabetização baseia-se em uma tradição escrita.

As crianças, inteiradas nessa ambientação, chegam à escola para aprender a cultura do escrito. Nesse sentido, Ramos (2020, p.40) ressalta que “esse desacordo entre os espaços de apreensão da imagem e da aquisição do letramento

impõe uma situação que pode ser dolorosa, talvez até mesmo contraproducente”.

Dessa forma, justifica-se, no âmbito dessa pesquisa, a priorização do livro ilustrado no *corpus* delineado pelos acervos escolares. A definição do livro ilustrado, no Brasil, ainda é um tanto nebulosa, uma vez que tende a ser confundido com o livro *com* ilustrações. Chamado de *picture-book* em língua inglesa, *álbum* em espanhol, ou ainda de *álbum ilustrado* em Portugal (Linden, 2018), o livro ilustrado, tal como se vem denominando em português brasileiro, “[...] é definido pelo uso de imagens sequenciais, geralmente em conjunto com um pequeno grupo de palavras, que transmitem o significado da narrativa” (Salisbury; Styles, 2013, p.7).

Diferentemente do livro *com* ilustrações, no livro ilustrado palavras e imagens mantêm uma relação de interdependência e, às vezes, até contraditória, na construção da narrativa (Nikolajeva; Scott, 2011). Comumente, não apenas a palavra e a imagem são as propagadoras da trama, mas também se combinam à própria materialidade do livro, nos arranjos de cores, tipos, formatos e tamanhos. Um encontro multissemiótico e plurissignificativo que apela à minuciosa leitura e análise do leitor para a constituição dos sentidos.

Promover a leitura de livros ilustrados no período de alfabetização, atentando-se para as possíveis intersecções dos textos verbais e não verbais, ou ainda estabelecendo relações intertextuais com outras mídias e semioses, poderia despertar o olhar do alfabetizando para uma questão que (já) está posta: ler textos verbais e visuais, de modo complementar, e refinar o olhar para a apreciação do que está implícito pelos traços, cores, formas, tamanhos, estilos, com vistas a um processo humanizador, sensível e crítico da aprendizagem da leitura.

Para tanto, defendo a tese de que é necessário repertoriar os professores, na condição de curadores, mediadores e formadores de leitores, por meio de ações formativas, nas quais tenham oportunidade de, não apenas (re)conhecer os livros ilustrados (ou livros-álbum) que estão nos acervos escolares, distribuídos pelas políticas públicas, mas também de vivenciar, por eles mesmos, leituras literárias que valorizem a expressividade e a subjetividade, a fim de aprimorar a apreciação estética.

A partir dessas reflexões, desenhou-se a pesquisa aqui apresentada, sob orientação da professora doutora Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, com o objetivo de investigar como as professoras alfabetizadoras da rede municipal de

Cerqueira César se apropriavam, ou não, dos livros ilustrados dos acervos escolares oriundos de recentes políticas públicas. Além disso, tendo como premissa uma pesquisa de natureza interventiva (Alvarez; Passos, 2015), que incorpora as abordagens da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011), minha intenção era não apenas investigar, mas também propor encontros formativo-colaborativos (Veiga, 2008) para/ com essas professoras. Encontros nos quais, assim como eu, pudessem ver e compreender melhor o livro ilustrado.

Desse modo, os objetivos específicos da pesquisa foram os seguintes:

- a) (re)conhecer e analisar os livros ilustrados dos acervos oriundos das políticas públicas recentes, considerando os aspectos constitutivos dessas obras com relação à interdependência do texto verbal e imagético, bem como da materialidade e projeto gráfico editorial para a apreciação estética e construção de sentidos de leitura;
- b) investigar o uso dos acervos escolares, especialmente dos livros ilustrados, pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, da rede municipal de Cerqueira César;
- c) promover encontros de formação colaborativa com professoras alfabetizadoras da rede, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César, que visem atender às demandas observadas no diagnóstico realizado.

Para tanto, seria necessário realizar uma pesquisa em rede, o que, em 2021, atuando apenas em minha sala de aula, parecia ambicioso e desafiador. No entanto, no ano seguinte, fui convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César, como formadora de professores. E um novo capítulo se iniciou no meu percurso formativo e investigativo.

Em 2022, portanto, realizei a coleta de dados da pesquisa com 5 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental I, das três escolas municipais que atendem a este nível de ensino. A partir dos registros de leitura das professoras, bem como das observações de mediação com suas turmas, discutidas posteriormente em encontros denominados “Cafés Literários”, foram emergindo reflexões para a proposta de intervenção delineada.

Esta, por sua vez, aconteceu em momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), reunindo trinta educadores da rede municipal de

ensino, participantes dos projetos que eu conduzia na função de formadora de professores. Os detalhes acerca dos instrumentos de coleta de dados, bem como os participantes, ações e intervenções da pesquisa estão na terceira parte deste trabalho.

Assim, à maneira do *design* do livro, apresento **O Miolo**, no qual se encontram três partes, a saber: **O Livro Ilustrado, Dos Acervos e Para a Sala de Aula**. Na primeira, com base nos estudos de Sophie Van der Linden (2015; 2018), Martin Salisbury e Morag Styles (2013), Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011), Fanuel Hanán Díaz (2007), David Lewis (2001), dentre outros, debruço-me a tentar compreender este fenômeno complexo que é o livro ilustrado – ou livro-álbum –, investigando suas origens, suas características e possibilidades de composição estética.

Na segunda parte, **Dos Acervos**, dedico-me a descrever as políticas públicas recentes de distribuição de livros no Brasil, especialmente voltadas para os anos iniciais da Educação Básica, quais sejam, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o Programa Nacional do Livro Didático/ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNLD Pnaic), PNLD Obras Complementares e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário). Além disso, proponho uma discussão sobre o lugar de morada desses livros nas escolas: as bibliotecas, e como favorecem, ou não, o acesso às obras.

Por fim, na última parte, **Para a Sala de Aula**, apresento a análise dos dados coletados no período de março a dezembro de 2022, com as professoras participantes da pesquisa, bem como das reflexões suscitadas nos encontros formativos, à luz dos estudos sobre mediação de leitura propostos por Aidan Chambers (2023), Cecília Bajour (2012; 2023) e Felipe Munita (2024).

E, para continuar a lembrar do *design* do objeto livro e encerrar o trabalho, como quem instiga que a leitura continue, quiçá em outros contextos, na **Quarta Capa (ou Considerações Finais)**, intitulada **À Título de epílogo: “Terminei a pesquisa. O que faço agora?”**, apresento os desmembramentos – ou ramificações – das discussões apresentadas ao longo do texto.

MIOLO

O LIVRO ILUSTRADO: DOS ACERVOS PARA A SALA DE AULA



*Direitos do Pequeno Leitor (PNLD Literário 2018),
Patrícia Auerbach; Odilon Moraes, 2018.*

PARTE I

O LIVRO ILUSTRADO

“Livro ilustrado é texto, ilustrações, design total; um item manufaturado e um produto comercial; um documento social, cultural e histórico; e, acima de tudo, uma experiência para a criança. Como forma de arte, articula-se na interdependência de imagens e palavras, na exibição simultânea de duas páginas e no drama da página virada. Em seus próprios termos, suas possibilidades são ilimitadas⁸.”
(Bader, 1976, p.1, tradução minha)

Gosto particularmente da definição de livro ilustrado proposta por Bárbara Bader na epígrafe que abre este capítulo. Talvez porque ela sintetize com maestria, já em 1976, a enorme complexidade deste artefato cultural: “Livro ilustrado é texto, ilustrações, *design* total”, isto é, palavras, imagens e projeto gráfico estão de tal modo articulados na composição do livro ilustrado que a construção de sentidos é gestada na interdependência desses elementos constitutivos. Mais do que dialogar, as diferentes linguagens estabelecem relações sinérgicas de maneira que a compreensão se faz na articulação simultânea entre elas. Não raro encontramos contrapontos e oposições entre o verbal e o imagético, o que possibilita ler duas narrativas diferentes em um mesmo livro. Outrossim, o suporte, como *corpo* deste objeto, materializa intenções narrativas e estéticas próprias que, em interação com o texto verbal e as imagens, produzem efeitos de sentido únicos.

Bader também anuncia que, “em seus próprios termos, suas possibilidades são ilimitadas”, o que parece justificar a problemática que perpassa as tentativas de classificação e enquadramento dos livros ilustrados. A começar pelo próprio nome. No Brasil, por exemplo, é possível encontrar ao menos cinco formas distintas de designar o mesmo objeto: livro ilustrado, livro-álbum, álbum ilustrado, livro infantil ilustrado, livro ilustrado contemporâneo (Nakano, 2012). Todas elas nascem da tentativa de nomear um “objeto novo”, como sugeriu Lúcia Pimentel Góes (2009 [1996]). Um objeto que integra as artes literárias, visuais e gráficas,

⁸ “A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historic document; and foremost, an experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page.”

unindo-as, convocando-as e chamando-as ao *palco* do livro.

Com a profusão de livros ilustrados, surgem também tentativas de estabelecer taxonomias das relações entre palavras e imagens. No entanto, este objeto de possibilidades ilimitadas nega-se a enquadramentos fixos e, em sua multiplicidade, congrega diferentes relações intersemióticas em uma mesma obra. Como entendê-lo? A resposta parece estar na compreensão do livro ilustrado como um conjunto de relações que se encadeiam, tal qual o conceito de ecossistema, proposto por David Lewis (2001), também discutido por Aline Abreu (2013), em sua dissertação de mestrado, pela mirada para o texto potencial, neste sistema ecológico. Para entender as relações entre as linguagens que coabitam livros ilustrados, é preciso olhar para cada par de páginas duplas, ou ambientes, e relacioná-los uns aos outros no ecossistema do livro.

Além disso, como “documento social, cultural e histórico”, o livro ilustrado reflete muito das mudanças tecnológicas pelas quais a humanidade passou nos últimos séculos. Para que a imagem pudesse apresentar-se protagonista com a escrita no palco do livro, foi preciso uma verdadeira revolução nas técnicas de impressão. Transformações que se inscrevem na história do livro ilustrado e que entregam a nós, nesta contemporaneidade, uma profusão de obras cuja qualidade estética e variedade ultrapassam nossas possibilidades de catalogação. Parece impossível acompanhar a vasta produção editorial de livros ilustrados no Brasil e no exterior. A cada dia, são publicados livros que desafiam a percepção, que exploram os sentidos, que combinam mais e mais formatos, cores, texturas, tipos, gêneros e traços.

Por fim, em concordância com Sophie Van der Linden, é possível dizer que “a história do livro ilustrado ainda está por ser escrita” (Linden, 2018, p.11). Por isso, nesta Parte I, proponho visitar o passado para tentar compreender suas origens, germinadas nos solos europeus, mas, principalmente buscando a ancestralidade do livro ilustrado brasileiro.

1. PARA LER, VER E SENTIR O LIVRO ILUSTRADO

É possível dizer que toda a imagem provoca alterações nos sentidos de leitura dos textos escritos com as quais coabitam nos livros. No entanto, o que se tem chamado de livro ilustrado, com diferentes nomenclaturas, em oposição ao livro *com* ilustrações, caracteriza-se não só pelo diálogo inevitável entre palavras e imagens, mas pela interdependência dos elementos que constituem o livro, inclusive seu projeto gráfico.

Assim como Barbara Bader (1976), a quem me reportei na epígrafe desta Parte I, Sophie Van der Linden (2018, p.86) também examina a combinação das linguagens visual, verbal e gráfica na composição do livro ilustrado:

Considerar que o livro ilustrado consiste antes de mais nada em uma combinação de textos e imagens não basta, contudo, para caracterizá-lo. [...] texto e imagem não podem ser vistos independentemente de sua inserção num dado suporte.

E, retomando Isabelle Nières-Chevrel (2000), cita: “O livro ilustrado não é apenas texto e imagem, é texto e imagem no espaço desse estranho objeto que é o livro. A disposição das mensagens no suporte, o encadeamento do texto e das imagens, sua diagramação, sua localização também fazem sentido” (Linden, 2018, p. 86).

No livro ilustrado, palavra, imagem e *design* atuam de maneira híbrida, interdependente e sinérgica para a construção de sentidos de leitura. Em seu livro *Álbum[es]* (2015), Linden discorre sobre a importância de todos os elementos constitutivos do livro ilustrado para a produção de significado. Para ela,

Tudo tem significado no livro ilustrado⁹. Deve ser concebido como um sistema global cujos componentes principais (de materialidade, conteúdo, expressão ou arranjo) participam, em graus variados, da produção de sentido, conforme as opções escolhidas por cada criador ¹⁰ (Linden, 2015,

⁹ Optei por traduzir o termo “álbum”, da versão em espanhol, como “livro ilustrado” por uma questão de consonância com os termos utilizados ao longo deste trabalho. No entanto, como discutirei mais à frente, há diferentes maneiras de denominar o livro ilustrado. O termo “álbum” também poderia ser traduzido, nesse caso, e talvez com maior precisão semântica, como livro-álbum.

¹⁰ “*Todo tiene significado en el álbum. Hay que concebirlo como un sistema global cuyos principales componentes (pertenecientes a la materialidad, al contenido, a la expresión o a la compaginación)*

p.35, tradução minha).

Peter Hunt (2010) aponta que o livro ilustrado é distinto do livro com ilustrações. Se em ambos as imagens podem alterar e/ou agregar sentidos de leitura, no primeiro isso se aplica com mais intensidade. No livro com ilustrações, a predominância está no texto verbal. Ainda que haja algumas imagens, elas não são fundamentais para construção de sentidos de leitura, podendo, inclusive, ser retiradas ou alteradas sem prejuízo para compreensão da obra.

Alguns exemplos de livros com ilustrações são os contos de fadas que têm atravessado gerações, com diferentes representações imagéticas pelas mãos de diversos ilustradores. No contexto brasileiro, os livros infantis de Monteiro Lobato, da série *Sítio do Pica-pau Amarelo*, também podem ser exemplares dessa relação: ainda que tenham imagens bastante valorizadas no projeto gráfico e inovadoras para a literatura infantil da época, a predominância narrativa é dada pelo texto verbal.

Figura 4 – Texto verbal e imagem no livro *Os doze trabalhos de Hércules*



Fonte: Lobato, (s/d).

participan, en distinto grado, en la producción de significado, según las opciones elegidas por cada creador.”

Hunt recorre à Phillip Pullman (1989)¹¹, para explicar que “a complexidade da interação entre significado da imagem e significado do texto [...] [e] o que essa interação possibilita, é a maior descoberta da narração de histórias do século XX: ou seja, o contraponto” (Pullman, *apud* Hunt, 2010, p. 165). Para Hunt (*ibidem*), os livros ilustrados são potenciais para explorar essas relações complexas, já que “as palavras podem aumentar, contradizer, expandir, ecoar ou interpretar as imagens - e vice-versa.” As fronteiras entre o verbal e o não-verbal deixam de ser estanques e limítrofes, e permitem inúmeras combinações e experimentações.

Em sua obra *Livro ilustrado: palavras e imagens* (2011), as autoras Maria Nikolajeva e Carole Scott discorrem sobre as possibilidades de interações entre palavras e imagens nos livros ilustrados. Para elas, dentro do espectro que coloca de um lado a palavra e, do outro, a imagem, há uma gama de variações nas relações estabelecidas entre as linguagens que operam nos livros ilustrados e que podem incorrer desde narrativas redundantes até aquelas independentes entre si, ou de contraponto. Para elas, “[...] os livros que empregam o contraponto são particularmente estimulantes porque suscitam muitas interpretações possíveis e envolvem a imaginação do leitor” (Nikolajeva; Scott, 2011, p.42).

As autoras ainda distinguem alguns tipos de contraponto, a saber: contraponto no endereçamento; contraponto no estilo; contraponto no gênero ou modalidade; contraponto por justaposição; contraponto na perspectiva ou ponto de vista; contraponto na caracterização; contraponto de natureza metafictícia e contraponto no espaço e no tempo.

A tabela a seguir, extraída da referida obra, exemplifica as classificações elencadas pelas autoras:

Tabela 1 – Classificações de livros ilustrados, conforme Nikolajeva; Scott (2011)

PALAVRA	
texto narrativo	texto não narrativo
texto narrativo com poucas ilustrações	livro de lâminas (Abecedário, poesia ilustrada, livro com ilustração não ficcional)
texto narrativo com pelo menos uma imagem por página dupla (não é dependente da imagem)	

¹¹ PULMANN, Philip. “Invisible Pictures”, *Signal*, n.60, set.1989.

PALAVRA	
livro ilustrado simétrico (duas narrativas mutuamente redundantes)	
livro ilustrado complementar (palavra e imagem preenchem uma a lacuna da outra)	
livro ilustrado “expansivo” ou “reforçador” (a narrativa visual apoia a verbal, a narrativa verbal depende da visual)	
livro ilustrado de “contraponto” (duas narrativas mutuamente dependentes)	
livro ilustrado “siléptico (com ou sem palavras) (duas ou mais narrativas independentes entre si)	
narrativa de imagens com palavras (sequencial)	livro demonstrativo com palavras (não narrativo, não sequencial)
narrativa de imagens sem palavras (sequencial)	
livro-imagem ou livro de imagem	livro demonstrativo (não narrativo, não sequencial)
IMAGEM	

Fonte: Nikolajeva; Scott, 2011, p.27

Em síntese, livros ilustrados que se prefiguram como harmônicos, simétricos ou complementares apresentam relações entre palavra e imagens, nas quais predomina a literalidade e redundância. Já aqueles classificados com reforço ou contraponto, ao contrário, são os que deixam lacunas para a imaginação do leitor. Em livros nos quais palavras e imagens “forneçam informações alternativas ou de algum modo se contradigam, temos uma diversidade de leituras e interpretações” (Ibidem, p. 33).

Um exemplo clássico desse tipo de interação entre palavra e imagens é encontrado no livro *O Passeio de Rosinha*, de Pat Hutchins (2004), publicado originalmente com o título *Rosie’s Walk*, em 1968. Com enredo aparentemente simples, de apenas um parágrafo distribuído ao longo das 32 páginas, a autora descreve o passeio da galinha Rosinha pela fazenda.

No entanto, o texto visual que exhibe este passeio também mostra ao leitor um elemento essencial, que não é mencionado no texto verbal: a presença intermitente de uma raposa. É pela narrativa visual que o leitor poderá acompanhar as tentativas da raposa para capturar Rosinha e, também, como esta consegue escapar de todas elas e voltar para sua casa em segurança “bem na hora do jantar” (Hutchins, 2004, p.32).

Figura 5 – Exemplo de contraponto no livro *O Passeio de Rosinha*



Fonte: Hutchins, ([1968], 2004).

A interdependência entre palavras e imagens é tão marcante que é impossível chegar à compreensão da narrativa se apenas o texto verbal for lido. É preciso olhar simultaneamente para as duas linguagens, além do projeto gráfico que contribui para, por exemplo, promover o distanciamento e a aproximação da raposa e da galinha no decorrer da perseguição.

Nota-se que, quando a raposa está prestes a pegar Rosinha, as duas aparecem juntas no mesmo lado do par de páginas duplas. Quando se safá, Rosinha estará em um lado da página e a raposa, de outro, reforçando a noção de distanciamento.

Figura 6 – Exemplo de distanciamento proporcionado pelo projeto gráfico



Fonte: Hutchins, ([1968], 2004).

Martin Salisbury e Morag Styles (2013, p.94) destacam que *O Passeio de Rosinha* foi “um dos primeiros do gênero a subverter completamente a relação entre ‘o visto e o ouvido’.” Para esses autores, a presença simultânea de duas narrativas é

o que propicia a participação ativa do leitor, que irá preencher as lacunas por conta própria. De fato, obras que apresentam essa característica são verdadeiros deleites para o leitor de livros ilustrados.

Contudo, de acordo com Nikolajeva e Scott, “a maioria dos livros ilustrados aparentemente” situam-se na categoria que “pode ser rotulada com trabalhos simétricos, harmônicos ou complementares”, nos quais a interação entre palavras e imagens se inclina à redundância e “quase não deixam nada para a imaginação” (Nikolajeva; Scott, 2011, p. 29). Entretanto, mesmo nessa categoria, admitem que pode haver nessas obras, outros tipos de relações entre as linguagens: “dizemos ‘aparentemente’ porque, com um exame mais atento, a maioria desses livros tem pelo menos alguns detalhes interessantes de contraponto [...]”.

Para explicar os diferentes modos de interdependência entre palavra e imagens, David Lewis (2001) recorre ao conceito de *ecossistema*¹², apontando, por conseguinte, para uma leitura *ecológica* do livro ilustrado. Segundo o autor, a analogia ao ecossistema se explica pelo caráter flexível e complexo desse tipo de livro. Analisando algumas obras contemporâneas, Lewis destaca que

Se considerarmos ainda como palavras e imagens estão relacionadas umas com as outras, encontraremos uma variedade de combinações diferentes. Até certo ponto, todas as imagens terão potencial narrativo e interpretativo, mesmo aquelas que parecem se ater resolutamente à tarefa de retratar em linha e cor o que as palavras dizem¹³ (Lewis, 2001, p.25, tradução minha).

Para Lewis, as relações entre palavra e imagem não são lineares e estáveis; pode haver diferentes relações a cada par de páginas: “dentro do ecossistema de cada livro, as partes separadas se interanimam, enquanto, ao mesmo tempo - para mudar a metáfora - adotam papéis variados”¹⁴ (2001, p. 51, tradução minha).

Desse modo, cada par de páginas ou páginas duplas seriam ambientes diferentes, com distintas possibilidades de relações intersemióticas, porém

¹² David Lewis afirma que, assim como em um ecossistema, os organismos habitam diferentes ambientes que se relacionam entre si, em uma orquestração ainda que diferentes, no livro ilustrado, do mesmo modo, as diferentes linguagens interanimam-se umas às outras de modo interligado.

¹³ “If we further consider how words and pictures are related to one another we find a range of different combinations. To some extent all pictures will have decorative, narrative and interpretative potential, even those that appear to stick resolutely to the task of depicting in line and colour what it is that the words say.”

¹⁴ “Within each book’s ecosystem the separate parts interanimate each other while at the same time - to change the metaphor- adopting varied roles.”

pertencentes a um mesmo ecossistema: o livro. Ainda que, em certos livros, predomine um tipo específico de relação palavra-imagem, em algum momento – ou páginas – pode haver um outro tipo de relação. Assim, dada a complexidade e flexibilidade do livro ilustrado, pensar as relações entre as linguagens com base na analogia ao ecossistema parece ser uma alternativa mais viável para compreendê-lo.

Vale ressaltar que, de acordo com Lewis, para compreender as relações em um livro – ou ecossistema – é preciso haver um “evento de leitura”, no qual a ecologia da obra é compreendida na interanimação (ou interdependência) das linguagens, pelo ato de leitura. Uma perspectiva que incorpora o leitor como parte efetiva dessa relação, haja vista que “as palavras ganham vida pelas imagens e as imagens pelas palavras, mas isso só é possível na experiência da leitura¹⁵” (Lewis, 2001, p.55, tradução minha).

Nesse sentido, cada vez mais a produção editorial, no Brasil e no mundo, tem publicado livros ilustrados que desafiam o leitor contemporâneo a perceber diferentes elementos simultaneamente para construir sentidos de leitura. Trata-se de obras em que projeto gráfico participa da dimensão significativa, adquirindo, por vezes, um viés narrativo (Linden, 2015, p. 10). São livros em que tudo significa, para os quais é necessário um olhar desconfiado, como adverte Odilon Moraes (2021)¹⁶.

De acordo com este premiado autor e ilustrador brasileiro, que também é estudioso do livro, o leitor do livro ilustrado é aquele que observa todas as possíveis nuances para construção de sentidos. As múltiplas linguagens atuam simultaneamente para a composição da obra.

Em outras palavras, ou para usar outra metáfora, como em uma orquestra, alternam-se as vozes: às vezes, ouvem-se mais os sons das cordas; em outras, é a percussão que se destaca; ocasionalmente, teremos um solo. Assim, ocorre no livro ilustrado no palco da página dupla. Ainda que, em determinado momento, a predominância narrativa seja de uma das linguagens, as demais estarão lá, em pausa, como na música executada pela orquestra. Sem sair do palco.

Aliás, em se tratando do livro ilustrado, essas pausas – ou silêncios – são constitutivas do dizer. Para Cecília Bajour (2022, p. 53, tradução minha), “o silêncio é

¹⁵ “*The words are brought to life by the pictures and the pictures by the words, but this is only possible in the experience of reading.*”

¹⁶ Em entrevista concedida à Edições olho de vidro, em junho de 2021. <<https://edicoesolhodevidro.com.br/a-poesia-da-imagem/>> . Acesso em 27/02/2023.

uma peça fundamental da delicada maquinária intersemiótica que constitui grande parte dos livros-álbuns”¹⁷. Em outro texto, *O artesanato do silêncio* (2018), publicado no site do Instituto Emília¹⁸, a mesma autora menciona que “[...] há textos que constroem o não dito, ou o que é dito pela metade, por meio do jogo sutil entre a abertura do texto escrito e da ambiguidade da imagem”.

Ademais, Odilon Moraes ressalta que o leitor do livro ilustrado precisa “[...] estar preparado para recolher os fragmentos de imagem e palavras deixados ao longo das páginas e juntá-las de maneira a fazerem sentido, criarem uma história que nos conduza a um destino” (2019, p.141). Em outras palavras, uma leitura que exigirá do leitor tempo, disposição e perspicácia, além do (re)conhecimento das possibilidades de entrelaçamento dos elementos verbais, visuais e gráficos, para ler, ver e sentir o livro ilustrado, como buscarei demonstrar no tópico a seguir, a partir da análise de obras pertencentes aos acervos escolares das políticas públicas de distribuição de livros¹⁹.

1.2 UMA GRAMÁTICA DO LIVRO ILUSTRADO?

A humanidade vive a era das imagens. Desde meados do século XX, com a massificação das telas, bem como das evoluções nas técnicas de reprodução das imagens, e desde a mais tenra idade, o ser humano é submerso em linhas, cores, traços, texturas e formas que o expõe a diferentes tipos de comunicação visual e gráfica. Esses elementos comunicam mensagens pelo modo como se organizam, quer por convenções, ícones, símbolos ou ainda por composições que ganham sentidos na medida em que são lidas visualmente. As diferentes semioses orquestram-se de modo a produzir sentidos.

A fim de compreender tal orquestração, especialmente no campo das imagens e do *design* gráfico, estudiosos como Donis A. Dondis (1991), Guthen Kress e Theo van Leeuwen’s ([1996] 2006), Christian Leborg (2004), se debruçaram a delinear uma gramática (ou sintaxe) visual, pela qual seja possível identificar uma gama de elementos que corroboram para a produção de sentidos na composição

¹⁷ “*El silencio es una pieza fundamental de las delicadas maquinarias intersemióticas que constituyen una gran parte de los libro-álbum*”.

¹⁸ Disponível em: < <https://emilia.org.br/oartesanato-do-silencio/> >. Acesso em 12 de maio de 2023.

¹⁹ Como mencionado na seção I, os livros aqui analisados fazem parte dos acervos escolares PNBE, PNLD Pnaic, PNLD Obras Complementares e PNLD Literário.

imagética. Compreender essa organização poderia contribuir, de acordo com esses estudos, para uma leitura mais profícua e, conseqüentemente, mais perceptiva do conjunto.

Nesse sentido, Dondis (1991) ressalta que não somos alfabetizados visualmente e questiona: “Quantos de nós vêem?” (p.5). Apesar de estar mergulhados em imagens, não há um ensino voltado para compreensão e leitura visual, em contraste com o extensivo ensino da linguagem verbal. Para a autora, “o alfabetismo visual implica a compreensão e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade” (Dondis, 1991, p. 227).

Conforme apontado por Kress e van Leeuwen’s (2006), o termo gramática pode sugerir a proposição de regras ou rigidez. Contudo, dada a flexibilidade do livro ilustrado, como já mencionado, a acepção de gramática que aqui se utiliza está em concordância com o que estes mesmos autores propõem: uma gramática visual caminha menos no sentido de definir regras e mais no intuito de reconhecer convenções. Ancorando sua tese à perspectiva interacionista de gramática, que se vale da língua em uso para elucidar as escolhas gramaticais, afirmam que “assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares da experiência e formas de interação social²⁰” (2006, p.2, tradução minha).

Assim, em se tratando do livro ilustrado, é possível assumir que há convenções estabelecidas no âmbito da linguagem visual e gráfica e que sua compreensão passa, necessariamente, pela figura do leitor, no ato da leitura (Lewis, 2001). Logo, reconhecer essas convenções pode contribuir para o aprofundamento das camadas de leitura do livro ilustrado, ampliando a fruição estética. Em outras palavras, a consciência sobre a composição também contribui para a produção de sentidos de leitura. Para Dondis (1997, p.18),

A sintaxe visual existe. Há linhas gerais para a criação de composições. Há elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos por todos os estudiosos dos meios de comunicação visual, sejam eles artistas ou não, e que podem ser usados, em conjunto com técnicas manipulativas, para a criação de mensagens visuais claras. O conhecimento de todos esses fatores pode levar a uma melhor compreensão das mensagens visuais.

Se o (re)conhecimento das convenções contribui para o aprofundamento

²⁰ “*Like linguistics structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction.*”

da leitura e ainda considerando que este não é nato ou natural, mas depende de ensino, compreende-se que cabem aos educadores ou mediadores de leitura proporcionar essa reflexão. Para tanto, é necessário que eles mesmos estejam conscientes desses saberes a fim de abordá-los.

Como apontado por Dondis (1997), a sociedade carece de um alfabetismo visual²¹, em todos os níveis. Excetuando-se os cursos ligados às artes, as formações da maioria dos educadores responsáveis pelas mediações de leitura dos anos iniciais da escolarização, em especial dos cursos de pedagogia, pouco ou quase nada refletem sobre a composição gráfica e visual nos livros para a infância. Nisto reside a importância de, neste trabalho, lançar um feixe de luz à questão, contribuindo para que os educadores (re)conheçam elementos que perpassam o funcionamento do livro ilustrado.

Ainda que amalgamadas, cada linguagem traz peculiaridades de seus elementos constitutivos que fazem do livro ilustrado este objeto único. A força triádica palavra-imagem-*design* age em sinergia, mantendo a unicidade de cada linguagem. Em se tratando do campo da palavra, ou do texto verbal, por exemplo, é possível observar os elementos estruturais do texto, os recursos linguísticos e estilísticos, bem como os elementos metaficcionais.

No campo da Imagem, a análise capta os elementos plásticos da composição imagética, tais como linhas, pontos, planos, enquadramentos e cores. Já na esfera do *Design*, importa o formato, as texturas, as capas, guardas, lombadas, manchas gráficas, tipografia, dentre outros aspectos.

Vale ressaltar que estes são apenas alguns elementos que podem ser destacados em uma mirada para o livro ilustrado que busca compreender a sua orquestração e algumas de suas convenções. A seguir, a fim de evidenciar como aparecem no contexto da obra, trago alguns exemplos retirados de livros ilustrados que fazem parte dos acervos de políticas públicas do livro, a saber: Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), Programa Nacional do Livro Didático/ Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNLD Pnaic), PNLD Obras Complementares e Programa Nacional do Livro e do Material Didático- PNLD Literário. Mais adiante, na segunda parte deste trabalho, intitulada *Dos Acervos*,

²¹ Com base na perspectiva dos multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2021), é possível incluir ainda a carência de um letramento visual, de não apenas reconhecer as convenções, mas, a partir disso, se atentar para as diferentes escolhas estéticas, usos e possibilidades, nos variados contextos e situações comunicativas.

tratarei com mais detalhes de suas especificidades; por ora, cumpre destacar o modo como a tríade palavra-imagem-*design* aparecem em algumas das obras que os compõem.

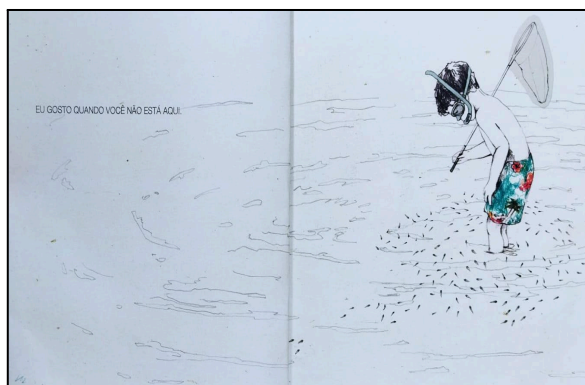
1.2.1 O PODER DA PALAVRA

No livro ilustrado, o texto verbal costuma apresentar-se mais conciso, com trechos breves distribuídos ao longo das páginas. Embora não seja regra, esta pode ser uma das características observadas na maioria dos livros: o texto breve cede espaço às imagens na orquestração das linguagens. Para Linden (2018, p.47),

Essa brevidade, decerto relativa e, no mínimo, variável, pode ser explicada pela questão do espaço e da prioridade do discurso verbal num suporte em que a imagem revela ser predominante do ponto de vista espacial, às vezes, semântico.

O fato de ser breve e conciso, contudo, não o exime da complexidade. Muitos textos de livros ilustrados conseguem sintetizar em uma única frase grande potencial semântico e linguístico. Um exemplo é o texto que abre o livro *Quando você não está aqui*, da autora espanhola Maria Hergueta (2014), pertencente ao acervo PNLD Pnaic. Logo no início, o texto verbal rompe com as expectativas do leitor pelo contraste presente no fato de o personagem (definido pelo texto visual) parecer gostar da ausência do outro (no caso, a irmã): “Eu gosto quando você não está aqui.”

Figura 7– Exemplo de concisão textual no livro *Quando você não está aqui*



Fonte: Hergueta, 2014.

De acordo com Wolfgang Iser (1996a, p.193), “o efeito da negação deriva do fato de que ela marca um defeito no conhecimento familiar, questionando assim a validade deste”. Em outras palavras, a potência da negação, expressa pelo termo “não” desestabiliza a expectativa de que, na ausência, sentimos falta de alguém e não o contrário. O “não” provoca uma ruptura; convoca o leitor a mobilizar seus conhecimentos para compreender um outro posicionamento do personagem.

Outro exemplo que explora a potência de negação (Iser, 1996a) é a obra *Não abra este livro* (2018), escrita por Andy Lee e ilustrada por Heath McKenzie, do acervo PNLD Literário. Desde o título, o leitor é surpreendido com a ideia de proibição a um objeto ao qual, comumente, há incentivo para que se abra. No decorrer do livro, o personagem adverte e tenta convencer o leitor a não virar as páginas, o que, evidentemente, não se concretiza e acaba por “conduzir” para o desfecho da história, transformando o leitor em coautor do livro.

Figura 8 – Potência de negação em *Não abra este livro*

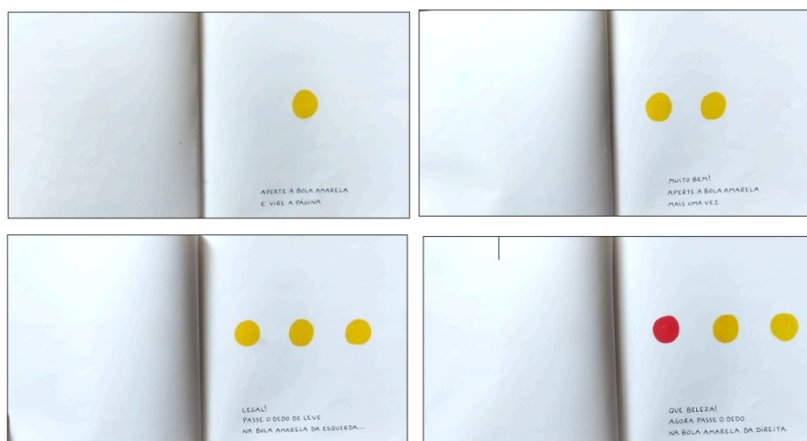


Fonte: Lee; McKenzie, 2018.

A cada página dupla, o leitor é surpreendido por uma ação diferente da personagem na tentativa (inútil) de persuadi-lo a não virar a página. Da ordem ao pedido; da barganha ao silenciamento; do rogo ao suborno; da mentira à verdade; da ameaça à psicologia reversa, o monstrinho tenta evitar um trágico desfecho que só é revelado no último par de páginas duplas e que somente ocorre porque o leitor, agora também coautor, o desobedeceu abrindo o livro e passando as páginas.

A coautoria também é parte constituinte da obra *Aperte aqui* (2013), de Hervé Tullèt, do acervo PNLD Pnaic. O leitor é convidado a manipular o livro de modo que seu movimento “desencadeie” mudanças na composição visual. Um jogo interativo com o leitor por intermédio de comandos apresentados no texto verbal escrito na forma do imperativo “Aperte a bola amarela e vire a página” (Tullèt, 2013 s.p.). Ao virar, tendo obedecido ao comando dado, o leitor se surpreenderá com a duplicação do círculo amarelo e texto verbal que o parabeniza por sua ação incentivando-o a continuar a realizar o próximo comando: “Muito bem! Aperte a bola amarela mais uma vez” (Tullèt, 2013, s.p.).

Figura 9 – Convite à coautoria do leitor no livro *Aperte aqui*



Fonte: Tullèt, 2013.

Levado pelo estímulo de ver modificada a página supostamente por suas próprias atitudes, o leitor motiva-se a continuar experimentando novos gestos e ações que se intensificam no avançar das páginas duplas, acompanhadas do texto imagético que assume sempre novas proporções.

A partir dos gestos, o leitor é convidado à coautoria da obra, uma vez que passa a compreender que, a depender de suas ações, a narrativa visual se modificará. Os círculos multiplicam-se, alinham-se, deslocam-se, crescem e diminuem na medida em que o leitor é convidado a apertar, chacoalhar, virar, sacudir, assoprar, bater palmas e, até mesmo, clicar, emprestando aqui uma ação afeita ao manuseio de artefatos tecnológicos, assemelhando-se ao *touch* a que os pequenos leitores da era digital já estão acostumados:

Figura 10 – Gestos, ação e reação no livro *Aperte aqui*



Fonte: Tullèt, 2013.

Tanto no livro *Aperte aqui* (Tullèt, 2013), quanto em *Não abra este livro* (Lee; McKenzie, 2018), há um recurso bastante explorado nos livros ilustrados contemporâneos: a metaficcionalidade. O livro parece ser consciente de si mesmo e, por isso, estabelece diálogos com o leitor. A literatura preferencialmente destinada à infância vem apresentando um incremento de obras nas quais há preponderância de elementos metaficcionais, quer pelo jogo metalinguístico, pela autorreferência ou, ainda, pelas relações intertextuais.

Nas palavras de Gustavo Bernardo (2010, p. 9), metaficção pode ser definida como “[...] um fenômeno estético autorreferente através do qual a ficção duplica-se por dentro, falando de si mesma ou contendo a si mesma”. Em outras palavras, a metaficção desnuda o processo criativo, a forma, a composição textual, poética e imagética. Permite à obra revelar-se toda ao leitor, por dentro e por fora. Cabe a ele – o leitor – apropriar-se, portanto, das diferentes nuances para produzir sentidos outros ao texto literário. E isto não é privilégio dos leitores adultos.

De acordo com Nikolajeva e Scott (2011, p. 290), “[...] o número de livros ilustrados inteiramente baseados no jogo metaficcional está em rápido crescimento”. Instaura-se, desse modo, uma interação entre leitor e obra que, muitas vezes, não se limita a revelar seus “segredos” àquele, mas sim o convida a ser cocriador do texto. Uma conversa ora sutil, percebida apenas nas entrelinhas ou pequenos detalhes visuais; ora explícita, apelativa ou escancarada, por vezes na voz do narrador que “[...] pode assumir, por exemplo, a forma de um conselho: ‘Você quer

saber o que aconteceu a seguir? – vire a página” (Nikolajeva; Scott, 2011, p.289).

Outorga-se ao leitor, nesses casos, uma participação ativa no ato da leitura: cabe a ele, portanto, no próprio manuseio do objeto livro, o desenrolar da narrativa. Uma parceria entre o leitor, o livro e seu autor, que, no ato da criação, já pressupunha um leitor implícito (Iser, 1996b), coartífice da obra. Por conseguinte, na recepção do texto, pelos atos de leitura, que esta relação se concretiza.

Além disso, diferentes recursos estilísticos são empregados nos textos verbais de livros ilustrados potencializam os efeitos de sentido de leitura. A obra *A Raiva* (2014), escrita por Blandina Franco e ilustrada por Lollo, pertencente ao acervo PNLD Literário, por exemplo, apresenta um trecho com gradação que, aliada ao texto visual, amplia a sensação de crescimento da raiva: “E não era mais uma raivinha à toa. Era uma fúria. Uma cólera! Uma ira!”

Figura 11– Exemplo de gradação no livro *A raiva*



Fonte: Franco; Lollo, 2014.

No livro *Não* (2012), de Marta Altès, do acervo PNBE, a ironia expressa pela inocência das falas do personagem cão e o contraste com suas atitudes, proporciona o tom humorado da narrativa. Enquanto o texto verbal, em primeira pessoa, descreve a ação aparentemente bondosa do personagem, como em “E eu aqueço a cama antes de irem dormir” (p.16), o texto visual exhibe a cena em que ele aparece todo sujo deitado na cama dos donos. Um balão de fala à direita exhibe um longo “Nããããã!”, que contribui para que o leitor compreenda a ironia do contraponto entre texto e imagem.

Figura 12 – Exemplo de ironia e humor no livro *Não!*



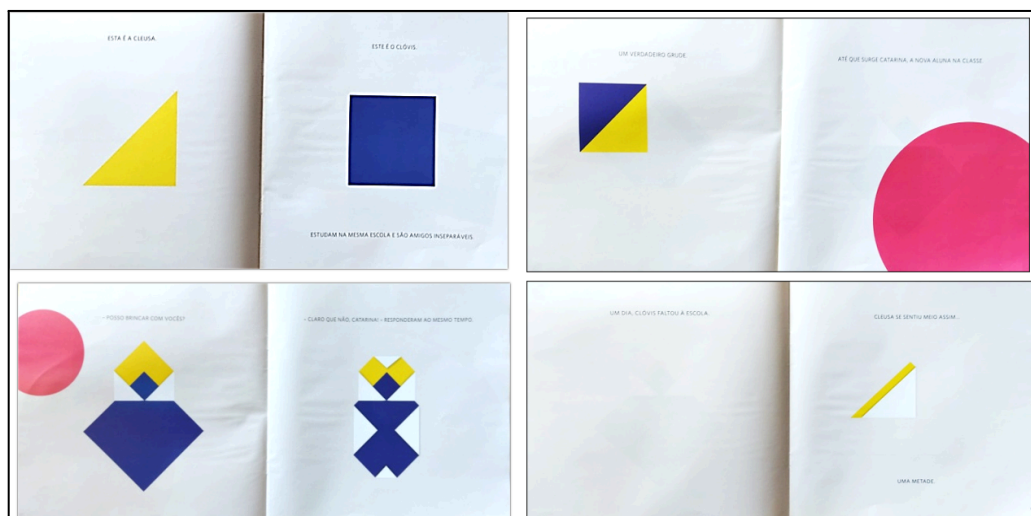
Fonte: Altés, 2012.

De muitas maneiras, o texto verbal poderá evidenciar detalhes ou trazer provocações, porém, em se tratando do livro ilustrado, no qual a interdependência entre as linguagens é característica fundante, a sua força ou potência será sempre construída com os demais elementos constitutivos, tanto no plano visual, quanto gráfico. E é exatamente essa simbiose que faz desse tipo de livro um objeto tão desafiador e, ao mesmo tempo, encantador.

1.2.2 QUANDO A IMAGEM CONTA

Nos livros ilustrados, os elementos constitutivos da imagem ganham conotação narrativa. É o que acontece, por exemplo, no livro *Claro, Cleusa, Claro, Clóvis* (2018), escrito e ilustrado por Raquel Matsushita, distribuído pelo PNLD Literário, no qual as formas geométricas são usadas tanto para representar os personagens como para contar a história. Na medida em que o texto verbal narra as ações dos personagens, um círculo, um quadrado e um triângulo, essas formas alteram-se, por meio de dobraduras, instigando o leitor a uma leitura de imagens não convencional, que aciona seu repertório imagético e criativo.

Figura 13 – As formas na composição narrativa em *Claro, Cleusa, Claro, Clóvis*



Fonte: Matsushita, 2018.

Muitas vezes, as cores também podem interferir na narrativa. É o caso do já citado *Não abra este livro* (2018). A opção pela cor amarela ao fundo de algumas páginas, em contraste com o branco das páginas anteriores, indica que há um ponto de tensão na narrativa. Em seguida, o fundo vermelho remete à própria raiva do personagem, cujo rosto também está avermelhado (Farina; Perez; Bastos, 2006).

Figura 14 – Cores de fundo nas páginas de *Não abra este livro*



Fonte: Lee; McKenzie (2018).

Para Raquel Matsushita, autora, ilustradora e *designer* gráfico,

O ensino e o domínio das cores são tão importantes quanto reconhecer sua simbologia e seu poder de atuação nas diversas áreas de nossa vida, principalmente na área da comunicação. As cores são essenciais para a transmissão de ideias, sentimentos e sensações (Matsushita, 2011, p.221).

Em *Lulu e o urso* (2018), de Carolina Moreyra e Odilon Moraes, do acervo PNLD Literário, as cores alternam-se no passar de páginas duplas, demarcando os campos da realidade e da subjetividade. Quando o texto verbal narra os questionamentos da menina Lulu à sua mãe, as cores permanecem predominantemente nos tons azul e branco, com exceção dos objetos encontrados; quando Lulu, de posse dos objetos, rende-se ao mundo da imaginação, os elementos conservam suas próprias cores, e ela mesma, se modifica.

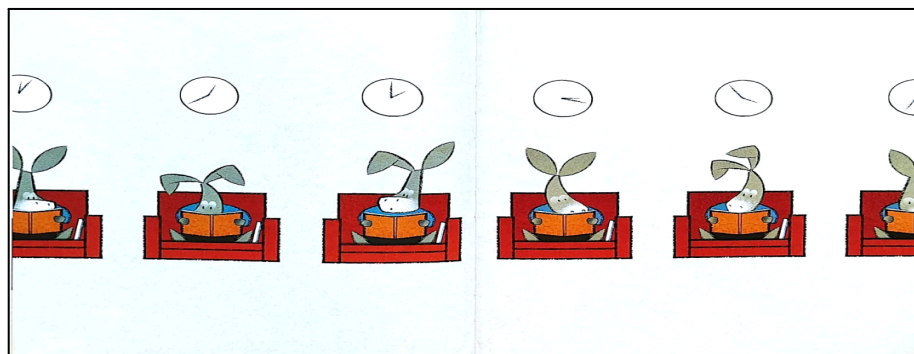
Figura 15 – Alternância das cores demarcando plano real e simbólico no livro *Lulu e o Urso*



Fonte: Moreyra; Moraes, 2018.

Outro aspecto importante de ser observado na composição imagética dos livros ilustrados diz respeito à representação da passagem do tempo. Um recurso que parece ser recorrente é a repetição de imagens no par de páginas. No livro *É um livro* (2010), de Lane Smith, pertencente ao acervo PNLD Obras Complementares, o personagem é colocado em diferentes posições para representar a quantidade de tempo que passou em sua leitura. Importante destacar que o relógio acima dele também reforça essa percepção.

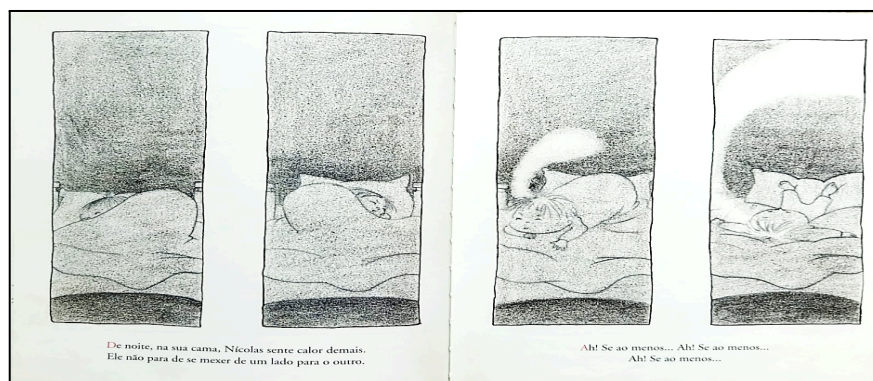
Figura 16 – Passagem do tempo em *É um livro*



Fonte: Smith, 2010.

Em *Nícolas* (2013), de Agnès Laroche e Stéphanie Augusseau, do acervo PNLD Pnaic, além da repetição do personagem, a presença da moldura intensifica a impressão de que a página dupla apresenta diferentes momentos de uma mesma noite, na qual Nícolas perdera o sono. Um recurso bastante comum às histórias em quadrinhos e que, emprestado ao livro ilustrado, amplia as possibilidades de construção de sentidos.

Figura 17 – Molduras como marcadores temporais no livro *Nícolas*

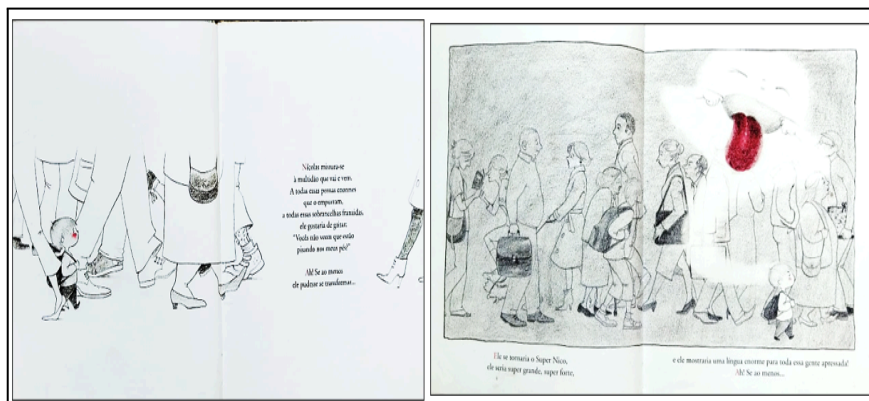


Fonte: Laroche; Augusseau, 2013.

As molduras merecem atenção especial na leitura do livro ilustrado. Em *Nícolas*, assim como acontece em outros exemplos de livros ilustrados, a moldura pode contribuir para separar a realidade e a subjetividade dos personagens. Quando está vivenciando as intempéries da vida, o plano imagético apresenta Nícolas e os elementos de seu cotidiano em imagens sangradas, que atravessam as páginas duplas e que incorporam a mancha tipográfica. Já, quando imagina seu superpoder,

e o que poderia fazer com ele, toda a cena ganha uma moldura, que desloca a mancha tipográfica para baixo.

Figura 18 – Demarcação entre realidade e subjetividade pelas molduras em *Nícolás*



Fonte: Laroche; Augusseau, 2013.

“A borda da moldura, em si, também pode desempenhar um papel expressivo” (Linden, 2018, p.72). É o que Eva Furnari realiza em suas obras. Suas molduras assumem função lúdica que, aliadas ao texto verbal e imagético, acrescentam informações e despertam a percepção do leitor. No livro *Não confunda* (2018), do acervo PNLD Literário, por exemplo, as bordas da moldura são compostas de/ou trazem elementos mencionados no texto verbal escrito ou no texto imagético que está dentro da própria moldura. Muitas vezes, a moldura brincante se “rompe” e a imagem “vaza” para o fundo, ultrapassando limites e transgredindo as convenções.

Figura 19 – Molduras brincantes em *Não confunda*



Fonte: Furnari, 2018.

Na leitura do livro ilustrado, além das molduras, o direcionamento do olhar para a cena pode se dar pelo enquadramento adotado pelo ilustrador. A depender de sua intenção narrativa, a cena se apresenta em diferentes planos, com intuito de guiar o olhar do leitor a perceber nuances e/ou adentrar simbolicamente certos espaços e atmosferas.

Vera Maria Tietzmann Silva (2020), emprestando a linguagem do cinema, destaca sete tipos de planos utilizados para enquadrar imagens. São eles: o plano geral, quando a imagem é mostrada em sua amplitude; o plano aberto, no qual há alguma aproximação dentro de uma mirada geral; plano americano, quando o personagem é representado do joelho para cima; plano médio, focalizando o personagem da cintura para cima; primeiro plano, quando o rosto é enquadrado; primeiríssimo plano, quando aproxima-se ainda mais, focando os olhos, por exemplo; e plano detalhe, no qual há ênfase em algo específico.

O livro *A Princesa Maribel* (2012), escrito por Patacrúa e ilustrado por Javier Solchaga, pertencente ao acervo PNLD Pnaic, é representativo do uso narrativo do plano detalhe. Nele, primeiramente, apresenta-se a personagem principal, Princesa Maribel e, logo em seguida, na página da direita, uma imagem ampliada de um detalhe, até então desconhecido do leitor, seguido da pergunta “E isto, o que é?”. Somente na virada da página, à esquerda, o leitor descobrirá o objeto detalhado, nesse caso, o anel da Princesa Maribel. Na página da direita, que acompanha a descoberta, há um novo plano detalhe, que só será desvendado na página seguinte, e assim sucessivamente. O resultado é um conto cumulativo lúdico e envolvente, que dialoga com o universo dos leitores ao trazer para as imagens objetos do cotidiano.

Figura 20 – Plano detalhe no livro *A Princesa Maribel*





Fonte: Patacúia; Solchaga, 2012.

Ainda emprestando a nomenclatura cinematográfica, Linden (2018) ressalta que o enquadramento da cena pode se dar em *plongée*, quando a visão é de cima para baixo, ou em *contra-plongée*, quando é vista de baixo para cima. Para a autora, “o enquadramento exerce um papel determinante na narrativa” (p.75), podendo valorizar determinado ponto de vista. No livro *Esperando a chuva* (2014), também encontrado no PNLD Pnaic, Véronique Vernett recorre à perspectiva em *plongée* para situar o leitor quanto à cidade retratada e o quintal da personagem:

Figura 21 – Enquadramentos em *plongée* no livro *Esperando a chuva*

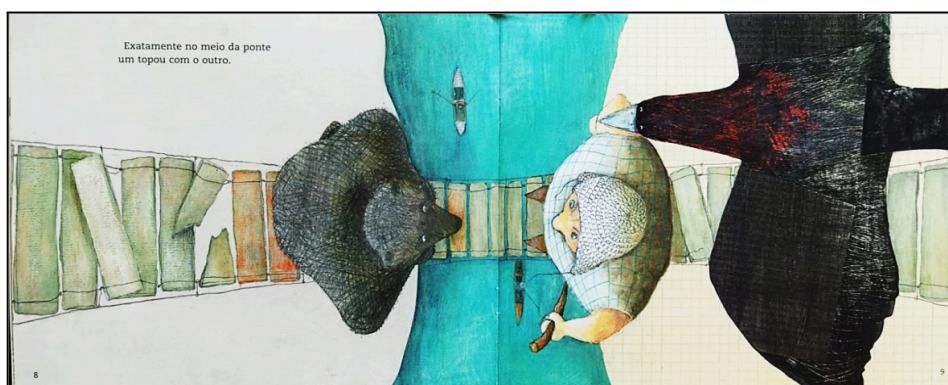


Fonte: Vernette, 2014.

A opção por diferentes enquadramentos em uma mesma obra evidencia o requinte estético do ilustrador e o domínio dessa técnica. Assumindo perspectivas distintas, tende a conduzir a leitura das imagens por diferentes ângulos. Fazendo uma comparação, Tietzmann (2020, p.24) destaca que o enquadramento das imagens exerce o papel do narrador de um texto ou ainda da câmera em um filme. Isto é, em uma ilustração “quem narra é o olhar do artista, que vê aquilo que retrata de mais perto ou de mais longe” (*ibidem*).

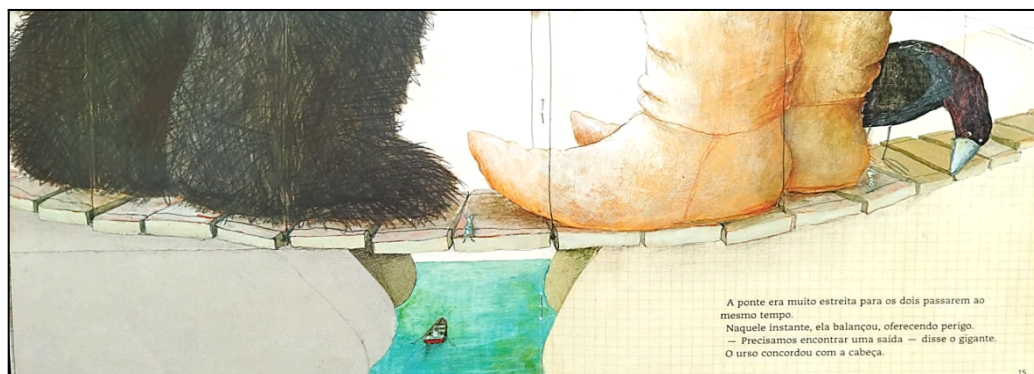
É o que acontece no livro *A ponte* (2013), escrito por Heinz Janisch e ilustrado por Helga Bansch, do acervo PNLD Pnaic. Nele, desde a capa, o leitor é convidado a observar a ponte, e o que se passa nela, por diferentes ângulos e perspectivas. Na capa, a mirada se dá pela mesma perspectiva de um pássaro em terra; na folha de rosto, pela perspectiva de dois insetos sentados na beirada das cordas que servem de corrimão à ponte; depois, avista-se a ponte ao longe, rodeada de paisagens e outras ações à parte. Então, a mirada alterna-se, aproximando o olhar do leitor, como em um movimento de *zoom* para, em seguida, levá-lo a olhar em *plongée* para o fatídico encontro de um gigante e um urso que querem passar, ao mesmo tempo, pela ponte estreita.

Figura 22 – Enquadramento em *plongée* no livro *A ponte*



Fonte: Janisch; Bansch, 2013.

As próximas páginas trazem o enquadramento em primeiríssimo plano e plano detalhe para evidenciar as expressões dos personagens, neste embate. Até mesmo os pés são enquadrados, situando precisamente o leitor acerca da problemática enfrentada ao observar a largura da ponte diante dos grandes pés dos personagens.

Figura 23 – Plano detalhe no livro *A ponte*

Fonte: Janisch; Bansch, 2013.

Por fim, a solução encontrada pelos dois é evidenciada nas imagens com o uso bastante criativo das molduras sangradas, denotando ritmo e movimento, bem como exprimindo o cuidadoso passo-a-passo dos personagens, ao longo das páginas duplas.

Figura 24 – Molduras sangradas no livro *A ponte*

Fonte: Janisch; Bansch, 2013.

Outro elemento considerado basilar da composição visual é a linha. Por ela, o artista dá vida ao imaginado, exprimindo, em sua concepção, sentimentos e emoções. De acordo com Dondis (1997, p. 57), pode ser de diferentes maneiras: imprecisa e indisciplinada; delicada e ondulada; hesitante, indecisa e inquiridora, a depender daquilo que o artista quer representar ou de seu estado de espírito.

Em muitas obras, esse elemento pode ser determinante na composição

da narrativa visual. Como um fio condutor, literalmente, a linha guiará o passar de páginas e a condução da história. Um exemplo dessa ocorrência é o livro *Cadê a linha que estava aqui?* (2018), de Gisela Castro Alves, do acervo PNLD Literário. Nele, desde o título, as linhas perpassam a tipografia e instigam o leitor a encontrá-la. Enquanto o texto verbal vai elencando perguntas, à moda de parlendas populares, as respostas vão sendo dadas em conjunto com o plano imagético que se constrói pela contiguidade da linha, ininterruptamente, no passar das páginas.

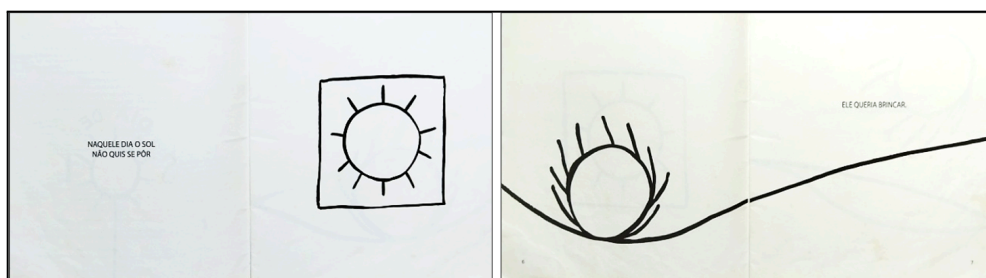
Figura 25 – A linha como condutora da narrativa em *Cadê a linha que estava aqui?*



Fonte: Alves, 2018.

Em *Dia de Sol* (2009, 1ª edição), do acervo PNBE, o autor e ilustrador Renato Moriconi propõe uma divertida brincadeira com as linhas que compõem os raios do sol representado no plano imagético. São as pequenas modificações nas linhas que garantem a expressividade do personagem Sol que, não querendo se pôr, pôs-se a brincar por linhas que ora representam o mar, o horizonte, a cidade, etc.

Figura 26 – Linhas e expressividade no livro *Dia de Sol*



Fonte: Moriconi, 2009.

Nota-se, a partir desta rápida passagem por alguns dos elementos que constituem as imagens nos livros ilustrados, que suas possibilidades e manifestações são praticamente infinitas. Além disso, há ainda que considerar as técnicas adotadas, que podem ser bastante diversas e abertas à criatividade dos artistas do livro. Desde colagens, xilogravuras, monotipias, litogravuras, esboços, aquarelas, pinturas, carimbos, texturas, ferramentas digitais, do manual ao tecnológico, as imagens nos livros ilustrados abarcam (e abraçam) toda a inventividade humana.

1.2.3 O *DESIGN* COMO ELEMENTO NARRATIVO

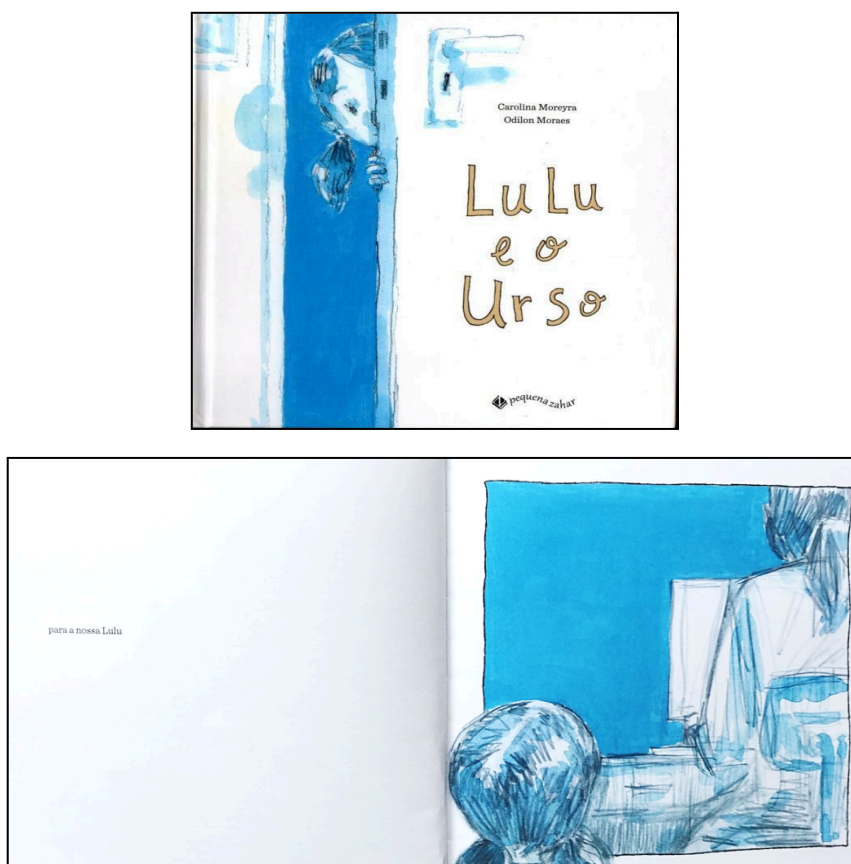
O território abrangente do livro ilustrado, disposto às inúmeras possibilidades, como já mencionado, abriu caminho para que, cada vez mais, a linguagem gráfica exercesse função narrativa no conjunto composicional da obra. “Tudo tem significado no livro ilustrado” (Linden, p.35): o papel, o suporte, o formato, a capa, as guardas, a folha de rosto, a tipografia. Os elementos composicionais do livro atuam em sinergia com as linguagens verbal e visual a fim de constituir os sentidos de leitura.

Em muitos casos, como bem aponta Sophie Van der Linden (2015, p.36), os criadores do livro ilustrado partem da escolha do papel, do formato e da quantidade de páginas para a composição do livro. Tais elementos têm sido pensados como parte constitutiva do fio narrativo, indissociáveis, portanto, das linguagens verbal e visual. Daí, portanto, constituir-se em um objeto no qual as linguagens verbal, visual e gráfica estão amalgamadas a tal ponto que, por vezes, só é possível distingui-las separadamente em uma análise atenta.

No livro ilustrado contemporâneo, os elementos considerados periféricos, como a capa e as guardas, por exemplo, têm se destacado para além de suas funções paratextuais (Génette, 2009), ao assumir papéis narrativos, por vezes, já desde a capa. Um livro exemplar dessas relações é o já mencionado *Lulu e o urso* (2018), no qual a capa, em vez de antecipar uma cena, como comumente ocorre, é já a cena inicial do livro exibindo a menina que espia pela fresta da porta, como se convidasse o leitor a também “espiar” essa história. Após a folha de guarda – de uma cor que remete à cor das caixas de papelão – o leitor encontra a dedicatória “para nossa Lulu”, na página da esquerda, acompanhada da imagem da menina

adentrando o espaço de trabalho da mãe. Mais uma vez, o leitor é convidado a adentrar o espaço subjetivo da narrativa. Nota-se que a menina não está nos limites da moldura, como a mãe, mas sim prestes a entrar, tal como o leitor que, nesse momento, ainda na dedicatória.

Figura 27 – A capa e a dedicatória iniciando a narrativa no livro *Lulu e o Urso*



Fonte: Moreyra; Moraes, 2018.

Não por acaso, os dados catalográficos do livro foram deixados para o final²², dividindo o espaço da página dupla com a biografia dos autores. Essa escolha reforça a intenção do projeto gráfico de que a narrativa começasse desde a capa, ressignificando, portanto, a funcionalidade do peritexto, isto é, “toda a zona [...] que se encontra sob a responsabilidade direta e principal (mas não exclusiva) do editor, ou talvez, de maneira mais abstrata porém com maior exatidão, da edição” (Gènette, 2009, p. 21).

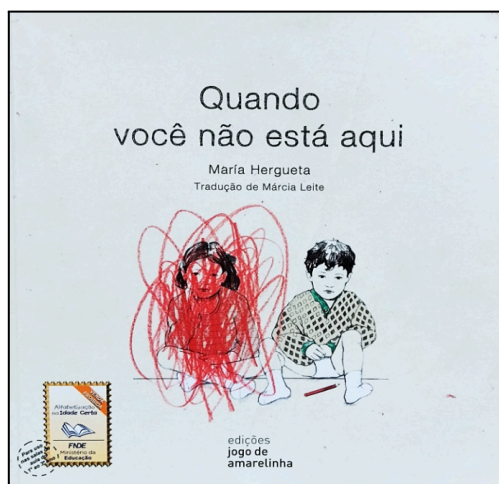
²² Vale mencionar que, na edição produzida para o PNLD Literário 2022, os dados catalográficos dividem espaço com a dedicatória na página ímpar, diferentemente da versão comercializada pela Editora Pequena Zahar para o público em geral. Na segunda parte desse trabalho, “Dos acervos”, tratarei com mais detalhes sobre as diferenças editoriais das obras.

A história do livro ensina que, inicialmente, a capa foi pensada como proteção do miolo e não trazia qualquer informação adicional sobre o livro. De acordo com Ubiratan Machado, no Brasil, “a ideia de um revestimento protetor do livro, a capa de brochura, só surge na década de 1820 com o aumento vertiginoso das edições, coerente com o processo de industrialização do início do século XIX” (Machado, 2017, p.10).

Com o passar do tempo, a capa foi agregando informações e imagens, por vezes reproduzindo alguma cena do interior do livro. Sobre as funções da capa nos livros ilustrados, Alan Powers menciona que esta “[...] pode servir de amostra das delícias que virão – uma espécie de janela para um mundo interior, mas não necessariamente a mais valiosa delas” (Powers, 2008, p.6-7). Atualmente, como em *Lulu e o Urso* (2018), esta “janela” dá lugar à “porta”, pela qual, em muitos casos, o leitor é convidado a adentrar o espaço da narrativa que começa pela capa.

Outro exemplo em que a capa não se atém a reproduzir uma cena do livro, antes provoca e instiga o leitor, está no também já citado *Quando você não está aqui* (2013). Ao observar a imagem, é possível distinguir duas figuras humanas, um menino e uma menina, porém ela está rabiscada. Fortes traços em tom vermelho, como os feitos com giz de cera por mãos infantis, parecem ter desejado apagá-la da cena. O realismo dos traços é tamanho que o leitor pode até confundir-se e achar que o livro foi rabiscado por alguma criança. Olhando atentamente, contudo, vê-se um giz de cera vermelho aos pés do garoto.

Figura 28 – A capa provocativa do livro *Quando você não está aqui*



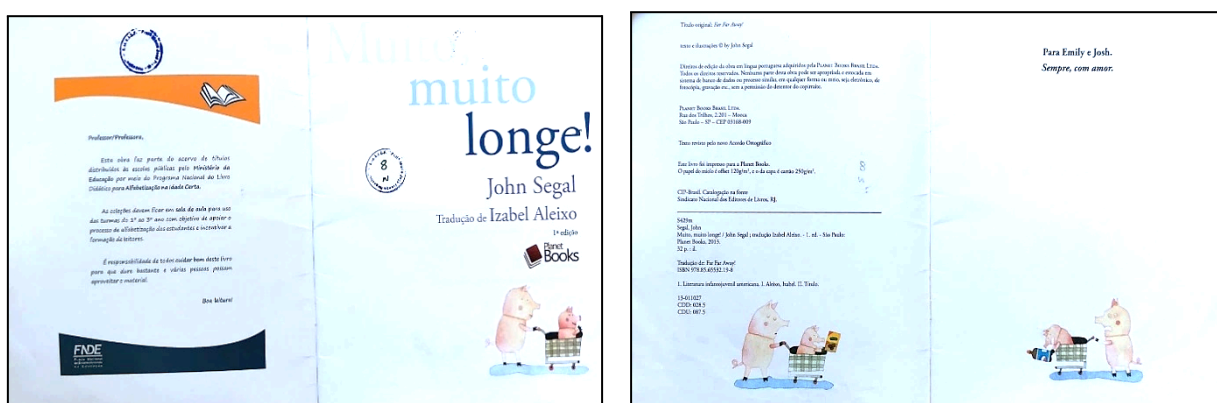
Fonte: Hergueta, 2013.

A subversão da função paratextual é recorrente nos livros ilustrados e está intimamente ligada à narratividade do *design* e às ressignificações do próprio objeto livro e suas materialidades. Nesse sentido, Linden (2015, p.10, tradução minha) afirma que “a materialidade do objeto livro é importante em um livro ilustrado, já que a escolha da capa, do papel ou das guardas tem grande influência no projeto, ao dar-lhe uma dimensão significativa, podem até adquirir um papel narrativo”²³.

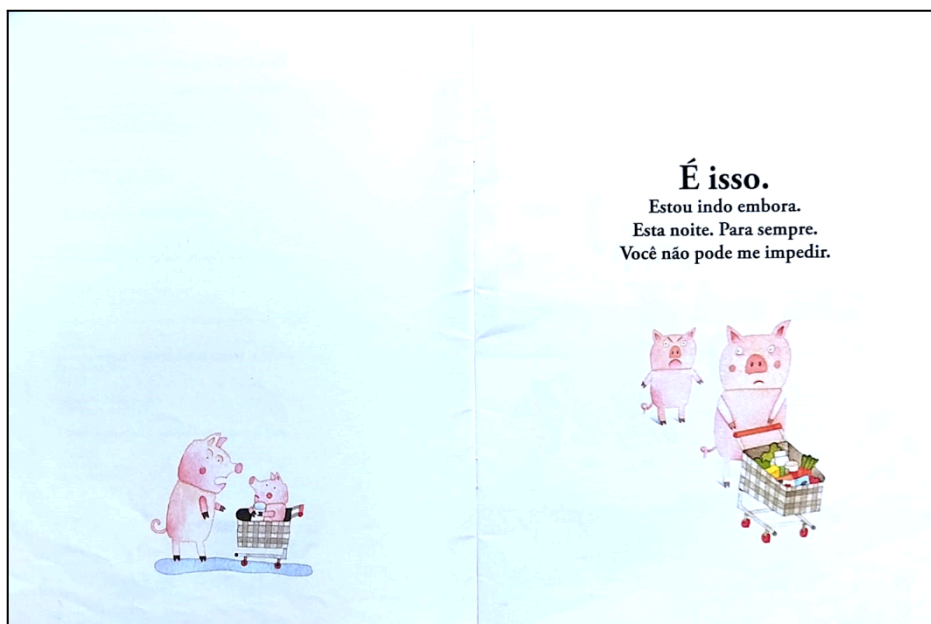
No livro *Muito, muito longe* (2013), de John Segal, do acervo PNLD Pnaic, por exemplo, a narrativa imagética inicia-se já desde a folha de rosto retratando o momento das compras dos personagens, um porco adulto e, supostamente, seu filhote. Os elementos paratextuais – folha de rosto, ficha catalográfica e dedicatória – exibem uma sequência de ações dos personagens que culminam no embate iniciado pelo texto verbal: “É isso. Estou indo embora. Esta noite. Para sempre. Você não pode me impedir.” (n.p.).

Isto é, o motivo de o personagem querer ir embora de casa é encontrado nas imagens que estão nos elementos paratextuais, qual seja o fato de ele querer tudo o que vê no mercado e o adulto não deixar. A leitura do livro começa, portanto, desde a folha de rosto. Um movimento que lembra os pré-créditos do cinema e que, se não consistem na narrativa principal, antecipam informações importantes e instigam o espectador.

Figura 29 – A narrativa imagética desde os paratextos no livro *Muito, muito longe*



²³“La materialidad del objeto libro es importante en un álbum, ya que la elección de una cubierta, un papel o unas guardas ejerce una gran influencia en el proyecto, al aportarle una dimensión significativa, incluso pueden llegar a adquirir un rol narrativo”.



Fonte: Segal; 2013.

De igual modo, os formatos do livro podem colaborar com o fio narrativo, alargando as sensações provocadas ou ainda reforçando o que expressam o conjunto verbo-visual. Assim, a escolha por determinado formato na composição do livro ilustrado tende a ser condizente com a proposta narrativa e não é acidental. Ao contrário do que costuma acontecer na elaboração do projeto gráfico de um livro, cuja composição fica a cargo da equipe editorial, no livro ilustrado, os criadores exercem papel ativo na escolha de cada um dos elementos, visto que a linguagem gráfica é atuante com as demais linguagens, e assume, por conseguinte, papéis protagonistas na obra como um todo.

O livro *Bem lá no alto* (2018), de Susanne Straber, do acervo PNLD Literário, é exemplar para compreender a relação do formato com o fio narrativo. O formato retangular à francesa (Linden, 2015), 23 x 16 cm, corrobora para a verticalidade do livro e a sequência da narrativa imagética na qual os animais sobem uns nos outros para tentar alcançar o bolo que está bem lá no alto, literalmente, no sobrado retratado no livro. Se este livro fosse produzido em um outro formato, como o quadrado ou à italiana (paisagem), provavelmente os efeitos de sentido provocados pelo suporte não seriam os mesmos.

Figura 30 – Formato vertical contribuindo com a narrativa no livro *Bem lá no alto*



Fonte: Straber, 2018.

O mesmo acontece nas obras de Caulos, *O livro estreito* (2011) e *O livro comprido* (2011), ambas do acervo PNLD Pnaic, nas quais, como o próprio título sugere, texto e imagem interagem com o formato na construção de sentidos de leitura. No primeiro, o formato à francesa garante proporção estreita, alinhando-se ao texto verbal e imagético que declaram elementos que cabem neste livro.

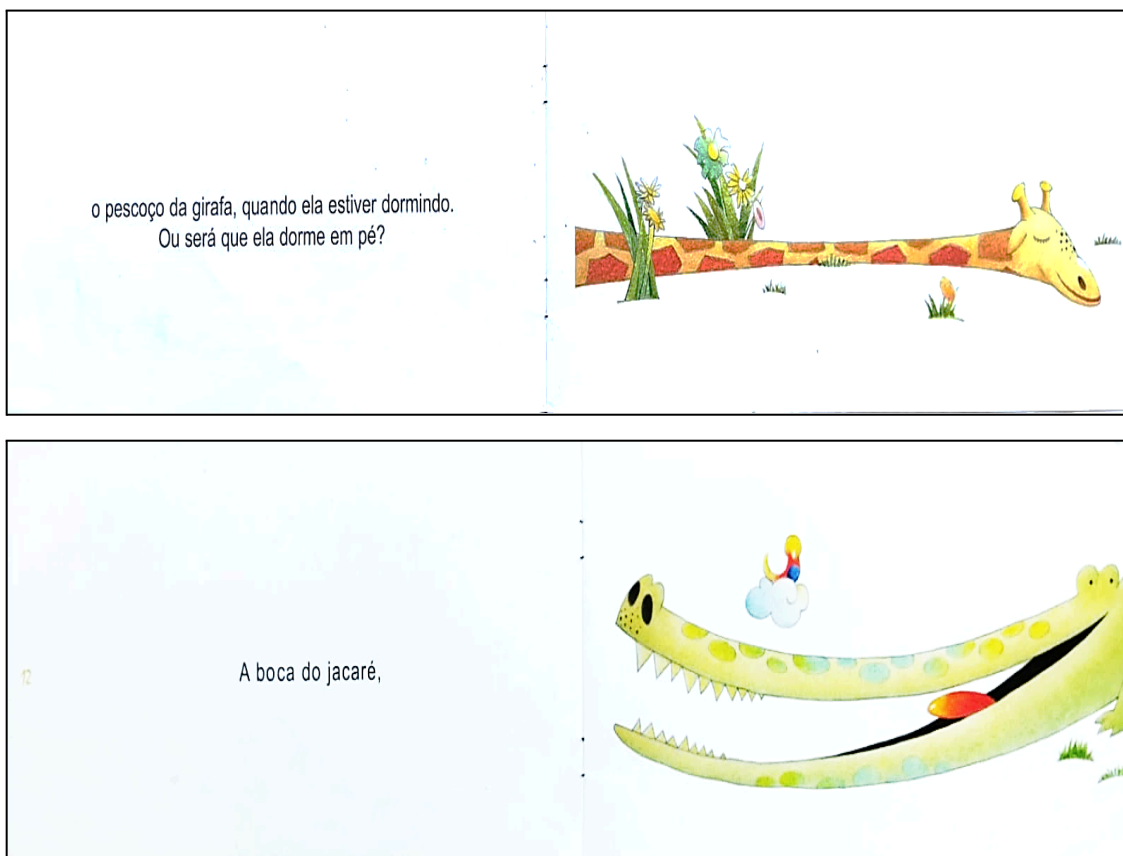
Figura 31 – Formato à francesa contribuindo com a proposta verbo-visual em *O livro estreito*



Fonte: Caulos, 2011.

Do mesmo modo, no segundo, o formato à italiana, abre-se em panorama proporcionando “caber” no livro figuras alongadas, tais como “o pescoço da girafa, quando ela estiver dormindo” ou “a boca do jacaré”.

Figura 32– Relação entre formato, texto e imagem em *O livro comprido*



Caulos, 2011.

Nota-se que a tríade palavra-imagem-*design*, nesses casos, proporciona uma mirada harmoniosa para os elementos constitutivos do livro e elucidam a voz e a potência narrativa de cada uma das linguagens. Não são escolhas casuais, antes fazem parte de um projeto bem delineado e proposital, que considera, de um lado, as especificidades do livro e, do outro, a perspicácia do leitor.

A própria escolha tipográfica da palavra “livro”, em ambas as capas, corrobora com a intenção do autor. Uma fonte alongada verticalmente provoca a sensação de estreiteza do livro, enquanto a fonte espaçada, por sua vez, alonga horizontalmente a leitura do termo.

Figura 33 – Tipografia alinhada à proposta gráfica e narrativa



Fonte: Caulos, 2011.

A tipografia constitui-se, portanto, elemento importante e, por vezes, é usada para demarcar personagens e suas falas ou ainda estimular certos modos de leitura. No já mencionado *Não Abra este Livro* (2018), de Andy Lee e McKenzie, os recursos tipográficos provocam o leitor ou mediador a modular sua fala de determinada maneira, a partir da expressividade provocada pelos recursos grafo-visuais. Já em *É um livro* (2010), de Lane Smith os tipos diferem a fala dos personagens:

Figura 34 – Tipografia demarcando falas dos personagens em *É um livro*



Fonte: Smith, 2010.

Além disso, a própria escolha do tipo do papel e sua gramatura podem proporcionar diferentes sensações capazes de provocar no leitor leituras sensoriais e que evocam, no conjunto da obra, as emoções suscitadas pelas linguagens que a compõe. Para Linden (2015, p.37),

É difícil exemplificar o que ocorre entre o toque no livro e a leitura induzida, mas é evidente que a textura do papel (offset, revestido, etc.) e sua espessura (gramatura) estimulam a apreensão sensorial do livro de maneiras diferentes.

Em estudo recente, a neurocientista Maryanne Wolf (2020) destaca como o suporte pode influenciar nos processos cognitivos de leitura. Para a autora, a alta exposição aos meios digitais, bem como a rapidez e quantidade de informações que perpassam esse cotidiano, têm provocado alterações nos modos de ler, levando às dificuldades em leituras profundas.

Ainda de acordo com a autora, “cada meio/suporte de leitura beneficia alguns processos cognitivos em detrimento de outros”²⁴(Wolf, 2020, p.20, tradução minha). Nesse sentido, a leitura analógica, que implica sentir o objeto, o passar das páginas e sensações podem estimular áreas cerebrais que promovem o desenvolvimento de leituras mais críticas e aprofundadas. Em se tratando da infância, especialmente, as implicações do contato com o suporte podem ter consequências e influências ainda maiores em seus processos cognitivos, uma vez que estão em desenvolvimento.

Nesse sentido, Theresa Schilhab *et al.* (2020, p.108, tradução minha), afirmam que

O suporte de leitura é importante para o processamento do texto e posterior recuperação do seu conteúdo. As interações e movimentos do corpo durante a leitura são processados em conjunto com a descoberta do significado do texto²⁵.

Além disso, no ato de ler um livro, para as autoras, estão imbricados diferentes estímulos neuronais que fazem da leitura uma atividade não somente linguística, mas sensorial, perceptiva, motora, afetiva e conceitual (*ibidem*, p.110, tradução minha).

De fato, na leitura do livro ilustrado, em que se pese a relação triádica

²⁴ “Cada medio/soporte de lectura beneficia unos procesos cognitivos en detrimento de otros.”

²⁵ “El soporte de lectura es importante para el procesamiento del texto y el posterior recuerdo de su contenido. Las interacciones y movimientos del cuerpo durante la lectura se procesan junto con el descubrimiento del significado del texto”.

entre palavra, imagem e *design*, pelo próprio modo como é concebido, apresenta-se como objeto desafiador que exige do leitor mais do que a leitura em seu sentido restrito, ligado aos processos de decodificação dos signos linguísticos. Exige a leitura de diferentes elementos, como exposto neste capítulo, desde as formas, cores, traços, texturas até os formatos, tamanhos, papéis e gramaturas. E mais, exige a leitura em conjunto de todos esses elementos para que os sentidos possam ser construídos na interação com o objeto livro.

Um objeto por vezes tão complexo e singular, provocador de diversas indagações, inclusive em sua própria nomenclatura: livro ilustrado, livro-álbum, álbum ilustrado, livro ilustrado infantil. As opções são muitas e não há (ainda) consenso em um termo que melhor o designe, como é possível verificar no tópico seguinte.

1.3 O PROBLEMA DO NOME

Livro ilustrado ou livro-álbum? Ou seria álbum ilustrado? Livro infantil ilustrado? Ou ainda livro ilustrado contemporâneo? Basta uma rápida busca para conferir que todas essas nomenclaturas são (ou foram) utilizadas no Brasil para nomear o mesmo objeto: um livro que se vale da *interdependência* de palavras, imagens e *design* em sua composição narrativa.

Não há consenso sobre qual nome usar e essa problemática não é exclusiva do cenário brasileiro. Na Europa, o livro-álbum também concorre com álbum ilustrado ou apenas álbum. Em língua inglesa, *picture book*, *picture-book* e *picturebook* muitas vezes podem referir-se ao mesmo tipo de livro.

A propósito, o vocábulo *picturebook* surge da tentativa de encontrar um termo que pudesse diferenciar a inter-relação entre palavra e imagem observada nos livros para a infância. A justaposição dos vocábulos *picture* e *book* denotam a própria unidade do livro ilustrado: a de que os elementos constitutivos operam em conjunto.

No Brasil, a percepção de que, na literatura para a infância, algumas obras apresentavam uma relação diferenciada entre palavras, imagens e *design* foi sinalizada desde a década de 1990, porém sem um aprofundamento que levasse ao estabelecimento de uma nova nomenclatura. Em 1995, por exemplo, Luís Camargo, na obra *Ilustração do livro Infantil*, ao discorrer sobre o livro *Flicts* (1969), de Ziraldo,

um dos marcos do livro ilustrado brasileiro, embora não estabeleça categorias ou nomenclaturas, reconhece se tratar de um tipo *diferente* de relação entre texto e imagem:

Flicts está entre livro de imagem, em que as imagens contam a história, e o livro ilustrado, em que o texto conta e as imagens ilustram. Nele, as imagens sozinhas não contam a história. Porém, em vários momentos, parece que é o texto que ilustra as imagens. [...] Em vários momentos se estabelece um verdadeiro diálogo entre texto e imagem. No encontro com o arco-íris, a palavra não aparece no texto é a imagem que diz arco-íris. [...] Em outros momentos, é o texto que se torna descritivo e a imagem poética (Camargo, 1995, p. 64-65).

Neste excerto, o autor usa “livro ilustrado” para designar os livros com predominância do texto verbal em detrimento da imagem, ainda que esta, ao acompanhar o texto, agregue sentidos. Já em *Flicts* (1969), a relação é de *interdependência* já que, em determinados momentos, a imagem narra e, em outros, o texto, mas ambos coexistindo e se entrelaçando para compreensão da narrativa verbo-visual.

Em 1996, Lúcia Pimentel Goés chama a atenção para este “objeto novo”, como denomina no livro *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. Para a autora,

Situamos o livro de literatura infantil e juvenil entre duas balizas: o texto só-imagem, de um lado, e, de outro, o texto só-verbal. Entre ambas há um rico e variado acervo de obras que concentram várias linguagens. Portanto, objeto novo é a denominação por nós sugerida para os livros que apresentam uma concentração de linguagens de natureza vária e variada (Góes, [1996] 2009, p.19).

A análise de Goés sobre este “objeto novo” explora mais do que as relações entre palavra e imagem, incorporando à composição estética e narrativa toda a materialidade da obra “que atinge e explora as camadas materiais do significante: o som, a letra impressa, a linha a superfície da página, ainda a cor, a massa” (2009, p.21).

O escritor, ilustrador e pesquisador Ricardo Azevedo, em 1998, também apontou para a tríade palavra-imagem-*design*, ao discorrer que o livro ilustrado é composto de três sistemas narrativos que se entrelaçam: o texto, as ilustrações e o projeto gráfico. Além disso, acrescenta que “examinando bem, há livros em que esses três sistemas têm *autoconsciência* e procuram o diálogo e outros em que isso

não ocorre” (1998, p.4, grifo meu). O autor parece sinalizar para um tipo diferente de livro ilustrado, cuja produção é autoconsciente da sinergia palavra-imagem-*design*. Para ele, “na literatura infantil há textos que prescindem da imagem e outros onde texto e imagem são indissociáveis” (1998, p.5).

Ainda refletindo acerca das possibilidades de inter-relação entre as diferentes linguagens no livro ilustrado, em 2004, Azevedo propõe uma categorização ao questionar que

Se há casos em que aparentemente não há motivos para dúvidas, o que fazer com as outras inúmeras situações em que texto e imagem dialogam de forma inseparável, situações que, diga-se de passagem, nem de longe podem ser consideradas casos excepcionais? (Azevedo, 2004, p.1).

Assim, sugere a terminologia *livros mistos* para os “casos em que texto escrito e imagens dividem em pé de igualdade essa espécie de palco que é o livro”, colocando ambas as linguagens em atuação protagonista e destacando que “neste tipo de livro, texto e imagem estão nivelados, são absolutamente complementares e atuam sinérgica e dialogicamente” (2004, p. 3). Abaixo, um quadro que sintetiza a proposta de Azevedo:

Quadro 1 – Síntese da categorização proposta por Ricardo Azevedo (2004)

1) Livros texto	livros sem imagens a não ser, eventualmente, uma ilustração de capa.
2) livros texto-imagem	livros em que o texto vem acompanhado de imagens, mas essas são nitidamente secundárias.
3) livros mistos	casos em que texto escrito e imagens dividem em pé de igualdade essa espécie de palco que é o livro.
4) livros imagem-texto	livros em que as imagens vêm acompanhadas de textos escritos, mas estes são nitidamente secundários.
5) livros imagem	livros de imagem, sem texto escrito, cujo enredo é criado e construído exclusivamente através de imagens.

Fonte: Extraído de Azevedo, 2004.

Sem a pretensão de instaurar uma nova nomenclatura ou categoria, o esquema proposto por Azevedo indicava uma reflexão sobre diferentes possibilidades multissemióticas no livro ilustrado. Tanto que reconhece a dificuldade de se estabelecer quaisquer fronteiras em um território tão movediço, mas acrescenta que o reconhecimento das especificidades pode contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno complexo que é o livro ilustrado.

Nesse sentido, Aline Abreu, autora e ilustradora de livros ilustrados, em sua dissertação de mestrado (2013), propõe uma interessante reflexão a partir da nomenclatura “texto potencial” que, para ela, é presente em alguns livros ilustrados e evidencia a “escritura de um texto híbrido triádico” (p.13), incorporando de maneira sinérgica palavra, imagem e *design* em sua composição. A autora acrescenta ainda a figura do leitor nesta interação para concretização deste “texto potencial”, que se dá no encontro entre corpo-texto e corpo-leitor (p.18).

Renata Gabriel Nakano, em sua dissertação de mestrado intitulada *Livro ilustrado: definições, leitores e autores* (2012), discute as diferentes formas de nomear este tipo de livro no Brasil, inclusive a partir de sua própria experiência na atuação editorial e colaboração para tradução, em 2010, de uma das obras referenciais para o assunto no país: *Livro ilustrado: palavras e imagens* (Nikolajeva; Scott, 2011).

De acordo com Nakano, ainda não havia uma ampla discussão sobre a terminologia deste tipo específico de livro, o que levou a editora a manter o termo “livro ilustrado”, que também pode designar qualquer livro que contenha ilustrações, e fazer uma observação em nota de rodapé explicando a diferença:

Uma das virtudes deste livro é a tentativa de caracterizar os vários níveis de relação entre texto e imagem. Isso é feito aqui por meio de nomenclaturas que funcionam dentro do universo das autoras e serão explicadas ao longo do livro. Como no Brasil essa nomenclatura ainda é controversa, optou-se pelas seguintes traduções: picturebook para “livro ilustrado”, illustrated book, picture book e books with pictures para “livro com ilustração”. Nessas três últimas denominações, a obra exemplificada não apresenta inter-relação explícita entre palavra e imagem. Importante notar que as autoras deste livro distinguem picturebook de picture book, diferentemente de outros teóricos citados ao longo da obra [Todas as notas de rodapé são dos editores] (Nakano, 2011, p.13, grifo meu).

É comum, por conseguinte, em diferentes publicações, que o termo livro ilustrado seja acompanhado de explicações, como se ele mesmo não bastasse para elucidar do que se está tratando. O mesmo acontece, por exemplo, no Livro *infantil*

ilustrado: a arte da narrativa visual, de Martin Salisbury e Morag Styles, publicado no Brasil pela editora Rosari, em 2013. Na introdução, há uma nota de rodapé justificando a tradução do termo *picturebook*, do original em língua inglesa, para *livro infantil ilustrado*, em língua portuguesa:

O termo *picturebook* que se refere às obras em cujo conteúdo existe uma relação clara entre texto e imagem e apresenta em sua estrutura 32 páginas, foi traduzido como “livro infantil ilustrado”; porém para tornar a leitura mais célere, ao longo do texto usamos apenas o termo “livro ilustrado” (Salisbury; Styles, 2013, p.7).

A ausência de uma nomenclatura específica pode representar um problema especialmente no fortalecimento de pesquisas sobre o tema. Em sua dissertação de mestrado, a pesquisadora Daniela Gutfreund (2022) opta pelo termo livro-álbum justificando que este melhor acomoda as especificidades desse objeto. Para ela, “o termo livro ilustrado, além de poder – e ser – utilizado (com precisão linguística, diga-se de passagem) para designar livros com ilustração, não denota a autonomia dessa forma de expressão, ao contrário, se esquia dela” (2022, p.36).

Vale ressaltar que, na França, Espanha e Portugal, embora também haja divergências quanto às terminologias, prevalece sempre a presença do vocábulo *álbum* nas nomenclaturas. Nos países da América Latina, vizinhos do Brasil, o termo com frequência utilizado entre os estudiosos e especialistas é *libro-álbum*²⁶.

Tal preferência pode ser explicada pelas origens do próprio livro-álbum, conforme apontado por Sophie Van der Linden em conferência realizada para a Fundación SM, em 2020²⁷. De acordo com Linden, o primeiro livro-álbum surge da vontade do médico Heinrich Hoffmann, em 1844, de produzir um livro para seu filho, já que não havia encontrado nenhum que o agradasse. Assim, comprou um caderno em branco, ou *álbum*²⁸, e escreveu e ilustrou livremente algumas histórias populares. O resultado foi tão elogiado que, no ano seguinte, foi publicado sob o título “*Der Struwwelpeter*”. Linden menciona que, desse modo, “o álbum, desde a sua origem, está marcado por esse espírito de liberdade”.

²⁶ Em maio de 2024, realizei um estágio de curta duração na *Universidad Nacional del Nordeste* (UNNE), na cidade de Resistencia, Argentina, pelo Programa Escala para estudantes de pós-graduação, da Associação de Universidades do Grupo de Montevideu (AUGM), no qual pude constatar o modo como o termo *libro-álbum* é consolidado naquele país, tanto no campo teórico, quanto no mercado editorial.

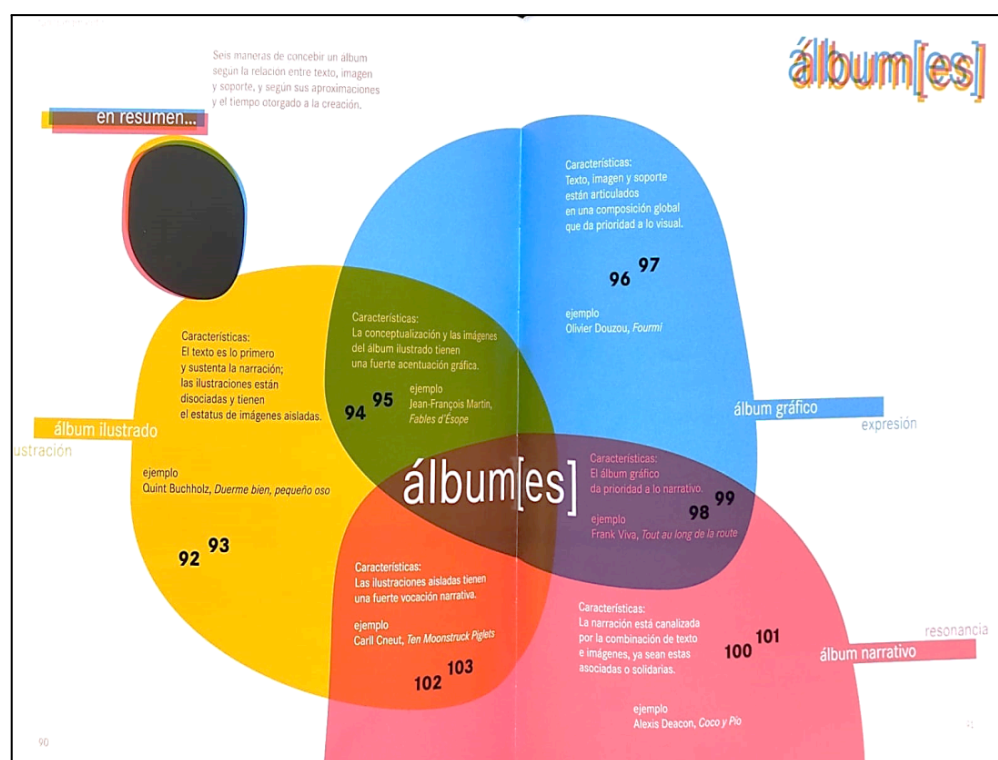
²⁷ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Sp8xDufEw6I> >. Acesso em 28 out. 2023.

²⁸ O termo álbum, de origem latina, que significa branco, designava uma tábua em branco na qual os romanos realizavam registros.

Nesse sentido, em se tratando do funcionamento do livro ilustrado, ou livro-álbum, Linden ressalta que pode abarcar diferentes possibilidades e combinações. “O livro-álbum é diversidade e isso depende das escolhas e prioridades envolvidas na articulação entre texto, imagem e suporte²⁹”(2015, p.81, tradução minha).

Linden considera em suas análises pelo menos seis maneiras de conceber um álbum, a partir das relações entre três tipos e as possibilidades de intersecção entre eles, visto que, por seu caráter extremamente flexível e mutável, é praticamente impossível definir fronteiras rígidas. Para a autora, os álbuns podem transitar entre *álbum gráfico*, *álbum narrativo* e *álbum ilustrado*, aceitando, entre si, diferentes intersecções que os caracterizariam, ora mais centrados nos aspectos gráficos, ora nas imagens e ora no texto verbal. Chama a atenção a flexibilidade dessas relações, visto que uma obra pode, até mesmo, ser fronteira, incorporando características dos três tipos.

Figura 35 – Esquema proposto por Linden (2015)



Fonte: Linden, 2015.

²⁹ “El álbum es diversidad y esta depende de las elecciones y prioridades que intervienen en la articulación entre texto, imagen y soporte”.

A fluidez representada por Linden nas possibilidades de intersecção entre as linguagens reforça, a meu ver, a dificuldade em se estabelecer uma classificação rígida para o livro ilustrado e corrobora para compreender, por conseguinte, a problemática que envolve sua nomenclatura. Nesse sentido, Luís Camargo (1995, p. 71) ressalta que “alguns livros são de difícil classificação. Aliás, as obras de arte se sentem mal dentro das classificações – como se tivessem que usar sapatos apertados.”

Ademais, é possível refletir que a necessidade de uma nova nomenclatura só surgiu com a percepção de que algo diferente estava acontecendo no livro para a infância. O espaço que a imagem foi conquistando no livro foi responsável por essas indagações. Para compreender melhor as mudanças pelas quais o estatuto da imagem percorreu, faz-se necessário visitar, brevemente, a história do livro ilustrado, o que discutirei no capítulo seguinte.

2. O ESTATUTO DA IMAGEM E AS ORIGENS DO LIVRO ILUSTRADO

[...] Tudo é cor...
 ... Aprendo isso, tão tarde! com o Ziraldo.
 Ou mais propriamente com o Flicts.
 Quem é Flicts? ... [...]

Carlos Drummond de Andrade (texto da quarta capa do livro *Flicts*,
 Ziraldo, 2012)

Quando as imagens passaram a coabitar com o texto escrito o espaço das páginas do livro? E mais, além desta habitação mútua, quando passaram a assumir o protagonismo, deixando os papéis coadjuvantes na construção da narrativa? Em que momento, o estatuto da imagem nos livros ilustrados destinados às crianças se tornou tão diverso, potente e arrebatador?

São essas questões que guiaram minha busca pelo percurso histórico, a fim de compreender melhor o fenômeno do livro ilustrado. Que as imagens estão presentes nos livros ilustrados para a infância não é nenhuma novidade. Mas, em que momento, a imagem se deu conta de seu potencial na condição de linguagem autônoma e passou a (re)significar junto às outras linguagens?

Não é de hoje que as ilustrações acompanham textos nos livros destinados às crianças. A mudança do *status* das imagens nos livros para a infância acompanharam as mudanças tecnológicas, sociais e culturais que aconteceram nos últimos séculos, especialmente depois da revolução das técnicas de impressão desenvolvidas por Gutenberg³⁰, em 1450. Além disso, inovações nas técnicas de reprodução da imagem, que continuam acontecendo até os dias atuais, contribuíram sobremaneira para que esta passasse de coadjuvante à atriz principal no palco do livro.

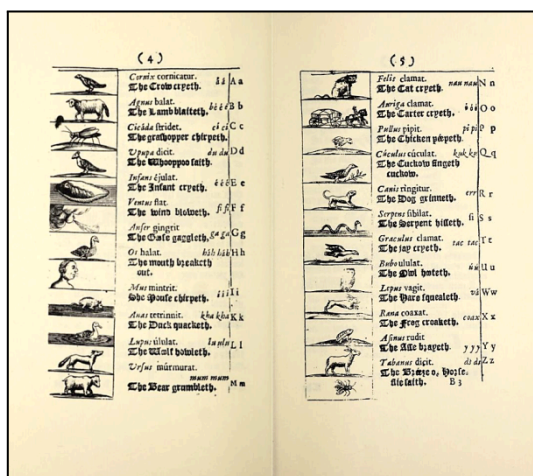
Convém lembrar que as origens da ilustração remontam à Idade Média, período em que as chamadas iluminuras, pinturas feitas à mão, projetadas como elementos decorativos, que já habitavam códices e pergaminhos, em sua maioria, religiosos. Desde a invenção e evolução de técnicas que permitiram a reprodução de

³⁰ Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg (1396-1468) foi um dos principais protagonistas da montagem de uma prensa melhorada, um pré-requisito para a formação da impressão tipográfica. Inicialmente trabalhava como ourives, até aprender a arte gráfica.

imagens, tais como a xilografia e a litografia, os livros passaram a receber algumas ilustrações.

Conforme Oliveira (2008, p.17), a xilogravura consistia na reprodução do original transferindo a arte para a madeira, para serem trabalhadas pelos gravadores, as pessoas responsáveis por “traduzir” o desenho. Nesse contexto, merece destaque o *Orbis Sensualium Pictus*, de Comenius, datado de 1659, tido por estudiosos como o primeiro livro ilustrado pensado para as crianças. Comenius, como educador, via nas imagens uma possibilidade de ampliar o aprendizado das crianças. Assim, neste livro, os conceitos são explicitados pelo texto verbal escrito acompanhados de delicadas imagens que buscavam representá-los. Uma espécie de precursor das enciclopédias modernas.

Figura 36 – Reprodução das páginas do livro *Orbis Sensualium Pictus*³¹



Fonte: Comenius, 1659.

De acordo com Linden (2018, p.12), na Europa, “na primeira metade do século XIX, predomina o livro com ilustração, constituído por um texto principal e relativamente poucas ilustrações em páginas isoladas”. Ao mesmo tempo, ocorre a expansão dos livros destinados às crianças (Linden, 2018; Alarcão, 2008), abrindo caminho, portanto, para que as ilustrações fossem ganhando cada vez mais espaço e mais força na composição do livro infantil.

Na medida em que as técnicas e equipamentos foram evoluindo,

³¹Disponível em: <<https://archive.org/details/johamoscomeniior00come/page/4/mode/2up>>. Acesso em 04.10.2024.

possibilitando retratar cada vez mais fielmente a arte original do artista/ilustrador na reprodução, e facilitando, por sua vez, o encontro entre texto e imagem, também o *status* da ilustração nos livros foi se modificando.

Assim, não apenas os livros com ilustrações multiplicam-se nesse cenário, como também começam a surgir os primeiros livros ilustrados. Duas das principais referências traduzidas no Brasil que discutem o livro ilustrado, Sophie van der Linden (2018) e Martin Salisbury e Morag Styles (2013) tecem um percurso histórico desse tipo de livro a partir de diversos exemplos de obras europeias e norte-americanas. Linden apoia-se, especialmente, em buscar exemplos do universo Francês, enquanto Salisbury e Styles o fazem com obras do contexto inglês. No entanto, em ambas, é possível notar que permanecem alguns marcos: obras que foram verdadeiros divisores de águas na história do livro ilustrado.

Conforme mencionado no capítulo anterior, na história ocidental, o livro ilustrado surge da vontade do médico alemão Heinrich Hoffmann em produzir um livro para seu filho em que textos e imagens estivessem presentes nas páginas duplas, em diálogo. Assim, nasceu *Der Struwwelpeter*, em 1844, um livro de contos da tradição popular com ilustrações narrativas, dispostas de diferentes maneiras ao longo das páginas.

Figura 37 – Reprodução do livro *Der Struwwelpeter*³²

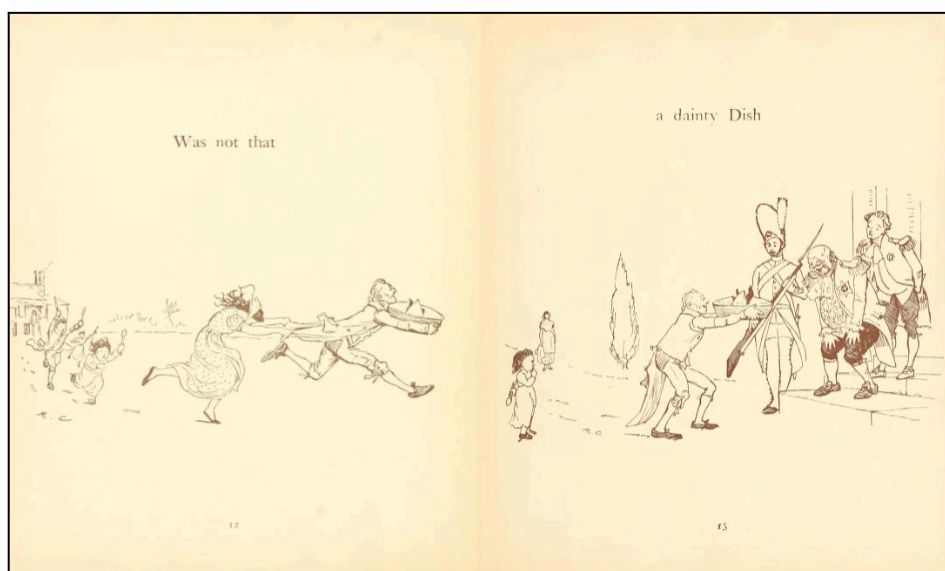


Fonte: Hoffmann, 1845.

³²O livro está disponível para consulta em: <https://dn790001.ca.archive.org/0/items/englishstruwwelp00hoffrich/englishstruwwelp00hoffrich.pdf>. Acesso em 04 out..2024

Alguns anos depois, o inglês Randolph Caldecott evidencia em suas produções o modo de conceber a relação interdependente entre palavras e imagens para construção da narrativa. Para Maurice Sendak, Caldecott foi o “inventor do livro ilustrado moderno”, pois “entrelaça textos e imagens, cujo sentido se revele complementar” (Linden, 2018, p.14). Em suas obras, é possível notar o jogo intersemiótico, característico do livro ilustrado contemporâneo, que presenteia o leitor perspicaz (Hunt, 2010). Para Uri Schulevitz (*apud* Ramos, 2020, p.60), “sem as imagens, as palavras do livro de Caldecott seriam sem sentido”.

Figura 38 – Relação texto e imagem no livro *Sing a Song for Sixpence*³³



Fonte: Caldecott, 1890.

Já no contexto francês, Linden aponta como um dos marcos desta categoria de livros o *Macao et Cosmage*, de Edy- Legrand, publicado em 1919 e que, na visão da autora, “consagra a inversão da relação vigente de predominância do texto sobre a imagem no livro com ilustração” (Linden, 2018, p.15). Eis o ponto crucial que parece diferir o livro ilustrado dos livros com ilustração.

³³ Disponível em: <
<https://digitalcollections.nypl.org/items/69aaca43-cc32-bb49-e040-e00a1806643c>>. Acesso em
 04.10.2024.

Figura 39 – Relação texto e imagem no livro *Macao et cosmage*³⁴



Fonte: Legrand, 1919.

Merece destaque ainda a obra *Historie de Babar: le petit éléphant*, de Jean de Brunhoff, publicada pela primeira vez em 1931, que, conforme sinaliza Linden (2018, p. 15), “leva mais além a relação das imagens e textos sobre o suporte, da página ao livro inteiro”. Nele, as páginas duplas são espaços narrativos amplos, tornando indissociável a tríade palavra-imagem-*design*.

Figura 40 – Tríade palavra-imagem-*design* no livro *História de Babar*³⁵



Fonte: Brunhoff, [1931]1997.

³⁴ Exemplar consultado na biblioteca do Lugar de Ler, coordenada por Daniela Gutfreund e Lívia Carolina. Mais informações em: <https://www.lugardeler.com>.

³⁵ Além da publicação no Brasil em 1997, pela editora Companhia das Letrinhas, o livro *História de Babar: o elefantinho* foi publicado pela editora Hoje, em casa, em julho de 2024.

Outro importante marco do livro ilustrado é *Where The Wild Things Are*³⁶ (1963), do autor norte americano Maurice Sendak, cujo entrelaçamento entre texto verbal, visual e projeto gráfico provocam a construção de sentidos de leitura da narrativa. Nele, acompanhamos as travessuras do menino Max que, tendo que ficar em seu quarto sem jantar, mergulha em uma aventura selvagem para o lugar onde vivem os monstros, retornando a tempo de saborear o jantar ainda quente.

Figura 41 – Relação entre as linguagens no livro *Where The Wild Things Are*³⁷



Fonte: Sendak, 1963.

O jogo de cores, molduras, vazios, bem como a temática da raiva, elaborada no decorrer do espaço/tempo da narrativa pelo personagem Max e “seus próprios monstros”, fizeram deste livro uma obra prima da literatura para a infância, alcançando mais de 20 milhões de cópias vendidas. De acordo com Salisbury e Styles (2013, p.38), “muitas das regras dos livros ilustrados haviam sido amplamente respeitadas até esse ponto, sendo quebradas conforme ele usava cada elemento de seu talento artístico para transmitir de forma convincente sua história cativante”.

Evidentemente, muitos outros autores e obras compõem o panorama da história do livro ilustrado no hemisfério norte ocidental, como os discutidos por

³⁶ Antes publicado no Brasil pela extinta editora Cosac & Naif, este livro foi relançado em 2023 pela Editora Companhia das Letrinhas.

³⁷ Disponível em: < https://archive.org/details/wherethewildthingsare_20211123 >. Acesso em 04.10.2024.

Linden (2018), Salisbury e Styles (2013), dentre outros estudiosos da área. Contudo, ainda que tais obras sirvam de referência para compreender muito do que é produzido na contemporaneidade, em se tratando do contexto brasileiro, dada a distância temporal, física, cultural, social e política, o livro ilustrado nasceu por outros precursores e têm crescido, apoiado em uma realidade única, que merece um tópico à parte.

2.1 O LIVRO ILUSTRADO NO BRASIL: BREVE RESGATE HISTÓRICO

Temos em comum com a história do livro ilustrado, nos países nórdicos, o fato de que os livros que antes possuíam apenas textos verbais ou raríssimas ilustrações foram, paulatinamente, ganhando mais e mais imagens, e estas, por sua vez, emancipando-se como linguagem autônoma. Contudo, diferentemente da Europa, onde em 1890 Caldecott já publicava livros para infância com interdependência entre linguagens, aqui, mal tínhamos alcançado a independência político-administrativa e engatinhávamos como nação.

Além disso, se as mudanças sociais europeias, à época, já endossavam um conceito de infância, gestada nos ideais de valorização da família, que passa a investir na formação e educação das crianças, inclusive com o surgimento de uma literatura infantil, no Brasil, esta realidade demora a se transformar.

Este “atraso” obviamente justifica-se pelo passado histórico: em um país em que, até 1808, não havia nenhuma tipografia, com uma realidade escravagista e, prioritariamente, rural, não é de se espantar que não houvesse publicações para a infância como as do contexto europeu. Mesmo depois da Imprensa Régia, com a vinda de D. João VI para o Brasil, as raízes culturais, políticas e sociais deste passado impediram grandes mudanças e transformações, especialmente na nossa literatura, por longos anos. A esse respeito, Rui de Oliveira ressalta que

[...] enquanto na Inglaterra, em 1789, Willian Blake publica o livro *Canções da Inocência*, uma obra referencial no que tange à relação entre palavra e imagem, nós amargamos na época, diferente das outras colônias hispânicas, a proibição do uso da imprensa tipográfica (Oliveira, 2013, p.16).

É consenso que nossa literatura infantil tem seu expoente máximo com

Monteiro Lobato, na publicação de *A menina do Narizinho Arrebitado*, em 1920. Lobato revolucionou o modo de conceber a literatura para crianças no Brasil, até então fortemente moralizante e pedagogizante. Ele valorizou a infância, trazendo a fantasia e a imaginação em suas obras. Além disso, tinha apreço pelas ilustrações, escolhendo, ele mesmo, seus ilustradores.

Até então, circulavam entre nossas crianças obras traduzidas, em sua maioria impressas no exterior. Duas editoras colaboraram para trazer livros ilustrados para o Brasil: a Garnier, no Rio de Janeiro, e a Casa Genoud, em Campinas. Ambas exibiam catálogos com obras voltadas para o público infantil e juvenil. Dentre essas obras, é possível encontrar “álbuns ilustrados”, geralmente destinados a leitores “pré-escolares”.

Figura 42 – Exemplo de álbum ilustrado: *História dos seis coelhinhos*³⁸



Fonte: Casa Genoud Editora, s/d.

É possível notar nessas obras uma maior ocupação espacial das imagens, ainda que houvesse um texto verbal extenso como no livro *Os últimos empregos de Maria dos Tamancos*, de Jordic (sem data). São imagens narrativas que dialogam com o texto verbal, ocupando, muitas vezes, a página toda, ou ainda páginas duplas.

³⁸ Disponível para consulta no acervo digital da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7943>>. Acesso em 04.10.2024.

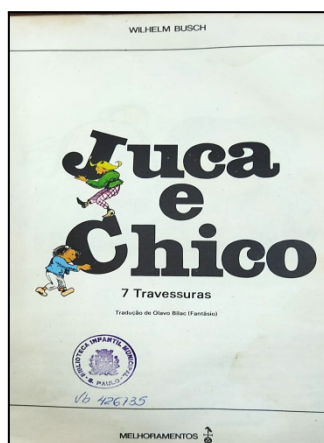
Figura 43 – Cena do livro *Os últimos empregos de Maria dos Tamancos*³⁹



Fonte: Jordic, s/ data

Outra importante obra, em se tratando de traduções, é *Juca e Chico. História de Dois Meninos em Sete Travessuras*⁴⁰, do alemão Wilhelm Busch (original *Max und Moritz*, 1865), traduzida pelo escritor Olavo Bilac, em 1915. Apesar do tom moralizante (e trágico), claramente com intenção de ensinar os bons costumes às crianças, as relações entre palavras, imagens e projeto gráfico são bastante primorosas. Na edição consultada, produzida pela editora Melhoramentos, há um interessante jogo lúdico na folha de rosto, cujos personagens começam suas travessuras já no título:

Figura 44 – Folha de rosto *Juca e Chico*



Fonte: Busch, s/ data.

³⁹Disponível em: < <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000036097&bbm/8003#page/4/mode/2up> > Acesso em jul. 2023.

⁴⁰ A obra *Juca e Chico. História de Dois Meninos em Sete Travessuras*, de Wilhelm Busch, continua sendo traduzida e publicada no Brasil. Encontramos uma versão em capa dura, traduzida por Cláudia Cavalcanti, e publicada pela editora Iluminuras em 2000, e a mesma tradução de Olavo Bilac, publicada pela editora Ciranda Cultural, em 2021.

O equilíbrio entre a mancha gráfica e as ilustrações dão ritmo fluído à leitura dos capítulos, que narram as sete travessuras dos meninos e seus desmembramentos. Em certos momentos, as ilustrações tomam conta das páginas duplas, inclusive com a necessidade de virar o sentido de leitura do livro para que os três andares da casa representada pudessem caber no par de páginas. Um arranjo comum à contemporaneidade, porém um diferencial para uma publicação da época:

Figura 45 – Projeto gráfico e ilustração que alteram o sentido de leitura



Fonte: Busch, s/ data.

Apesar da qualidade das imagens e das relações que estabelecem com o texto verbal, tais obras são originalmente estrangeiras. Cabe, portanto, questionar: e a produção nacional? Por estes solos, nesta época, ainda prevaleciam os livros com ilustrações, nos quais o texto verbal era prioritário, acompanhado de poucas imagens, geralmente na abertura dos capítulos ou ainda para ilustrar algum trecho. Muito voltada para a escola e para o ensino de valores morais, a produção do final do século XIX e início do século XX, mesmo que reconhecesse a necessidade de obras específicas para o público infantil e juvenil (Zilberman, 2016), ainda não alcançara o salto qualitativo que virá posteriormente com Monteiro Lobato. Como exemplos dessa produção, é possível citar a coleção de *Livro de Leitura*, de Abílio César Borges, largamente distribuída nas escolas (*ibidem*).

Em 1894, a convite do livreiro Pedro da Silva Quaresma, Figueiredo

Pimentel reúne narrativas orais e adaptações de alguns clássicos da literatura infantil estrangeira, em uma tentativa de aproximar as histórias ao contexto brasileiro. Assim, o livro *Contos da Carochinha* vai circular amplamente entre as crianças, com tal sucesso que, na edição de 1958, traz a seguinte nota:

Perto de cem mil volumes correm de mão em mão, em todos os Estados, em todas as cidades e vilas do Brasil. Rara será a casa que não tenha um ou mais exemplares: os Contos da Carochinha penetraram no lar, lidos e relidos, como a Bíblia nos serões da família inglesa; indicaram as escolas públicas e particulares; espalharam-se por toda a parte (Quaresma, 1958. p. 8-9).

Figura 46 – Detalhe das ilustrações do livro *Contos da Carochinha*



Fonte: Pimentel, 1958.

Como já mencionado, só na década de 1920, com Monteiro Lobato, inaugura-se uma literatura infantil brasileira que valoriza o lúdico, a fantasia e a inteligência das crianças. Como autor e editor, Lobato exibe uma clara preocupação com o objeto livro, na escolha pessoal de tipos, formatos e ilustradores para suas obras. Nelas, revela grande apreço pelas ilustrações, ao ponto de afirmar, pela voz da personagem Narizinho, que “Eu bem digo que é bem perigoso ler certos livros. Os únicos que não fazem mal à gente são os que têm diálogos e figuras engraçadas” (apud Silveira, 2015, p.8).

O caricaturista Voltolino (1884-1926) foi o escolhido para ilustrar o primeiro livro *A Menina do Narizinho Arrebitado*, estabelecendo um marco nas imagens das obras Lobatianas. Nelas, o humor, o *nonsense*, o lúdico, o dinamismo e o movimento são constantes, em consonância com uma “nova” concepção de

infância, até então não cogitada na produção para crianças. Para Magno Silveira, idealizador da exposição *Ilustradores de Lobato*, exibida no Sesc São José dos Campos, em 2015,

É muito difícil para uma criança passar incólume por obras tão vibrantes. E isso se deve principalmente a uma declarada estratégia editorial, inaugurada pelo escritor em 1920, com a publicação de *A Menina do Narizinho Arrebitado*: à riqueza das palavras, à novidade e ousadia dos enredos, Lobato passou a valorizar nos seus livros a dinâmica virtuosa das ilustrações. (E que criança não viaja na garupa de desenhos?). O celebrado cartunista Voltolino foi então escalado para as primeiras “figuras”, dando início a um diálogo permanente entre texto e imagem, mantido durante toda a vida do escritor” (Silveira, 2015, p.8).

É, portanto, inegável a importância da produção Lobatiana tanto para a literatura, quanto para a produção gráfica e ilustrações. É no seio de suas obras que os caminhos para uma nova proposta de livros para a infância se abrem e se ampliam. Lobato é, de fato, um divisor de águas no que tange ao livro infantil. Nas palavras de Daniela Mountian (2020, p.87), suas obras “tornaram-se um legado inestimável para as artes gráficas, com criações ousadas que, para o deleite de *designers*, vêm sendo redescobertas e reproduzidas em fac-símile”.

Certamente, as mudanças iniciadas por Lobato no campo da Literatura Infantil despertaram para a necessidade de um novo olhar para este público específico. Além do aumento da produção de livros que se mostrou um nicho lucrativo, em grande parte publicados pela própria editora de Lobato, inauguraram-se algumas importantes políticas públicas em prol da literatura para crianças. Um terreno fértil para um feito inédito: o surgimento do livro ilustrado brasileiro como mostrarei a seguir.

2.2 VEZ E VOZ ÀS IMAGENS: OS PRECURSORES DO LIVRO ILUSTRADO BRASILEIRO⁴¹

Na década de 1930, o Brasil entrava na chamada Era Vargas⁴² e o então

⁴¹ Parte deste subcapítulo foi publicada em: COSTA, Andreia Aparecida Suli da. *Veze e voz às imagens: o concurso de 1936 e os precursores do livro ilustrado brasileiro*. In: GUEDES, Kilma Cristiane Ferreira; SOUZA, Renata Junqueira de. (Orgs). *Educação literária: mudanças em movimento: as relações com a imagem*. Ouro Preto (MG): Editora Educação Literária, 2024. p.173-183.

⁴² A chamada Era Vargas foi um período de quinze anos da História brasileira, de 1930 a 1945, no qual Getúlio Vargas foi presidente do país.

Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema,⁴³ instituiu, em 1936, a Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI), da qual participavam importantes intelectuais e nomes da literatura na época: Jorge de Lima, Manuel Bandeira, Murilo Mendes, José Lins do Rego, Elvira Nizinska da Silva, Maria Eugênia Celso e Cecília Meireles que, posteriormente, abdicou do cargo, sendo substituída por Manoel Bergstron Lourenço Filho. Suas atribuições eram, dentre outras:

[...] realizar levantamentos sobre a situação desse tipo de produção literária; selecionar livros para serem traduzidos; classificar, por idades, as obras existentes e censurar as que fossem perniciosas; organizar um projeto de bibliotecas infantis e, com destaque, promover o desenvolvimento de uma boa literatura para crianças e jovens (Gomes, 2003, p.117).

Assim, um dos primeiros trabalhos da Comissão foi tentar definir Literatura Infantil. Para isso, cada participante redigiu um documento⁴⁴, no qual discorria sobre o tema, colocando seu ponto de vista. Com relação às ilustrações, merece destaque o posicionamento de Jorge de Lima: “Não tenho receio de enquadrar alguns livros de gravuras sugestivas, até sem texto, no gênero: literatura infantil; a criança amplia sua fantasia na contemplação dessas gravuras” (CPDOC/ FGV CG g 1936.04.29).

Nota-se, portanto, uma valorização das imagens nos livros. Prova disso, foi a realização de um Concurso de Livros Infantis (Sandroni, 2013; Dalcin, 2020), promovido e organizado pela própria CNLI, ainda em 1936, que incluiu uma categoria de livros para crianças até sete anos e que incentivava a inscrição de livros de gravuras ou álbuns, cujos critérios de avaliação, verificados pelo posicionamento dos participantes da comissão na elaboração da ficha-padrão, enalteciam a qualidade das ilustrações e do projeto gráfico. José Lins do Rego afirma que “Daria 15 pontos ao ilustrador e 5 pontos ao material graphico. Para as crianças no período pré-escolar daria 25 pontos ao ilustrador e os 15 pontos”. Manuel Bandeira, de igual modo, valoriza o “aspecto gráfico - Bom gosto das ilustrações - 15 [pontos]” (CPDOC/ FGV CG g 1936.04.29, pp. 66 e 74, respectivamente).

⁴³ Gustavo Capanema (1900-1985), foi um político brasileiro que mais tempo ocupou o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública: onze anos contínuos.

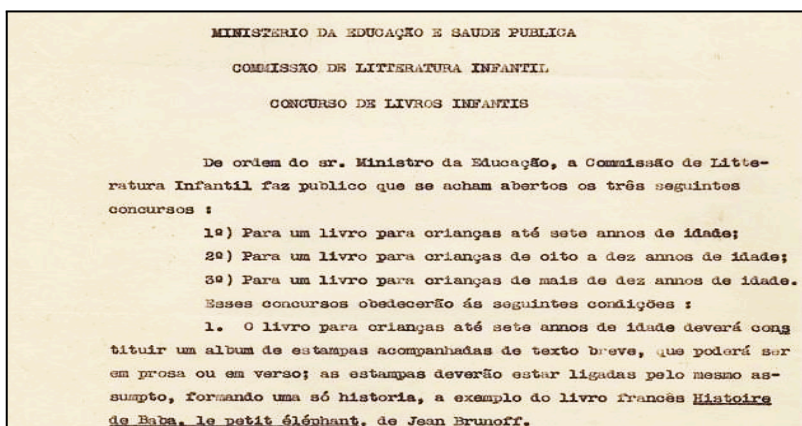
⁴⁴ Os documentos redigidos pela Comissão Nacional de Literatura Infantil, dentre outros registros, foram consultados nos acervos digitais da Fundação Getúlio Vargas- FGV, na pasta de arquivos do ministro Gustavo Capanema. Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ_GC_G&pasta=GC%20g%201935.0&pagfis=39371>. Acesso em 27 de julho de 2023.

Tal concurso objetivava estimular a criação e divulgação de novas histórias, valorizando a produção nacional já que, para participar, era preciso ser brasileiro nato ou naturalizado. Desse modo, contou com três categorias distintas: histórias para crianças até 7 anos; para crianças de 7 a 10 anos e acima de 10 anos. Em cada categoria foram selecionadas três obras, totalizando nove premiações. No entanto, conforme apontado por Gomes (2003), foram recebidas oitenta histórias que, provavelmente, tiveram boa qualidade já que, além das nove premiações, a comissão optou por conceder ainda dezessete menções honrosas.

Os parâmetros previstos para a primeira categoria, a saber, *álbum de estampas ou livros para pré-escolares até sete anos de idade*, parecem demarcar a gênese do livro ilustrado brasileiro, pela relação de interdependência entre o texto verbal, visual e projeto gráfico.

O documento expedido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública para divulgação do Concurso de Livros Infantis, também enviado aos governadores dos Estados, é o que melhor evidencia essa percepção. Nele, esclarecem-se os critérios de avaliação de cada categoria, inclusive com exemplos de obras estrangeiras. Na primeira, ressalta a necessidade de que “[...] as estampas deverão estar ligadas pelo mesmo assunto, formando uma só história, a exemplo do livro francês *Histoire de Baba[r], le petit éléphant*, de Jean Brunoff” [Brunhoff], CPDOC/ FGV CG g 1936.04.29, p. 119), isto é, um dos marcos do livro ilustrado europeu. A inclusão deste exemplo, como possível guia para os inscritos desta categoria, deixa clara a intenção de atrair novos livros nos quais a imagem ocupasse papel protagonista na construção da narrativa, juntamente ao texto verbal escrito.

Figura 47 – Orientações para os livros da primeira categoria do concurso



Fonte: CPDOC/ FGV, 2023.

Assim, nesta categoria, receberam o prêmio os livros: *O Circo*, de Santa Rosa; *O Tatu e o Macaco*, de Luiz Jardim e *Lenda da Carnaubeira*, de Margarida Estrela Bandeira Duarte e Paulo Werneck. Vale ressaltar que, a pedido da própria Comissão, e certamente considerando a “escassez de livros com gravuras” no país, conforme apontado por Elvira Nizinska da Silva no *Documento Organização de Bibliotecas Infantil* (CPDOC/ FGV CG g 1936.04.29, p.153), posteriormente, foi solicitado ao Ministério a impressão dos três álbuns vencedores, pela Editora Desclée de Brower & Cia, de Paris, instalada então na Bélgica (CPDOC/ FGV, CG g 1936.04.29, p.169).

As três obras também tiveram publicações em solo estrangeiro: o primeiro, na França, com o título *Le Cirque*, também pela Desclée de Brower, porém com significativas modificações já que o texto curto de Santa Rosa deu lugar ao texto bem mais extenso de Jeanne Cape; o segundo, *The Armadillo and the Monkey*, em 1942, nos Estados Unidos, pela E. M. Hale & Company, aparentemente mantendo-se o projeto inicial na relação texto-imagem; e o terceiro colocado, *The Legend of the Palm Tree*, em 1940, pela editora Grosset & Dunlap, de Nova Iorque.

Talvez por terem sido poucos os exemplares publicados no Brasil, somada a ação do tempo e das próprias mãos infantis que provavelmente manusearam estas obras, com exceção do livro *Lenda da Carnaubeira*, cuja consulta ao original foi realizada no Centro de Documentação da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, em São Paulo, e que também está disponível no site da Fundação Waldemar Alcântara⁴⁵, não foi possível localizar na íntegra os demais livros, salvo algumas imagens disponíveis na *web*.

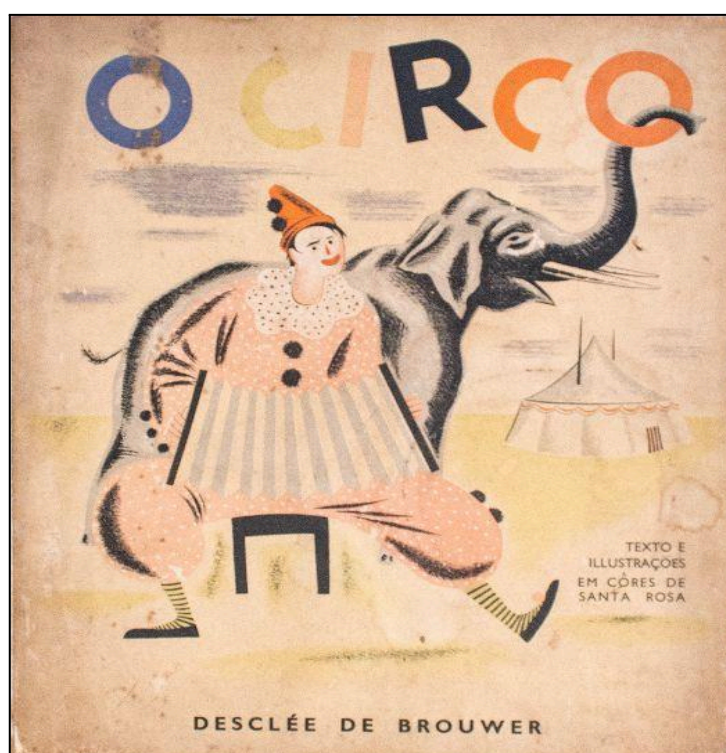
Em se tratando das características que os prefiguram como livros ilustrados e que os aproximam das publicações contemporâneas desse tipo de obras, destacam-se o esmero com o projeto gráfico editorial. As publicações foram realizadas em capa dura, em um formato bastante amplo (29,5 x 32,8 cm), com ênfase nas ilustrações sangradas, preferencialmente na página nobre, da direita, ou ainda na página dupla. O texto verbal, notadamente breve, conforme previsto no

⁴⁵ Em 2000, a Fundação Waldemar Alcântara publicou *Lenda da Carnaubeira*, em *fac-símile*, com apoio do Ministério da Cultura. Este volume inclui a apresentação de José Mindlin que comemora a reprodução da obra visto que “perdeu-se na voragem do tempo, e tornou-se quase impossível encontrar”, assim com as outras duas obras premiadas na mesma categoria. O download da obra está disponível em: <<https://www.fwa.org.br/books/lenda-da-carnaubeira-2/>>.

edital do concurso e em consonância com o tipo “álbum”, apresenta-se fragmentado ao longo das páginas, dando vez e voz às imagens que se destacam na amplitude do objeto.

As capas, por si só, já antecipam o viés narrativo das imagens, em diálogo explícito com os títulos. Na capa de *O Circo* percebe-se a função lúdica da ilustração (Camargo, 1995) pela brincadeira da tromba do elefante com a vogal “O” do título. O jogo de cores, a tipografia, a disposição gráfica e o movimento das figuras, corroboram para a apreciação estética, narrativa e lúdica:

Figura 48 – Capa do livro *O Circo*

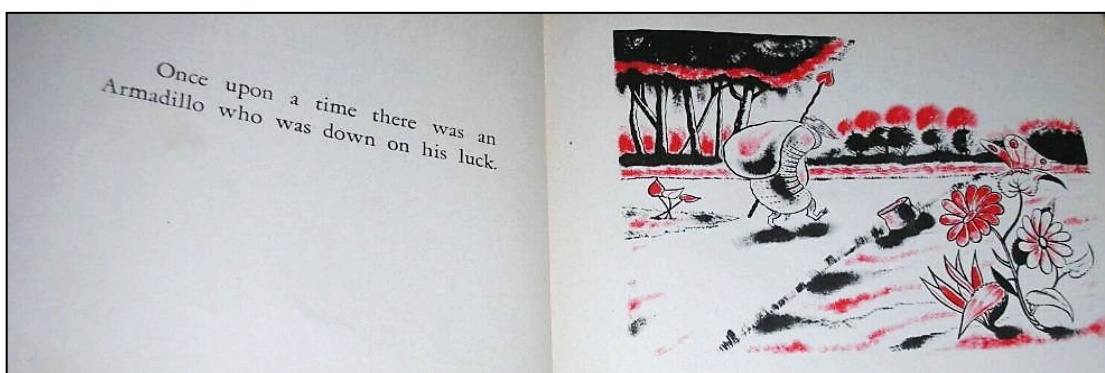


Fonte: Santa Rosa, 1939.

As páginas centrais são aproveitadas para exibir uma imagem panorâmica do interior do circo, agregando diferentes personagens e ações. São ilustrações em cores vivas, narrativas, proporcionando ao leitor adentrar no picadeiro e acompanhar o movimento de cada artista ou animal.

Na versão traduzida para a língua inglesa, é possível apreciar o diálogo entre o texto verbal e as ilustrações. O texto verbal introduz a narrativa emprestando o tradicional “Era uma vez” dos contos de fadas e anuncia o personagem e sua condição: a falta de sorte. O texto visual, por sua vez, apresenta ao leitor o espaço onde acontece a narrativa (um bosque ou floresta), bem como o personagem que, antropomorfizado, carrega uma “trouxa”, como se estivesse a vagar sem moradia.

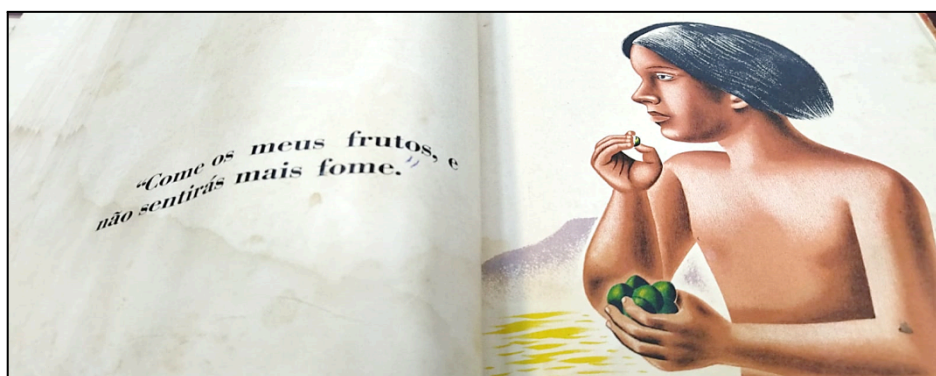
Figura 51 – Páginas internas do livro *The Armadillo and the Monkey*



Fonte: Luis Jardim, 1942.

Jardim optou por desmembrar o texto em pequenos fragmentos, sempre acompanhado das imagens no par de páginas duplas, tal qual acontece com livros ilustrados contemporâneos. No livro *Lenda da Carnaubeira*, os autores também fragmentam o texto de modo a inter-relacioná-lo com imagens bastante amplas que ocupam a página nobre (à direita). Uma diagramação que confere ritmo à leitura e denota apreço à estética gráfica do objeto livro.

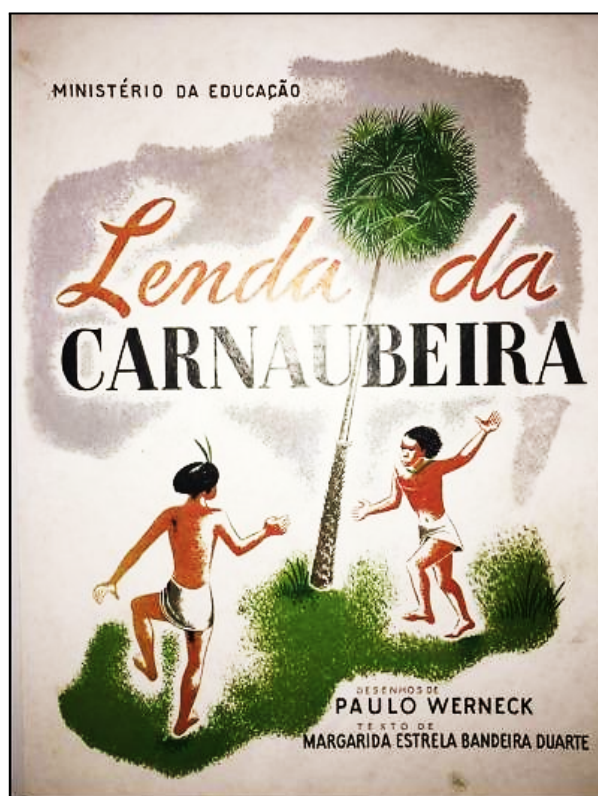
Figura 52 – Páginas do livro *Lenda da Carnaubeira*



Fonte: Werneck e Duarte, 1939.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à autoria das obras. Nos dois primeiros colocados uma só pessoa é responsável pelo texto escrito e pelas imagens, algo bastante comum na contemporaneidade, os chamados *ilustradores*. Conforme apontado por Silvana Gili (2014), este termo tem sido frequentemente utilizado nos países lusófonos e de língua espanhola para caracterizar aqueles que assumem a autoria da escrita e das ilustrações do livro, nesta relação de interdependência entre as linguagens. Em *Lenda da Carnaubeira* (Werneck; Duarte, 1939), apesar de haver duas autorias distintas, a de Margarida Estrela Bandeira Duarte para o texto escrito, e de Paulo Werneck para o texto visual, é este último nome que se projeta em destaque na capa, acima do nome da escritora.

Figura 53 – Capa do livro *Lenda da Carnaubeira*



Fonte: Werneck; Duarte, 1939.

É notório refletir que, em uma época em que a autoria dos ilustradores era negligenciada, muitas vezes sequer citada, a ênfase dada ao ilustrador, no caso desta obra, denota as intenções da Comissão para a valorização das imagens no livro para a infância, bem como da necessidade de reconhecimento do profissional

das ilustrações, também como autor da obra.

Vale lembrar que os autores/ilustradores das três obras premiadas neste concurso consagraram-se como grandes nomes das artes brasileiras. O paraibano Santa Rosa⁴⁶ (1909-1956) é reconhecido como um dos mais importantes capistas brasileiros, colecionando centenas de projetos de sua autoria, especialmente pela Editora José Olympo, na qual foi colaborador. Também se destacou como cenógrafo de teatro, pintor, designer e professor. Morreu representando o Brasil na Conferência Internacional de Teatro, em Nova Dhéli.

Luis Jardim (1901- 1987)⁴⁷ foi escritor, ilustrador, artista gráfico e pintor. No mesmo concurso recebeu o primeiro lugar na segunda categoria com a obra *O Boi Aruá*, livro bastante publicado nas décadas posteriores e que, inclusive, foi adaptado para o cinema no longa-metragem de animação dirigido por Chico Liberato, em 1984.

Já Paulo Werneck⁴⁸ (1907-1987) também atuou como ilustrador em revistas, além de gravurista, mas destacou-se como artista brasileiro, principalmente por seus mosaicos para diferentes obras arquitetônicas, tais como murais de Oscar Niemeyer. Em alguns de seus painéis, é possível notar o mesmo estilo com o qual ilustrou *Lenda da Carnaubeira*, com imagens que remetem ao povo e cultura brasileiros.

Em 1941, publicou seu segundo livro ilustrado, desta vez, assumindo a autoria do texto e das imagens, retratando outra lenda brasileira: *Negrinho do Pastoreio*, pela Editora Civilização Brasileira. Assim como em *Lenda da Carnaubeira*, destaca-se a interdependência entre o verbal e o imagético, com texto curto e imagens amplas nas páginas nobres.

⁴⁶ Para mais detalhes da biografia de Santa Rosa recomendo o trabalho de Thiago da Silva Brandão (2021), *Fragmentos de uma história de vida, o afro-paraibano Tomás Santa Rosa Jr. (1909-1956): entre vivências, intelectualidades, ditos e feitos artísticos*, disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22707>>. Acesso em 28 de junho de 2023.

⁴⁷ Mais informações podem ser encontradas na obra: FONSECA, Edson Nery da (Org.). *Imagem e texto: homenagem ao pintor e escritor Luís Jardim*. Recife: Fundaj, Ed. Massangana, 1985.

⁴⁸ Para maiores detalhes da biografia e produções de Paulo Werneck recomendo o trabalho de Suzanna Ramalho Rezende, intitulado *Paulo Werneck: a produção mural e a arquitetura moderna brasileira* (2018).

Figura 54 – Capa do livro *Negrinho do Pastoreio*



Fonte: Werneck, 1941.

Para Suzanna Ramalho Rezende, (2018, p. 92), “as ilustrações desse livro seguem a sua gramática visual, com o uso de poucas cores, preferencialmente tons terrosos, e figuras estilizadas, claramente inspiradas na estética dos muralistas mexicanos”. De fato, tanto nos livros quanto nas gravuras e painéis, o estilo característico de Paulo Werneck é bem demarcado, além de sua preocupação em valorizar aspectos da nacionalidade brasileira.

No prefácio da obra *Lenda da Carnaubeira*, Manuel Bandeira manifesta suas impressões sobre a qualidade das ilustrações de Paulo Werneck e ainda alerta para a necessidade de que os editores brasileiros se atentassem para o livro infantil nacional, até então pouco valorizado:

No concurso aberto em julho de 1936 pela Comissão de Literatura Infantil do Ministério da Educação e Saúde, esse livro obteve o terceiro prêmio na categoria A, isto é, álbuns de estampas para crianças menores de 7 anos. Fui voto vencido no julgamento atribuindo-lhe o segundo lugar, contra o voto dos colegas de comissão. Bastará lembrar esse fato para demonstrar o apreço em que tenho as admiráveis aquarelas com que Paulo Werneck ilustrou o gracioso texto da Sr.^a Margarida Estrela Bandeira Duarte. De fato, as imagens do artista encantaram-me pela sua deliciosa ingenuidade, que me parece tão próxima da sensibilidade da primeira infância, pela singeleza da composição e do traçado. Em “Lenda da Carnaubeira” revela Paulo Werneck uma verdadeira vocação de

ilustrador para a idade pré-escolar. Só depende agora dos nossos editores tirar-se partido dessa capacidade tão brilhantemente manifestada num concurso que tinha por fim principal descobrir vocações para um gênero ainda tão pobremente cultivado entre nós (Manuel Bandeira, prefácio, 1939).

Cabe salientar que, apesar dos apelos da Comissão, exemplificado no excerto acima, não houve interesse nas editoras brasileiras pela publicação das obras vencedoras. Mesmo tendo como colaboradores Santa Rosa e Luis Jardim, a editora José Olympo, referência em publicações na época, não pareceu demonstrar interesse nos livros de estampas, fato que não passou despercebido pela imprensa de então. O jornalista Osório Borba tece uma crítica à apatia das editoras brasileiras no jornal *Diário de Notícias* em 13 de novembro de 1938:

[...] pelo menos até agora e ao que se saiba, não se deu finalidade prática ao trabalho realizado. O Ministério, pagando nove bons prêmios, selecionou nove livros de literatura infantil para serem saboreados pelos julgadores e arquivados num museu de suas belas realizações culturais. Não completou a tarefa dando-lhe a utilidade real que justifica o empreendimento: a publicação de trabalhos tão bem selecionados.

Ponderar-se-á que isso devia competir à iniciativa particular, aos editores: que o lançamento de livros consagrados numa competição tão significativa, escolhidos por julgadores tão idôneos, não podia deixar de ser um negócio sedutor para qualquer empresa. Sim, realmente, é difícil compreender que originais como esses não despertassem um grande interesse dos editores. A indústria e o comércio de livros entre nós têm desses mistérios. O certo é que daqueles seis livros de contos somente um até hoje foi editado, o de Erico Veríssimo, pela Livraria do Globo. Quanto aos de estampas saiu um, mas em francês, numa editora de Paris: o de Santa Rosa. É honroso para o notável paraibano, mas um pouco estranho relativamente aos objetivos do concurso. O livro vai aparecer em nossas livrarias de torna-viagem, falando francês e apelidado de *Le Cirque*. O *Circo* continua inédito. E mais: a edição francesa foi uma enorme mutilação: inclui apenas um terço do original (*apud* Fontana, 2021, p.164).

A provável ausência de interesse nas publicações para o público infantil “pré-escolar”, como era denominado o destinatário do álbum de estampas, na época, talvez justifique a quase inexistência de obras desse tipo no Brasil. A valorização das imagens nos livros para a infância caminhou a passos lentos no decurso histórico. Contudo, e apesar disso, fica um marco importante na gênese do livro ilustrado brasileiro: por um lado, nascido do esforço de um grupo de intelectuais para tentar valorizar a imagem e o ilustrador; de outro, gestado pelas mãos de

grandes nomes das artes do Brasil. Não poderia ter havido berço melhor.

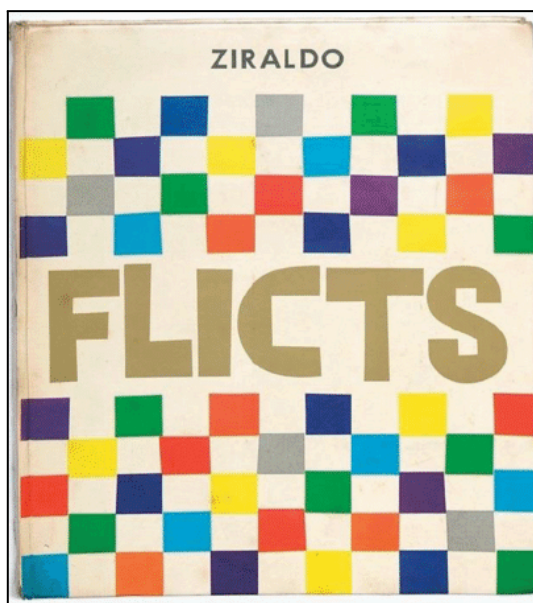
2.3 O “BOOM” DA LITERATURA INFANTIL E A PROFUSÃO CONTEMPORÂNEA DE LIVROS ILUSTRADOS

Apesar dos esforços da CNLI em incentivar a produção de livros ilustrados (ou álbuns) no Brasil, como o concurso certamente proporcionou ao publicar essas obras e abrir caminhos para suas impressões também em outros países, até a década de 1960, não foi possível localizar outras produções brasileiras desse tipo específico de livro. Aliás, pode-se dizer que a literatura infantil passa por certa estagnação nas décadas posteriores, até 1960, quando, novamente, despontam obras com valorização estética, pensadas especialmente para a infância⁴⁹, até o chamado “boom”, entre 1970 e 1980, que, finalmente, marca e transforma a produção nacional (Coelho, 2000; 2010).

Data de 1969 um dos mais importantes livros ilustrados brasileiros: *Flicts*, do escritor e ilustrador Ziraldo (1932- 2024). Sobre ele é a epígrafe que abre este capítulo, escrita por Carlos Drummond de Andrade. Parodiando o poeta, a produção brasileira aprende tarde que “[...] tudo é cor”. Mas, antes tarde do que nunca, como diz o ditado, *Flicts* reabre os caminhos do livro ilustrado trilhados pelos precursores do Concurso de 1936. A interdependência entre as linguagens é tão marcante que impressiona: Ziraldo joga com as possibilidades gráficas e imagéticas de tal modo que só é possível ler *Flicts* pela mirada mútua de todos os seus elementos.

Nele, revela-se a história de “uma cor muito rara e muito triste que se chamava Flicts” (p.5), e que, ao longo do livro, em meio ao desprezo das demais cores, tenta encontrar seu lugar. Ziraldo joga com a construção de metáforas visuais que se intercalam com o texto verbal diagramado de tal modo que confere ritmo à leitura. Uma perfeita combinação entre imagens, palavras e projeto gráfico na composição da narrativa.

⁴⁹ Nelly Novaes Coelho (2010) evidencia a produção de poesias para crianças nas décadas de 1960/1970 por autores como Sidônio Muralha, Cecília Meireles, Stella Carr, Vinícius de Moraes, por exemplo.

Figura 55 – Capa do livro *Flicts*

Fonte: Ziraldo, 1969.

Outra obra que merece destaque é *Ida e Volta*, considerado o primeiro livro-imagem brasileiro, desenhado por Juarez Machado (1941-), em 1969 e que, de acordo com Camargo (1995, p.71), “[...] só foi publicado em 1975, primeiro em uma coedição Holanda/Alemanha; em seguida na França, Holanda, Itália, e, finalmente, em 1976 no Brasil, pela Primor”. Novamente, um exemplo da dificuldade de se conseguir uma produção nacional.

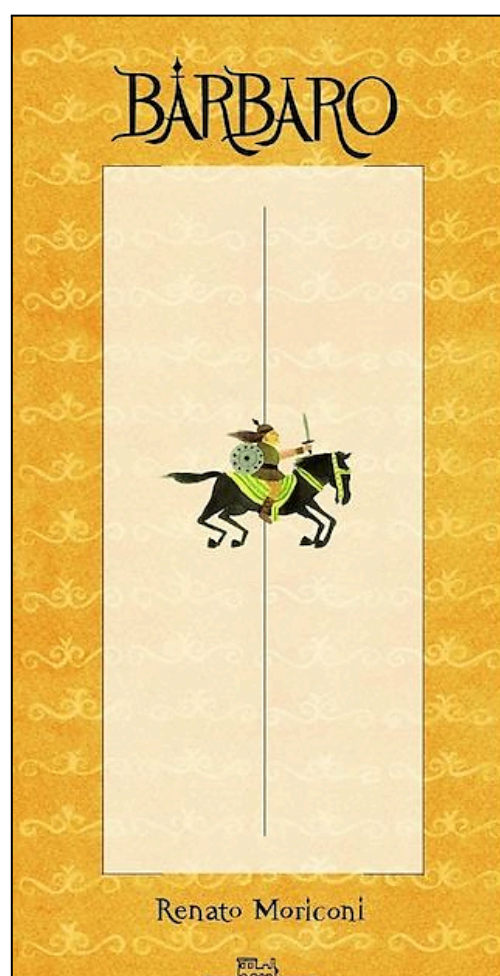
Figura 56 – Capa do livro *Ida e Volta*

Fonte: Machado, 1975.

Para Regina Zilbermann (2005), é uma produção inovadora que

proporciona diversas possibilidades de leitura e que, apesar de ser exclusivamente de imagens, não se afasta do campo da literatura já que se deixa guiar pelo título. De fato, este é um atributo comum na produção contemporânea de livros-imagens, como, por exemplo, no livro *Bárbaro*, de Renato Moriconi (2013), cujas aventuras (e desventuras) do personagem são construídas no imaginário do leitor, a partir da leitura do título e de sua conexão com as imagens e seu projeto gráfico, em formato vertical e estreito, que garante o ritmo e a compreensão da história.

Figura 57 – Capa do livro *Bárbaro*

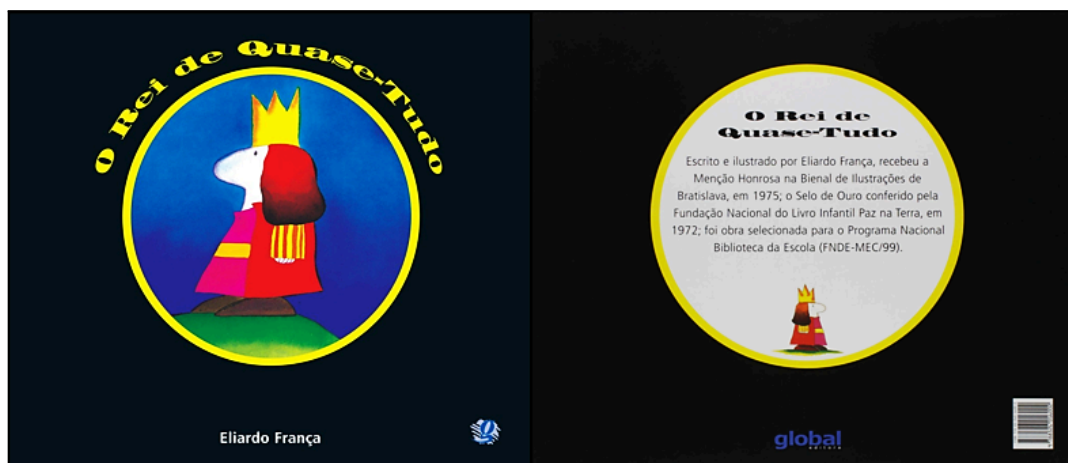


Fonte: Moriconi, 2013.

Em 1974, outro autor desponta na categoria de livros ilustrados: Eliardo França, com a publicação de *O Rei de Quase-tudo*, que recebeu o prêmio *Ofélia Fontes*, o “Melhor para Criança”, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, FNLIJ, em 1974, antes ainda de ser editado, e ganhou, por suas ilustrações, a Menção Honrosa na Bienal de Ilustrações de Bratislava, em 1975, além do prêmio

Livro para um Mundo Melhor, da Unesco, em 1979.

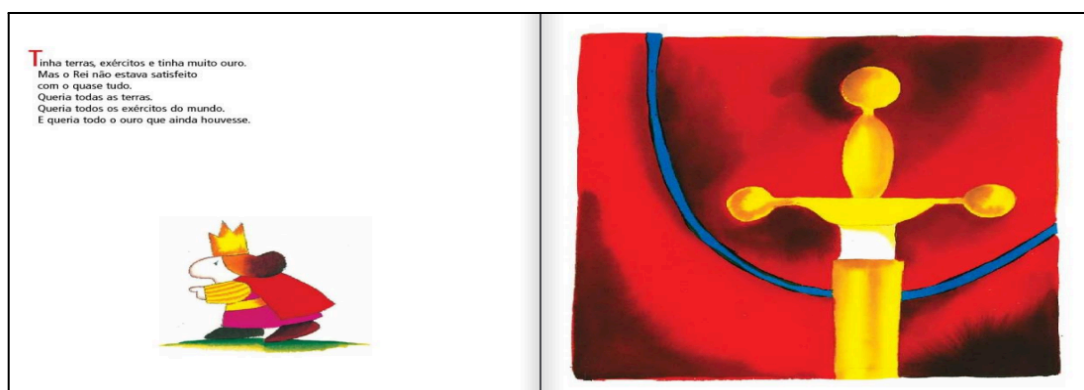
Figura 58 – Capa e quarta-capa do livro *O Rei de Quase-tudo*



Fonte: França, [1972] 2011.

Apresenta imagens sangradas que convidam o leitor a adentrar o espaço da obra que discute o autoritarismo, a censura e a repressão, tão evidentes no Brasil da época, para o universo da literatura infantil. Para Dalcin (2020, p.85), “esse movimento não foi feito apenas pelo texto verbal, mas pelas imagens sutis e delicadas, as que nos gestos e nas expressões do rei mostram o autoritarismo.”

Figura 59 – Páginas internas do livro *O Rei de Quase-tudo*



Fonte: França, [1972] 2011.

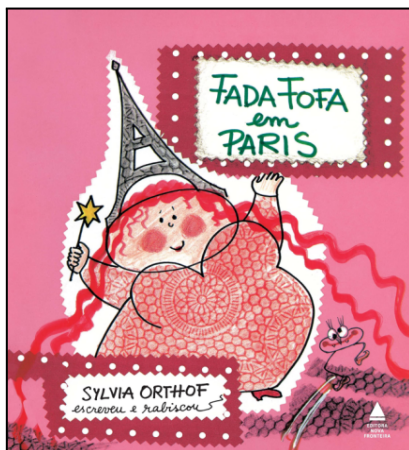
Na composição da obra, é possível perceber que imagens e palavras agem de maneira interdependente para a construção da narrativa. No excerto acima, na medida em que o texto verbal narra “Tinha terras, exércitos e tinha muito ouro [...]”, o texto visual mostra ao leitor apenas a parte de cima de uma espada,

pelo recurso do *close*, comum ao cinema e à fotografia. Um exemplo da inventividade do autor, cuja carreira prossegue até hoje na produção de livros para infância⁵⁰.

Os anos 1980 e 1990 marcaram a produção nacional com diferentes autores e ilustradores e uma vasta publicação pensada para a infância, nas quais a imagem atua como protagonista no palco do livro. Sob a pena de inevitavelmente deixar de citar excelentes autores e obras, destaco as produções de Sylvia Orthof (1932-1997), ora ilustradas por ela mesma, outras vezes por seu filho Gê Orthof, parceiro em suas publicações, ou ainda pelas mãos de outros ilustradores; Ziraldo (1932- 2024); Eva Furnari (1948-) e Angela Lago (1945-2017).

Para Ramos (2020), “a obra de Sylvia está mais próxima do discurso de livros produzidos a partir do século 21 do que daqueles realizados em sua época.” Parte disso justifica-se pelo modo de conceber as ilustrações não como complemento do texto verbal, mas como parte da narrativa. A percepção de ser também ilustradora de seus livros perpassa a obra de Sylvia de modo que, em algumas capas, anuncia que “escreveu e rabiscou”.

Figura 60 – Capa do livro *Fada Fofa em Paris*



Fonte: Orthof, 2017.

Depois de *Flicts* (1969), Ziraldo continuou publicando obras em que a interdependência entre palavras, imagens e projeto gráfico são fundamentais. O *Menino Maluquinho* (1980), *O Bichinho da Maçã* (1982), *O Joelho Juvenal* (1983)

⁵⁰ Em coautoria com sua esposa Mary França, têm mais de 300 títulos publicados, conforme apontado em 2013 pela FNLIJ no livro *A arte de ilustrar livros para crianças e jovens no Brasil*.

são apenas alguns exemplos de clássicos da nossa literatura infantil que marcaram essa geração.

Figura 61 – Capa do livro *O Menino Maluquinho*



Fonte: Ziraldo, 2008.

Em se tratando da produção de livro-imagem, vale destacar as produções de Eva Furnari (1948-), e sua *Bruxinha Atrapalhada*, também na década de 1980, considerado à época, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), o melhor Livro sem Texto. Ele narra as peripécias da Bruxinha, que, ao contrário de outras bruxas das histórias infantis, comete uma série de deslizes, erra suas mágicas e poções e segue encantando as crianças até hoje. Além dos livros de imagem, Eva também coleciona publicações de livros ilustrados em que há interdependência entre o verbal e o imagético:

Figura 62 – Capa do livro *A Bruxinha Atrapalhada*

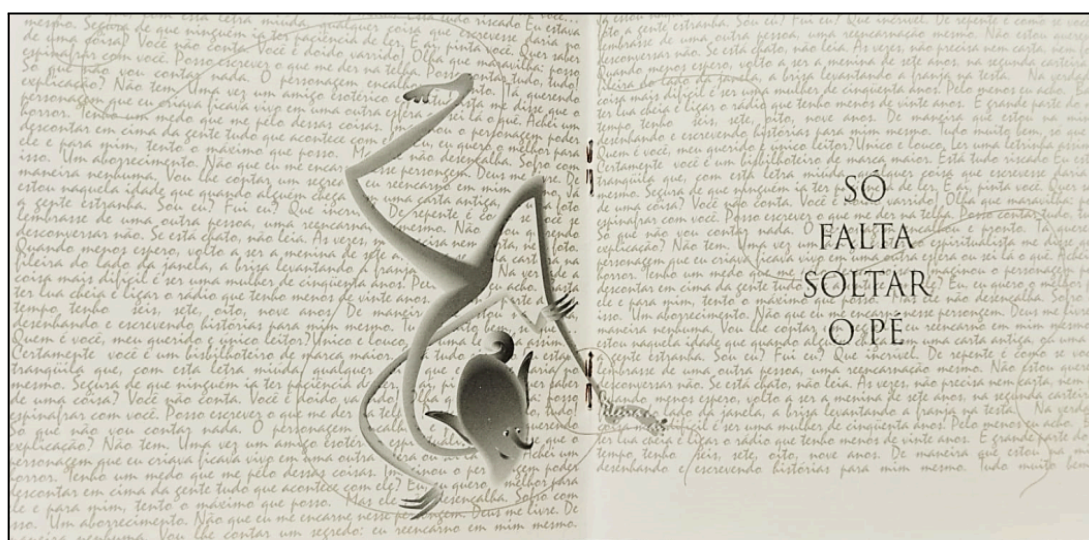


Fonte: Furnari, 2008.

Outra autora que se destacou na produção brasileira dos decênios de 80/90 foi a mineira Angela Lago (1945-2017) que, em sua vasta produção, incluem-se tanto trabalhos apenas como ilustradora de textos de outros escritores, quanto produções em que assume a autoria do texto e da imagem, bem como muitos livros apenas de imagens. Angela explorou com maestria a interdependência das linguagens em suas obras.

Nelas, o projeto gráfico assume tal protagonismo que, muitas vezes, é o ângulo de abertura da página que possibilitará uma outra perspectiva do olhar para a imagem, como em *Cena de Rua* (1994), ou ainda usando o próprio objeto livro como parte da narrativa, como em *O personagem Encalhado* (1995), cujos grampos prendem literalmente os pés do personagem:

Figura 63 – Materialidade na narrativa do livro *O Personagem Encalhado*



Fonte: Lago, [1995], 2006.

De *Flicts* (1969) até os dias atuais, é notável a profusão da produção nacional de livros ilustrados. Aos poucos, considerando as mudanças e transformações ocorridas no Brasil, especialmente em seu parque gráfico, as imagens, que dantes acompanhavam o texto verbal, como coadjuvantes, passaram a participar ativamente do processo de construção da narrativa, ao ponto de dividirem o protagonismo com a palavra e o *design*, como verifica-se na multiplicidade de livros ilustrados produzidos anualmente no país.

De acordo com a pesquisa *Produção e Vendas do Setor Editorial*

*Brasileiro*⁵¹, produzida pela Câmara Brasileira do Livro, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros e Nielsen, divulgada em maio de 2023, cujos dados referem-se ao ano base 2022, as obras de literatura infantil daquele ano atingiram 4,85% da produção no país, o que corresponde a 15.699.225 exemplares no total.

Para além do diálogo entre as linguagens, que propiciava complemento, elucidação, ampliação da compreensão, em muitas obras, o estatuto da imagem alterou-se para a própria construção da história. Nesse sentido, a partir do “boom” da Literatura infantil, nas décadas de 1970 e 1980, muitos profissionais “[...] consagraram-se como grandes criadores da Ilustração, transformada em linguagem narrativa autônoma [...]” (Coelho, 2010, p.284).

Na esteira de Angela Lago, a materialidade da produção contemporânea de livros ilustrados tem se mostrado cada vez mais aberta às inúmeras possibilidades de *designer* gráfico. A interdependência das linguagens verbal, visual e gráfica se intensifica e é possível encontrar formatos diferentes e desafiadores, texturas, técnicas, tipos de papel, encadernações, espaços em branco, dobras, guardas, cores, tipografias, são inúmeras as provocações que os livros ilustrados atuais fazem ao seus (pequenos) leitores.

De fato, na produção de livros ilustrados atual, é comum que o ilustrador assuma a autoria do texto verbal, das imagens e, muitas vezes, do projeto gráfico. Se antes a figura do *designer* era apartada da autoria – tal como acontecia com os ilustradores – hoje começa a transparecer a compreensão de que o *design* é constituinte da composição narrativa do livro ilustrado. Uma mudança de paradigma que denota a horizontalização das linguagens no palco do livro.

Desse modo, o livro *O que tem aí?* (2018), da autora Rosinha, publicado pela editora Jujuba, é exemplar da relação estabelecida entre o projeto gráfico e as linguagens verbais e visuais. Nele, a cada par de páginas, o leitor se depara com uma pergunta e precisa abrir a aba da página para descobrir a resposta. Com efeito, a exploração gráfica extrapola a tradicional virada de página, convocando o leitor a interagir com o objeto livro para a construção da narrativa.

⁵¹ Esta e outras importantes pesquisas sobre o mercado editorial brasileiro podem ser consultadas no site: <<https://snel.org.br/pesquisas/#1606488292231-4b32560a-bbe0>>. Acesso em 27 de julho de 2023.

Figura 64 – Páginas internas do livro *O que tem aí?*

Fonte: Rosinha, 2018.

De igual modo, *Mágica! Nina e Ludovico*, de Aline Abreu, também produzido pela editora Jujuba, é um livro que explora as abas das páginas convidando o leitor à coautoria, pois, é por meio dessa manipulação que a mágica narrada, de fato, acontece.

Figura 65 – Páginas internas do livro *Mágica! Nina e Ludovico*

Fonte: Abreu, 2020.

São obras que recorrem à exploração tátil, considerando a dimensão material no processo de leitura. Para a professora e pesquisadora Diana Navas (2019, p.151), os elementos constituintes da materialidade do livro têm “[...] significativa importância na construção de sentidos e na tentativa de expansão dos limites tradicionais do suporte, permitindo, ao projeto gráfico, integrar o processo de significação verbo-visual-sensorial no livro-objeto”.

Contudo, muitas dessas obras não encontram lugar na produção editorial tradicional, ganhando força pela produção editorial independente. Um exemplo é o livro *Maia e Mia* (2018), de Débora Barbieri e Vanessa Prezoto, produzido pelo coletivo editorial BabaYaga. Aqui, corroborando com a narrativa verbal e imagética, o próprio objeto livro é disposto em capa, guardas e contracapa que remetem a uma caixa.

Figura 66 – Capa e guardas do livro *Maia e Mia*



Fonte: Barbieri; Prezoto, 2018.

Em outros casos, a produção do livro ilustrado pode se dar de modo totalmente independente, com o autor assumindo ainda outras funções para além da escrita, ilustração e *design*. Na obra *Vermelho* (2021), por exemplo, Fabiana Torres Lorenzetti assume o processo de produção, desde a concepção, a ilustração, a edição, a impressão até a montagem, conforme mencionado no próprio livro.

Trata-se de uma releitura do conto *Chapeuzinho Vermelho*, à maneira da obra *Le petit chaperon rouge* (1962), da artista suíça Warja Lavater. Assim como na referida obra, em *Vermelho* a narrativa é construída a partir da relação estabelecida entre os círculos coloridos e a legenda disposta no início do livro. Uma leitura que exige do leitor acionar seus repertórios intertextuais, ao mesmo tempo em que o conduz pelos territórios da narrativa visual e sensorial, além de convidá-lo a expandir seus horizontes de expectativas (Jauss, 1979).

Figura 67 – Capa e interior do livro *Vermelho*



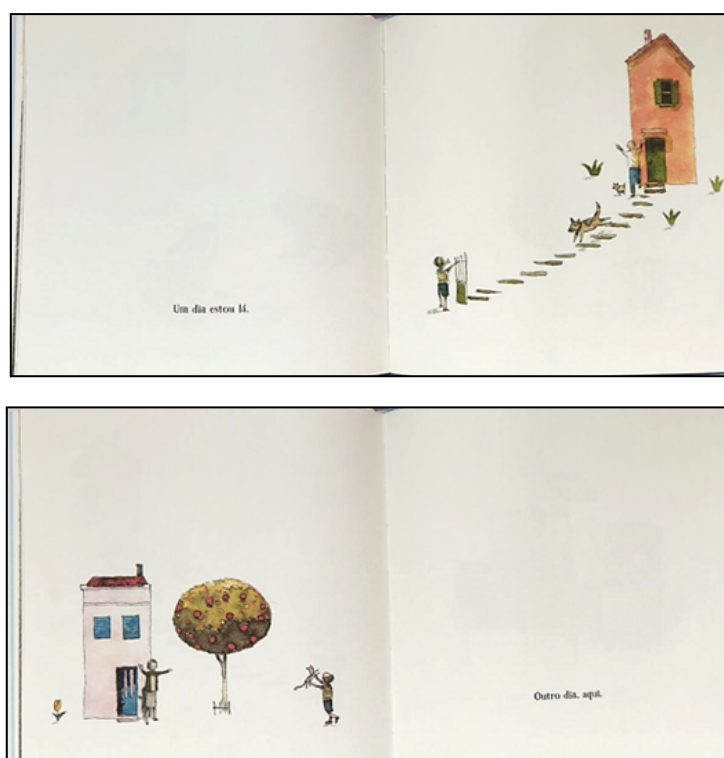
Fonte: Lorenzetti, 2021.

Apesar da qualidade estética e literária dessas obras é pouco provável que possam ser encontradas nas bibliotecas escolares. A produção em pequena escala tende a ser um dificultador, mas também o cerceamento da materialidade pelos editais que ditam as regras dos Programas do Livro, como abordarei na Parte II.

Outrossim, em algumas obras, a temática também pode ser um empecilho para seu ingresso no seio escolar. Ao tratar de temas considerados sensíveis, essas obras despertam os (pequenos) leitores para questões tidas como difíceis ou tabus. A esse respeito, Salisbury e Styles (2013, p.113) ressaltam que histórias antigas para crianças, como os contos de fadas, “[...] eram extremamente selvagens e sombrias por natureza”. Com o passar do tempo, foram modificadas de modo a evitar o contato das crianças com temas como violência e morte, por exemplo.

Em *Lá e Aqui*, de Carolina Moreira e Odilon Moraes (2015), a temática do divórcio é abordada de maneira poética e sutil, tanto pelo texto verbal, quanto pelo texto imagético. O projeto gráfico, por sua vez, corrobora com a “divisão” ao proporcionar que o “Lá” e o “Aqui” sejam representados, na página dupla, pela folha da direita e da esquerda, respectivamente. O projeto gráfico, neste caso, sinaliza para os momentos vividos pelo personagem com os pais separados.

Figura 68 – Páginas internas do livro *Lá e Aqui*



Fonte: Moreyra; Moraes, 2015

Com efeito, diante da quantidade e qualidade de livros ilustrados

produzidos em nossos dias, parece difícil imaginar o longo caminho percorrido para que isso fosse possível. Da Imprensa Régia, passando pelas impressões coloridas no exterior, às impressões digitais atuais; dos primeiros álbuns à produção contemporânea, passamos por grandes e profundas transformações.

Como visto, nossos antepassados do livro ilustrado não são tão antigos quanto os europeus. Mas, em concordância com Rui de Oliveira (2013, p.27), isso não é problema, pois “esta é a nossa história que agora estamos construindo”, com imensa gratidão aos nossos antecessores. E é aqui, neste solo de lutas e resistências, de vontade e garra, de suor e talento, que se assenta a nossa história do livro ilustrado.

Dentre os muitos livros ilustrados produzidos na contemporaneidade, alguns têm chegado às escolas por meio dos programas governamentais de distribuição de livros, e como mencionei, serão discutidos na próxima parte, **Dos acervos**.

O LIVRO ILUSTRADO: DOS ACERVOS PARA A SALA DE AULA



É um livro (PNLD Obras Complementares),
Lane Smith, 2010.

PARTE II DOS ACERVOS

Historicamente, no Brasil, o acesso ao livro pelas crianças esteve, inevitavelmente, ligado à escola. Não só o acesso, mas a própria engrenagem do mercado editorial do livro destinado ao público infantil. As diferentes políticas públicas de fomento à leitura priorizaram a distribuição dos livros visando garantir o acesso a esse bem cultural. Desse modo, ao longo dos anos, muitos exemplares chegaram às escolas públicas de todo o país, em todos os segmentos de ensino, especialmente, pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE.

Esse Programa, como o próprio nome sugere, preocupou-se em repertoriar os acervos das bibliotecas escolares com obras literárias de qualidade, preocupando-se, dentre outras coisas, com a bibliodiversidade. No entanto, como já alertava Aparecida Paiva (2012), não basta repertoriar. Para que uma política de formação de leitores, de fato, aconteça, a distribuição de livros (de qualidade) deve ser apenas uma parte de todo o processo. Há que se pensar na acomodação desses acervos, nos profissionais que os recebem, organizam e que, entre outras coisas, são responsáveis por fazê-los circular entre a comunidade escolar.

De todo modo, uma breve mirada para o cenário brasileiro, pelos olhos de pesquisadores e outros atores sociais, mostra um painel que, ainda, não é o ideal: as instituições públicas carecem de bibliotecas escolares adequadas, faltam profissionais qualificados e, muitas vezes, os acervos permanecem “guardados” nas caixas.

No contexto desta investigação, os dados observados nas escolas participantes da pesquisa não foram muito diferentes. Apesar de haver bibliotecas escolares nas três escolas, nem sempre estão em espaço físico ou condições ideais para a promoção da leitura e do conhecimento. Outrossim, carecem de ações voltadas para a própria comunidade escolar ou ainda insistem em uma organização que cerceia a autonomia do estudante no tocante à escolha dos livros.

Livros que, em alguns casos, em razões das políticas públicas mais

recentes de distribuição de acervos, já chegam às escolas modificados, destituídos de seu projeto gráfico original. Maculados.

Se, como dizia Aparecida Paiva (2009, p.142), “[...] em decorrência dessa situação de desigualdade, sabe-se que muitas crianças brasileiras só têm ou terão acesso a livros de literatura por meio da escola”, como aceitar essa depreciação? Por que não fazer chegar às mãos dos leitores os livros do mesmo modo como são comercializados nas livrarias e comprados por aqueles que podem pagar o (alto) preço do livro no Brasil?

Ao escolher a temática dos Acervos para a Parte II é isto o que proponho: refletir sobre as políticas públicas mais recentes de distribuição dos livros, mas também pensar em como chegam às escolas, onde são guardados ou exibidos. Em suma, uma breve reflexão sobre a cadeia de produção e circulação do livro ilustrado, no contexto das atuais políticas públicas de distribuição do livro.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS DO LIVRO: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

O livro para a infância está para a escola, como a escola está para as políticas públicas de fomento à leitura. Em outras palavras, escola, mercado editorial e governo formam uma tríade na qual o livro ilustrado está fatalmente atado. E isso não é história recente.

Desde o final do século XIX, quando alguns intelectuais do Brasil começaram a se mobilizar para que as crianças tivessem acesso aos livros, o entreposto foi a escola, e o patrocínio, do governo. Marisa Lajolo (2012) recorda que Olavo Bilac, por exemplo, valeu-se da influência do professor Manuel Bomfim, então diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, e seu parceiro na obra *Através do Brasil* (1910), para adentrar os seios escolares. Júlia Lopes de Almeida, de igual modo, buscou o apoio de Raimundo Correia, amigo do marido e pessoa de grande influência junto ao governo de Minas Gerais, para que seu livro fosse adotado nas escolas mineiras (Lajolo, 2012, p.60).

Monteiro Lobato, empreendedor e visionário da literatura infantil brasileira, também recorreu ao apoio governamental para que trinta mil, dos cinquenta mil exemplares ousadamente produzidos, alcançassem as mãos dos pequenos leitores de passagem pela escola pública paulista:

Lobato tivera excelente ideia: mandaria imprimir, além dos 50 mil exemplares, mais 500 que ofertara, como propaganda, a todos os Grupos e Escolas do Estado. Como fosse absoluta novidade, a criança atirou-se ao Narizinho. “Se este livro anda assim tão escangalhado em tantos Grupos – observou o Dr. Washington Luís – é sinal de que as crianças gostam dele. Indague de quem é e faça uma compra grande, para uso em todas as Escolas” (Lajolo, 2012, p.64).

O sucesso da empreitada de Lobato parece se repetir para muitos editores da contemporaneidade. Aliás, sucesso garantido porque a engrenagem permanece a mesma: o mercado produz, o governo compra e a escola recebe. Um mecanismo que rege as políticas públicas atuais de fomento à leitura, e que tem na escola “[...] um elo fundamental da cadeia que se estabelece entre autor-obra-público” (Lajolo, 2012, p.58-59). E o público, isto é, a criança, tutelada pelo Estado, tem de aceitar o que lhe chega às mãos.

Nesse sentido, em diferentes momentos históricos, as obras literárias

para a infância que abasteceram as prateleiras escolares passaram por diferentes processos de avaliação e aquisição, a depender das políticas públicas vigentes. Francisca Maciel ressalta que, desde o final do século XIX, “os livros literários já eram avaliados pelos membros do Conselho da Instrução Pública, órgão responsável pela análise dos livros e materiais didáticos, nas províncias-Estados” (Maciel, 2008, p.8-9).

Na década de 1930, como já mencionado na Parte anterior, o governo de Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde Pública, volta os olhos para a literatura infantil, instituindo, além da Comissão Nacional do Livro Infantil (CNLI), o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937. Este tinha como um dos objetivos ampliar as bibliotecas do país, sendo responsável também por avaliar e escolher as obras que a elas destinadas.

Escolhas estas, por sua vez, que carregam o cerceamento às obras que destoavam dos ideais governamentais, conforme apontado por Maisa Cordeiro (2018), não só na década de 1930, mas também nas posteriores com a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), em 1966. “A Comissão foi responsável, por um lado, pela distribuição de 51 milhões de livros, mas, por outro, exerceu forte repressão à circulação de qualquer obra não aprovada pelo governo” (Krafzik, *apud* Cordeiro, 2018, p.1484).

De acordo com o volume “Avaliação das Bibliotecas Escolares no Brasil” (2011), muitas e diferentes ações e programas foram instituídos e/ou reformulados visando ampliar a oferta e acesso de livros no país. Um percurso marcado por idas e vindas, que parecem denotar tentativas de consolidação de uma política de fomento à leitura. Em 1973, o próprio INL é reestruturado para, depois, ser incorporado, em 1987, com a Biblioteca Nacional, à Fundação Nacional Pró- Leitura, e posteriormente, em 1990, dar lugar à Fundação Biblioteca Nacional.

Nesse âmbito, uma ação importante foi o Programa Nacional do Livro e da Leitura (PROLER), criado em 1992, pelo Decreto nº 519, de 13 de maio, com objetivo de promover a ampliação de uma rede de incentivo à leitura, bem como a formação de mediadores, além de assessorias para bibliotecas e capacitações, dentre outras atividades mormente conduzidas na Casa da Leitura, com sede no Rio de Janeiro, mas que contou com comitês espalhados por todo o Brasil. Desde 2014, o PROLER deixou de vincular-se à Fundação Biblioteca Nacional para atrelar-se ao Ministério da Cultura.

Em se tratando especificamente das bibliotecas escolares cabe destacar o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), em vigor de 1984 a 1987, “criado pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE e seu trabalho era compor, enviar acervos e repassar recurso para ambientar as salas de leitura” (Brasil, 2008, p.9). Conforme apontado por Cordeiro (2018, p. 1485), “no primeiro triênio de existência do PNSL – 1984, 1985 e 1986 –, foram entregues 4.131.049 títulos para 33.664 escolas”. Apesar dos números animadores, o PNSL não teve vida longa.

Com intuito de promover a distribuição de livros para constituição e manutenção dos acervos escolares, em 1997, foi instituído o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que, em 2017, foi incorporado ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

É salutar destacar, como o faz Cordeiro (2018), que este foi um importante programa de Estado, que atendeu escolas de todo o país, tendo continuidade independentemente das mudanças de governo, até 2014, quando foi suspenso e, em 2017, extinto. O PNBE encerrou consigo um programa de grandes dimensões que atendeu a diferentes segmentos educacionais, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, passando ainda pela formação continuada de professores, por diferentes acervos e materiais, tais como livros, periódicos, CDs e DVDs.

Assim, o decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, incorpora ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que passa a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático, vigente até os dias atuais, a obrigação de

[...] avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica [...] (Brasil, 2017).

Em anos anteriores, algumas ações pontuais, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estiveram ligadas ao PNLD, como os acervos PNLD Pnaic e PNLD Obras Complementares. Dadas as particularidades de cada ação, e sua importância na recente distribuição de livros nas escolas, nos tópicos seguintes abordarei cada uma delas, do PNBE ao PNLD Literário.

Antes, contudo, cabe pontuar que, durante a pesquisa, as professoras participantes lançaram mão de diferentes livros para suas mediações de leitura. Além daqueles oriundos dos Programas federais, alguns deles, de seus acervos

peçoais, outros de aquisições na esfera municipal, e ainda vindos de Programas Estaduais, como os do Acervo da Educação Pública Paulista.

Apesar de haver poucas informações disponíveis sobre este último Programa, foi possível verificar que, em 2021, em razão da parceria estabelecida entre o Município de Cerqueira César e o Estado de São Paulo, pela adesão ao Currículo Paulista, as escolas receberam um acervo com 47 títulos de literatura para a infância. Livros de diferentes gêneros, tamanhos e formatos, demonstrando cuidado com a bibliodiversidade e com a qualidade estética e literária das obras. Um cuidado que nem sempre parece nortear a avaliação e escolha dos livros, como é possível perceber analisando os diferentes programas, como proponho a seguir.

1.1 PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA- PNBE

Pode-se dizer que o programa mais longo e robusto foi o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), instituído em 1997, suspenso em 2014 e, em 2017, incorporado ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) por meio do decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

Fruto de um contexto de redemocratização do país, o PNBE nasce com a intenção de “[...] democratizar o acesso a obras de literatura infantojuvenil, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras” (Brasil, 2014a, p.10).

Financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o programa abasteceu as escolas públicas do país, da creche à Educação de Jovens e Adultos (EJA), com livros e periódicos. Assim, a cada ano de execução atendeu a diferentes segmentos, com diferentes propostas: em 1998, 1999 e 2000, os livros foram destinados às bibliotecas escolares e, nos anos 2001, 2002 e 2003, pelo projeto Literatura em Minha Casa, os livros foram distribuídos aos estudantes para formação de uma biblioteca pessoal.

Cordeiro destaca que esse projeto enfrentou críticas e dificuldades, já que os gestores passaram a alegar que as bibliotecas das escolas estavam desabastecidas. A questão do repasse também foi um dificultador já que ainda pairava o estigma de que os estudantes não saberiam cuidar dos próprios livros (Cordeiro, 2018, p.1488).

A partir de 2005, portanto, foi retomada a distribuição de livros para as

bibliotecas escolares. Para Maciel (2008, p.11), “tal ação significou a retomada da valorização da biblioteca, como espaço promotor da valorização do conhecimento e, também, da universalização do acesso a acervos pelo coletivo da escola”.

Além dos livros e periódicos, para professores e estudantes, os acervos contemplaram materiais pedagógicos, como no ano 2000, por exemplo, voltados à formação de professores. A partir de 2005, conforme sinalizado por Cordeiro (2018, p. 1489), o programa vai sendo paulatinamente ampliado, com atendimento escalonado dos segmentos educacionais, da creche ao EJA, e incluindo em seus acervos uma “seleção de livros em Braille, com caractere ampliado, em áudio e DVD”, visando a democratização da leitura. O quadro abaixo apresenta os dados estatísticos do Programa e alcance ao longo de sua atuação:

Quadro 2 – Dados estatísticos do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE-1998-2014

Programa	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Quantidade De Livros/Periódicos	Investimento Financeiro (R\$)
PNBE 1998	19.247.358	20.000	3.660.000	29.830.886,00
PNBE 1999	14.112.285	36.000	3.924.000	24.727.241,00
PNBE 2000		18.718	3.728.000	15.179.101,00
PNBE 2001	8.561.639	139.119	60.923.940	57.638.015,60
PNBE 2002	3.841.268	126.692	21.082.880	19.633.632,00
PNBE 2003	6.881.473	192.864	49.034.192	100.843.633,00
PNBE 2004				
PNBE 2005	16.990.819	136.389	5.918.966	47.268.337,00
PNBE 2006	13.504.906	46.700	7.233.075	45.509.183,56
PNBE 2008 (EI)	5.065.686	85.179	1.948.140	9.044.930,30

PNBE 2008 (EF I)	16.430.000	127.661	3.216.600	7.336.024,72
PNBE 2008 EM	3.437.192	17.049	7.788.593	38.902.804,48
PBNE 2009 (EF II)	12.949.350	49.516	7.360.973	47.347.807,62
PBNE 2009 (EM)	7.240.200	17.419	3.028.298	27.099.776,68
PNBE 2009 -VOLP	35.563.761	137.968	204.220	3.051.046,80
PNBE 2010 (E I)	4.993.259	86.379	3.390.050	12.161.043,13
PNBE 2010 (EF I)	15.577.108	122.742	5.798.801	29.563.069,56
PNBE 2010 (EJA)	4.153.097	39.696	1.471.850	7.042.583,76
PNBE 2010 (Periódicos)		143.773	11.530.430	29.060.529,34
PNBE 2010 (Professor)		140.131	6.983.131	59.019.172,00
PNBE 2010 Especial (EI, EF e EM)		63.465	1.241.458	9.869.621,25
PNBE 2011 (EFII)	12.780.396	50.502	3.861.782	44.906.480,00
PNBE 2011 (EM)	7.312.562	18.501	1.723.632	25.905.608,00
PNBE 2011 (Periódicos)		143.773	11.530.430	31.150.900,98
PNBE 2012 (E I)	3.581.787	86.088	3.485.200	24.625.902,91
PNBE 2012 (EF I)	14.565.893	115.344	5.574.400	45.955.469,82
PNBE 2012 (EJA)	4.157.721	38.769	1.425.753	11.216.573,38
PNBE 2012 (Periódicos)		156.445	15.149.880	53.295.402,47
PNBE 2013 (EF II)	12.339.656	86.794	5.207.647	56.677.338,63

PNBE 2013 (EM)	8.780.436	36.981	2.218.884	29.704.045,58
PNBE 2013 (Professor)		153.751	12.106.780	104.601.156,59
PNBE 2013 (Periódicos)		153.840	14.885.649	57.072.470,94
PNBE 2014 (El Creche)	1.731.572	32.820	4.209.150	46.745.188,27
PNBE 2014 (El pré-escola)	3.645.572	79.949	7.966.028	32.807.029,60
PNBE 2014 (EF I)	13.226.845	104.745	5.599.737	31.616.454,48
PNBE 2014 (EJA)	3.589.440	36.006	1.619.100	10.208.749,32
PNBE 2014 (Periódicos)		152.465	14.751.055	58.477.152,20
Total	270.659.494	3.194.233	315.208.304	1.239.468.460,00

Fonte: Brasil, 2023.⁵²

Cabe ressaltar que, em 2000, foram produzidos e distribuídos materiais pedagógicos voltados para a formação continuada de professores. Em 2003, o Programa executou diferentes ações: Literatura em Minha Casa (4ª série); Literatura em Minha Casa (8ª série); Palavra da Gente (EJA); Casa da Leitura; Biblioteca do Professor e Biblioteca Escolar (6º a 9º ano). Em 2004, foram continuadas as ações do PNBE 2003.

Em 2007, o Programa passou a selecionar obras para o ano seguinte, alterando o nome para PNBE 2008. Em 2009, foram atendidos os segmentos Ensino Fundamental II e Ensino Médio e, além dos livros, houve a distribuição do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP).

Como é possível observar, houve uma constante preocupação em garantir a distribuição de obras para todos os públicos. Nesse sentido, Magda

⁵²Os dados estão disponíveis em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/pnbe-dados-estatisticos-anos-anteriores> e <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.> Acesso em 26 dez. 2023

Soares ressalta que o PNBE 2008 foi o primeiro a incluir a Educação Infantil na compra governamental. Para ela, essa iniciativa

[...] tem, para além de seus significativos efeitos pragmáticos – propiciar às crianças de zero a seis anos acesso ao livro – um também significativo valor simbólico: sinaliza a importância e mesmo necessidade, nem sempre reconhecidas, da presença do livro e da leitura no processo educativo das crianças antes mesmo que tenha início sua alfabetização formal no ensino fundamental (Soares, 2008, p.22).

No último PNBE, no ano de 2014, o atendimento à Educação Infantil foi subdividido em Creche e Pré-escola, denotando acolher as especificidades também dentro do território da infância, ainda que os números desse segmento não tenham crescido muito no decorrer dos anos.

O número de obras inscritas no processo de seleção de livros para a Educação Infantil também se mostrou inferior ao do Ensino Fundamental I, conforme analisado por Soares: em 2008, foram 1168 obras para o Ensino Fundamental I e 567 para Educação Infantil (Soares, 2008, p.23). A discrepância dos números pode estar relacionada ao fato de que as políticas públicas de fomento à leitura, inclusive o próprio PNBE, historicamente, privilegiaram o Ensino Fundamental em detrimento à Educação Infantil, o que levou as editoras a concentrarem esforços naquele segmento. Outro fator conforme apontado por Soares era, à época, a quantidade de escolas públicas de cada segmento, sendo muito mais numerosas as de Ensino Fundamental I⁵³.

Isso porque as compras governamentais representam, para as editoras, uma grande fatia de suas vendas. Um movimento mercadológico que, por sua vez, é marcado pela tendência da época: se as compras eram mais abundantes no Ensino Fundamental, logo a produção e inscrição das obras estiveram mais concentradas ali. Ao analisar os dados do PNBE 2008 e amostras de catálogos das editoras, Soares ressalta que “a edição de literatura infantil procura leitores *na escola*” (Soares, 2008, p.33, grifos da autora).

Tal afirmação reforça o que foi dito no início do texto: escola, mercado

⁵³ Em 2008, segundo dados do Censo Escolar IBGE, havia no Brasil 143.688 escolas de Ensino Fundamental I contra 115.793 de Educação Infantil. Nos anos recentes, o quadro alterou-se e, em 2021, foram contabilizadas 112.927 escolas de Educação Infantil, incluindo creche e pré-escola, e 106.761 escolas de Ensino Fundamental I, uma queda importante em comparação à 2008. Dados disponíveis em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 30.05.2022.

editorial e governo formam uma tríade, cujas forças impactam, de um lado, o objeto livro, e, do outro, o acesso a estes pelas crianças. Em outras palavras, desde a produção, até a inscrição e seleção das obras que irão para as escolas, há a ação de diferentes atores.

No caso específico do PNBE, desde 2006, até sua extinção, o processo de seleção das obras ficou a cargo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/ FaE/ UFMG). Para tanto, o Ceale⁵⁴ contou “com a colaboração de pareceristas (vinculados a instituições públicas de ensino superior e da escola básica) provenientes de 16 estados brasileiros” (Paiva, 2012, p.24).

De acordo com Aparecida Paiva (2012), o processo de seleção das obras esteve pautado por três critérios: a qualidade textual, a qualidade temática e a qualidade gráfica. Com relação ao primeiro, os textos eram observados em suas dimensões literárias, estéticas e éticas, visando ampliar o repertório linguístico dos estudantes, bem como o contato com diferentes gêneros textuais. Quanto à qualidade temática, primou-se pela diversidade e adequação dos temas às faixas etárias atendidas de modo a também promover a ampliação dos repertórios.

Dados os contornos deste trabalho, vale destacar o terceiro critério, qual seja, a qualidade gráfica. Para a equipe do Ceale, nesse quesito estava em jogo a “*excelência* de um projeto gráfico capaz de *motivar e enriquecer* a interação do leitor com o livro, e na *qualidade estética das ilustrações, a articulação entre texto e ilustrações* e o uso de recursos gráficos adequados aos leitores” (Paiva, 2012, p.15, grifos meus).

Ou seja, as características físicas e o *design* das obras literárias foram considerados como parte importante do processo avaliativo. Tanto que os pareceristas recebiam as obras físicas para a análise, a fim de mensurar a qualidade gráfica das obras que poderiam ser entregues às crianças. Vale antecipar que essa importante característica avaliativa se perdeu na incorporação do PNBE ao PNLD, conforme discutirei mais adiante.

Além da criteriosa seleção das obras destinadas aos acervos das escolas públicas do país, o Ceale promoveu, ao longo de sua atuação no Programa,

⁵⁴ Criado em 1990, o Ceale, órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, objetiva integrar grupos interinstitucionais que versem sobre a alfabetização e ensino de língua portuguesa, desenvolvendo pesquisas, projetos e ações na área.

diferentes pesquisas científicas, assessorias técnicas e socialização das produções gerando, assim, um conciso material bibliográfico sobre a literatura para infância, mercado editorial e políticas públicas de fomento à leitura⁵⁵.

Alguns desses materiais foram produzidos após os apontamentos do Tribunal de Contas da União que, em seu relatório de 2002, “constatou que os acervos distribuídos não estavam sendo usados e que mediadores de leitura precisavam ser formados” (Paiva, 2012, p.18). Tal constatação estava embasada nos dados obtidos pelo Censo Escolar de 2000, no qual “apenas 27,6% das escolas que receberam os acervos do PNBE em 1998 e/ou 1999, declararam participar do programa” (Ibidem).

Dito de outro modo, não basta apenas distribuir livros às escolas. O acesso às obras é, sem dúvida, imprescindível para uma política de formação de leitores. No entanto, não garante o uso e circulação das obras. Para Paiva,

A primeira garantia que se deve ter, portanto, é a de acesso; a possibilidade de o aluno poder olhar e manusear este objeto; complementada, e não menos importante, pela constituição de espaços literários (bibliotecas bem organizadas e equipadas com acervos atualizados e de qualidade) e pela qualificação do mediador dessa formação literária que, no espaço escolar, define-se prioritariamente por bibliotecários, auxiliares de biblioteca e/ou professores (Paiva, 2012, p.20).

No estudo “Avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)⁵⁶”, realizado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura (SEB/MEC), em parceria com uma equipe de pesquisadores ligados à Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC), do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que resultou na publicação “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras”, Andréa Berenblum e Jane Paiva sinalizam que

[...] a necessidade da formação docente para trabalhar com os acervos foi apontada como aspecto central em todos os locais pesquisados, especialmente quando se pensa em política de formação de leitores, com distribuição de acervos (Brasil, 2008, p.103).

⁵⁵ Dentre as produções, merece destaque a Coleção Literatura e Educação, resultado do evento bienal “jogo do livro”, cujas obras reúnem textos de importantes pesquisadores da área.

⁵⁶ A pesquisa, utilizando-se da abordagem metodológica de amostragem, coletou dados sobre os possíveis usos e alcances dos acervos do PNBE, desde a distribuição, acesso e práticas de leituras, em 196 escolas de oito estados e 19 municípios brasileiros, no ano de 2005.

Desse modo, concordando com Aparecida Paiva, para uma política pública eficaz de fomento à leitura é preciso garantir o acesso, espaços literários e formação de mediadores de leitura. Sem esses três pilares essenciais qualquer tentativa de promoção da leitura parece estar fadada à incompletude de seus alcances.

1.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO- PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNLD PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) foi um compromisso firmado em 2012 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com estados e municípios, visando mobilizar recursos, esforços, programas e incentivos para a promoção de uma alfabetização de qualidade. As ações do Pnaic compreenderam quatro eixos: Formação Docente, Gestão, Materiais Didáticos e Avaliação (Brasil, 2022).

Assim, dentro das ações propostas pelo Pnaic, para que todas as crianças pudessem ser alfabetizadas até o final do chamado Ciclo de Alfabetização (ou seja, até o 3º ano do Ensino Fundamental⁵⁷), estão aquelas que incentivavam a leitura de obras literárias destinadas a esse público. As escolas dos municípios que aderiram ao Pacto, e que atendiam crianças desse segmento, receberam, portanto, ricos acervos destinados à promoção da leitura literária e, conseqüentemente, à formação de leitores. De acordo com o Guia Literatura na Hora Certa (Brasil, 2015), material de apoio ao professor para uso dos acervos, na edição de 2014, foram previstos seis acervos, com trinta e cinco livros cada, sendo dois acervos para cada ano do Ciclo de Alfabetização.

As obras desta edição foram selecionadas por especialistas, através do processo de Avaliação Pedagógica, promovido pela Secretaria da Educação Básica, com a cooperação da equipe do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale –

⁵⁷ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) objetivou atender à Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE): “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Em 2019, contudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) delimitou o ciclo de alfabetização aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I, ou seja, até o final do 2º (segundo) ano.

da Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil, 2015). Tais livros foram organizados em três categorias distintas, a saber: i. Categoria 1 – Textos em verso; ii. Categoria 2 – Textos em prosa; iii. Categoria 3 – Livros ilustrados e/ou livros de imagens (Brasil, 2015, p.7), totalizando 210 livros.

Na edição anterior, a primeira do programa, em 2013, a quantidade de livros adquiridos pelo Governo Federal também foi bastante expressiva. Brandão e Junqueira (2017, p. 26) ressaltam que foi adquirida

[...] uma tiragem de 143.061 de cada título selecionado, totalizando uma compra de 10.729.575 exemplares, para compor 427.155 acervos que foram entregues a 109.466 escolas, com um investimento final de R\$ 38.251.650,18.

Outrossim, conforme apontado por Paiva e Corrêa (2015), como não houve um edital específico para o PNLD Pnaic 2013, as obras foram selecionadas a partir dos acervos do PNBE 2012, ou seja, um mesmo título pode ser encontrado nos dois acervos com selos dos diferentes Programas. O quadro abaixo, elaborado pelas referidas autoras, descreve a quantidade de livros do PNLD Pnaic e o acervo PNBE 2012 que a eles correspondente:

Quadro 3 – Total de títulos do PNBE 2012 selecionados para o PNLD Pnaic 2013

Programa e Modalidade de Atendimento	Quantidades de livros adquiridos	Quantidades de livros do PNBE 2012 selecionados para PNLD Pnaic 2013
PNBE 2012 / Creche	50	18
PNBE 2012 / Pré-escola	50	20
PNBE 2012 /Anos Iniciais – E.F	100	36
PNBE 2012 / Educação de Jovens e Adultos	50	01
TOTAL	250	75

Fonte: Brandão; Junqueira, 2017.

Convém destacar que, conforme descrito no Guia Literatura na Hora Certa (Brasil, 2015), os critérios de avaliação das obras dos acervos PNLD Pnaic 2014 foram os mesmos do PNBE, visto que o processo de seleção foi conduzido

também pelo Ceale. Desse modo, a qualidade textual, temática e gráfica foram norteadoras das escolhas, garantindo que acervos de excelência adentrassem as salas de aula.

Além disso,

[...] foi ainda critério para constituição dos acervos a seleção, entre as obras consideradas de qualidade, dentre as categorias prosa, verso, imagem, história em quadrinhos, daquelas que representassem diferentes níveis de dificuldade, de modo a atender a crianças em variados níveis tanto de aprendizagem da língua escrita quanto de compreensão dos usos e funções da escrita, possibilitando assim formas diferentes de interação com o livro, seja pela via da leitura autônoma pela criança, seja pela leitura mediada pelo professor (Brasil, 2015, p.13).

Uma particularidade desses acervos é que foram pensados para serem dispostos na sala de aula, motivando os chamados “cantinhos de leitura”. Diferentemente dos acervos do PNBE que eram destinados a compor as bibliotecas escolares, os livros do PNLD Pnaic, organizados em caixas, foram destinados aos professores para que deles fizessem uso com seus estudantes em suas salas de aula. Uma abordagem interessante já que, conforme discutido por Franco *et al.* (2006), no texto *Eficácia escolar em Brasil: Investigando práticas y políticas escolares moderadas de desigualdades educacionales*, a presença de livros na sala de aula está associada ao aumento no rendimento escolar dos estudantes. Para Paiva e Corrêa (2015, p. 193),

Partindo do pressuposto de que o acesso aos livros literários pelas bibliotecas escolares não enseja, necessariamente, a busca pelos livros, por parte de alunos e professores, é bastante razoável pensar numa política pública que permita a professores e alunos terem os livros à mão, em suas próprias salas de aula.

É possível notar que os acervos foram cuidadosamente pensados para favorecer o uso e manuseio das crianças, bem como as mediações de leitura dos professores. O próprio Guia, destinado aos professores, elucida esta questão ao explicar o porquê de, desta feita, serem destinados livros para a sala de aula, e não para as bibliotecas. De acordo com este documento, os livros que estão nas bibliotecas escolares são catalogados e fichados, emprestados às crianças ou utilizados em alguma atividade pontual, seja pelo bibliotecário ou pelo professor. Já o acervo específico para a sala de aula motiva a construção de um ambiente de

leitura nesse *lôcus*, sem a necessidade de catalogação, podendo ser manuseados pelas crianças livremente e em diferentes momentos.

Ademais, servem “para que o(a) professor(a) possa ter ali, em sua sala, o livro que quer ler para as crianças, que quer discutir com as crianças, que quer usar para atividades de alfabetização e letramento”, em consonância com os pressupostos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2015. p.14).

Além do referido Guia, foram oferecidas formações para os professores participantes do Pnaic, nas quais a leitura literária, por meio da estratégia denominada “Leitura Deleite”, foi incentivada. De acordo com o documento norteador do Pnaic,

Essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (Brasil, 2012a, p. 29).

Em outras palavras, a estratégia da “Leitura Deleite”, nos encontros formativos com os educadores, procurou oportunizar a ampliação dos repertórios de leitura dos docentes e, conseqüentemente, o (re)conhecimento dos acervos.

Um estudo conduzido por Regiane Pradela da Silva Bastos, que observou as práticas pedagógicas de três professoras participantes das formações do Pnaic no Estado do Mato Grosso, em 2013, evidenciou que ‘as colaboradoras da pesquisa apontaram mudanças em suas práticas pedagógicas depois da formação do Pnaic’, inclusive realizando a estratégia da Leitura Deleite com seus estudantes (Bastos, 2016, p.148).

Nesse sentido, além de garantir a distribuição de livros, o PNLD Pnaic também procurou oportunizar o uso efetivo das obras literárias ao indicar a sala de aula como lugar privilegiado e os professores como mediadores de leitura. Talvez, uma tentativa de dirimir as falhas apontadas no PNBE quanto ao uso adequado dos acervos e na formação de mediadores de leitura.

De fato, as ações geraram resultados positivos para a alfabetização das crianças no Brasil durante a vigência do Programa, conforme apontado por Renan

Gomes de Pieri e Alexandre André dos Santos na publicação recente “Avaliação Econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (Brasil, 2022). Os autores realizaram estudo quantitativo mensurando os professores participantes das formações oferecidas pelo Pnaic e comparando os resultados dos estudantes, das escolas em que esses professores lecionavam, na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁵⁸ de 2014. Dessa maneira, concluiu-se que “o Pnaic tem forte relação com o desempenho da escola na ANA, tanto na prova de Português como de Matemática” (Brasil, 2022, p.16). Todavia, apesar dos resultados positivos, o programa foi descontinuado em 2018.

De todo modo, o Pnaic deixou seu legado e, conforme bem apontado por Cláudia Leite Brandão e Renata Junqueira de Souza (2017, p.34, grifo meu), sinaliza aos proponentes das políticas públicas de fomento à leitura a necessidade de que “entendam que além da distribuição é necessária a promoção *contínua* de formação das/os mediadoras/es para que o uso das obras literárias seja significativo para as práticas de leitura”. Eis um caminho a percorrer.

1.3. PNLD OBRAS COMPLEMENTARES

Os acervos PNLD Obras Complementares tiveram duas edições, a saber, 2010 e 2012, atendendo especialmente o período compreendido como Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I). Cabe mencionar que os acervos de 2010 foram designados para 1º e 2º ano apenas, e, posteriormente, atendendo à Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em 2013, os acervos foram destinados aos três anos do referido Ciclo, definido da seguinte forma no artigo 30 da Resolução:

§1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (Brasil, 2010a).

⁵⁸ A Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA - foi uma avaliação anual aplicada aos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas do país. A partir de 2019, foi substituída pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Com o propósito de ampliar o repertório cultural dos estudantes, contribuindo para os processos de alfabetização e letramento, o principal objetivo desses acervos foi o de “[...] favorecer boas condições de ensino, propiciando o acesso das crianças a materiais escritos de qualidade, que as aproximem das esferas da literatura, da ciência e da arte” (Brasil, 2012b, contracapa)⁵⁹.

Desse modo, com intuito de contribuir para a aprendizagem dos conteúdos das três grandes áreas do saber, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos, os livros selecionados tiveram como norte a bibliodiversidade, tanto temática, quanto de gêneros discursivos e projeto gráfico. Assim, é possível encontrar nos acervos desde livros-imagem até instrucionais. O quadro abaixo apresenta uma classificação das obras inscritas no edital de 2012:

Quadro 4 – Relação de obras inscritas no Edital 2012, Acervos Complementares

TIPO DE OBRA		QUANTIDADE
01	Livros literários narrativos	334
02	Histórias em quadrinhos	22
03	Biografias	25
04	Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares	461
05	Livros de divulgação do saber científico; obras didáticas (verbetes, textos didáticos)	184
06	Livros instrucionais	13
07	Livros de imagem (sem legendas)	43
08	Livros de palavras; livros de imagens com legenda; livros com textos rimados de apresentação das letras do alfabeto.	47
09	Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogo de palavras, poemas	110

⁵⁹ As publicações referentes aos acervos PNLD Obras Complementares estão disponíveis para consulta em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/acervos-complementares>>, acesso em 06 de fev, de 2024.

10	Outros (obras mistas, com vários gêneros; materiais de atividades didáticas encadernadas; obras pedagógicas)	105
TOTAL		1344

Fonte: Brasil, 2012b.

Das 1344 obras inscritas, foram selecionados 180 para compor seis acervos com 30 livros cada. A seleção ficou a cargo da equipe do Centro de Estudos da Linguagem - CEEL, da Universidade Federal do Pernambuco que objetivou “garantir a diversificação quanto às áreas de conhecimento, às temáticas /aos conteúdos abordados, à extensão do texto, aos gêneros discursivos adotados, ao nível de complexidade e favorecimento da leitura autônoma” (Brasil, 2012b, p.30).

A fim de oferecer um material de apoio ao professor, o Ministério da Educação elaborou duas publicações que acompanharam os acervos. São elas: “*Acervos Complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental*”, de 2009, e “*Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*”, de 2012. Nelas, além dos objetivos e composição dos acervos, há uma breve explicação sobre como podem ser utilizados em sala de aula para apoiar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de matemática, ciências, geografia, história, artes e língua portuguesa, bem como os temas transversais, em uma perspectiva interdisciplinar.

Ademais, os livros são vistos como importante recurso didático para propiciar e favorecer a alfabetização e o letramento dos estudantes, bem como o contato com a cultura escrita. Sejam literários ou não, imagéticos ou instrucionais, os livros desse acervo estão a serviço de diferentes práticas e propostas docentes, quer seja a fruição estética e literária quer seja a leitura para localização de informações específicas dos diferentes conteúdos escolares.

1.4 PNLD LITERÁRIO

A história do PNLD remonta ao ano de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) que iniciou de fato suas atividades somente na década de 1930, na gestão do ministro da educação Gustavo Capanema. Assim, instituiu-se, em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático, por meio do Decreto- Lei nº 1006, de 30 de dezembro. Tal decreto estabelece as condições de produção, importação e

utilização do livro didático. À Comissão, composta de sete membros designados pelo Presidente da República, coube a incumbência de

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (Brasil, 1938).

Do mesmo modo, o decreto também estabelece que “são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe”, sendo os compêndios os livros nos quais há matéria das disciplinas escolares e livros de leitura de classe aqueles “usados para leitura dos alunos em aula” (Brasil, 1938).

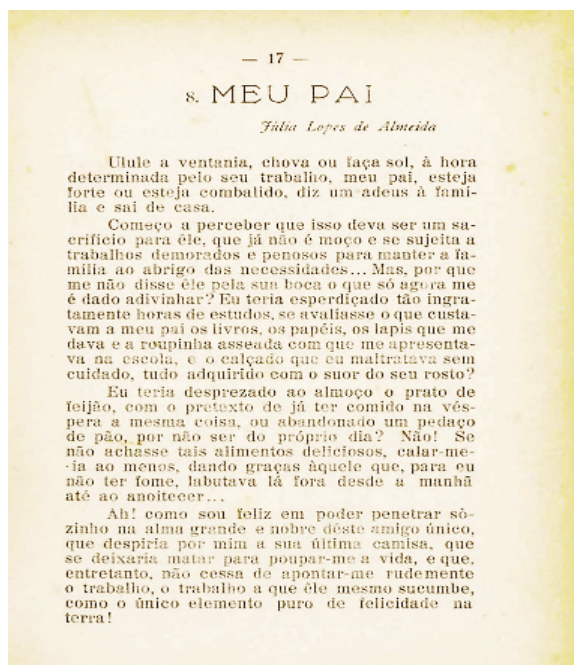
Os livros de leitura, geralmente, eram elaborados para atender tanto às demandas pedagógicas, com textos que abordavam exercícios específicos de letras e fonemas, quanto às demandas da sociedade da época, visando ensinar valores morais e cívicos. O prefácio de Henrique Fontes no “Quarto livro de leitura”⁶⁰, adotado nas escolas públicas de Santa Catarina, exemplificam bem esta questão:

No presente livro - compilação de trechos em que brilham lições de moral e civismo, - como nos anteriores, sem prejuízo de que, no feitiço pedagógico e literário, pudesse emparelhar com os congêneres, procurei a modicidade do custo, para lhe facilitar a aquisição aos menos providos de recursos e para que o Estado o possa também largamente distribuir (Fontes, 1940).

O livro é composto por textos em prosa e poemas que tratam da família, da pátria e da escola, escrito por diferentes autores, dentre eles, Júlia Lopes de Almeida, Aristóteles, Olavo Bilac, Camões e Machado de Assis.

⁶⁰ Disponível para consulta em:

><http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/OBRAS%20RARAS/livros/1940%20-%20Quartolivrodeleitura%20serie%20fontes.pdf>>, acesso em 26 de fevereiro de 2024.

Figura 69 – Excerto do *Quarto livro de leitura*

Fonte: Fontes, 1940.

Diante disso, é possível perceber que a literatura era vista como instrumento para o ensino dos valores morais, assumindo, portanto, caráter moralizante e pedagogizante. Ou ainda, uma visão utilitária da literatura (Perrotti, 1986), que encontra no seio escolar palco para sua atuação por longas décadas, inclusive endossada, como neste caso, pelas políticas públicas de fomento à leitura.

Nesse sentido, convém salientar que o objetivo fundante do PNLD, desde sua gênese, foi o de garantir aos estudantes das escolas públicas do país o acesso aos livros didáticos. Desde a instituição da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938, os avanços na distribuição de livros não se deram de modo rápido. De acordo com Carlos Dias⁶¹, foi apenas em 1966 que “a política de distribuição gratuita de livros didáticos começou com alguma consistência, com recursos para a entrega de 51 milhões de livros em três anos” (2019, s/p).

Assumindo diferentes nomes e proposta ao longo dos anos, foi somente em 1985, pelo decreto nº 91.542, que o PNLD assumiu um formato mais próximo com o que temos hoje, com a participação dos professores nas escolhas dos livros

⁶¹ Disponível em :< <https://revistaeducacao.com.br/2019/08/23/dez-etapas-pnld/>> Acesso em 28 de fevereiro de 2024.

didáticos, centralização dos recursos e reutilização do livro.

Nos anos seguintes, o Programa passou por adequações, ampliando gradativamente o atendimento aos estudantes dos diferentes níveis de ensino, desde os anos iniciais até a Educação de Jovens e Adultos, inclusive com materiais adaptados em braile. Em 2022, o Programa abrange, pela primeira vez, a educação infantil, fornecendo material didático impresso também para os estudantes da pré-escola.

Como já mencionado, com a descontinuação do PNBE, o PNLD abarca também, em 2017, com o decreto presidencial nº 9.099, a seleção e distribuição de livros literários para as escolas públicas do país, e passa a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Desse modo, o processo de avaliação e seleção das obras literárias, que dantes eram relegados a equipes das universidades, como o Ceale, passaram a seguir os mesmos moldes de avaliação do livro didático, uma vez que “não há, no decreto, diferenciação entre os mecanismos de avaliação e distribuição de materiais didáticos e de livros literários” (Pinheiro, Tolentino, 2020, p. 174).

Nesse sentido, emerge uma preocupação com relação à não especificação do livro literário e um possível tratamento didático deste. Em outras palavras, a unificação dos Programas PNBE e PNLD parece não ter considerado as especificidades do literário para aquisição e distribuição, outrossim, pode favorecer uma escolarização inadequada da leitura literária (Soares, 2011).

Ademais, os editais do PNLD trazem exigências, principalmente, com relação à materialidade do livro, levando a uma padronização que desmerece a narratividade do *design*, bem como ignora a bibliodiversidade objetual. Uma discussão que merece um capítulo à parte.

2. DO PNBE AO PNLD *LITERÁRIO*: POLÍTICAS PÚBLICAS DO LIVRO E O DIREITO À LITERATURA PARA A INFÂNCIA⁶²

“[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.”
(Candido, 2004, p. 186)

A literatura, pensada como necessidade universal, tal como proferiu Antonio Candido na epígrafe acima, é um direito de todas as pessoas, em qualquer sociedade, independentemente da idade. Logo, tal como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), concebendo a criança como sujeito de direitos, cabe a ela também, por conseguinte, o direito à literatura, em especial, aquela preferencialmente direcionada à infância.

Se aqui menciono uma literatura *preferencialmente* destinada às crianças é porque tal ramificação tem se estabelecido, nos últimos anos, ganhando cada vez mais espaço no mercado editorial e adquirindo características peculiares. Assim, já assinalava Edmir Perrotti, em meados da década de 1980, ao vislumbrar “o surgimento de uma nova tendência discursiva nas manifestações literárias dirigidas a grupos infantis e juvenis no país” (Perrotti, 1986, p. 11).

Tal tendência evoca uma mudança conceitual, provocada pelas crescentes discussões acerca da literatura infantil, sobretudo a partir da década de 1970 (Coelho, 2000), que levou a repensar a literatura para a infância, até então instaurada no seio moralizante e pedagogizante, utilizada para fins escolares. Paulatinamente, passou a alcançar o patamar do discurso estético, acompanhada da fruição, da imaginação e da leitura por prazer. Segundo Gregorin Filho (2009, p. 29, 30),

“[...] hoje, há uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em mero recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador [...]”.

O avanço da literatura para a infância não somente acelerou a produção

⁶² Parte deste capítulo foi publicada no artigo: COSTA, Andreia Aparecida Suli da; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de. *Livro ilustrado, acervos e escola: a leitura de imagens como um direito do (pequeno) leitor*. Revista Terceira Margem, v. 28, n. 54 (2024).

de livros do segmento como também propiciou inovações estéticas “[...] ampliando as possibilidades de criação e viabilizando materialmente a inventividade de escritores e ilustradores” (Farias; Fernandes, 2019, p. 28). Do chamado *boom* da literatura infantil, nos anos 1970, até os dias atuais, graças à combinação de diferentes fatores, desde a melhoria das técnicas de impressão até mudanças sociais nos modos de conceber a infância, os livros preferencialmente para este público têm se tornado um forte nicho do mercado editorial brasileiro contemporâneo, especialmente, por estarem ligados aos programas governamentais de fomento à leitura.

Com efeito, conforme apontam Ceccantini e Aguiar (2019), a partir dos dados levantados pelos autores da Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro (Câmara Brasileira do Livro e Sindicato Nacional dos Editores de Livros), em 2007, era de 3.491 o número de produção de títulos de literatura infantil, sendo o número de exemplares 14.753.213; já em 2014, o número de títulos da mesma categoria aumentou para 7.802, elevando-se também o número de exemplares para 37.259.612.

Os autores atribuem o expressivo aumento do número de títulos e exemplares produzidos, dentre outros fatores, ao auge das políticas públicas do livro, em especial o Programa Biblioteca da Escola – PNBE. Nesse sentido, vale ressaltar a importância das políticas públicas para garantia do acesso ao livro, principalmente à parcela das crianças (e suas famílias) a quem este bem cultural ainda se constitui um objeto inacessível.

Como já mencionado, o decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, incorporou ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, a obrigação de “[...] avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica [...]” (Brasil, 2017).

Ainda que de maneira sucinta, cabe destacar algumas alterações relevantes nos procedimentos de escolha das obras pelo PNLD Literário em comparação ao PNBE. Uma primeira observação foi quanto à avaliação pedagógica dos livros literários, dantes realizada por instituições públicas de ensino superior, e que passou a ficar a cargo de equipes compostas por “professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica” (Brasil, 2017), selecionados por meio de chamamento público, que realizam uma avaliação de

obras recebidas em formato digital e emitem parecer sobre elas. Nota-se que esse processo desmerece o atributo físico das obras inscritas, especialmente aquelas para o público infantil, cuja materialidade tende a perfazer o conjunto narrativo. Por fim, os professores recebem resenhas e *links* para acessar, também virtualmente, as obras e escolher aquelas que farão parte dos acervos.

Apesar da possibilidade de autonomia que parece transparecer neste processo, conforme apontam Freitas *et al.* (2020), na pesquisa *Da Seleção ao Ato de ler: Os livros do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) 2018 Literário Nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, realizada por bolsistas de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/ PIBIC), que investigou o processo de escolha das obras em 80 das 88 escolas da rede municipal que ofertam o Ensino Fundamental I, na cidade de João Pessoa (PB), a maioria dos professores desconhecia os critérios de avaliação e as obras ou ainda não tiveram tempo hábil para leitura dos manuais e sua análise, como preconizava o Programa. Sabemos que se trata de dados locais que podem ou não refletir a situação das diversas realidades das escolas brasileiras, porém, são indicativos de possíveis dificuldades nesse processo de escolha.

Além disso, para submeter as obras ao Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Brasil, 2018), as editoras tiveram que atentar-se e/ou adequar-se às regras de características físicas do livro detalhadas no documento. Apenas a título de exemplo, seguem dois excertos extraídos dos Editais de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras literárias do PNBE (2014) e PNLD Literário (2018), respectivamente:

O projeto gráfico será avaliado quanto à adequação e expressividade nos seguintes aspectos: apresentação de capa criativa e atraente, apropriada ao projeto estético-literário da obra; uso de tipos gráficos, espaçamento e distribuição espacial adequados aos diferentes públicos de leitores; distribuição equilibrada de texto e imagens; interação das ilustrações com o texto, artisticamente elaboradas; uso de papel adequado à leitura e ao manuseio pelos diversos públicos e pertinência das informações complementares. [...] (Brasil, 2014b, p. 21).

Formatos Admitidos:

- a. 205 mm x 275 mm (com desvio de até mais ou até menos 3 mm)
- b. 270 mm x 270 mm (com desvio de até mais ou até menos 3 mm)
- c. 135 mm x 205 mm (com desvio de até mais ou até menos 2 mm)

Papel

Capa:

a. Papel cartão tríplex ou SBS (Sódio Branqueador) branco de gramatura entre 240 a 364 g/m2 nominais - ABNT NBR NM ISO 536; [...]

Acabamento:

a. Capa: revestido na frente, laminação brilho ou envernizado com verniz UV (Brasil, 2018, p. 26, 27).

Sendo os programas do livro, como vimos, movimentadores da produção de obras preferencialmente destinadas ao público infantil, já que o governo acaba por ser o maior comprador destes exemplares, ao compararmos os trechos dos dois Editais, levanta-se uma preocupação com relação à materialidade das obras entregues às escolas e, por conseguinte, aos processos de construção de sentidos de leitura por elas proporcionados. Conforme sinaliza Silva:

O fato de ser o principal comprador de livros infantis concede ao governo o poder de ditar regras no campo editorial, tais como os temas abordados, o estilo dos catálogos, a concepção de criança e de professor, a possibilidade de acrescentar ou não elementos paradidáticos em textos literários e, nos últimos anos, com o edital do PNLD Literário, somaram-se a todas essas prerrogativas, limitações na edição dos exemplares, como definições prévias de formato e tipos de papéis a serem empregados (Silva, 2020, p. 9).

Farias e Fernandes (2019) também alertam para o fato de ainda haver livros produzidos exclusivamente para atender aos editais de compras públicas e que “esse *modus operandi* interfere em toda a cadeia, criando um movimento próprio para a criação, a publicação e a circulação de livros para crianças em todo o país” (2019, p. 20).

Embora ainda não haja muitas discussões a esse respeito, tendo em vista ser recente a mudança operada nessa política pública específica, vale a pena considerar o possível impacto que esta relação comercial, de proporções significativas, possa lançar sobre a qualidade estética das obras que serão entregues às crianças das escolas públicas de todo o país. Afinal, é preciso garantir o direito à literatura para a infância, sobretudo sem desmerecer a qualidade estética das obras.

O cerceamento da liberdade de materiais, formatos, texturas, ou seja, do próprio *design* do livro, coloca em xeque aspectos importantes relacionados à materialidade das obras. Considerando que o projeto gráfico editorial faz parte da dimensão estética do livro ilustrado, como discutido na Parte anterior, imposições de tamanho, papel e capas, como as que se encontram no *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras literárias para o Programa Nacional*

do Livro e do Material do PNLD literário (2018), podem destituir a obra de elementos imprescindíveis para a constituição de sentidos de leitura. Inevitavelmente, nesse caso, o tripé formado pela relação entre palavra, imagem e *design* sofre abalos que podem refletir nas possibilidades de leitura multissemiótica do livro.

De igual modo, o alinhamento aos documentos norteadores, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), no caso do Edital Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022 (Brasil, 2020), bem como a adequação à faixa etária, reiteram uma possível perspectiva da obra literária como auxiliar no processo de escolarização formal. Ao elencar temas, categorizando-os, o edital limita, mais uma vez, a inscrição das obras pelas editoras. Ou, na pior das hipóteses, cria um molde que pode movimentar uma produção encomendada.

Os riscos dessas exigências são os de uma escolarização inadequada da literatura. Sobre isso, convém primeiramente esclarecer, como o faz Soares (2011), que é impossível evitar que, ao adentrar o seio escolar, a literatura se escolarize. Ao fazer parte da escola, com seus tempos, espaços e organização, qualquer ação que medeie a leitura literária está, por si mesma, escolarizada. E isso não desmerece seu potencial, bem como não deve se tomar esta escolarização em sentido pejorativo “[...] porque isso significa negar a própria escola” (Soares, 2011, p.15).

Nesse sentido, o que precisa ser evitado, e até mesmo combatido, conforme apontado pela autora, é a inadequada escolarização da literatura. Negar a função literária do texto para atribuir-lhe um caráter moralizante ou pedagogizante é um exemplo dessa inadequação. Desmerecer a função estética em detrimento à outorga de funções pragmáticas e conteudistas, que submetem o livro literário ao jugo da gramática ou do treino linguístico é outro exemplo da inadequação a que Magda Soares se refere.

Atrair o processo de avaliação e escolha das obras literárias às diretrizes educacionais, “visando a consolidação da alfabetização e de habilidades gerais de literacia” (Brasil, 2020), desvalorizando a dimensão estética em detrimento de uma visão utilitária da literatura, prioritariamente para fins escolares, como propõe o PNLD, parece conduzir a uma inadequada escolarização do literário. Em vez disso, seria necessário considerar que “[...] se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem

à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele” (Soares, 2011, p.28).

Abdicar da materialidade, sendo parte indissociável do tripé palavra-imagem-*design* no livro ilustrado, tratando todas as obras de maneira homogênea, e, com isso, desmerecendo os profissionais envolvidos na elaboração e construção do projeto gráfico, representa um ultraje à própria cadeia de produção do livro para infância. Uma negação desnecessária tendo em vista que, outros programas, como o PNBE, garantiram ao máximo possível a fidelização ao projeto gráfico original do livro, proporcionando às crianças que estão nas escolas públicas do país a garantia efetiva do acesso a esse bem material, tal como é encontrado nas livrarias, por vezes, inacessível a muitas delas.

A imagem a seguir traz um exemplo da homogeneização gráfica exigida pelo PNLD. Nota-se que os quatro exemplares apresentam as mesmas características físicas: mesmo formato, mesma dimensão, mesmo acabamento, além de folhas de baixa gramatura, que, além de frágeis, permitem visualizar, por sua transparência, o conteúdo visual da folha seguinte.

Figura 70 – Exemplo de homogeneização dos livros dos acervos PNLD Literário



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Em uma das situações de mediação de leitura observadas na pesquisa⁶³, com o livro *A raiva* (2018), de Blandina Franco e José Carlos Lollo, a transparência da página foi um inconveniente à leitura, já que as crianças visualizavam de

⁶³ A terceira parte deste trabalho, *Para a sala de aula*, trará reflexões sobre as mediações de leitura observadas durante a coleta de dados da pesquisa, junto às professoras participantes, tanto em formações continuadas, quanto com suas turmas.

antemão a imagem da personagem Raiva que ia se intensificando no passar das páginas. Antecipava-se, assim, o conteúdo visual da narrativa, interrompendo a expectativa gerada na página lida. Vale destacar que, na edição que é comercializada nas livrarias do país, da Editora Pequena Zahar, o tipo de papel e a gramatura das folhas é bastante superior, talvez para evitar esse tipo de inconveniente durante a leitura.

Interessante notar que no primeiro Edital de Convocação, nº 02/2018, logo após a descontinuação do PNBE e modificações no PNLD, que objetivou atender estudantes do Ensino Fundamental I, Ensino Médio e Creche/ pré-escola, para este último segmento, não houve um cerceamento da materialidade como houve no Ensino Fundamental I. O quadro abaixo sintetiza as exigências físicas elencadas pelo edital para os dois segmentos:

Quadro 5 – Comparativo das exigências para características físicas das obras conforme Edital 02/2018 CGPLI PNLD 2018 Literário

Educação infantil	As obras literárias destinadas à educação infantil deverão ser adequadas à faixa etária das crianças e confeccionadas em material atóxico (p. ex.: papel, cartonado, tecido, EVA, plástico) de forma a possibilitar o manuseio por crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, podendo ser apresentados em diferentes tamanhos.
Ensino Fundamental I	Formatos Admitidos b. 205 mm x 275 mm (com desvio de até mais ou até menos 3 mm) c. 270 mm x 270 mm (com desvio de até mais ou até menos 3 mm) d. 135 mm x 205 mm (com desvio de até mais ou até menos 2 mm) Papel Capa: a. Papel cartão tríplex ou SBS (Sódio Branqueador) branco de gramatura entre 240 a 364 g/m² nominais - ABNT NBR NM ISO 536; b. Alvura mínima de 78% - ABNT NBR NM ISO 2470; 27 c. Tríplex: rigidez longitudinal entre 80 mN e 200 mN; rigidez transversal entre 35 mN e 90 mN; SBS - rigidez longitudinal entre 162 mN e 490 mN; rigidez transversal entre 80 mN e 246 mN (ABNT NBR NM ISO 2493); d. Espessura de 295 µm a 470 µm - ABNT NBR NM ISO 534 Acabamento: a. Capa: revestido na frente, laminação brilho ou envernizado com verniz UV. Miolo: Para livros com até 48 páginas de miolo: a. Tipo de lombada: canoa; b. Miolo e capa: grampeados com 2 (dois) grampos acavalados na lombada. c. Características do grampo: galvanizado com bitola n.º 26 ou 25; d. Grampeamento: distribuídos simetricamente em relação à extensão pé à cabeça do livro com variação de 2 cm, e tolerância máxima de desalinhamento de 0,5 mm em relação ao vinco da dobra.

Fonte: Elaborado pela autora ,2023.

Por essa razão, em 2020, as escolas que atendem à Educação Infantil

receberam exemplares com diferentes formatos, acabamentos e gramaturas de papel. Obras nas quais o *design* atua como elemento narrativo, como é o caso do livro *Este é o Lobo* (2016), de Alexandre Rampazo, cuja alteração em relação ao livro comercializado em livrarias foi a troca da capa dura por uma de gramatura menor. Todavia, o formato verticalizado, bastante peculiar, foi mantido, tal como pensado pelo autor, que além de escrever e ilustrar, é responsável pelo projeto gráfico da obra.

Figura 71 – Capa do livro *Este é o lobo*



Fonte: Rampazo, 2016.

Todos esses elementos antecipam o viés de leitura da obra: a relação intersemiótica e sinérgica entre a palavra, a imagem e o *design*, que vai perpassar todo o livro. Uma leitura que exigirá do leitor a atenção para os detalhes expressos nas formas, cores, tamanhos, proporções e elementos verbo-visuais, mediados pelo virar da página.

Em um território em que tudo significa, como já mencionado na Parte I, a escolha deste formato específico em *Este é o lobo* (2016) não é casual ou ingênua. É, antes, parte da intenção do autor e compõe, portanto, a narrativa da obra. Sophie van der Linden compara que “assim como o pintor escolhe sua tela, o criador do livro ilustrado compõe em função das dimensões do livro” (Linden, 2018, p.52). Nikolajeva e Scott destacam que “o formato, assim, não é acidental, mas participa da totalidade estética do livro” (Nikolajeva; Scott, 2011, p.307).

Para Sipe (2001, p.25, tradução minha),

As proporções de um livro também são escolhidas por certas razões. É provável que uma forma fortemente horizontal seja escolhida para um livro cujas ilustrações incluam muito fundo, paisagem ou longas perspectivas panorâmicas (Doonan, 1993), enquanto uma forma fortemente vertical permite ao artista representar personagens humanos em uma escala grande e próxima. Uma forma horizontal pode encorajar-nos a ter uma visão mais ampla e objetiva das personagens e situações, enquanto o artista pode aumentar a nossa empatia e identificação com uma personagem que pode ser retratada mais de perto numa forma vertical⁶⁴.

Nota-se, portanto, que a escolha do formato vertical, estreito e comprido, é totalmente intencional e irá construir, com o texto verbal e imagético, o viés narrativo. Em outras palavras, é na leitura conjunta, que perpassa os olhos e as mãos, que se constituirão os sentidos de leitura. As linguagens verbais, visuais e gráficas estão de tal modo amalgamadas que fica praticamente impossível ler o livro sem qualquer uma delas.

E é nesse sentido que, reitero neste trabalho, a necessidade de que as políticas públicas do livro considerem a materialidade como elemento narrativo, respeitando, ao máximo, o projeto gráfico original. Em se tratando do livro ilustrado, nada é neutro. Perceber as nuances de composição, ou o jogo intersemiótico presente em obras desse tipo, é abrir portas para diferentes camadas de leitura. Palavra, imagem e *design* convergem em propostas únicas, convidando o leitor a se demorar pelas páginas, a voltar a ler e reler cada detalhe.

E, se no Edital 2018 a Educação Infantil foi privilegiada com a possibilidade de manter o projeto gráfico original, o mesmo não aconteceu em editais posteriores para este segmento de ensino. O Edital de Convocação nº 02/2020, para o PNLD Literário 2022 (objeto 2), não obstante cercear o formato e acabamento, delimita ainda a quantidade de palavras e/ou tamanho/ composição das frases, mesmo para aqueles destinados à leitura mediada, a ser realizada pelo professor, como é possível ver no quadro abaixo, extraído do próprio Edital, na quarta coluna “Especificações sobre o texto e ilustrações por página”:

⁶⁴ *The proportions of a book are chosen for certain reasons as well. A strongly horizontal shape is likely to be chosen for a book whose illustrations include much background, landscape, or long panoramic perspectives (Doonan, 1993), while a strongly vertical shape allows the artist to depict human characters on a large, close-up scale. A horizontal shape may encourage us to take a broader, more objective view of characters and situations, while the artist may increase our empathy and identification with a character who can be more closely portrayed within a vertical shape.*

Quadro 6 – Categorias de obras literárias PNLD Literário 2022

Categoria de inscrição	Especificação de uso	Qualidade das imagens e ilustrações	Especificações sobre texto e ilustrações por página	Processos e habilidades gerais enfatizados	Processos e habilidades específicos enfatizados
Creche I	Para manuseio dos bebês	Ilustrações vivas, atrativas e adequadas, ficcionais ou não, claras, precisas, não dando margem a ambiguidade na identificação de personagens, objetos e cenários retratados, com cores fortes e contrastantes, altamente correlacionadas ao texto.	Livro sem ênfase em palavras, podendo: 1) ser livro de imagens; ou 2) trazer letras, números e palavras simples para familiarização; ou 3) trazer de uma só palavra a uma frase curta, com a ilustração representativa da palavra ou frase.	Familiarização da criança com livros e textos escritos; estimulação da imaginação; contato com a forma escrita; enriquecimento do vocabulário receptivo e expressivo das crianças; aprimoramento da linguagem oral e da consciência fonológica; descrição, pela	Estimulação visual e motora; nomeação de objetos, personagens e lugares.
	Para que o professor leia para os bebês		Livro contendo: 1) predominância de ilustrações; e 2) textos de poucas palavras por página com histórias simples.		Estimulação visual e auditiva; familiarização da criança com textos orais; nomeação de objetos, personagens e lugares.
			Livro contendo: 1) até uma linha de texto por página, com repetição do		Estimulação visual e motora; prática da direcionalidade horizontal da

Creche II	Para manuseio de crianças bem pequenas		padrão de linguagem e contendo aproximadamente de três a seis palavras; 2) frases simples e previsíveis, escritas em ritmo e métrica atraentes e interessantes; e 3) vocabulário familiar às crianças	criança, de atributos de ilustrações e personagens ou de sequências lógicas de acontecimentos; associação, pela criança, da leitura a uma atividade prazerosa.	linguagem escrita; e familiarização da criança com textos escritos.
	Para que o professor leia para crianças bem pequenas		Livro contendo: 1) predominância de ilustrações; e 2) textos curtos, com poucas frases por página, com histórias simples e envolventes, como fábulas, parlendas, rimas, quadrinhas, trava-línguas, adaptados de textos consagrados e outros.		Estimulação visual e auditiva; familiarização da criança com textos orais.
			Livro contendo: 1) de duas a cinco linhas de texto por página, contendo uma ou duas frases; 2) frases		Estimulação visual e motora; prática da direcionalidade horizontal e vertical da linguagem escrita;

Pré-escola	Para manuseio de crianças pequenas		com muitos substantivos e adjetivos, escritas em ritmo e métrica atraentes e interessantes; e 3) vocabulário, em grande parte, familiar às crianças, com inclusão gradativa de novas palavras.		familiarização da criança com textos escritos.
	Para que o professor leia para crianças pequenas		Livro contendo: 1) predominância de ilustrações; e 2) textos curtos, com duas ou mais frases, com histórias simples e envolventes, como fábulas, parlendas, rimas, quadrinhas, trava-línguas adaptados de textos consagrados e outros.		Estimulação visual e auditiva; familiarização da criança com textos orais.

Fonte: Brasil, 2020.

Destarte, ao analisarmos o quadro fica latente uma questão: qual concepção de literatura para infância subjaz em uma política pública que, além de destituir o livro de seu projeto gráfico original, emoldurando-o em temáticas pré-estabelecidas, ainda se vale da exigência da quantidade de palavras/frases/texto que a obra possa conter?

Para Nunes *et al.* (2023, p.7), em estudo comparativo entre o PNBE e PNLD (2018),

observa-se que o foco pretendido está mais atrelado às funções pedagógicas e pragmáticas que esses livros podem desenvolver, considerando estes como recursos para o desenvolvimento de aprendizagens alinhadas à Base Nacional Comum Curricular.

De fato, a ênfase dada à temática, forma e conteúdo, além das propostas dos Materiais de Apoio ao Professor que acompanham as obras, deixa transparecer uma concepção mais utilitária da literatura, ou, nas palavras de Soares (2011), uma inadequada escolarização.

Ora, se o livro de literatura é, antes de tudo e independentemente da idade, objeto provocador da subjetividade humana, capaz de promover por meio das suas múltiplas linguagens e semioses, encontro autêntico com a arte e a fruição estética, como aceitar que seja tolhido de sua materialidade, podado de seus artefatos, violentado em sua força criativa?

Ademais, tantas exigências ignoram um conceito bastante relevante, e que deveria ser primordial em uma política pública que visa garantir o acesso ao livro: a bibliodiversidade. Este termo, forjado em 1999 por um grupo de editores independentes latino-americanos, tem sido largamente utilizado no mundo todo para remeter à necessidade de que os livros também abarquem a diversidade e a pluralidade (Sequeiros, 2022).

Em 2005, a *Declaración de Los Editores Independientes del Mundo Latino*, assinada por setenta editores independentes, de 23 países, reforçou, em consonância com os princípios trazidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na ocasião da “publicação da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO (2005), na qual se explicita a analogia com a perda da biodiversidade no planeta” (Sequeiros, 2022, p.10), a necessidade de promover a diversidade dos

livros, sob pena de ameaças à extinção das manifestações culturais desses países, e ainda como requisito para a democracia.

Desse modo, a bibliodiversidade contempla não só os atributos físicos do livro, suas composições, gêneros e formatos, mas também em seu conteúdo, temáticas, autorias, linguagens e peculiaridades. Um olhar plural para um objeto perecível, capaz de ultrapassar barreiras sociais e culturais. Para Ivana Mihal,

A bibliodiversidade está ligada aos temas, às edições, aos autores, mas envolve também as possibilidades de construção de imaginários, idiosincrasias, visões de mundo, criações, ideias, significados simbólicos individuais e coletivos e experiências que definem a variedade humana⁶⁵(Mihal, 2013, p. 132, tradução minha).

As discussões acerca da bibliodiversidade transitam desde a problemática do mercado editorial, no qual, muitas vezes, grandes conglomerados concentram as produções e vendas, especialmente em grandes compras, como as governamentais, até o resgate das temáticas consideradas das “minorias” e suas representatividades na literatura contemporânea.

Além disso, o debate ainda perpassa as formas pelas quais os livros se apresentam, criticando padronizações e homogeneizações, que tendem a ignorar necessidades de alguns grupos, como aqueles que precisam de acessibilidade ou adaptações, ou ainda o próprio processo criativo, pela massificação do objeto livro, como no caso do edital PNLD aqui analisado.

São imposições que rechaçam a autonomia editorial, ignoram o processo e trabalho de uma equipe de profissionais do *design*, ou ainda a própria criatividade e intencionalidade estética dos autores. Muitos, a contragosto, acabam por inscrever suas obras nos referidos editais para que possam alcançar os leitores, ainda que modificadas, tolhidas ou exauridas de seu potencial lúdico, que se perfaz pelo gestual ou imagético.

Um exemplo, deste mesmo Edital aqui discutido, é o livro *Mágica! Nina e Ludovico* (2020), de Aline Abreu, publicado pela editora Jujuba, já mencionado na Parte I. Na edição comercializada nas livrarias, na medida em que a personagem Nina realiza suas mágicas com Ludovico, o leitor é convidado a abrir uma aba na

⁶⁵ *La bibliodiversidad se vincula con los temas, las ediciones, los autores, pero además involucra las posibilidades de construir imaginarios, idiosincrasias, visiones de mundo, creaciones, ideas, sentidos simbólicos individuales y colectivos, y experiencias que definen la variedad humana.*

qual a “mágica” da transformação do personagem acontece. Uma resignificação do gesto de abrir, como se o próprio movimento proporcionasse a mudança necessária à narrativa. Literalmente, a mágica acontece pelas mãos do pequeno leitor.

Diferentemente, na versão produzida para a compra governamental, sob o selo editorial Eureka, adequada às exigências do PNLD, apresenta-se com o formato alterado, não mais em capa dura, relevante para a manipulação do público a quem se destina o edital, e sem as referidas abas que provocam a “mágica”. Esta, por sua vez, acontecerá no passar das páginas, no costumeiro gesto já tão conhecido das crianças.

Figura 72 – Comparação das duas edições do livro *Mágica! Nina e Ludovico*



Fonte: Site da editora Jujuba, 2024.

Altera-se, nesse caso, a possibilidade de ampliação dos horizontes de expectativa dos leitores (Jauss, 1971) pela exploração do repertório gráfico e de sua própria manipulação. Uma exigência do mercado que reverbera na formação literária das crianças de todo o país, da qual as editoras e autores se veem obrigados a aceitar “embora muitas vezes com relutância, as regras que têm sido impostas⁶⁶” (La Torre, 2005, p.366, tradução minha).

Para Cláudia Pimentel (2016, p.57), a diversidade presente nos livros infantis nos “convidam a sair do lugar comum e questionar o que antes parecia óbvio”. Nesse sentido, não é casual que a sequência narrativa que leva à mágica, por exemplo, seja posta nas abas do livro. É uma escolha intencional, que desloca o leitor de suas convicções, provocando estranhamento. Ainda para Pimentel (*ibidem*),

⁶⁶ [...] aunque muchas veces a regañadientes, las reglas que éste ha ido imponiendo.

essas estratégias gráficas “fazem o leitor experimentar um olhar de infância, de ludicidade, de descoberta, de produção de conhecimento”.

E, em um país com tantas desigualdades sociais como o nosso, cujas crianças, por vezes, só terão acesso ao livro para a infância no ambiente escolar, se a política pública de distribuição dos livros não garantir o acesso às obras com qualidade estética e literária, respeitando a bibliodiversidade em todos os seus sentidos, quem mais poderá garantir? Eis uma reflexão necessária.

3. ONDE MORAM OS ACERVOS NAS ESCOLAS?

“A relação entre biblioteca e lugar de livros é complexa. Há espaços para os livros, mas sem o estatuto que permitiria o mergulho nas entranhas da cultura literária para o nascimento e crescimento do pequeno leitor”
(Arena, 2009, p. 163-164)

Partindo do pressuposto de que a escola recebe livros, quer sejam oriundos das políticas públicas governamentais ou locais, em quais lugares estes se abrigam, ou se exibem, no seio escolar?

Há um espaço dedicado aos livros? Se sim, como é pensado, gestado, organizado e gerenciado? Quem os guarda? Quem os faz circular? Com quais propósitos?

Todas essas perguntas me habitavam quando, em 2022, assumi a função de professora-formadora adjunta na Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César. Desse modo, antes de ocupar-me em analisar os livros dos acervos do escopo desta minha pesquisa, procurei, primeiramente, compreender o território em que estes livros se encontravam. Para tanto, na condição gestora, no primeiro semestre de 2022, realizei visitas técnicas às três escolas do município, tendo as perguntas acima como norteadoras de minha observação, bem como as seguintes questões que elenquei como roteiro de visita:

Quadro 7 – Roteiro de visitas às EMEIEFs com foco na leitura literária

1. Há espaços de leitura literária na escola? Como são?
2. Há momentos dedicados à leitura literária fora da sala de aula?
3. Há livros literários nos diferentes ambientes da escola? De quais acervos? Como estão expostos?
4. Há livros literários nas salas de aula? De quais acervos? Como estão expostos?
5. Há biblioteca escolar? Como é o espaço físico e organização? Há uma pessoa responsável por eles? Há catalogação? Ocorrem empréstimos? A quem? Com qual periodicidade?

6. Há programas/ projetos de incentivo à leitura literária? Quais? Como funcionam?

7. Os acervos PNLD Pnaic estão nas salas de aula, conforme a proposta do programa?

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Após a visita em cada escola, elaborei um relatório descritivo contendo os principais pontos observados, bem como sugestões para aprimoramento dos espaços e ações de leitura literária, e entreguei à equipe gestora escolar. A intenção era promover uma reflexão que se estendesse aos demais atores da comunidade escolar.

Além disso, elaborei um relatório consolidado apresentando os pontos frágeis observados em cada escola⁶⁷ e, para cada um deles, uma proposta de ação a ser desenvolvida e/ou acompanhada pela Secretaria Municipal de Educação⁶⁸. Dentre os pontos observados, destacarei aqueles relacionados especificamente aos acervos escolares, desde o espaço físico destinado a acomodá-los, até os modos de circulação no espaço escolar.

Basicamente, quando se questiona “onde moram os acervos nas escolas?”, a primeira resposta é: na biblioteca escolar. De fato, com exceção do PNLD Pnaic, as políticas públicas do livro analisadas nesta pesquisa visaram repertoriar as bibliotecas escolares com acervos diversos.

De acordo com as *Diretrizes da IFLA*⁶⁹ para a biblioteca escolar (2015, p.19), é possível defini-la como um

⁶⁷ Os nomes das três escolas foram substituídos por nomes fictícios, a saber: “Tomás Santa Rosa”, “Paulo Werneck” e “Luis Jardim”, em homenagem aos vencedores do Concurso mencionado na Seção 1.

⁶⁸ No segundo semestre do mesmo ano, o município em questão foi convidado a participar do Projeto Comunidade de Leitores, uma ação proposta pela parceria da Undime e Itaú Social, cujas ações contribuíram com as demandas observadas relacionadas à promoção da leitura no espaço escolar.

⁶⁹ De acordo com o prefácio do documento, “A primeira edição das orientações para a biblioteca escolar foi desenvolvida em 2002, pela Seção de Bibliotecas Escolares, mais tarde designada Seção de Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos. Essas diretrizes foram desenvolvidas para auxiliar os profissionais de bibliotecas escolares e decisores educativos nos seus esforços para assegurar que todos os alunos e professores têm acesso a programas e serviços eficazes, prestados por pessoal qualificado da biblioteca escolar”.

[...] espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural.

A Lei 12.244, de 2010, no artigo 2º, conceituava biblioteca escolar como “a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (Brasil, 2010b). Em 2024, contudo, a Lei 14.837, promulgada em abril, revoga o referido artigo da lei supracitada e amplia o conceito de biblioteca escolar:

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são:

I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;

II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;

III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;

IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios (Brasil, 2024).

Uma alteração bastante significativa uma vez que incorpora à biblioteca escolar um sentido mais amplo que o mero lugar em que se acomodam os acervos, mas sim, um ambiente vivo e dinâmico, interligado ao Projeto Político Pedagógico da escola e, conseqüentemente, às suas ações educativas.

Outro marco importante da Lei 14.837/2024 é a criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SBNE), cujas funções incluem incentivar o estabelecimento das bibliotecas escolares nas instituições públicas de todo o país, promover ações para melhoria das condições e funcionamento das bibliotecas, inclusive com atenção voltada à qualificação do profissional bibliotecário.

As mudanças na legislação sobre a universalização das bibliotecas escolares parecem muito bem-vindas considerando o cenário atual brasileiro. De acordo com o levantamento realizado pela Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon)⁷⁰, tendo como base os dados do Censo Escolar de

⁷⁰ Dados disponíveis

2022, apenas 31% das escolas públicas brasileiras contam com biblioteca. Desse modo, o estudo aponta que 52% dos estudantes matriculados na rede pública frequentam estabelecimentos que não possuem bibliotecas.

Os dados elucidam ainda a discrepância entre os Estados brasileiros, bem como entre os níveis de ensino. Nos Estados do Acre (13%), São Paulo (16%), Maranhão (29%) e Distrito Federal (31%) se encontram o menor percentual de estudantes matriculados em estabelecimentos com bibliotecas. Em contrapartida, os Estados que contabilizam mais estudantes em escolas com bibliotecas são Minas Gerais (82%), Rio Grande do Sul (76%), Paraná (73%) e Goiás (69%). Quanto aos níveis de ensino, 78% dos alunos da educação infantil e 51% do fundamental não têm acesso às bibliotecas escolares onde estão matriculados. Já no Ensino Médio, o percentual de estudantes matriculados em instituições de ensino sem bibliotecas é de 31%.

Em 2009, Rovilson José da Silva, no texto *Biblioteca escolar: organização e funcionamento*, já alertava sobre a dificuldade em encontrar, nas escolas públicas brasileiras, bibliotecas com espaços adequados, “além de profissional bibliotecário habilitado para realizar o trabalho” (Silva, 2009, p.119). Infelizmente, essas constatações se confirmaram também no contexto investigado em minha pesquisa. Apesar de as três escolas visitadas no contexto desta pesquisa possuírem um espaço físico destinado à biblioteca escolar, estes nem sempre são adequados.

Na escola “Tomás Santa Rosa”, por exemplo, a biblioteca é demasiado pequena, mal acomoda os acervos e inviabiliza uma prática de leitura neste ambiente. Na escola “Luís Jardim”, apesar de haver um espaço mais amplo, com boa distribuição dos acervos, este encontra-se ao lado da quadra da escola, o que ocasiona muitos ruídos o dia todo. Já na escola “Paulo Werneck”, encontrei um ambiente amplo, com estantes, uma mesa de estudo e tapete com almofadas bastante convidativo à mediação de leitura.

Nota-se que quanto mais adequado for o espaço, melhor pode acomodar mobiliário que favoreça a visualização dos livros e a ambientes acolhedores para a leitura. Nas figuras a seguir, é possível constatar a diferença de espaço físico e

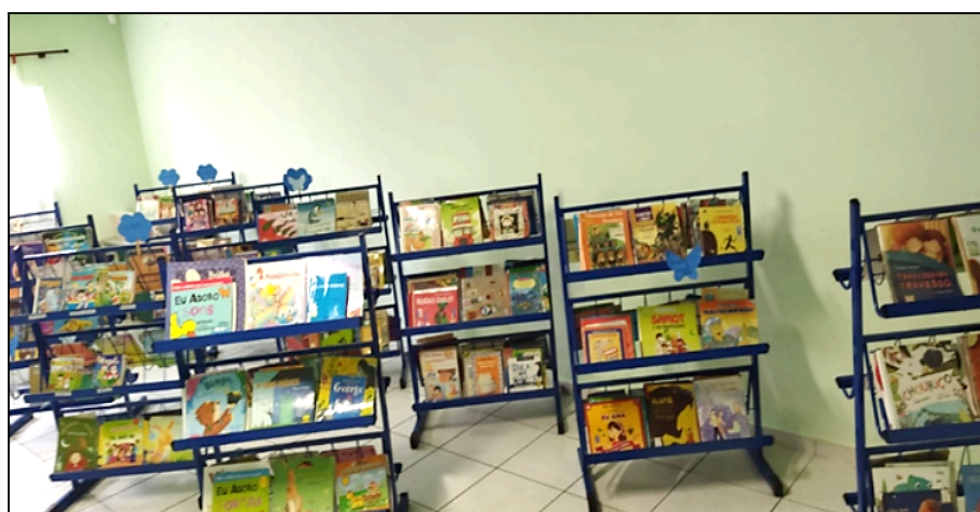
disposição dos acervos nas três escolas.

Figura 73 – Biblioteca da escola “Tomás Santa Rosa”



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Figura 74 – Biblioteca da escola “Luís Jardim”



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Figura 75 – Biblioteca da escola “Paulo Werneck”



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Foi possível observar que o espaço físico destinado à biblioteca escolar ficava a cargo da equipe gestora, sem uma política ou diretriz municipal. Desse modo, cada escola, de acordo com suas próprias necessidades, demandas e perspectivas, têm construído e organizado sua biblioteca.

Nesse sentido, cabe destacar ainda que as profissionais que atuam nas bibliotecas das três escolas não possuem formação específica. Ainda que demonstrem esforços e preocupações com relação à promoção de leitura, por vezes, não conseguem prescindir das funções de anotar os empréstimos ou guardar os livros nas estantes.

O sucesso de uma biblioteca escolar depende, em grande parte, do profissional que a coordena. A mesma Diretriz da Federação Internacional de Associações de Bibliotecas e Instituições (IFLA) já citada, traz a seguinte recomendação para o profissional bibliotecário:

Uma vez que a biblioteca escolar facilita o ensino e a aprendizagem, o seu programa deve ser dirigido por uma equipe de profissionais com o mesmo nível de educação e preparação que os professores de sala de aula. Uma vez que se espera que o bibliotecário escolar assuma um papel de liderança na escola, ele deve ter o mesmo nível de educação e preparação dos outros líderes da escola, tais como os administradores escolares e especialistas em aprendizagem (IFLA, 2015, p.30).

A carência de uma formação específica para a promoção da leitura pode

impactar diretamente na viabilização dos acervos. A título de exemplo, em uma das escolas visitadas, os livros oriundos do PNLD Pnaic, que foram entregues para compor espaços de leitura nas salas de aula, estavam na biblioteca. Além disso, nas três escolas, os acervos estavam organizados por série/ ano escolar, tanto com demarcações nas estantes como, em alguns casos, nas capas dos próprios livros, a despeito das indicações dos acervos.

Figura 76 – Exemplo de demarcação de série/ano escolar na capa do livro



Fonte: Dubuc, 2014.

Os impactos dessa demarcação vão desde o cerceamento da liberdade de escolha dos estudantes até a restrição das possibilidades de mediação de leitura, bem como da fluidez e circulação das obras. Em minhas visitas, foi comum ver estudantes do quarto e quinto ano, por exemplo, que não escolhiam os livros ilustrados das prateleiras por estarem “destinados” ao primeiro ano. Em contrapartida, crianças dos anos iniciais eram incentivadas a escolher livros “menores” ou “mais fáceis” – geralmente livros ilustrados –, etiquetados para elas, mesmo estando curiosas acerca de outros gêneros e leituras.

É salutar pensar que a democratização da leitura (Soares, 2004), portanto, vai muito além do fornecimento de livros por intermédio dos acervos das políticas públicas. O modo como esses livros são recebidos nas escolas e como circulam também corroboram para que a democratização, de fato, aconteça. E isso passa, certamente, pela compreensão da biblioteca escolar como espaço comunitário de propagação do conhecimento, da promoção e valorização da leitura

e do livro (em especial o literário) como objeto cultural, posto que, para muitas crianças, o único acesso ao livro será no ambiente escolar (Paiva, 2009).

Além disso, a biblioteca escolar assume como público-alvo não apenas os estudantes, mas toda a comunidade escolar, inclusive os pais. Nesse sentido, faltava, no contexto observado, ações que procurassem envolver os familiares e demais atores do processo educativo.

Considerando que o próprio espaço físico da biblioteca é diminuto ou não centralizado, às margens do que acontece no cerne da escola, como esperar que pais e comunidade escolar participem ativamente ou sejam frequentadores desse espaço?

Nesse sentido, em 2007, o jornal Letra A, produzido pelo Ceale, trouxe uma interessante matéria, assinada por Lígia Santos, sobre as bibliotecas escolares, afirmando, dentre outras coisas que:

Quanto ao funcionamento, a biblioteca deve ficar aberta o maior tempo possível – de preferência também aos fins-de-semana – e a toda a comunidade escolar. Melhor ainda é se tiver uma entrada externa, que dispense o usuário de passar pela escola. Os alunos precisam ter liberdade para realizar pesquisas e fazer empréstimos dos materiais que quiserem, sem sofrer censura em advertências como: “esse livro não é para a sua idade” (Santos, 2007, p. 6).

Ou seja, não basta que a escola considere cumprir a legislação vigente, destinando um local – por vezes inadequado – para a biblioteca escolar. É preciso todo um planejamento para que, de fato, a biblioteca escolar possa se constituir um lugar de promoção de leitura e acesso ao conhecimento, e isso passa pela qualificação do profissional que atua nesse espaço, bem como na formação de um acervo de qualidade, o que inclui desde a guarda até seus usos, para que os livros saiam das caixas, prateleiras e estantes e adentrem, efetivamente, a sala de aula. É o que tratarei a seguir, na Parte III, **Para a sala de aula**.

O LIVRO ILUSTRADO: DOS ACERVOS PARA A SALA DE AULA



Eloísa e os bichos (PNLD Literário 2018), Jairo Buitrago; Rafael Yockteng, 2013.

PARTE III

PARA A SALA DE AULA

Abro as portas deste espaço mágico e avassalador que é a sala de aula. Nela, adentram os livros, sim, com muito prazer, mas também pessoas: crianças, professoras, coordenadoras, diretoras, auxiliares de biblioteca, pesquisadora e formadora de professores. Todos, em comunhão, buscam no livro abrigo, fruição, beleza. Juntos, constroem pontes, entre livros, leitores e leituras. Aliás, muitas leituras. Leituras de mundo, de imagens, de gestos, de olhares, de texturas e formas. Leituras com os olhos e com os corpos.

Neste espaço formativo, que é a sala de aula, as professoras participantes da pesquisa e educadoras de rede municipal aprenderam a olhar para o livro de outra maneira. Ganharam “óculos” para ler, ver e sentir o livro ilustrado. Saltaram leituras. Voaram palavras. Cavalgaram imagens. Percorreram gestos. E encontraram um espaço, ou ecossistema, como diria Lewis (2011), que se abre no passar de páginas, repleto de possibilidades multissemióticas (Rojo, 2009).

Ao observar as escolhas das professoras participantes da pesquisa, bem como as práticas de leitura, fui construindo um painel das perspectivas de mediação que perpassavam o imaginário das docentes. Quais critérios estavam envolvidos nessas escolhas? Onde buscavam livros para suas mediações? As respostas para minhas indagações iniciais foram surgindo paulatinamente, na interação com as participantes e são discutidas no **capítulo 1, A mediação começa na escolha**.

Depois da escolha, vem a leitura e com ela a reflexão sobre a mediação em si, o papel do mediador de leitura, o ambiente e como isto se relaciona com o livro ilustrado. Essas discussões estão no **segundo capítulo, A leitura: um novo olhar para o livro ilustrado**.

O terceiro e **último capítulo, Conversas literárias: um mergulho no livro**, a partir dos registros das mediações de leitura e embasado na proposta de Aidan Chambers (2023), bem como nos estudos de Cecília Bajour (2012; 2023) e

Felipe Munita (2024), traz considerações sobre o que se faz depois que se lê: as conversas literárias. Usando a metáfora do mergulho, as professoras e eu fomos descobrindo como conduzir as conversas literárias, ora nadando apenas na superfície do livro; ora “mergulhando” mais fundo.

O “equipamento de mergulho”, apre(e)ndido durante as formações, possibilitou a liberdade da escolha, da performance de leitura e da fluidez da conversa literária. Um novo olhar para o livro ilustrado.

1. A MEDIAÇÃO COMEÇA NA ESCOLHA

“A relação com os livros não começa com a leitura, e os livros não servem somente para ler. São objetos carregados de valores afetivos, são objetos que cheiram, pesam, têm texturas, que são associados a vozes e a pessoas, que geram situações e que as recordam”
(Goldin, 2012, p.122)

Em abril de 2015, coloquei os pés pela primeira vez, como professora, em uma sala de aula da Educação Infantil. Eu estava insegura e não sabia gerir a turma. E, dos saberes que me habitavam, escolhi ler todos os dias para as crianças.

Ao mesmo tempo, pisei a sala de aula como estudante, professora cursista das formações do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic. Aos poucos, vivências e saberes tornaram-se *práxis*, expandindo os horizontes de possibilidades pedagógicas. E continuei lendo para minhas crianças. Lendo o quê? Quais livros eu levava para meus alunos? Como fazia as escolhas?

Foi no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), especialmente nas aulas das professoras doutoras Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, minha orientadora, e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro, que passei a refletir sobre isso. Até então, sabia que a escola recebia livros provenientes das políticas públicas, mas não as compreendia ou reconhecia.

Em minhas mediações, não me atentava devidamente para as imagens, ou as materialidades. A linguagem verbal predominava e as demais pareciam acessórias. Também não estendia a leitura para a conversa literária. Limitava a apreciação estética a alguns comentários breves e, mal digerindo o livro, as crianças já abriam os cadernos para outras lições.

Nas aulas do Mestrado, passei a ver melhor o livro para a infância. Ganhei “óculos” invisíveis que mudaram totalmente o meu modo de perceber os livros. Vi as imagens como nunca as vira antes. Observei o papel e suas gramaturas. Analisei os formatos e sua narratividade potencial.

Também passei a enxergar o selo dos acervos e compreendi as forças e fragilidades das políticas públicas do livro, o que me levou à construção desta tese de doutorado, por compreender que a formação de professores é fundamental para

a efetiva promoção da leitura literária, desde a escolha consciente e crítica das obras, até a mediação que reconheça o objeto livro em todo seu potencial.

Assim, em 2021, quando ingressei no Programa de Doutorado, pretendia investigar como as professoras alfabetizadoras da rede municipal de Cerqueira César, onde atuo, se apropriaram (ou não) dos livros ilustrados presentes nos acervos escolares, e ainda como os levavam para suas mediações de leitura com seus estudantes.

Contudo, à época, parecia que estava sendo muito pretensiosa, afinal, como eu, sendo professora, iria investigar as práticas das minhas colegas, ainda mais em rede? O medo de parecer soberba, de que soasse rude ao pressupor que elas não sabiam algo e que eu quisesse ensiná-las, pairava sobre mim. Ao mesmo tempo, antevia a necessidade de construir uma ponte entre a academia e a sala de aula. Pensava que talvez eu pudesse contribuir um pouco levando reflexões tecidas na academia para a rede de ensino. Foi o que registrei em meu Diário de Pesquisa:

01/03/2021- Uma reflexão: será que estou sendo muito pretensiosa em propor uma formação para minhas colegas? Quero dizer, será que não estou subestimando os saberes e práticas delas querendo propor algo que, presumo, não saibam? Talvez a pesquisa de campo me ajude a repensar sobre isso. Ou melhor, posso pensar que não estou subestimando saberes, mas, sim, partindo deles para estabelecer uma “ponte” entre a academia e a escola; entre a teoria e a prática e entre a pesquisa e o ensino. Acho que prefiro esta ótica.

(Excerto do Diário de Pesquisa, 01 de março de 2021)

Enquanto me nutria, ao longo de 2021, das muitas reflexões sobre literatura, diálogos interartes, letramentos e mediações, nas disciplinas cursadas no primeiro ano do doutorado, fui, paulatinamente, tecendo e fortalecendo a proposta de pesquisa. Consegui o aval da Secretaria Municipal de Educação e, para minha surpresa, no final daquele ano, fui convidada a substituir uma das professoras-formadoras. Abria-se, assim, o caminho para, em 2022, pôr em prática minha pesquisa em rede, com a possibilidade de realizar a coleta de dados e a proposta de intervenção almejada: formação sobre o livro ilustrado para professoras alfabetizadoras.

Se, em 2015, quando coloquei, pela primeira vez, os pés como professora, na rede municipal de Cerqueira César, a condução de uma sala de aula foi desafiadora, em 2022, trabalhar com a equipe gestora na Secretaria Municipal

de Educação foi ainda mais desafiante e, ao mesmo tempo, enriquecedor. Convidada a atuar com formação continuada em serviço para os professores dos anos iniciais, precisei ampliar meu olhar para as potencialidades e necessidades da rede. Saí da minha sala de aula, para as salas de aula.

Em outras palavras, precisei habitar um território dantes não habitado para, como aprendiz, vivenciar o *lôcus* da pesquisa-intervenção. Para Alvarez e Passos (2009, p. 137), “aberto à experiência de encontro com o objeto da pesquisa, o aprendiz-cartógrafo é ativo na medida em que se lança em uma prática que vai ganhando consistência com o tempo, marcando o propósito de seguir cultivando algo”.

Cabe destacar que Cerqueira César, município do interior paulista, com população estimada em pouco mais de 21 mil habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷¹, conta com apenas três escolas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Desse modo, este era meu campo de atuação, o que favoreceu o desenvolvimento de uma pesquisa em rede.

A fim de convidar as professoras alfabetizadoras a participarem da pesquisa⁷², na reunião de planejamento anual, no início do ano letivo, apresentei a proposta às professoras que lecionavam nos anos iniciais. Minha intenção era que pudesse investigar a prática de duas professoras por escola, totalizando seis participantes.

Entretanto, no final do encontro, apenas 4 professoras, de duas escolas, haviam se prontificado a participar. Na semana seguinte, visitei a escola em que não havia participantes e expliquei novamente a pesquisa às professoras dos anos iniciais. Uma das professoras se voluntariou, sendo que o quadro de participantes⁷³ ficou assim constituído:

⁷¹ Dados disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/cerqueira-cesar/panorama>>, acesso em 16/09/2024.

⁷² Como já mencionado na Introdução, A pesquisa *O livro ilustrado: dos acervos para a sala de aula* foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número CAAE 5327802.2.0000.5401, conforme parecer consubstanciado disponível no Anexo A.

⁷³ Os nomes das escolas e professoras foram substituídos por nomes fictícios a fim de preservar a identidade das participantes. No tocante às escolas, os nomes homenageiam os três autores vencedores da categoria 1 (álbum de estampas) do Concurso literário de 1936, que foi discutido na Parte I, *O livro ilustrado*. Já com relação às professoras, os nomes foram escolhidos em homenagem a algumas das ilustres escritoras brasileiras, a saber, Carolina Maria de Jesus, Rachel de Queiróz, Clarice Lispector, Cora Coralina e Cecília Meireles.

Quadro 8 – Escolas, professoras e turmas participantes

ESCOLA(S)	PROFESSORA(S)	TURMA(S)
Tomás Santa Rosa	Carolina	3º ano
	Rachel	3º ano
	Clarice	2º ano
Luís Jardim	Cora	3º ano
Paulo Werneck	Cecília	1º ano

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Desse modo, a escola “Tomás Santa Rosa” contou com a participação de três professoras, e as escolas “Luís Jardim” e “Paulo Werneck”, com uma professora cada. Com relação às turmas, considerando a investigação em rede, foi possível abranger o chamado ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I⁷⁴. Essa abrangência corrobora com o direcionamento dado aos acervos escolares, em especial ao PNLD Pnaic, como já mencionado anteriormente.

E, quem eram essas professoras? Quais relações estabeleciam entre a leitura literária e suas práticas pedagógicas? (Re)conheciam o livro ilustrado (livro-álbum) como um objeto singular, esteticamente potente para as mediações de leitura? Apesar de conhecer as participantes – algumas há mais tempo, outras menos – foram as entrevistas⁷⁵ iniciais por mim conduzidas que forneceram um panorama do perfil dessas educadoras, suas vivências, anseios e potencialidades. E mais, forneceram-me as pistas iniciais para delinear o percurso formativo.

Antes das entrevistas, porém, a fim de traçar um painel das escolhas e acesso às obras literárias lidas pelas professoras participantes, solicitei que anotassem os livros lidos com/ para suas turmas no primeiro semestre de 2022⁷⁶. Esses registros contribuíram para diagnosticar a compreensão sobre os acervos das políticas públicas do livro, bem como ratificar a importância da biblioteca escolar para o repertório e mediações de leitura.

A opção pela estratégia da pesquisa-intervenção justifica-se pela atuação em conjunto com as participantes da pesquisa, sendo que também estava inserida

⁷⁴ Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, tanto das professoras, quanto das crianças, podem ser consultados no Apêndice A.

⁷⁵ O roteiro com as questões da entrevista está disponível no Apêndice B.

⁷⁶ O formulário de Registros de Leituras Literárias entregue às professoras participantes pode ser consultado no Apêndice C.

como mediadora do processo, na função de professora-formadora-pesquisadora. Assim, as problemáticas foram levantadas na discussão entre as participantes em diálogos sobre a própria observação da prática, à luz de reflexões teóricas, em encontros denominados Cafés Literários⁷⁷.

Estes aconteceram após os ciclos de observação das práticas de leitura com intuito de refletir sobre elas e discutir o que poderia ser levado, posteriormente, para os encontros formativos realizados nos momentos de Horário Pedagógico de Trabalho Coletivo (HTPC)⁷⁸. Nestes, participaram as professoras parceiras da pesquisa, e o grupo de professoras dos projetos que conduzia na rede, a saber, o *Alfaletrando* e o *Além da Escola*, além de estender o convite às funcionárias responsáveis pelas bibliotecas escolares.

O projeto *Alfaletrando* foi desenvolvido com as professoras alfabetizadoras cujas turmas apresentavam uma maior defasagem nas avaliações diagnósticas municipais. Tendo como base teórica os estudos de Magda Soares (2020), discutiam-se propostas para aprimorar a alfabetização das crianças. Já o projeto *Além da Escola*, envolveu professoras que atuavam nas turmas de recuperação paralela, procurando promover reflexões sobre atividades práticas, ancoradas na ludicidade, que contribuíssem para o avanço das crianças inseridas no projeto.

Ambos os projetos foram executados, desde o primeiro semestre de 2022, com encontros de formação quinzenais. No segundo semestre, a partir das reflexões da pesquisa, bem como das discussões tecidas com as professoras participantes, direcionei um encontro mensal, de setembro a novembro, no qual reuni o grupo citado, para tratar especificamente do livro ilustrado, suas características, os acervos e possibilidades de mediação de leitura.

Ao reunir as participantes dos projetos desenvolvidos, bem como as funcionárias das bibliotecas, foi possível ampliar os alcances das reflexões sobre o livro ilustrado e suas possibilidades de mediação para além das 5 professoras participantes da pesquisa.

Como em uma trança, tinha nas mãos três grossos fios: as observações

⁷⁷ Antes de cada Café Literário, a partir das reflexões tecidas durante as observações das docentes, elaborei registros com palavras-chave, citações das respostas e falas das professoras e dos pontos que, a meu ver, se destacavam, expondo, como cartazes, durante o encontro. Este material encontra-se no Apêndice D.

⁷⁸ As Pautas Formativas, que relacionam o assunto e tópicos abordados em cada encontro, podem ser consultadas no Apêndice E.

das professoras, os Cafés Literários e os encontros formativos. Ao longo de 2022, fui tecendo e entretecendo as muitas reflexões das observações e as discussões tecidas nos Cafés para, a partir delas, entrelaçar os conteúdos dos encontros formativos.

Os dados coletados em cada “fio” foram registrados por meio de vídeos, fotos e gravações de áudio e, posteriormente, revisitados tanto para a elaboração da intervenção quanto para as discussões aqui apresentadas. Além disso, como parte da metodologia narrativa de pesquisa, também registrei em meu Diário de Pesquisa minhas impressões e reflexões sobre os diferentes momentos de coleta de dados.

Vale ressaltar que este instrumento possibilitou olhar para o percurso da pesquisa, dos anseios às análises e intervenções. As narrativas produzidas no Diário, longe de se constituírem meras transcrições dos eventos, são perpassadas por reflexões sobre a prática, norteando as ações da pesquisa.

Para Clandinin e Connelly (2011, p.49), “a experiência acontece narrativamente” e “a experiência educacional deveria ser estudada narrativamente”. As histórias vividas em sala de aula, ou fora dela, mas que se encontram entre os muros da escola, não são fatos isolados. São construções sociais, históricas, culturais, que dão sentido ao conhecimento construído na escola.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da arquitetura do desenvolvimento das ações para a coleta dos dados:

Quadro 9 – Arquitetura da coleta de dados realizada em 2022

Material coletado	Período	Observações
Registros de leitura	Março a agosto	
Entrevistas com as professoras participantes	Agosto	
1ª Observação	Setembro	Livre escolha dos livros mediados.

1º Café Literário	23 de setembro	Apontamentos sobre livro ilustrado e suas características composicionais.
1º Encontro Formativo (HTPC)	27 de setembro	(Re)conhecimento do livro ilustrado e suas características. Reflexão sobre os acervos escolares oriundos das políticas públicas do livro.
2ª Observação	Outubro	Escolha de um livro ilustrado dos acervos escolares.
2º Café literário	21 de outubro	Escolha e mediação de leitura. Modelização de leitura: <i>A Raiva</i> (Blandina Franco e José Carlos Lollo).
2º Encontro Formativo (HTPC)	25 de outubro	Reflexão sobre possibilidades de mediação de leitura dos livros ilustrados dos acervos escolares, pelo viés das Conversas Literárias (Aidan Chambers, 2023).
3ª Observação	Novembro	Mediação de <i>A Raiva</i> (Blandina Franco e José Carlos Lollo).
3º Café Literário	28 de novembro	Análise comparativa da mediação da mesma obra nas diferentes turmas.
3º Encontro Formativo (HTPC)	29 de novembro	Discussão sobre as materialidades do livro ilustrado: um olhar para os acervos e além.

4ª Observação	Dezembro	Mediação da pesquisadora com as turmas: <i>Eloísa e os bichos</i> (Jairo Buitrago; Rafael Yockteng).
4º Café Literário	16 de dezembro	Retrospectiva da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em síntese, foram realizadas 15 observações de práticas de leitura das professoras com estudantes, 5 mediações de leitura da professora-formadora-pesquisadora com as turmas, 4 Cafés Literários e 3 encontros formativos em HTPC.

Desse modo, diante dos dados coletados, os capítulos apresentam um recorte do que foi sobressalente nas observações e ponderações tecidas. Além disso, parte dos dados estão ilustrados nos Apêndices deste trabalho.

Como é possível notar na arquitetura dos dados coletados, a fim de compreender como as professoras participantes da pesquisa escolhiam os livros a serem lidos com suas turmas, antes mesmo das entrevistas iniciais, pedi a elas que registrassem suas leituras, relacionando o livro, a qual acervo pertencia e a origem de sua busca: se pertencia à escola; emprestado de colegas; da biblioteca municipal ou de seus acervos pessoais.

As cinco educadoras tomaram nota de suas leituras literárias entre os meses de fevereiro a agosto de 2022. Com esses dados, foi possível traçar um panorama de leituras o qual envolve desde a quantidade de livros mediados até a compreensão (ou não) das políticas públicas do livro.

O quadro a seguir apresenta os dados coletados:

Quadro 10 – Registro inicial das leituras realizadas pelas professoras

	Acervos						Origem					
Professora/ Período	FNDE ⁷⁹	PNBE	PNLD/ PNAIC	PNLD	Governo SP	Outros	Escola	Internet	Colegas	Pessoal	Biblioteca municipal	Total
Clarice (22/02/22 a 05/08/22)	2	6	2	21	13	11	52			4		56
Cora (24/03/22 a 09/08/2022)	10			11		16	33			2	1	37
Cecília (21/02/22 a 29/07/22)	6		1	5	1	50	38	6	12	5		63
Carolina (04/05/22 a 08/08/22)	5		3	13		24	36		3	5		45
Rachel (11/03/22 a 19/08/22)	8	5		17	3	15	45			7		52
Total	31	11	6	67	17	116	204	6	15	23	1	253

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

⁷⁹ Apesar de não ser uma política pública de distribuição de acervos, mas sim um recurso que viabiliza a distribuição dos livros às escolas, as educadoras citaram o FNDE como selo do programa governamental responsável pelo acervo daquele determinado livro.

Cabe mencionar que, quando solicitei o registro às professoras, havia apenas explicado a elas como seria conduzida a pesquisa. Apenas uma conversa inicial, sem qualquer alusão à escolha literária, políticas públicas do livro ou acervos. Somente posteriormente, em agosto, realizei as entrevistas iniciais, dialogando com elas sobre essas temáticas.

De posse dos registros de leitura e a partir das respostas das professoras às questões da entrevista inicial, optei por organizar a discussão proposta, neste capítulo, em quatro categorias de análise, a saber: i. Leitura diária: da formação ao planejamento; ii. O acesso às obras; iii. Reconhecimento dos acervos escolares e iv. Critérios que orientam a escolha. Os tópicos seguintes trazem as observações e resultados acerca de cada uma dessas categorias.

1.1 LEITURA DIÁRIA: ENTRE A FORMAÇÃO E O PLANEJAMENTO

Como é possível observar, a somatória de livros lidos pelas professoras foi de 253 títulos, em um período de aproximadamente seis meses. A média de livros lidos pelas professoras foi de 50,6 livros, o que indica que, durante o ano, as crianças tenham contato com aproximadamente 100 livros diferentes, lidos e mediados pelas professoras. Vale ressaltar que duas professoras (Cora e Rachel) realizaram leituras por capítulos ou histórias/ poemas diferentes de um mesmo livro, em vários dias. Uma ação comum às professoras dos terceiros anos do ensino fundamental I.

Ao que parece, a leitura diária pelo professor já é uma prática consolidada entre as educadoras. A compreensão sobre a importância de oportunizar o contato com o livro literário transparece nas respostas às perguntas da entrevista inicial, realizada individualmente com as professoras, em agosto de 2022. A terceira questão do roteiro da entrevista buscou compreender a visão das educadoras sobre o ato de ler para seus estudantes:

4) Você considera importante ler para seus alunos? Por quê? Quantas vezes por semana dedica um tempo em seu planejamento para a leitura literária?

“ Lógico!” (Rachel)

“ Eu considero super importante, porque quem lê viaja.” (Cecília)

“ Sim,é importante porque conhecimento de mundo”. (Cora)

“ Sim! A leitura faz toda a diferença.” (Clarice)

“ Muito! Meu Deus, como é importante!” (Carolina)

Curioso notar que as respostas foram afirmativas enfáticas, por vezes acompanhadas de justificativas que traduzem as concepções de educação literária que atravessam o fazer docente. A professora Cecília, por exemplo, ao mencionar que a leitura é importante “porque quem lê viaja”, destaca o aspecto da fruição do texto, da leitura por prazer. Já Cora, ao enfatizar que a leitura é importante por oportunizar conhecimento de mundo, alude ao caráter informativo, talvez até mesmo escolarizado da leitura.

Há décadas, a discussão sobre o ensino de literatura tem ocupado o palco do debate pedagógico de modo polarizado: ora firmado em convicções que defendem o ensino sistemático, direcionado e mensurável; ora voltado à não-interferência do docente, com ênfase no incentivo e no prazer da leitura.

Para o professor e pesquisador chileno Felipe Munita (2024), a ideia da promoção de leitura pelo “contágio”, muito disseminada nos últimos anos, dificultou que se estabelecesse um novo modelo de educação literária. Esta, por sua vez, caracteriza-se pelo “processo de aprendizagem, mediado pelo professor, e orientado para o desenvolvimento de uma competência interpretativa que permitisse aos alunos ler obras mais e mais complexas, em vez de reduzir o ‘prazer’ a um *corpus* restrito de textos fáceis” (Munita, 2024, p.60).

Ainda de acordo com o mesmo autor, o novo modelo de educação literária ancora-se em dois pilares: a construção de uma competência comunicativa e a formação de hábitos de leitura (Ibidem, p.62). Para tanto, é necessário superar a polarização conhecimento *versus* prazer, assumindo uma proposta que conduza a formação do leitor pelo viés da compreensão, da recepção e do diálogo com/ entre as obras.

Com relação ao tempo dedicado à leitura, é consenso entre as participantes que o contato com o livro literário deve ser proporcionado diariamente e, preferencialmente, no início da aula. Sobre este último aspecto, interessante

ressaltar que três delas mencionaram ter aprendido comigo (“uma amiga”), em formações continuadas por mim ministradas, nas quais mencionei a necessidade de priorizar a leitura literária:

“ Eu leio todos os dias para eles no começo da aula. Aprendi com uma amiga e deu super certo. Todo dia a primeira coisa é a leitura.” (Cora)

“Eu priorizo sempre no início da aula. Eu lembro de uma dica que você deu, e é verdade, que se deixar para o final, acaba não fazendo.” (Clarice)

“Todos os dias tem um momento para a leitura e é sempre no começo da aula. Antes não era no início, mas depois houve umas mudanças internas, passei a perceber que no começo da aula seria mais proveitoso. Então eu mudei, é sempre no início da aula. Nós iniciamos a aula com a leitura literária.” (Carolina)

Os depoimentos das professoras reforçam a importância da formação continuada para aspectos relevantes da mediação de leitura, como o tempo dedicado à leitura, por exemplo. No afã dos afazeres escolares, é muito fácil perder-se em obrigações e prazos, priorizando conteúdos outros em detrimento à leitura literária, se esta não for posta como prioridade, de fato.

Para o professor e pesquisador Ezequiel Theodoro da Silva (2015, p.12), “a aprendizagem anterior e continuada dos professores deve levá-los a uma criticidade e coerência permanentes no momento de tomar decisões pedagógicas[...]”. Em outras palavras, as experiências formativas somam-se às vivências dos educadores constituindo a *práxis* pedagógica. Experiências estas que se incorporam às vivências, na medida em que os professores transformam suas próprias práticas, como visto pelas falas das professoras participantes da pesquisa.

Nesse sentido, concordo com Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 27), quando menciona que “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.” No espaço formativo, cada professor participa da experiência de partilha de modo único, já que únicos são os sujeitos aprendentes. Ou, ainda nas palavras de Bondía, “o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (Ibidem).

Vale ressaltar ainda que, ao me referir à importância da formação continuada, não defendo uma posição de “incapacidade” docente, como se os professores estivessem sempre aquém dos saberes necessários para seu fazer. Antes, compreendo e proponho a formação continuada como espaço democrático de

partilhas; um ambiente dialógico no qual é possível aprender uns com os outros, pela reflexão sobre a ação (ainda que seja a de outrem).

Além disso, de uma profissão que lida com processos tão complexos, como o ensino e a aprendizagem humana, é pertinente esperar que a formação inicial não consiga contemplar todas as nuances necessárias ao fazer docente. Ainda mais, considerando que, em geral, os professores das séries iniciais do ensino fundamental – também chamados de polivalentes –, lecionam a maioria das disciplinas e conteúdos escolares⁸⁰ (matemática, língua portuguesa, ciências, história e geografia). Desse modo, o espaço da formação continuada constitui-se como *lócus* privilegiado para reflexões, partilhas, trocas, conexões e ampliação do repertório docente.

1.2 O ACESSO ÀS OBRAS

Com relação à origem dos livros lidos, os dados obtidos pelos registros iniciais, conforme o quadro 10, mostram que a maior parte pertence à escola (204). Apenas 23 livros são de acervos pessoais das professoras e 15 foram emprestados por colegas. Somente um livro pertence à biblioteca municipal e uma das professoras (Cecília) mencionou buscar livros na internet (6).

Esses dados reforçam o relevante papel das bibliotecas escolares para o fomento à leitura literária. Nesse sentido, investimentos em acervos de qualidade, que prezem pela bibliodiversidade, torna-se fundamental, como já apontado na Parte II: Dos Acervos.

De modo geral, a constituição das bibliotecas escolares, no contexto pesquisado, foi pensada para o acesso e uso dos estudantes, desde o mobiliário até a disposição dos acervos. Tanto que, como mencionado, os livros estavam organizados por série/ ano escolar. Faltavam, portanto, ações direcionadas ao professor-mediador, na condição de usuário da biblioteca escolar.

⁸⁰ O Conselho Nacional da Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, em seu Artigo 4, Parágrafo único, inciso VI engloba às atividades docentes do profissional de pedagogia: “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”.

Nesse sentido, a primeira parte da pergunta 4 da entrevista inicial trazia em seu bojo uma reflexão sobre o processo de escolha das obras lidas pelas educadoras, destacando, primeiramente, onde costumavam buscar as obras:

4) Pensando nas aulas em que faz mediação de leitura, onde costuma buscar livros? Quais critérios orientam sua escolha? Como costuma planejar este momento?

As respostas das professoras destacam o importante papel da biblioteca escolar, e conseqüentemente dos acervos oriundos das políticas públicas, como fonte prioritária de empréstimo dos livros que serão lidos com os estudantes:

“Eu busco aqui na escola. Tem um monte de livros que eles não têm acesso. O que fica pra eles eu acho que são os mais velhinhos. Tenho essa impressão. [...] Tem uns muito lindos que ficam na sala da coordenação. [Também] Pergunto para os colegas, procuro na internet.” (Cecília)

“Normalmente aqui na escola né, porque a gente sabe que tem, tinha, um acervo muito bom. Eu achei que depois da pandemia a gente acabou, assim, deixando de localizar muitos livros, não sei onde eles ficaram.[...] A gente tinha uma quantidade grande de livros de qualidade, porque depois eles vão colocando uns ali que não têm qualidade. Então eu procuro aqui, ou em casa mesmo né? A gente procura priorizar comprar, adquirir. Mas aqui na escola eu às vezes passo meu tempinho de HPS ali, pesquisando [...]. Tem coisa aqui, mas a gente precisa trabalhar nesta organização.” (Clarice)

“Eu tenho um acervo pessoal. Que professor que não tem um acervo? Meu Deus, eu sou louca por livros! Eu tenho um acervo pessoal, mas também uso bastante os livros da biblioteca da escola, que é riquíssima né? E também dos amigos, né? Tenho parcerias com os amigos, as amigas também né? E aí a gente faz essas trocas.” (Carolina)

“Geralmente eu procuro na biblioteca [da escola]. Às vezes eu vou ler para as crianças e eu falo: Olha eu tenho um desse em casa, do mesmo autor. Daí eu acabo trazendo para eles.” (Rachel)

“Biblioteca da escola. Eu tenho alguns livros em casa que são daqueles do Itaú. Esses dias que a biblioteca não estava funcionando ainda, eu trouxe eles de casa. Às vezes a biblioteca municipal.” (Cora)

Como é possível notar, a biblioteca escolar aparece em todas as respostas como lugar de busca dos livros para as mediações de leitura com os estudantes. As educadoras costumam aproveitar os momentos dedicados ao planejamento das aulas, chamados de HPS (Horário de Planejamento Semanal), para visitar a biblioteca e selecionar os livros que serão lidos durante a semana. Tal postura denota a preocupação das docentes em fazer uma leitura prévia dos livros que serão lidos para seus estudantes.

Uma preocupação importante visto que a qualidade da mediação de leitura depende do modo como o mediador fará a leitura do livro. Um livro que seja desconhecido, apanhado às pressas de alguma prateleira apenas para preencher a “obrigação” da leitura diária, poderia trazer desconfortos e imprevistos para o momento da leitura, além de, por vezes, não ser objeto de uma mediação adequada.

Não parece ser o caso das professoras participantes da pesquisa. Como caçadoras de preciosos tesouros, essas profissionais dedicam o tempo do planejamento para procurar bons livros para suas mediações de leitura. Por vezes, como menciona a professora Cecília, é preciso avançar outros territórios, como a sala da coordenação, na qual os “melhores livros” ficam guardados, inacessíveis aos estudantes.

Apesar de terem a biblioteca escolar como fonte prioritária de empréstimo dos livros, a maioria reconhece que os acervos estão desgastados; alguns livros não estão mais disponíveis; há livros com pouca qualidade estética e literária, bem como a biblioteca carece de uma melhor organização.

Um ponto interessante nas respostas das professoras é o fato de mencionarem ter ou procurar construir um acervo pessoal, apesar de os registros evidenciarem que a maioria dos livros lidos foram emprestados da própria biblioteca da escola. Mais um indício da relevância de que este espaço, que, provavelmente por sua facilidade de acesso e proximidade nos momentos de planejamento, tende a ser o mais procurado pelas docentes.

Outra preocupação relevante que transparece nas falas das professoras diz respeito à condição consumível do livro literário. Compreendendo que as obras podem ficar desgastadas com o tempo, pelo intenso manuseio das crianças que os emprestam e levam para suas casas, as professoras demonstram preocupar-se com o esfacelamento dos acervos. Ainda mais, considerando que as políticas públicas recentes, como o PNLD Literário, já não trazem livros com a mesma qualidade física que os acervos PNBE e PNLD Literário.

São livros de capa flexível, folhas de baixa gramatura e grampeados, que podem não resistir tanto às muitas mãos e interações dos pequenos leitores. Talvez, por isso, alguns livros – os melhores – permaneçam separados na coordenação, por exemplo.

1.3 RECONHECIMENTO DOS ACERVOS

Quanto à identificação dos acervos aos quais pertenciam os livros lidos com os estudantes, a maioria (116) foi categorizado como “outros acervos”, que incluem ações como as do Itaú Social, citadas pelas educadoras na transcrição do tópico anterior, que distribui livros infantis em campanhas periódicas, tanto para crianças, quanto para educadores. No entanto, é sabido que a maior parte dos livros que estão na biblioteca escolar foram distribuídos por diferentes políticas públicas do livro, ao longo dos últimos anos.

Além disso, este resultado pode refletir a dificuldade das participantes em identificar a qual acervo o livro pertence, visto que várias vezes não colocaram esta informação na planilha, ou colocaram o nome da editora neste campo. Até mesmo para registrar os acervos com o selo governamental, surgem trocas como PNDE em vez de PNBE, e FND, se referindo ao FNDE.

O desconhecimento a respeito das políticas públicas de distribuição de livros já foi apontado por Daniela Freitas Brito Montuani, em 2012, com relação aos profissionais que atuavam na biblioteca da rede municipal de Belo Horizonte. Em sua pesquisa, a autora analisou o (des)conhecimento do PNBE por meio da pergunta: “Você conhece o Programa Nacional Biblioteca da Escola, do MEC?”. Ao analisar as respostas, a pesquisadora relata que:

Foi recorrente a citação de que “o programa mesmo não conheciam muito”, mas conheciam os livros das caixas do FNDE que chegavam, o que demonstrou uma não diferenciação entre o que é o programa e o seu órgão financiador (Montuani, 2012, p.80).

Do mesmo modo, as professoras participantes da pesquisa sabem que a escola recebe livros por intermédio das políticas públicas, porém não (re)conhecem a fundo os programas ou os diferenciam, a ponto de não conseguirem preencher corretamente a tabela de registros de leitura com essa informação.

No contexto por mim investigado, não constatei ações que incentivassem o reconhecimento das obras recebidas nas bibliotecas escolares ou que promovessem a conscientização dos docentes sobre os acervos oriundos das políticas públicas, nem quando se tratava da escolha dos livros do PNLD Literário.

Nesse sentido, a sexta questão da entrevista inicial, buscou compreender qual a percepção das professoras sobre os acervos escolares:

6) Qual sua opinião sobre os livros que estão nos acervos escolares, oriundos das políticas públicas recentes, tais como o Acervo Público da Educação Paulista o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário) e o Programa Nacional do Livro didático Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNLD/ PNAIC)? Você costuma utilizá-los em suas aulas?

“Ah,são bons. Não sei.” (Cora)

“Todos lindos. Com histórias fantásticas. Tanto na ilustração, quanto nas histórias.” (Cecília)

“Costumo usar e muito porque eles são maravilhosos. São livros muito bons mesmo! A escrita, a ilustração, o formato, o tamanho, né? O livro interativo, porque eles pensam em tudo, em todos esses quesitos né? E o professor tem a oportunidade de escolher ali, tem um leque grande de escolha. Não fica só restrito a um livro básico.” (Carolina)

“Eu gosto! Eles trazem uma variedade de assuntos, por exemplo, eles trabalham a temática também. Eles têm números, sequências, acumulativos. Fora as referências né? Intertexto, gosto muito disso. Deles trazerem como referência outros textos. Eu não me recordo muito qual que é do acervo, qual que não é do acervo. Sabe? Não é uma coisa que eu me atento tanto assim, em escolher do acervo ou não é do acervo, sabe? A gente nota o selo, mas não...” (Rachel)

“Olha, eu acho que são livros muito bons. Gosto de selecionar desses acervos. Trabalho bastante esse acervo aqui [PNLD Pnaic]. Só que, aqui no nosso caso, o problema é questão de selecionar, localizar onde estão esses acervos.” (Clarice)

As respostas das professoras demonstram que, por um lado, reconhecem a qualidade dos acervos distribuídos, especialmente os do PNLD Pnaic, ou “livros da caixa”, como costumam chamar, e, por outro, não costumam se atentar aos selos nos momentos de escolha, ou ainda às especificidades das políticas públicas do livro.

De fato, por se tratar de professoras atuantes no ciclo de alfabetização, os livros do PNLD Pnaic são os mais acessíveis e utilizados uma vez que, em sua distribuição, em 2014, as caixas foram direcionadas para as salas de aula. Com o passar dos anos, o objetivo central desta coleção foi se perdendo e, atualmente, como observado nas respostas das professoras, os livros foram para as bibliotecas escolares e muitos deles se perderam.

Apesar de o recente PNLD Literário ter sido distribuído às bibliotecas escolares, não houve um trabalho de reconhecimento desses acervos, como houve com o PNLD Pnaic. Outrossim, a questão da materialidade das obras, tão

cerceada no PNLD Literário, certamente tende a impactar a escolha por esses livros, visto que as professoras ressaltam a qualidade estética e física dos livros do PNLD Pnaic e PNBE.

Por fim, as educadoras demonstram consciência crítica quanto à bibliodiversidade que pretendem apresentar aos seus estudantes, apesar de reconhecerem as opções cada vez mais escassas dos livros disponíveis na biblioteca escolar.

1.4 CRITÉRIOS QUE ORIENTAM A ESCOLHA

Em se tratando dos critérios que perpassam a escolha das obras lidas pelas professoras, a quarta questão da entrevista também buscou averiguar o que fazia com que escolhessem determinado livro em detrimento de outro. Meu intuito era investigar quais concepções subjazem o fazer docente quando se coloca no papel de curador, responsável pela escolha das obras que serão compartilhadas com os estudantes.

Do latim *curator*, o termo curadoria se refere ao ato de cuidar, zelar e administrar algo. Para além disso, na sociedade atual, a curadoria ganha novos significados e perspectivas. De acordo com Michael Bhaskar (2020), o excesso premente da atualidade faz com que a curadoria se torne mais que necessária. Ao selecionar, distinguir, analisar e organizar itens ou determinados elementos de uma cultura, a curadoria visa agregar valor.

É o caso dos livros literários para a infância. Com a multiplicidade de obras produzidas dia após dia, e, das quais uma parcela significativa adentra o espaço escolar, o professor assume a tarefa de curador literário. É ele quem irá selecionar quais livros serão mediados para suas turmas. Para tanto, mobiliza recursos internos e percepções, às vezes conscientes e intencionais, outras vezes intuitivas, para atribuir valor e escolher o que merece ou não sua leitura. As respostas das professoras elucidam os conflitos de interesse que estão em jogo quando fazem suas curadorias:

4) Pensando nas aulas em que faz mediação de leitura, onde costuma buscar livros? Quais critérios orientam sua escolha? Como costuma planejar este momento?

“Vários fatores. Na semana passada eu escolhi um livro especialmente para trabalhar o comportamento de uma aluna. Ela estava com um comportamento muito inadequado e eu encontrei este livro falando desse comportamento de uma maneira divertida.[...] Então são vários critérios: às vezes para ajudar no comportamento; para eliminar o comportamento inadequado; para realidade da turma, uma questão ortográfica, pedagógico; para interação; para comunicação; até mesmo para os sentimentos, porque eles têm muitas dificuldades em se expressar, através da leitura eles podem se identificar ali e passar a ter um outro comportamento.” (Carolina)

“O conteúdo da história em si, que às vezes é algo que a gente quer trabalhar paralelamente ao conteúdo da sala, então, por exemplo, essa turminha tem muito problema de crianças que têm muito individualismo, que entram em conflito [...]. Procuro trabalhar com temas. Às vezes, a ilustração do livro chama a atenção. Eu procuro focar mais nesses aspectos. Por isso a gente faz uma busca incessante lá.” (Clarice)

“Eu olho lá, eu dou uma lida, a história é legal então acho que esse aqui eles vão gostar. Ah, esse aqui é muito longo, então acho que vai perder um pouco o interesse.” (Cora)

“Ah, eu vou pela história; pelos desenhos, vou meio que pelo gosto da gente, coisa que eu não devia, mas... Porque eu acho que não é porque eu gosto que eles vão gostar, entendeu?” (Cecília)

“Aqueles da [Cita o nome de uma determinada editora], por exemplo: *O Jacaré tristonho*; *A Pomba que não sabia voar*; *A Lagartixa melancólica*; *A barata depressiva*... Ai gente, que triste! Aqui tem, sabe, quinze de cada. Não dá. Eu acho chato, é muita auto-ajuda [...] Tem livros bons para trabalhar um tema, mas não são aqueles, pelo amor de Deus.” (Rachel)

A partir das respostas, quero destacar duas vertentes que, a meu ver, permeiam as escolhas das professoras: a necessidade de “trabalhar” algo por intermédio do livro e o gosto pessoal como norteador da seleção de leitura.

Em 1986, Edmir Perrotti já discutia os rumos do discurso utilitário e pedagogizante no livro para a infância. A ênfase no desejo de “ensinar” comportamentos considerados adequados às crianças esteve presente na literatura infantil que circulou no Brasil desde o século XVIII. Tal literatura parece encontrar – ainda – no território escolar espaço fecundo para sua multiplicação.

É o caso dos livros citados pela professora Rachel. São aquisições, comumente feitas pela própria rede municipal de ensino, que adentram as bibliotecas escolares cheias de boas intenções (literalmente). Livros com histórias com pouca profundidade literária, raramente com qualidade estética, mas que acabam cativando muitos professores ansiosos por tentar solucionar os problemas comportamentais de suas turmas.

Nesse sentido, a fala da professora Carolina é exemplar, já que reforça a busca por livros que pudessem sanar o comportamento inadequado da aluna.

Outras vezes, questões pedagógicas são norteadoras da escolha: trabalhar questões ortográficas ou outros conteúdos, como menciona a professora Clarice.

Eis uma problemática importante: o livro literário visto como objeto pedagogizante ou moralizante sobressai como critério de escolha dessas educadoras, em detrimento à “escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores [...]”, como propõe Cecília Bajour (2012, p.27). Para esta autora, a seleção de obras literárias que viabilizem boas discussões e interações, despertando perguntas, silêncios, dentre outras manifestações nas crianças, é a antessala da escuta. Ou seja, uma das primeiras ações do ato de mediar.

Em outra vertente, as professoras Cora e Cecília mencionam escolher os livros com base em seus gostos pessoais, apesar de demonstrarem certa reflexão sobre sua própria atitude.

A esse respeito, concordo com Aidan Chambers (2023), quando afirma que, aquele que seleciona está exercendo poder. O poder simbólico atribuído às professoras participantes da pesquisa as empodera para que tomem como base seu gosto pessoal para medir a qualidade do livro que será lido com seus estudantes.

Contudo, Cecília reflete que sua posição pode estar incorreta, já que as crianças podem não gostar dos livros que ela escolhe. Com efeito, se o critério que embasa a escolha é tão subjetivo quanto gostar ou não, pode haver divergências entre a percepção do gosto adulto e do gosto infantil. Em outras palavras, o que agrada as professoras, mulheres adultas, pode não agradar ao perfil das crianças.

A questão que se coloca, nesse caso, não é se o livro vai agradar ou não os estudantes (muitas vezes, o desagrado rende boas conversas literárias), mas sim a ausência, novamente, de critérios que considerem o arcabouço literário e estético para a tarefa de curadoria literária.

A escolha de um bom livro ilustrado implica no reconhecimento do seu valor estético como mecanismo de promoção da formação literária. Ademais, ao optar por livros desafiadores, que não se limitam a clichês, mas que rompem fronteiras, desbravam territórios linguísticos e visuais, exploram materialidades e temáticas, oferece-se ao (pequeno) leitor a valorização de sua própria inteligência.

Ainda que o livro toque em temáticas importantes – e, até mesmo, necessárias – este não é seu principal objetivo. Antes, e com perspicácia, fala aos ouvidos do leitor pelas entrelinhas. Convida a habitar o corpo do personagem; a embrenhar-se nos territórios humanos que insistimos em não ver. Escolher um livro

que favoreça este encontro profícuo e profundo entre leitor e obra: eis o desafio do professor-curador-mediador.

Muitas vezes, nesta escolha, o livro ilustrado tende a ser desprezado. Por, geralmente, apresentar pouco texto verbal, acaba por ser considerado “simplista” ou “curto”. Nesse sentido, quero destacar a primeira observação de leitura realizada com a professora Rachel. Vale ressaltar que, para esta observação, as professoras escolheram livremente os livros, podendo ser dos acervos da escola ou não. Assim, a professora Rachel escolheu dois livros, a saber, *Bem lá no alto*, de Susanne Straber (2016), e *Natureza Maluca*, de Edgar Bittencourt (1995).

Com as crianças dispostas em fileiras, a professora leu o livro *Bem lá no alto*, e, logo em seguida, iniciou a leitura do livro *Natureza Maluca*. Após uma breve conversa sobre os livros, prontamente, as crianças já abriram os cadernos para as lições rotineiras. Não houve tempo para “digerir” as leituras; para refletir sobre elas; para expor as opiniões. Como se a leitura em si já fosse suficiente para cumprir o protocolo da tarefa diária.

Na conversa após a observação de leitura, perguntei à professora Rachel o motivo de ter escolhido dois livros: “porque são curtos”, respondeu. De fato, o livro ilustrado *Bem lá no alto*, por exemplo, apresenta um texto verbal bastante sucinto. No entanto, a profundidade narrativa reside na relação intersemiótica entre texto verbal, visual e gráfico, já que o formato vertical alongado (27,5 x 16,5 cm) corrobora com a construção da história.

Não por acaso, a capa exhibe o título *Bem lá no alto* ao lado de uma casa bastante alta, na qual se vê, na janela, um apetitoso bolo. Embaixo, um urso olha para cima, com a mão na boca e olhar pensativo, talvez tentando alcançá-lo. No decorrer da história, o formato do livro é explorado para construir a narrativa, aliado às imagens e ao texto verbal. O final surpreende o leitor e confere ao livro um tom bem humorado.

Figura 77 – Capa do livro *Bem lá no alto*

Fonte: Straber (2016)

O receio de que o livro ilustrado seja “curto” demais, ou que não garanta uma boa leitura talvez resida na valorização histórica do texto verbal em detrimento do imagético. Para a pesquisadora e professora Márcia Tavares (2017), apesar do alargamento do papel da ilustração nos livros para a infância, muitas vezes, a discussão das relações entre palavras e imagens não ocupa lugar na formação do leitor, sendo que o texto escrito ainda tende a ser prioritário.

Além disso, a predominância da imagem pode ser a causa de certo temor das docentes para mediar o livro ilustrado. O seguinte excerto do Diário de Pesquisa elucida essa questão:

Assim como as outras, Cora se enroscou na pergunta sobre o livro ilustrado respondendo que é um livro só de imagens e que não usa este tipo de livro para suas mediações porque não propicia a leitura autônoma, por não ter palavras. Inclusive mencionou que, quando leva seus alunos à biblioteca para escolha do livro, desestimula que peguem livros de imagem, dizendo que não há nada para ler.

(Excerto do Diário de Pesquisa, 09 de agosto de 2022).

Ao preterir os livros ilustrados em suas escolhas, bem como ao desestimular a leitura dos livros de imagens por seus estudantes, a professora Cora denota um posicionamento a favor do texto verbal, como se este fosse o único meio possível de se compreender a narrativa. Em outra vertente, a não leitura dos livros ilustrados escondia a ausência de mecanismos de leitura intersemiótica.

A esse respeito, Cecília Bajour alerta para o perigo da hiper valorização

dos textos que ela denomina “verborrágicos”. Textos – verbais ou visuais – nos quais não há espaço para as hipóteses, inferências e questionamentos do leitor. Nas palavras da autora,

O excesso no dizer e no mostrar surge de certas representações acerca das leitoras e leitores como carentes, incapazes, inexperientes e necessitando de orientações claras e, em geral, unívocas. O temor de que não se compreenda ou de que a interpretação se desvie dos sentidos previstos, às vezes dogmaticamente, faz parte desses preconceitos que refreiam o fluxo das leituras. Assim, predomina uma postura controladora dos sentidos, que se manifesta em decisões visíveis tanto no plano dos textos literários quanto nas formas como eles são lidos (Bajour, 2023, p.29).

Mediar a leitura de um livro cujo texto verbal seja predominante, ou ainda no qual as ilustrações sejam mais representativas, é confortável: um terreno plano e linear, sem muitas surpresas ou inquietações. O que, geralmente, não é o caso dos livros ilustrados. Neles, a “lacuna legível”, como se referem Salisbury e Styles (2013), é a própria razão de ser do jogo intersemiótico entre palavra, imagem e *design*. E, obviamente, isso torna a mediação e a leitura muito mais desafiadoras.

Durante a pesquisa, a professora Cora passou a apreciar os livros ilustrados e livros-imagem, uma vez que, conforme seu próprio relato, aprendeu a “enxergar” o livro de outra maneira. Ela, assim como as demais participantes, compreendeu que sim, é possível ler textos não verbais – visuais e gráficos – em conjunto ou não com o texto escrito.

Cabe ressaltar que, se para as crianças, a leitura imagética parece se dar de modo mais fácil, como pude observar nas mediações de leitura, por meio das interações delas com as mediadoras, para as professoras (ou pessoas adultas) este (re)conhecimento precisa de estímulo. É preciso repertoriar as educadoras para ler cores, traços, formas, tipografias, silêncios.

As crianças, imersas desde a tenra idade em um mundo cada vez mais visual, tendem a perceber com mais facilidade as nuances do texto imagético. Todavia, concordo com Salisbury e Styles quando afirmam que é necessário ensinar – ou provocar – a percepção do olhar. E os livros ilustrados são excelentes materiais para isso. Para os autores,

Nossa visão é de que, neste mundo cada vez mais visual, é essencial que as crianças aprendam as habilidades do olhar, apreciar e interpretar o material visual, incluindo seu design. Isso é algo que a

maioria das crianças faz naturalmente em idade precoce, conforme são atraídas por fotos, cores e formas, mas esse instinto pode ser desenvolvido e reforçado pelo ensino esclarecido e por aprender a analisar textos visuais com perspicácia (Salisbury; Styles, 2013, p.77).

Pode-se indagar se, à medida que cresce, a criança possa perder o interesse pela leitura imagética. Ou ainda, se a transição de livros infantis ilustrados para livros com predominância do texto verbal venha a tolher a compreensão das nuances da imagem e de sua relação simbiótica com o texto.

De todo modo, tanto para mim, como aluna do mestrado profissional, quanto para as professoras participantes da pesquisa, ler conjuntamente palavras, imagens e *design* foi possível graças ao contato com o livro ilustrado por meio de mediações de leitura com foco específico no reconhecimento das características composicionais do livro. Abria-se um novo olhar para o livro ilustrado, como tratarei no capítulo a seguir.

2. A LEITURA :UM NOVO OLHAR PARA O LIVRO ILUSTRADO

Depois da escolha do livro, vem a leitura. O que está imbricado neste ato aparentemente tão comum? Ler um livro ilustrado (ou livro-álbum) é, de algum modo, diferente de ler outros tipos de livros? Como o ambiente pode ou não interferir nesta leitura? E os suportes?

A intenção deste capítulo é olhar para as reflexões tecidas nas observações em sala de aula, Cafés Literários e encontros formativos para discutir a leitura do livro ilustrado como um momento de suma relevância no cotidiano escolar dos anos iniciais do ensino fundamental. Um encontro potencial para o desenvolvimento da educação literária.

Nesse sentido, apesar de as professoras mencionarem ler diariamente para seus estudantes, intrigava-me o “como” liam. De que forma esses livros eram mediados no contexto da sala de aula. As observações foram revelando percepções dos modos de ler que, levadas à reflexão nos Cafés Literários, propiciaram mudanças nas atitudes, gestos e formas de organização dos momentos de leitura das participantes.

Em primeiro lugar, (re)conhecer o livro ilustrado como um objeto que tem suas próprias características e especificidades é fundamental para a leitura. Isto porque, como pontuado nas observações, manter as crianças enfileiradas, olhando para o livro na mão da professora à frente da lousa, consiste em um obstáculo para compreensão da interdependência entre as linguagens material, visual e gráfica.

Ora, mas se o mediador de leitura não tiver consciência desta relação tão simbiótica, como vai proporcionar uma leitura que favoreça este olhar global para o objeto livro? Por esta razão, uma das primeiras discussões do Café Literário e do encontro formativo com as professoras da rede foi explicitar o livro ilustrado como um tipo específico de livro, que, em sua constituição, considera a relação interdependente entre palavra, imagem e *design* (Linden, 2015; 2018).

Interessante notar que as professoras participantes da pesquisa, nas entrevistas iniciais, demonstraram certa preocupação por não conseguirem definir o livro ilustrado. Para elas, ou o livro ilustrado resumia-se a qualquer livro com

imagens, ou, em outra vertente, ao livro-imagem apenas, como é possível notar pelos excertos do Diário de Pesquisa abaixo:

Com relação à pergunta sobre o livro ilustrado, vi que ela não soube defini-lo. Quando parei de gravar, Carolina me perguntou “O que é livro ilustrado? Todo livro com ilustrações não é um livro ilustrado?”

(Excerto do Diário de Pesquisa, 08 de agosto de 2022).

Assim como as outras, Cora se enroscou na pergunta sobre o livro ilustrado respondendo que é um livro só de imagens e que não usa este tipo de livro para suas mediações porque não propicia a leitura autônoma, por não ter palavras. Inclusive mencionou que, quando leva seus alunos à biblioteca para escolha do livro, desestimula que peguem livros de imagem, dizendo que não há nada para ler. Percebi que ficou envergonhada e fez uma provocação: nós não lemos imagens? “Sim”, respondeu, e disse que a cabeça ficou pensando em um monte de coisas. Coloquei a “pulga atrás da orelha” de Cora.

(Excerto do Diário de Pesquisa, 09 de agosto de 2022).

Como visto nos excertos do Diário de Pesquisa, as docentes ainda não reconheciam o livro ilustrado como uma categoria distinta e que, dada suas especificidades, também exigia uma ação mediadora igualmente distinta. Novamente, a ausência de uma nomenclatura própria, que defina com clareza este objeto, pode ser uma das causas da não-especificidade ou de uma forma particular de leitura pelas docentes.

Nesse sentido, no primeiro Café Literário, as professoras, apresentadas às diferentes terminologias possíveis do livro ilustrado, também questionaram o porquê de não se firmar um vocábulo que melhor o definisse no contexto brasileiro, como o termo *livro-álbum*, por exemplo.

Para elas, – e eu ratifico –, uma nomenclatura própria facilitaria a compreensão de que, já no ato da escolha, estariam diante de um objeto singular, que exige, por sua vez, outros modos de ler e mediar.

À medida que foram compreendendo a relação triádica entre palavra, imagem e *design*, que opera na narratividade do livro ilustrado, as docentes foram alterando a disposição das crianças na sala, de modo a aproximá-las do livro. Também passaram a ler ao mesmo tempo em que mostravam as imagens, o que

não faziam antes, já que era comum lerem o texto verbal e, em seguida, mostrarem as imagens por alguns segundos.

Como é possível perceber pelas imagens abaixo, na 1ª observação as professoras mantiveram a disposição das carteiras em fileiras, permanecendo à frente da lousa para leitura. As crianças mais ao fundo – bem como eu que observava – pouco viram as imagens, muito menos seus detalhes.

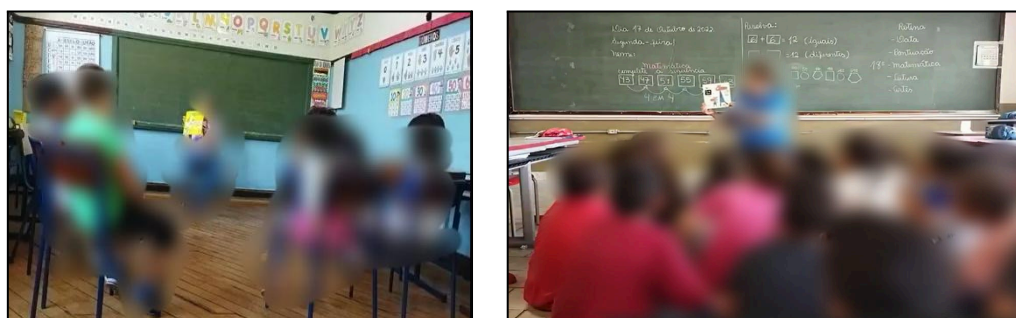
Figura 78 – Disposição da turma na 1ª observação



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Já na 2ª observação, ocorrida após o 1º Café Literário e encontro formativo em HTPC, a disposição das crianças é diversa: ambas procuram aproximar as crianças do livro, sejam sentadas no chão ou em roda. As próprias professoras alteram sua postura já que se sentaram junto aos estudantes.

Figura 79 – Disposição da turma na 2ª observação



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Além disso, compreendendo a necessidade e a importância de as crianças olharem para as imagens em seus detalhes, a professora Rachel fez uso do aparelho de televisão da sala para projetar o livro enquanto folheava. Essa medida, em uma sala de aula com aproximadamente 20 crianças, me pareceu bastante

acertada, especialmente por considerar que, nesta mediação, as crianças estavam sentadas em fileiras.

Figura 80 – Livro projetado no televisor



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Para as professoras participantes da pesquisa e demais educadoras da rede, os encontros formativos possibilitaram (re)conhecer o livro ilustrado como objeto multissemiótico (Rojo, 2009), que sempre esteve presente nos acervos escolares e até em suas mediações de leitura, mas que, dantes, não era percebido em todas as suas nuances e possibilidades.

Assim como eu, nas aulas do Mestrado Profissional em Letras, ministradas pela professora doutora Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, ganhei “óculos” para ver, ler e sentir o livro ilustrado, enxergando as características composicionais do livro como parte da narrativa, as professoras que estiveram comigo, compartilharam da mesma impressão.

Uma fala comum a mais de uma professora foi a de que nunca mais iriam olhar para o livro ilustrado da mesma maneira. Isto porque, nos encontros formativos, tanto dos Cafés Literários, quanto da formação continuada em serviço, puderam participar como leitoras de mediações de leitura, nas quais as linguagens visual, verbal e gráfica do livro foram exploradas, como descreverei no próximo tópico.

2.1 PROFESSORAS-LEITORAS: RELATOS DE UMA RODA DE LEITURA EM HTPC

Como já mencionei, os encontros formativos nos HTPCs buscaram promover um painel sobre o livro ilustrado, suas características composicionais, materialidades e modos de mediar. Assim, o terceiro encontro formativo com as

educadoras da rede buscou explorar as materialidades e multissemioses do livro ilustrado por meio da mediação de leitura coletiva. Uma roda de leitura com as educadoras, na qual elas ocuparam o lugar de seus estudantes.

Figura 81 – Roda de leitura no 3º encontro formativo em HTPC



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Para tanto, selecionei o livro “Este é o lobo”, de Alexandre Rampazzo (2016), distribuído às escolas por meio do PNLD Literário (2018), já apresentado no capítulo 2, da Parte II, *Dos Acervos*. O formato estreito e comprido de “Este é o lobo” (2016) – 15 cm de largura por 31 cm de comprimento – permite que, ao segurar o livro nas mãos, se erga a figura alongada do lobo, exibida na capa, frente a frente com o leitor. Este, por sua vez, mira os olhos do lobo que se estreitam (para te enxergar ou intimidar melhor?).

Figura 82 – Capa do livro *Este é o lobo*



Fonte: Rampazzo, 2016.

O tom avermelhado ao fundo contrasta com o traço preto da silhueta do lobo performando a pelagem que se estende para as laterais da capa, alcançando também a lombada, e com o branco do título, cuja tipografia, em letras minúsculas que imitam a escrita cursiva, parecem sugerir uma pureza e amabilidade de igual modo contrastantes com o olhar do personagem.

Todos esses elementos antecipam o viés de leitura da obra: a relação intersemiótica e sinérgica entre a palavra, a imagem e o *design*, que vai perpassar todo o livro. Uma leitura que exigirá do leitor a atenção para os detalhes expressos nas formas, cores, tamanhos, proporções e elementos verbo-visuais, mediados pelo virar da página.

Desse modo, a escolha da obra não se deu ao acaso, mas como parte de uma proposta organizada para ampliar o repertório de obras das professoras participantes e seus conhecimentos sobre as especificidades do livro ilustrado. Subjaz, neste percurso, a intencionalidade de formar mediadoras para que, de algum modo, isso se estenda às suas salas de aula, já que “a escuta dos professores precisa nutrir-se de leituras e saberes sobre o “como” da construção de mundos com palavras e imagens para que os alunos se desenvolvam na arte cotidiana de falar sobre livros” (Bajour, 2012, p.27).

Vale destacar que, sendo o encontro aqui discutido o terceiro dessas professoras, no percurso formativo em torno do livro ilustrado e suas especificidades, estas já apresentavam um olhar de descoberta (Góes, 2009) para este objeto. Um olhar desconfiado, perspicaz, buscando relações intertextuais e intersemióticas para compor camadas de leitura. Um olhar apreciativo, compreendendo o livro como objeto de prazeres múltiplos: sensoriais, linguísticos, imagéticos.

As falas das professoras durante a mediação confirmam isso. Ao explorar a capa, seu formato, cores, imagens, texturas, eu, como pesquisadora-mediadora, questiono ao grupo como é o lobo que identificaram na capa. De pronto, algumas pessoas respondem: “Mau”, denunciando que suas percepções podem estar embasadas tanto pela composição da obra – a cor em tom avermelhado contrastando com o preto; a figura do lobo e seu olhar intimidador – quanto pelas referências intertextuais que possuem do personagem lobo. No entanto, uma das professoras presentes refuta a hipótese coletiva e expressa seu olhar desconfiado para a obra:

Pesquisadora-mediadora: [Apresentando a capa] Um lobo! E como é este lobo?

Grupo: Mau! [Entre sussurros]

Pesquisadora-mediadora: Mau? Dá medo?

Participante 1: Eu acho que há uma controvérsia. O jeito dele é ameaçador, mas ele está em um fundo, não sei, rosa? Eu não sei se isso tá mau...

Pesquisadora-mediadora: A cor?

Participante 1: É.

Pesquisadora-mediadora: Humm.

Participante 1: Suspeito.

Participante 2: Perspicaz.

(Mediação de leitura realizada com professoras da rede municipal em contexto de formação continuada em serviço, em 29 de novembro de 2022).

A suspeição da Participante 1 pode ser sugestiva do olhar desconfiado para o livro ilustrado como objeto que valoriza o leitor e sua perspicácia pelo jogo intersemiótico. A cor a que se refere (rosa), talvez uma percepção particular da nuance da capa, que não exhibe um vermelho vivo, tenha despertado na participante outras possibilidades de leitura. No coletivo, a fala contraposta à do grupo, suscita e instaura a dúvida: Será mesmo um lobo mau? Nesse sentido, concordamos com Bajour (2012, p.24) quando afirma que “[...] a escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa”.

Ainda que, porventura, uma das participantes não concorde com o posicionamento – ou leitura – da outra acerca da obra, sua própria percepção já não será a mesma: estará impregnada da percepção da outra, em alteridade. Uma vez instaurada a dúvida, o corolário da certeza se rompe, abrindo ainda mais os caminhos para a plurissignificação. É o que notamos no decorrer da mediação aqui discutida. No momento em que percebem que a imagem do lobo está ficando cada vez mais distante no passar das páginas, uma das professoras participantes demonstra condoer-se do lobo:

Participante 2: Ah, tadinho.

Participante 3: Mataram o lobo.

Pesquisadora-mediadora: Por que tadinho?

Participante 2: Por que ele não fez nada e está indo embora...

Pesquisadora-mediadora: Por que você acha que ele não fez nada?

Participante 2: Está todo mundo botando a culpa nele.

(Mediação de leitura realizada com professoras da rede municipal em contexto de formação continuada em serviço em 29 de novembro de 2022).

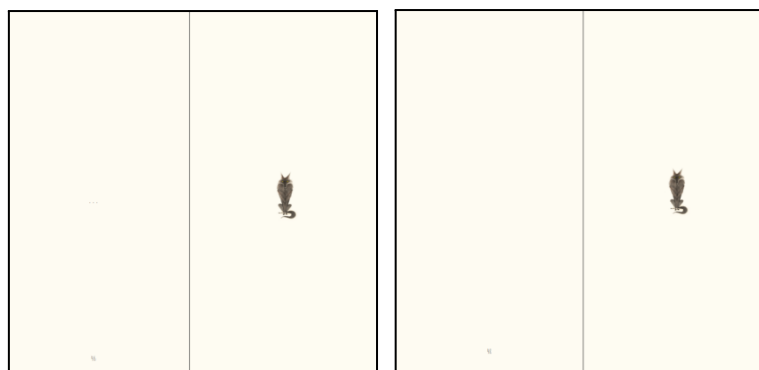
Se, no início, predominava a ideia de um lobo mau, ancorada, principalmente pelos referenciais intertextuais e vivências de leitura, ou biblioteca vivida das participantes (Ferreira, 2008), no decorrer da leitura vão se construindo outras hipóteses para o lobo, apoiadas no referencial textual, imagético e na percepção coletiva, suscitada pelas verbalizações dos participantes.

Para Michéle Petit (2008, p.26), “[...] na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia recepção”. Um todo que se faz das partes, das nuances de significação. Do encontro com o outro, seja ele o texto, o autor, o mediador ou a obra. E que, juntos, potencializam as possibilidades de leitura. Inclusive dos silêncios.

Ao levantar diferentes hipóteses sobre o destino das personagens que supostamente desaparecem e do lobo que fica distante, foi possível perceber uma crescente expectativa entre as participantes pelo desfecho. Durante a leitura, ouviam-se interjeições diversas: “Ah!”, “Ai, meu Deus!” ou “ Continua! Dá até medo!”, dentre o burburinho do devir. Até que, depararam-se com o par de páginas sem texto verbal, nas quais, de um lado, apenas as reticências e o branco, indicando silêncio. Um silêncio que, curiosamente, foi reproduzido pelas participantes no cessar das exclamações e sussurros⁸¹.

⁸¹ Em maio de 2024, durante meu intercâmbio na *Universidad Nacional del Nordeste* (UNNE), em Resistencia, Argentina, a convite da professora Jimena Verónica Gusberti, realizei uma mediação de leitura deste mesmo livro com estudantes do curso de *Licenciatura en la Educación Inicial* e, curiosamente, as reações dos participantes foram praticamente as mesmas, excetuando-se a diferença linguística.

Figura 83 – Silêncio do texto verbal nas duplas de páginas



Fonte: Rampazo, 2016.

Silêncio este que faz parte da narrativa. Para Bajour (2022, p. 5, tradução minha), “o silêncio é uma peça fundamental das delicadas maquinarias intersemióticas que constituem grande parte dos livros-álbum”⁸². Um momento para questionar, refletir, refutar, rever ou prever hipóteses. Uma pausa necessária ao leitor e que precisa ser considerada pelo mediador de leitura. Muitas vezes, o silêncio basta por si só para este momento que diz mais sobre o leitor e sua conversa particular com a obra, já que “nem todos os silêncios precisam ser preenchidos [...]” (Bajour, 2012, p.36).

Não por acaso, na composição do livro ilustrado, o espaço em branco, ou silêncio, é bastante comum. Ao discutir as especificidades dos livros chamados de álbuns, Linden (2015, p.9, tradução minha), menciona que “o álbum é, antes de tudo, um suporte em branco”⁸³. Para ela, o branco remete às origens do álbum (do latim *albus*, que significa branco), e oferece possibilidades quase infinitas de composição.

Assim, respeitado o silêncio, após a pausa sugerida pela obra, chega o momento do desfecho que surpreende e alarga os horizontes de expectativa das participantes (Jauss, 1979). Muitas vozes, então, povoam o encontro, ora confrontando as hipóteses iniciais, ora ratificando-as. Finda a leitura, ao serem questionadas pela professora-mediadora sobre o que mais lhes impressionou ou não

⁸² “*el silencio es una pieza fundamental de las delicadas maquinarias intersemioticas que constituyen una gran parte de los libro-álbum*”.

⁸³ “*el álbum es, ante todo, un soporte blanco*”.

na leitura, a exemplo das perguntas básicas do enfoque “Diga-me” (Chambers, 2023), que será discutido no capítulo seguinte, as participantes trouxeram à tona as relações intertextuais e a ruptura da ideia inicial com relação à figura do lobo como os aspectos mais relevantes:

Participante 3: A relação com as histórias né? Personagens...

Participante 4: Nós deduzimos que ele era mau, mas não está dizendo isso diz “O lobo”.

Participante 1: O afastamento, a diminuição, vai dando a noção de que as pessoas passam por ele, se assustam e vão embora, elas não estão mais aqui. Chega o Príncipe vê o lobo. Ahhh, todo mundo some. E ele vai se afastando, ninguém quer ele. Vai se afastando, vai se afastando. Quando ele está lá no quinto dos infernos chega uma criança [risos]: Oi, quer brincar? Daí ele estranha. Se sente vivo de novo, né? Pera aí, é comigo, nossa! Não acredito. Quando um consegue enxergar que ele não é mau, os outros tudo em volta [...]

Participante 3: Os personagens já trazem isso pra gente. Quando a gente vê Chapeuzinho Vermelho já pensa: Vai comer. A Vovó?, vai comer. O caçador? Vai matar.

(Mediação de leitura realizada com professoras da rede municipal em contexto de formação continuada em serviço em 29 de nov. de 2022).

Diante disso, é possível inferir que a construção de sentidos de leitura esteve marcada pelas relações intersemióticas e intertextuais presentes na obra, sublinhadas, durante o encontro, pela mediação e contribuição coletiva. Ao destacarem elementos constituintes do projeto gráfico-editorial, ou *design*, as participantes acabam por relacioná-los ao conjunto de significados, compreendendo a obra dentro da tríade palavra-imagem-*design*.

Reafirmo, portanto, ser necessário repertoriar os professores, na condição de curadores, mediadores e formadores de leitores, por meio de ações formativas, nas quais tenham oportunidade de, não apenas (re)conhecer os livros ilustrados que estão nos acervos escolares, distribuídos pelas políticas públicas, mas também de vivenciar, por eles mesmos, leituras literárias que valorizem a expressividade e a subjetividade, a fim de aprimorar a apreciação estética.

3. CONVERSAS LITERÁRIAS: UM MERGULHO NO LIVRO

Uma questão foi comum a mais de uma docente nas duas primeiras observações de mediação: finda a leitura, rapidamente as crianças abriam seus cadernos para as lições da classe, ou, se estivessem em roda, voltavam correndo para seus lugares. Mal “digeriam” o livro, já estavam absortas em outros conteúdos.

Notei que isso incomodava as professoras, pois, nas conversas que tivemos pós-observação, elas perguntaram: “*Terminei de ler. O que faço agora?*”. Parecia que sentiam uma lacuna invisível entre o final da leitura e o início das demais atividades da rotina escolar. Faltava algo. Mas o quê?

Na condição de pesquisadora eu não tinha respostas prontas. Precisei me debruçar sobre esta problemática e, em conjunto com as professoras participantes, no 2º Café literário, refletimos sobre as conversas literárias, por meio do enfoque “Diga-me”, proposto por Aidan Chambers (2023), como uma possibilidade metodológica para o pós-leitura.

Nas conversas tecidas após as primeiras observações de leitura, as professoras confessaram a dificuldade em sair da “superfície” do livro e “mergulhar” na história. A superfície, conforme me relataram, correspondia às camadas de leitura mais evidentes do livro: o enredo em si, do que se tratava a história ou ainda nuances representativas da ilustração.

Acessar as entrelinhas, ou adentrar outras camadas de leitura, só foi possível após refletirem sobre as características composicionais do livro ilustrado e como entretecer a leitura multissemiótica com as percepções dos estudantes, nos momentos coletivos de falar sobre o livro – as conversas literárias.

As conversas literárias pressupõem um importante procedimento do comportamento leitor: o de falar sobre os livros lidos. Um comportamento social bastante comum em clubes de leitura, em rodas de leitores e, até mesmo, nas redes sociais, por meio dos perfis literários, e que pode fazer parte do contexto escolar. De acordo com Chambers (2023, p.28), “em essência, falar sobre literatura é uma forma de contemplação compartilhada” e a conversa literária é um dos meios possíveis para isto.

O caráter coletivo e colaborativo das conversas literárias foi o que me motivou a delinear junto às professoras essa alternativa para o pós-leitura. Isto

porque as mediações realizadas nos encontros formativos com as professoras eram pensadas e planejadas para o grupo, já antevendo uma participação colaborativa, bastante dialógica.

A pesquisadora argentina Cecília Bajour (2012, p. 23), também a partir dos estudos de Chambers, ressalta que “falar dos textos é voltar a lê-los” e que “o regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo”. É como se outras camadas de leitura pudessem ser acessadas por meio das conversas literárias. A leitura, portanto, não se finda com o término da vocalização do mediador, mas se estende pela leitura das impressões coletivas sobre o livro.

Os pressupostos das conversas literárias são descritos e detalhados na obra “Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa” (2023), escrita por Aidan Chambers, sob o título original em língua inglesa *Tell Me: children, reading & talk*, publicado no Reino Unido em 1993.

Ressalto que, em 2022, quando realizei a intervenção da pesquisa com as docentes, ainda não havia a publicação em língua portuguesa, sendo que recorri à publicação em língua espanhola (*Dime: los niños, la lectura y la conversación*, [2009]). A fim de compartilhar o enfoque “Diga-me” com as docentes da rede, foi necessário realizar uma tradução livre de excertos do livro, especialmente no que tange às perguntas motrizes das conversas literárias⁸⁴. Em 2023, recebi com entusiasmo a notícia da tradução desta importante obra para o português brasileiro, pelo trabalho do grupo de pesquisa Lecturi, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Este livro, publicado pela Editora Cortez, reúne duas importantes obras de Aidan Chambers voltadas para a educação literária: o já mencionado *Tell Me: children, reading & talk* e *The Reading Environment: how adults help children enjoy books*, uma compilação que já havia sido editada em língua inglesa pelo autor.

Aidan Chambers (1934-2025) publicou livros de ficção e não-ficção, tendo recebido vários prêmios, inclusive, em 2002, o importante Prêmio Hans Christian Andersen, por sua contribuição à literatura infantil. Seus livros teórico-práticos sobre educação literária têm sido traduzidos e largamente difundidos em diversos países. No Brasil, entretanto, a obra de Chambers ainda é pouco conhecida.

⁸⁴ Este material faz parte da Pauta Formativa do terceiro encontro em HTPC e, como já mencionado, pode ser consultado no Apêndice C.

Ao tratar das conversas literárias, já na introdução do livro *Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa*, Chambers adverte que se trata de um enfoque, não de um método. Enfatiza ainda que não se devem conceber as perguntas como um conjunto fixo de regras ou um programa a ser seguido rigorosamente. A mediação é fluida e flexível e as perguntas do enfoque “Diga-me” podem ser norteadoras das conversas literárias, especialmente quando ainda não se tem familiaridade com esse tipo de proposta.

Desse modo, além de abordar os modos de fala (para si mesmo; para outros; juntos e falando o novo), o autor destaca a capacidade crítica das crianças diante da leitura do livro. Por meio de vários exemplos obtidos pelas transcrições de situações de mediação de leitura e relatos de educadores, Chambers explicita como as conversas literárias podem ser enriquecedoras no processo de educação literária e formação dos leitores.

Um ponto interessante é o relevante papel atribuído ao mediador de leitura no que ele denomina “Círculo de Leitura”. Assim como vinha refletindo em minha pesquisa, Chambers afirma que “tudo começa com a seleção” (2023, p. 70). O poder simbólico que perpassa a seleção do livro importa para a mediação. Isto porque, o professor-curador – como venho chamando neste trabalho – seleciona com base em critérios que podem ser subjetivos, implícitos, ou ainda conscientes, a partir de decisões assertivas acerca do que se compreende por educação literária.

Por fim, o autor apresenta a estrutura das perguntas “Diga-me”, as quais se dividem em perguntas básicas, perguntas gerais e perguntas especiais. De modo sucinto, as perguntas básicas procuram considerar o que foi relevante ou o que intrigou o leitor, bem como o reconhecimento de possíveis padrões no texto. As perguntas gerais “[...] ampliam o escopo da linguagem e das referências, fornecem comparações e ajudam a trazer para a conversa ideias, informações, opiniões que auxiliam no entendimento” (Chambers, 2023, p. 96). Nas perguntas especiais, linguagem, forma e conteúdo revelam as particularidades do texto.

O quadro abaixo exemplifica algumas questões de cada tipo de pergunta, conforme descrito por Chambers:

Quadro 11 – Exemplos de perguntas do enfoque “Diga-me”

Perguntas Básicas	Perguntas Gerais	Perguntas Especiais
Você gostou de alguma coisa neste livro?	Quando você viu o livro pela primeira vez, antes mesmo de lê-lo, que tipo de livro você achou que seria?	Se o escritor perguntasse o que poderia ser melhorado no livro, o que você diria?
O que mais chamou sua atenção?		
Você gostaria que tivesse algo mais?	Você leu outros livros semelhantes?	Alguma coisa que acontece neste livro já aconteceu com você?
Houve algum padrão – alguma conexão – que você notou?	Quanto tempo levou para a história acontecer?	De qual(is) personagem(ns) você não gostou?
Havia alguma coisa de que você não gostou?	Onde a história aconteceu?	Quem estava contando ou narrando a história? Nós sabemos? E como sabemos?
Houve partes que te entediaram?	Qual personagem te interessou mais?	
Houve algo que o intrigou ou que você achou estranho?		

Fonte: Adaptado de Chambers (2023).

No segundo Café Literário, realizei a mediação de leitura do livro *A Raiva*, de Blandina Franco e José Carlos Lollo, modelizando a abordagem “Diga-me” com as professoras participantes. Pedi a elas que também fizessem a mediação deste livro para a 3ª observação de leitura. Além disso, o segundo encontro formativo em HTPC também abordou o enfoque “Diga-me”, por meio da mediação do livro *Ernesto*, dos mesmos autores supracitados. Neste encontro, forneci às educadoras da rede o rol completo das perguntas traduzidas do livro *Dime: los niños, la lectura y la conversación*.⁸⁵

Apesar de, aparentemente, parecerem simples, as perguntas propostas por Chambers abrem possibilidades de interação entre mediadores e leitores, tendo o livro como ponto de partida e de chegada. Ademais, o rol de perguntas é apenas sugestivo, ou uma forma de iniciar o hábito das conversas literárias. Um norte, como foi para a professora Cora, na mediação de leitura com o livro *A Raiva*:

⁸⁵ O rol de perguntas entregues às educadoras podem ser consultados no Apêndice C, no qual estão as pautas elaboradas para os encontros formativos em HTPC.

Cora já está bem mais segura com relação à leitura e menos tímida diante da câmera. Ela organizou a turma em U e optou por colocá-los no chão, mais próximos. Fez anotações das perguntas “Diga-me”, que chamou de “colinha”. [...] Vale destacar que, findo o livro, as crianças já foram logo se levantando, como de costume. Cora pediu que voltassem e seguiram para as perguntas que ela selecionou. [...] A mediação de Cora foi muito boa: não deu respostas prontas; se preparou com as perguntas; não ficou exclusivamente no sentido moralizante.[...]

(Excerto do Diário de Pesquisa, 08 de novembro de 2022)

Como visto, conhecer as perguntas não é suficiente para que se desenvolvam conversas literárias. A “colinha” de Cora ajudou-a a construir segurança durante o processo. Tudo o que é novo pode, no início, parecer desconfortável. De certo modo, isso é natural também nas conversas literárias. Como mencionei, as professoras e crianças não tinham o hábito de falar sobre as leituras. Antes, apressadamente, retomavam seus afazeres escolares. E a própria autorreflexão das professoras, ao observarem suas práticas, denotaram que algo poderia ser feito para que suas mediações ficassem ainda mais completas.

Falar sobre os livros não tende a ser uma prática natural e valorizada pela escola, o que pode ser desafiador para o mediador de leitura, neste contexto particular. Além disso, cada livro e cada turma podem trazer especificidades para as conversas literárias que fogem do “rol” de perguntas. A fluidez da conversa literária, pela escuta atenta – e afetiva – do mediador, é que fornecerá os rumos do diálogo. Ademais, o preparo e sensibilidade do mediador, atento às perguntas e desdobramentos que pode fazer durante a conversa, é fundamental para que se possa mergulhar cada vez mais nas camadas de leitura do livro. Sobre esses temas tratarei nos tópicos seguintes.

3.1 A ESCUTA ATIVA E AFETIVA COMO CHAVE

Não basta ter selecionado um bom livro, ter preparado o ambiente ou ainda planejado as perguntas sobre a obra para que a conversa literária aconteça. Evidentemente, tudo isso é importante e, para usar as palavras de Bajour (2012, p.27), é a “antessala da escuta”. Mas, é justamente *na* e *pela* escuta que a conversa literária se concretiza.

Chambers (2023), Bajour (2012) e Munita (2024) são unânimes em

ênfatizar que a escuta é parte integrante e fundamental das conversas literárias. Isto porque o papel do mediador de leitura, na perspectiva da conversa literária, não é apenas de curadoria e vocalização do livro. Mas, também, o de escutar o que os leitores têm a dizer sobre eles. E mais: uma escuta atenta, já que, a partir dela, poderá ir tecendo os rumos da conversa literária e afetiva, que tem por premissa acolher todas as impressões.

Munita (2024, p.194) compara o manejo da conversa propiciada pelo mediador de leitura à função de um “jardineiro”, como um “coletor das sementes interpretativas surgidas nas trocas para relançá-las e fazê-las germinar na discussão.”

Desse modo, uma das características observadas nas mediações de leitura foi a necessidade de escutar o que os estudantes tinham a dizer. Se antes, ao terminar a leitura, eles rapidamente voltavam para seus afazeres, com a proposta da conversa literária, encontraram a oportunidade de falar sobre suas impressões de leitura. E mais, encontrando lugar seguro e acolhedor de escuta para suas falas.

Para Bajour (2012, p.24),

Escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações e visões de mundo.

Acolher as divergências de opiniões e/ou interpretações faz parte da escuta ativa e afetiva do mediador de leitura. Durante a 2ª observação de leitura do livro *Eu te disse* (Gomi, 2019), desenvolvida pela professora Cora, alguns dos estudantes sentiram-se à vontade para dizer que não haviam apreciado o livro. Apesar de, posteriormente, ter me relatado que não esperava tal reação dos estudantes, Cora escutou as opiniões dos alunos, mesmo não tendo sustentado o debate que se inicia a partir da divergência entre eles, como é possível conferir pela transcrição de um trecho da mediação:

Professora Cora: E aí, gostaram ou não?

[Alguns estudantes dizem sim, outros não].

Professora Cora: Não? Por que você não gostou? [olhando para um estudante sentado mais à frente].

Estudante 1: Porque é muito curto!

Estudante 2: Eu achei muitas coisas tristes.

Professora Cora: Muita coisa triste aconteceu?

Estudante 3: Porque ele caía toda hora.

Estudante 4: Porque o pai dele não ajuda ele e ele ficou indefeso.

Professora Cora: Mas quem falou que é o pai dele?

Estudante 4: Talvez possa ser...

Estudante 3: Mas ele parece igual.

Professora Cora: Então é o pai?

Estudante 5: Ou é o irmão.

[Várias crianças começam a falar ao mesmo tempo sobre a divergência.]

(Excerto da 2ª observação de leitura da professora Cora, 19 de outubro de 2022)

Dois pontos desta observação suscitaram reflexões interessantes para os encontros formativos com as demais docentes, a partir dos estudos sobre as conversas literárias. Em primeiro lugar, quando a professora pergunta se as crianças gostaram do livro é bastante comum que estas respondam que sim (um “sim” alongado e em coro). Talvez, a vontade de agradar os coloque em uma posição não-crítica. No excerto acima, alguns poucos estudantes da professora Cora verbalizam não terem gostado do livro, demonstrando encontrar um espaço seguro de escuta para dizer suas opiniões, ainda que divergentes.

Aidan Chambers propõe que, em vez de perguntar às crianças se gostaram ou não, o mediador pergunte o que agradou ou não na história. Desse modo, a resposta possível já não será apenas sim ou não, mas exigirá do leitor atentar-se às especificidades do livro.

A segunda questão diz respeito ao que Munita (2024, p. 195) chama de “garantir os direitos do texto”, ou seja, garantir que o texto (ou livro) seja o ponto de partida e de chegada da conversa literária. No excerto acima, o debate sobre o vínculo entre os personagens (pai e filho ou irmãos) poderia ser mais explorado pedindo às crianças que justificassem suas opiniões com base no texto e nas imagens, por exemplo. Ainda de acordo com Munita (idem), “[...] esse retorno à obra deve ser considerado como um dos aprendizados centrais em todo o processo de troca sobre o que foi lido”.

Vale destacar que a professora Cora, em nenhum momento, impôs ou

expôs sua própria opinião, deixando que os estudantes falassem por si. Essa postura é fundamental para a fluidez das conversas literárias. Chambers (2023, p.54) destaca ser este o ponto central do enfoque “Diga-me”, isto é, “o que queremos ouvir de verdade sobre a experiência do leitor – prazer ou falta dele, pensamentos, sentimentos, memórias e tudo mais que o leitor deseja relatar”, escutando e acolhendo as falas, de modo ativo e afetivo.

3.2 O MERGULHO NAS CAMADAS DE LEITURA

No tópico anterior, tratei sobre a importância de acolher, de modo ativo e afetivo, todas as falas dos participantes das conversas literárias. No entanto, não basta acolhê-las. Se assim fosse, o mediador exerceria um papel passivo, o que não condiz com o papel do mediador de leitura.

Aliás, o que é, de fato, ser mediador de leitura? Yolanda Reyes, no Glossário Ceale⁸⁶, fornece uma definição poética e precisa:

Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. [...] Por isso, além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem, e quais são esses livros que podem criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e com essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona a ler, desde o começo e ao longo da vida (Glossário Ceale, s.d.).

Desse modo, o papel do mediador de leitura se estende para além da escolha, da leitura e da escuta. Ele entrelaça todas essas ações e, como fios de quem tece, vai construindo uma teia de conexões entre os livros, os leitores e suas leituras. A ideia de que “um mediador de leitura lê seus leitores”, como na citação acima, é bastante pertinente já que, durante a mediação, e especialmente na conversa literária, o mediador colhe as percepções pela escuta e devolve aos participantes mais perguntas, enriquecendo a teia dantes iniciada.

Uma tarefa árdua, que exige preparo e sensibilidade. Nesse sentido, é importante conhecer as perguntas “Diga-me” (Chambers, 2023), mas, como já mencionado, isso apenas não garante a fluidez da conversa literária. Para Munita

⁸⁶ Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>, acesso em 26 de julho de 2025.

(2023, p.195), “o manejo da discussão é, sem dúvida, um dos grandes desafios de um dispositivo que, como mencionamos, surge de certo vazio na tradição pedagógica”.

Esse manejo é um aprendizado que se alcança com a prática. Durante a pesquisa, não só as professoras participantes sentiram-se temerosas com as conversas literárias. Eu, no papel de pesquisadora-formadora, também me coloquei na situação de mediação de leitura e vivenciei a dificuldade de sustentar a conversa literária. Na quarta e última rodada de observações de leitura da pesquisa, optei por inverter os papéis e deixar que as professoras me observassem mediando a leitura do livro ilustrado *Eloísa e os bichos* (2013), de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng. Além de oferecer às educadoras mais uma oportunidade de modelização das conversas literárias, interessava-me vivenciar na prática os estudos e reflexões tecidos ao longo da pesquisa. O excerto abaixo retrata minha inquietação:

Quarta-feira, 30 de novembro de 2022 (manhã)

Estou me arrumando para ir à sala de Carolina fazer a minha primeira mediação com as crianças e penso: “Não estou preparada...”. Depois, concluo: “Nunca se está preparado; é sempre um devir”.

(Excerto do Diário de Pesquisa, 30 de novembro de 2022).

Apesar de ter clareza do rol das perguntas do enfoque “Diga-me”, sentia-me inquieta, pois o devir das conversas é carregado de subjetividades e imprevistos. Conduzir a conversa de modo que o livro seja o ponto de partida e de chegada pode ser desafiador. “Mergulhar” nas camadas de leitura da obra exige do mediador certa destreza. Ao mesmo tempo em que instiga os estudantes a irem mais “fundo”, deve reconhecer que, algumas vezes, o “raso” é um primeiro passo necessário.

Nas mediações de leitura realizadas, especialmente com turmas de crianças mais novas, as percepções tendiam a ficar no plano mais concreto e visual. No caso do livro *Eloísa e os bichos*, por exemplo, muitas crianças verbalizam que a protagonista estava rodeada de animais. Não conseguiam abstrair suas percepções para o campo metafórico de que aqueles animais representavam pessoas desconhecidas para a personagem Eloísa.

Figura 84 – Capa do livro *Eloísa e os bichos*



Fonte: Buitrago; Yockteng, 2013.

Vale ressaltar que o livro ilustrado não é um livro de uma leitura só. A qualidade estética e literária que o perfaz convida a leituras – ou mergulhos – cada vez mais profundas. Além disso, em sua leitura não estão imbricados apenas texto, imagens e materialidades, mas também o leitor, com toda a sua complexidade: suas experiências, vivências, valores e subjetividades.

Por isso, o mediador estende a *ponte*, como bem coloca Yolanda Reyes, ou ainda, oferece o *equipamento de mergulho*, para usar a metáfora construída com as professoras participantes da pesquisa. Mas, cada leitor terá um percurso único; acessará diferentes camadas de leitura, exigindo uma atuação do mediador para que, aos poucos, construa outras percepções.

Como aponta Munita (2024, p.207),

O processo de interpretação da obra requer também formas muito específicas de intervenção mediadora. Talvez uma das mais relevantes seja formular perguntas-ponte que permitam passar de um nível descritivo para outro interpretativo/valorativo.

Na mediação com a turma da professora Cecília, as crianças rapidamente perceberam que a personagem adulta do final da história era Eloísa, que havia crescido, mas não conseguiam compreender que as pessoas estavam representadas por bichos. Para tentar conduzir à essa interpretação, fiz algumas perguntas:

Professora-pesquisadora: A Eloísa virou professora. E cadê os bichos?

Criança 1: Tem só um bicho [apontando para a página do livro]

Professora-pesquisadora: Ah, tem só um bicho. E os outros?

Criança 2: Esses são os bichos! [apontando para as crianças na imagem]

Professora-pesquisadora: E por que agora eles estão como humanos?

Criança 3: Eles se transformaram em humanos.

(Excerto da 4ª observação de leitura, 06 de dezembro de 2022)

Ao perceberem que os bichos da última página haviam “se transformado” em humanos, as crianças passaram a conceber a ideia de que os bichos poderiam ser os humanos. Nessa turma, não foi possível continuar a conversa literária, pois, nesse momento, terminou o horário da aula. Em uma próxima leitura do mesmo livro, talvez, as crianças pudessem acessar outras camadas de leitura.

Sobre essas reflexões e outras considerações da minha atuação como mediadora nas cinco turmas, recorro a um excerto do meu Diário de Pesquisa, escrito após a mediação com esta turma da professora Cecília:

A criança sabe apreciar e ler as imagens. Talvez não mergulhe no plano da metáfora, do sentido figurado. Não plenamente. Essa é uma vantagem nossa, enquanto adultos. Compreendemos as abstrações com mais facilidade, embora o começo também nos engane, como disse Cecília sobre o início da leitura de Eloísa e os bichos: “Também achei que ela estava no mundo dos bichos”. É que nós olhamos com olhar desconfiado. Com o olhar de quem acha que pode ser outra coisa.

Sim, o livro ilustrado (álbum) é complexo, como disse Cecília. É difícil de entender. As crianças tendem a permanecer no plano literal. Não é tão simples quanto parece. Uma pena ficar relegado aos recônditos das prateleiras destinadas ao infantil. E que pouco de lá saiam, até mesmo para este público.

Finalizei, assim, as minhas mediações: 5 turmas! Notei que não é rápido. É difícil conduzir as falas, podar excessos, esperar descobertas, controlar conversas e ansiedades.

Não, não é um “tipo” de leitura para todos os dias. A conversa literária precisa planejamento, escolha, assertividade. Outras modalidades há para a leitura diária.

(Excerto do Diário de Pesquisa, 07 de dezembro de 2022)

As dificuldades às quais me refiro no excerto devem-se, principalmente, à minha pouca experiência com este tipo de abordagem. As professoras participantes,

no último Café Literário, também relataram os mesmos anseios que eu experimentei. Para elas, assim como os professores já se habituaram aos procedimentos de mediação de leitura que envolvem a exploração da capa e dos paratextos, por exemplo, pelo contato com muitas formações que tratam dessa temática, as conversas literárias também precisam ser incorporadas ao fazer docente.

E isso leva tempo. Um tempo regado a formações continuadas. Um tempo repleto de oportunidades para vivenciar mediações de leitura. Isto porque, “como leitores, assim como falantes, professores são todos aprendizes” (Chambers, 2023, p.17). E eu, sigo aprendendo.

QUARTA CAPA
(OU CONSIDERAÇÕES FINAIS)

A TÍTULO DE EPÍLOGO: “*TERMINEI A PESQUISA. O QUE FAÇO AGORA?*”

De acordo com o Dicionário *Oxford Languages*, epílogo pode ser definido como um texto, colocado ao final da narrativa, que “alude ao destino das personagens mais importantes da ação, depois de ocorrido o desenlace, ou revela fatos posteriores à ação, complementando-lhe o sentido”.⁸⁷

Assim, neste epílogo, desejei contar que, no último Café Literário com as professoras participantes da pesquisa, em dezembro de 2022, eu me questioneei, assim como elas quando terminavam suas leituras, nas primeiras observações: “*Terminei a pesquisa. O que faço agora?*”. A sensação que me habitava, naquele momento, era a de que eu havia construído com aquelas professoras um percurso de mediação leitora e que, finda a coleta de dados, eu precisava fazer algo em prol daquilo que eu havia registrado.

Na conversa, as professoras contaram o quanto as formações enriqueceram seus repertórios; como o fato de (re)conhecer os livros ilustrados (ou livros-álbum) modificou o próprio modo de ler para as crianças. Agora, elas faziam rodas, aproximavam as crianças dos livros e mostravam as imagens enquanto liam.

Compreenderam que este tipo específico de livro exige uma leitura multissemiótica, atenta às diferentes linguagens que o compõem. Como ressalta Linden (2018, p.86), “a ideia é que o livro ilustrado transcende a questão da copresença por uma necessária interação entre texto e imagens [...]”. Uma copresença que é marcada pela interdependência e que, por isso, exige um olhar atento para o objeto livro como um todo.

Perceberam também que o tempo destinado à leitura do livro ilustrado não pode ser restrito. O tempo de ler as imagens é diferente do tempo de ler as palavras. Para isso, compreenderam que o planejamento da leitura do livro ilustrado era essencial. Bem como para que, nestas leituras, houvesse a conversa literária.

⁸⁷ Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=ep%C3%ADlogo&oq=ep%C3%ADlogo&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqDAgAEEUYOxixAxiABDIMCAAQRRg7GLEdGIAEMgYIARBFGEAyBwgCEAAyGAQyBwgDEAAyGAQyBwgEEAAyGAQyBwgFEAAyGAQyBggGEEUYPDIGCAcQRRg90gEIMTU1OGowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8>, acesso em 25 de julho de 2025.

Disseram, com entusiasmo, que aprenderam a “mergulhar” nas camadas de leitura das obras e que, aos poucos, estavam conduzindo também seus estudantes nesse mergulho. As perguntas sugeridas pelo enfoque “Diga-me” (Chambers, 2023) eram um “equipamento”, um possível percurso metodológico para que pudessem sair da superfície da história e adentrar, cada vez mais, as camadas de leitura dos livros.

Ao ouvi-las, senti que a finalização da coleta de dados não poderia ser a finalização das minhas ações. Assim, no ano seguinte, me propus a fazer três práticas, as quais denominei “ramificações da pesquisa”, conforme relatei em meu Diário de Pesquisa:

São 3 ações que se desmembram, qual galhos ou raízes da minha pesquisa. Ramificações, uma palavra melhor. São 3 as ramificações: 1. As rodas de leitura com educadores, que estou querendo chamar de conversas literárias; 2. Os vídeos de indicação de leitura “Pérolas dos Acervos”; 3. Um minicurso que sintetize as reflexões e saberes do ano passado. [...]

(Excerto do Diário de Pesquisa, 15 de fevereiro de 2023).

As ações previstas estavam ancoradas em três pressupostos: modelizar, repertoriar e fundamentar. O registro do mesmo dia no Diário de Pesquisa explica cada uma das frentes:

1. Conversas literárias (modelizar)

Objetivo 1: Para que educadores vivenciem momentos de mediação e inspirem-se a conduzir conversas sobre os livros que lêem.

Por quê? : Observei dificuldade de estender uma conversa. Busquei referências em Chambers e Bajour [posteriormente em Munita].

Objetivo 2: Olhar para a composição da obra na tríade palavra-imagem-materialidade.

Por quê?: Educadores não se atentavam para esses detalhes.

2. Pérolas dos Acervos (repertoriar)

Objetivo: Ampliar e divulgar o repertório dos livros das políticas públicas.

Por quê?: Professoras desconheciam a maioria dos livros que apresentei. Geralmente usam sempre os mesmos. Têm medo do livro com pouco texto.

3. Minicurso (fundamentar)

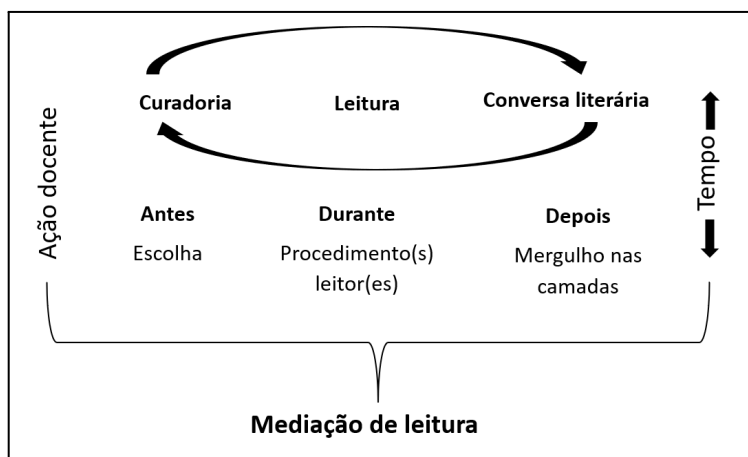
Objetivo: Capacitar o professor como mediador do livro ilustrado, conhecendo os aspectos constituintes desse tipo de livro, bem como da sua mediação/ leitura.

Por quê? Embora apresentassem boa entonação, não se atentavam às relações da palavra e da imagem.

(Excerto do Diário de Pesquisa, 15 de fevereiro de 2023).

Além disso, em seguida, no mesmo registro do Diário de Pesquisa, elaborei um esquema que sintetiza as ações, como é possível observar nesta versão computadorizada por mim refeita:

Figura 85 – Esquema representativo das ações de mediação de leitura



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023.

O esquema sugere que a mediação de leitura compreende ações que acontecem antes, durante e depois da leitura. O antes equivale à etapa de curadoria, necessária e imprescindível, na qual o mediador coloca em jogo seus saberes, conhecimentos prévios e também sua subjetividade. O durante, ou momento de leitura propriamente dito, envolve o modo como o mediador irá proporcionar aos estudantes o envolvimento com a leitura. Desde o clima que envolve o encontro, passando pela escolha do ambiente e acomodação das crianças, até os procedimentos leitores que envolvem o ato de ler no coletivo: o modo como segura o livro, a entonação, a presença e disposição para a leitura. Por fim, o depois suscita o mergulho no livro, o adentrar das camadas de leitura, por meio da estratégia da conversa literária.

Todas essas ações docentes são cíclicas e pressupõem um olhar para o tempo. O tempo de escolher e planejar, o tempo da leitura, que permite se demorar nas imagens e ainda o tempo para falar sobre o livro. Sem pressa para voltar aos afazeres escolares, aos demais conteúdos ou exigências do currículo. Um tempo de qualidade, com escuta atenta e afetiva.

Desse modo, as três práticas que planejei realizar depois da pesquisa se relacionam com as ações docentes do esquema. No entanto, por motivos pessoais, não foi possível sustentar a primeira ação realizada a saber, os vídeos “Pérolas dos Acervos”, para indicações de livros dos acervos escolares. Apenas três foram publicados em minhas redes sociais⁸⁸, indicando os livros: *É um livro*, de Lane Smith (PNLD Obras Complementares, 2010), *Onda*, de Suzy Lee (PNBE, 2008) e *O Leão e o Pássaro*, de Marianne Dubuc (PNLD Literário, 2018).

A segunda ação concretizada, o Clube de Leitura do Livro Ilustrado, no qual pude reunir algumas professoras para partilhar de momentos de leitura, aconteceu entre os meses de abril e novembro de 2023, com encontros mensais (presenciais e remotos). Para tanto, realizei previamente uma curadoria de livros ilustrados tendo como critério a qualidade estética e literária. Na imagem a seguir, uma postagem das minhas redes sociais, traz o rol de livros selecionados para cada encontro:

Figura 86 – Livros selecionados para o Clube de Leitura do Livro Ilustrado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

⁸⁸ A rede social mais usada para a divulgação dos vídeos Pérolas dos Acervos, do Clube de Leitura do Livro Ilustrado e do Minicurso foi o Instagram @andreiasuli.transformar: https://www.instagram.com/andreiasuli_transformar?igsh=NGp2ZGZ4YjJpMW1j.

A última ação, um minicurso intitulado “Para ler, ver e sentir o livro ilustrado”, foi realizada a convite da saudosa professora doutora Maria Aparecida de Fátima Miguel, docente do curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Cornélio Procopio, que, na ocasião, conduzia o Projeto “Contação de Histórias”, na mesma Universidade, com encontros semanais remotos aos sábados para estudos.

O minicurso, oferecido no mês de junho de 2023, contou com três encontros síncronos: 1. (Re)conhecer o livro ilustrado: definições, características e relações entre as linguagens; 2. Materialidades do livro ilustrado: um olhar para os acervos e além; e 3. Mediação de leitura do livro ilustrado: conversas literárias. Aproximadamente 40 pessoas participaram dos encontros, entre orientandos e alunos da professora doutora Maria Aparecida de Fátima Miguel, docentes da rede municipal de Cerqueira César, bem como outras pessoas interessadas na temática.

Para mim, foi um momento importante para rever as reflexões tecidas ao longo da pesquisa e ratificar a importância da formação continuada de professores, especialmente no que tange à mediação de leitura do livro ilustrado. Concordo com Munita (2024, p.247), quando afirma que a formação docente precisa propiciar espaços nos quais os educadores possam

Conscientizar-se dos repertórios pessoais de leitura, alimentar a identidade leitora e literária (explorando tanto as formas de encontro íntimo e subjetivo com os textos quanto aquelas de socialização e construção de significado entre pares) e refletir sobre as possibilidades que essa identidade oferece para a formação de leitores nas salas de aula.

Ao se identificarem como leitores, permitindo compartilhar suas impressões de leitura entre seus pares, os participantes do minicurso – assim como da pesquisa – passaram a enxergar novas nuances e possibilidades de leitura com o livro ilustrado, antes não percebidas. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi atingido já que, conforme já mencionado na Introdução, minha intenção era não apenas investigar, mas também propor encontros formativo-colaborativos (Veiga, 2008) para/ com essas professoras. Encontros nos quais, assim como eu, pudessem ver e compreender melhor o livro ilustrado.

Ademais, os objetivos específicos, também listados na Introdução, foram igualmente contemplados e discutidos nas três seções deste trabalho. O primeiro objetivo, (re)conhecer e analisar os livros ilustrados dos acervos oriundos das políticas públicas recentes, considerando os aspectos constitutivos dessas obras com relação à interdependência do texto verbal e imagético, bem como da materialidade e projeto gráfico editorial para a apreciação estética e construção de sentidos de leitura, está contemplado na primeira Parte, **O livro ilustrado**.

Nela, apresentei este objeto desafiador que congrega as linguagens verbais, visuais e gráficas para a construção da narrativa, percorrendo sua historicidade, com destaque para a produção nacional. Além disso, ao investigar o modo como palavra, imagem e *design* interagem sinergicamente e de modo simbiótico na composição do livro ilustrado, em especial daqueles que fazem parte dos acervos escolares, ratifiquei o valor da apreciação estética para a educação literária.

A segunda Parte, **Dos acervos**, contempla tanto o primeiro quanto o segundo objetivo ao buscar compreender melhor as políticas públicas recentes que visaram repertoriar as escolas públicas do país, bem como problematizar de que maneira esses livros são escolhidos e produzidos para tal. Por conseguinte, o modo como as obras são disponibilizadas nas escolas, em suas bibliotecas, também foram objeto de análise no contexto investigado.

A última Parte, **Para a sala de aula**, é fruto dos resultados do segundo e terceiro objetivos, quais sejam, b) investigar o uso dos acervos escolares, especialmente dos livros ilustrados, pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, da rede municipal de Cerqueira César; e c) promover encontros de formação colaborativa com professoras alfabetizadoras da rede, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cerqueira César, que visem atender às demandas observadas no diagnóstico realizado.

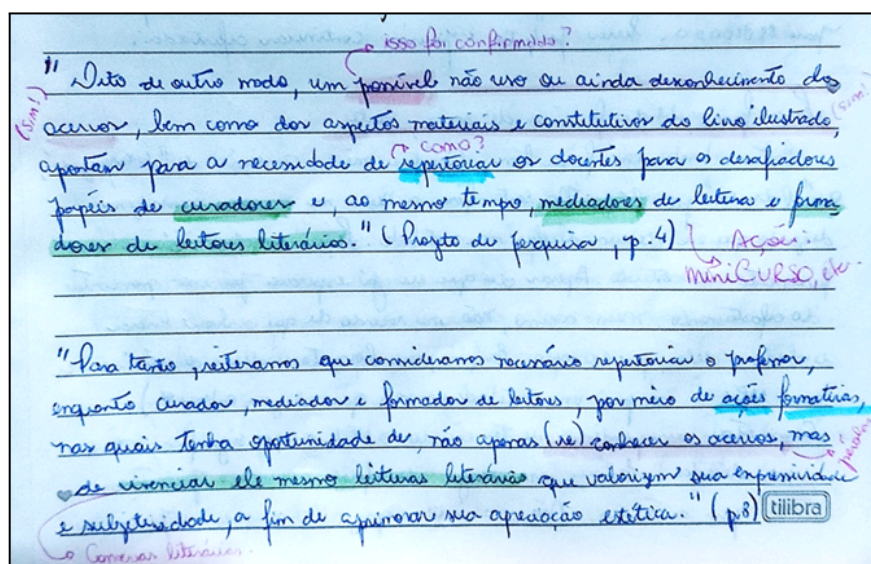
A investigação dos usos dos acervos escolares pelas professoras participantes da pesquisa, por meio das observações das mediações de leitura na sala de aula e dos Cafés Literários, posteriores a estas, foi propulsora da intervenção desta pesquisa, delineada no último objetivo.

Os encontros formativos, realizados em HTPC, também mimetizam o percurso da pesquisa, uma vez que abordaram três temas: os livros ilustrados, os

acervos escolares e a mediação de leitura. De igual modo, as “ramificações da pesquisa”, como mencionado, as práticas planejadas para corroborar com as necessidades diagnosticadas pela coleta de dados, contemplam os mesmos três temas.

E, por fim, ao pensar sobre essas ações, em meu Diário de Pesquisa, no mesmo dia 15 de fevereiro de 2023, retomei o projeto de pesquisa, especificamente a hipótese inicial e a tese elaborada, a fim de refletir sobre os resultados alcançados:

Figura 87 – Diário de Pesquisa (15/02/2023)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

A hipótese inicial de que havia certo desconhecimento dos acervos escolares, oriundos das políticas públicas de distribuição dos livros, além de um possível não reconhecimento dos aspectos constitutivos do livro ilustrado, confirmou-se pelos dados coletados com as participantes da pesquisa.

Assim, sustentou-se a tese de que é necessário repertoriar os professores, na condição de curadores, mediadores e formadores de leitores, por meio de ações formativas, nas quais tenham oportunidade de, não apenas (re)conhecer os livros ilustrados (ou livros-álbum) que estão nos acervos escolares, distribuídos pelas políticas públicas, mas de vivenciar, por eles mesmos, leituras literárias que valorizem a expressividade e a subjetividade, a fim de aprimorar a apreciação estética.

Os grifos e anotações no texto do Diário de Pesquisa, conforme a imagem acima, reafirmam que sim, eu havia percorrido o caminho inicialmente proposto. Além disso, as práticas pensadas para depois da coleta de dados da pesquisa com as docentes também faziam parte do processo de construção do percurso de formação de professores-curadores-mediadores de leitura. Um processo contínuo, que não se finda aqui, com os resultados dessa pesquisa, mas que, quiçá, possa ser replicado, aprimorado e repensado com outros protagonistas desta tão longa – e incrível – “história” que é a formação de leitores.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Aline. **O texto potencial no sistema ecológico do livro ilustrado infantil: palavra-imagem-design**. 2013. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: ZANCHETTA JR., J. (Org.). **Caderno de formação: Formação de professoras – Didática dos Conteúdos – Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura**. São Paulo: UNESP - UNIVESP, Pró-reitora de Graduação, Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória; **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALARCÃO, Renato. As diferentes técnicas de ilustração. In: **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. OLIVEIRA Ieda. (Org.). São Paulo: DCL, 2008.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.
- ARENA, Dagoberto Buim. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas, Mercado das Letras, 2009. p.157-185.
- AZEVEDO, Ricardo. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: D'Angelo, Elizabeth. (Org.) **30 anos de literatura para crianças e jovens**. Algumas leituras. Campinas, Mercado de Letras, 1998. Disponível em: <<https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Texto-e-imagem.pdf>> Acesso em 01 nov.2023.
- AZEVEDO, Ricardo. **Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros**. Balainho - Boletim Infantil e Juvenil, Ano V, Novembro de 2004, Nº 22 – Joaçaba. Disponível em: <<https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Diferentes-graus-de-relacao-entre-textos-e-imagens-dentro-do-livro.pdf>> Acesso em 01 nov. 2023.
- BADER, Barbara. **American picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within**. New York: Macmillan Publishing Company, 1976.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas educativas**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAJOUR, Cecília. **Silencios y ruidos en diversas mediaciones sobre libros-álbum**. En Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 14 (7), p. 52-64, 2022. Disponível em: <<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6178/6263>>. Acesso em 01 nov. 2023.

BAJOUR, Cecília. **O artesanato do silêncio** (2018). Disponível em: <<https://emilia.org.br/o-artesanato-do-silencio/>>. Acesso em 01 nov. 2023

BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros**: Literatura, silêncio e mediação. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2023.

BANDEIRA, Manuel. Prefácio. In: WERNECK, Paulo; DUARTE, Margarida Estrela Bandeira. **Lenda da Carnaubeira**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1939.

BASTOS, Regiane Pradela da Silva. **Práticas de alfabetizadoras em formação pelo Pnaic**: estudo do uso dos acervos de leitura. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

BERNARDO, Gustavo. **O livro da metaficção**. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

BHASKAR, Michael. **Curadoria**: o poder da seleção no mundo do excesso. São Paulo: Edições SESC, 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista brasileira de educação. Jan./ fev./ mar./ abr., n. 19., p.20-28, 2002. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 31 jul. 2025.

BRANDÃO, Cláudia Leite; SOUZA, Renata Junqueira de. **Reflexões sobre o PNLD - alfabetização na idade certa (2013)**: literatura nas salas de alfabetização. Educ. Anál. Londrina, v.2, n.1, p.21-36, Jan./jun. 2017.DOI:10.5433/1984-7939.2017.v2.n1.p.21.

BRASIL. **Decreto-lei 1006 de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 04 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-e-statuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-aco-es-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf>. Acesso em 05 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília:CNE, 2006. Disponível em:<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> . Acesso em 27 jul. 2025.

BRASIL. **Literatura na infância**: imagens e palavras. PAIVA, Aparecida *et al*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008.

BRASIL. **Acervos complementares**: as áreas do conhecimento nos dois primeiros

anos do Ensino Fundamental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 7, DE 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/199/resolucao-cne-ceb-n-7>>. Acesso em 06 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. 2010b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-publicacaooriginal-127238-pl.html>>. Acesso em 05 out. 2024.

BRASIL. **Avaliação das bibliotecas escolares.** Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/biblioteca/avaliacao_das_bibliotecas_escolares_no_brasil.pdf>. Acesso em 06 out. 2024.

BRASIL. **Acervos complementares:** alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. **PNBE na escola:** literatura fora da caixa. Ministério da Educação. Ceale. Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014a.

BRASIL. **Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o programa nacional biblioteca da escola PNBE.** Brasília: DF, 2014b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3982-edital-pnbe-2014>>. Acesso em 05 out. 2024.

BRASIL. **Literatura na hora certa:** guia 1. PNLD/ PNAIC. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. MEC/SEB, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/decreto-no-9099-de-18-de-julho-de-2017/view>>. Acesso em 06 out. 2024.

BRASIL. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD literário.** Brasília: DF, 2018. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>>. Acesso em 05 out. 2024.

BRASIL. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022**. Brasília: DF, 2020. Disponível em:<<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/EditalPNLD2022Consolidado6RETIFICA022.03.2023.pdf>>. Acesso em 05. out. 2024.

BRASIL. **Avaliação econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2022. Disponível em:< <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/5552>>. Acesso em 05 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.837, de 08 de abril de 2024**. Altera a [Lei nº 12.244](#), de 24 de maio de 2010, que "dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País", para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Disponível em:<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14837&ano=2024&ato=e9ccXVU1ENZpWT13f>>. Acesso em 05 out. 2024.

CADEMARTORI, Lígia. Prefácio. Somente distribuir não basta. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 09-11.

CAMARGO, Luis. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

CAMARGO, Maria Aparecida Santana. **Alfabetização imagética: uma forma da construção da própria cidadania (CEREJA/SP)**. Revista do Programa Alfabetização Solidária, v. 1, 2004. p.1-7.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CECCANTINI, João Luís; AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura juvenil sob coerções. In: PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica Mariana Andrade. (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção**. Belo Horizonte, MG: Moinhos; Contafios, 2019.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa**. São Paulo: Cortez Editora, [2011] 2023.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professoras ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 5. ed. Barueri, SP: Manole, 2010.

COLASANTI, Marina. **Leitura é contaminação amorosa**. Entrevista para Radar Educação, 2016. Disponível em:<

<https://www.marinacolasanti.com/2016/11/entrevista-para-radar-da-educacao.html>>. Acesso em 05 out. 2024.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. **Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014)**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em:<
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675138>>. Acesso em: 05 out. 2024.

COSTA, Andreia Aparecida Suli da. Vez e voz às imagens: o concurso de 1936 e os precursores do livro ilustrado brasileiro. In: GUEDES, Kilma Cristiane Ferreira; SOUZA, Renata Junqueira de. (Orgs). **Educação literária: mudanças em movimento: as relações com a imagem**. Ouro Preto (MG): Editora Educação Literária, 2024. p.173-183. Disponível em:<
https://cilij.org/e-books/educacao-literaria-mudancas-em-movimento-relacoes-com-a-imagem/#gid=tainacan-item-gallery-block_id-685411be2aabe&pid=1>. Acesso em 05 mar. 2025.

COSTA, Andreia Aparecida Suli da; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de. Livro ilustrado, acervos e escola: direitos do (pequeno) leitor. Revista Terceira Margem, v. 28, n. 54 (2024). Disponível em:
<<https://revistas.ufrrj.br/index.php/tm/article/view/59460/40467>>. Acesso em 05 mai. 2025.

DALCIN, Andréa Rodrigues. **Práticas de leitura do livro ilustrado nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018.Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2018.

DALCIN, Andréa Rodrigues. **O livro ilustrado de literatura infantil no Brasil: histórias, concepções e transformações**. Revista Linha Mestra. V. 14, n. 40, 2020.

DIAS, Carlos. **As dez principais etapas da evolução do PNLD em 80 anos**. Revista Educação. 23.08.2019. Disponível em:<
<https://revistaeducacao.com.br/2019/08/23/dez-etapas-pnld/>>. Acesso em 05 out. 2024.

DÍAZ, Fanuel Hanán. **Leer y mirar el álbum: ¿un género en construcción?** Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2007.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARIAS, Fabíola Ribeiro; FERNANDES, Cleide Aparecida. Apontamentos sobre livros para crianças no Brasil: criação, edição e circulação. In: PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica Mariana Andrade. (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção**. Belo Horizonte, MG: Moinhos; Contafios, 2019.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5.ed. rev. ampl. São Paulo: Edgard Blücher, 2006

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida**. 2008. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Assis, 2008.

FONTANA, Carla Fernanda. **Padrões e variações**: Artes gráficas na livraria José Olympio Editora, 1932-1962. 2021. Tese (Doutorado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.

FONTES, Henrique. Prefácio. In: ENTRES, Alberto (Org.). **Quarto livro de leitura**. Florianópolis: Livraria Central, 1940. Disponível em: <<http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/OBRAS%20RARAS/livros/1940%20-%20QuartoLivrodeLeitura%20serie%20fontes.pdf>>. Acesso em 05.10.2024.

FONSECA, Edson Nery da (Org.). **Imagem e texto**: homenagem ao pintor e escritor Luís Jardim. Recife: Fundaj, Editora Massangana, 1985.

FREITAS, Ana Magaly Pereira de. PEREIRA, Israel Newton da Costa; SEGABINAZI, Daniela Maria. **Os critérios de avaliação e seleção de obras literárias – o PNLD literário 2018**. Revista X, v. 15, n. 7, 2020. p. 597-617.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

GILI, Silvana Ribeiro. **Livros ilustrados**: textos e imagens. 2014. Dissertação (Mestrado). Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta**: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros**: divagações sobre a hospitalidade da leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

GOMES, Ângela de Castro. **As Aventuras de Tibicuera**: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas. REVISTA USP, São Paulo, n.59, p. 116-133, setembro/novembro 2003.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GUTFREUND, Daniela. **O branco e a virada da página**: o silêncio no livro-álbum. 2022. Dissertação. (Mestrado em *Design*). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2022.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. São Paulo: CosacNaify, 2010.

IFLA. Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar. 2015. Disponível em: <<https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 30 mai. 2022.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1996a.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996b.

JAUSS, Hans Robert. La historia literaria como desafío a la ciencia literaria. In: GUMBRECHT, *et al.* **La actual ciencia literaria alemana**. Salamanca: Anaya, 1971.

KRESS, Gunther R.; Van Leeuwen, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. New York: Routledge, 2006.

LAJOLO, M. **Circulação e consumo do livro infantil brasileiro**: Um percurso marcado. Remate de Males, Campinas, SP, v. 3, p. 57-78, 2012. DOI: 10.20396/remate.v3i0.8636417. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636417>. Acesso em: 21 dez. 2023.

LA TORRE, José María Gutiérrez de. **Sociedad lectora y bibliodiversidad**. Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp 363-384.

LEBORG, Christian. **Visual Grammar**. New York: Princeton Architectural Press, 2004.

LEWIS, David. **Reading Contemporary Picturebooks**: picturing text. Oxon: Routledge, 2001.

LINDEN, Sophie Van der. **Album[es]**. Barcelona: Ekaré, 2015.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: SESI, 2018.

MACHADO, Ubiratan. **A capa do livro brasileiro**. Cotia- SP: Ateliê Editorial; Sesi Editora, 2017.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Orgs.). **Literatura Infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008. p.7-20.

MATSUSHITA, Raquel. **Fundamentos gráficos para um design consciente**. São Paulo: Musa Editora, 2011.

MIHAL, Ivana. **Actores y procesos en la gestión de la bibliodiversidad**. Alteridades, vol. 23, núm. 45, enero-junio, 2013, pp. 123-136. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/747/74728322012.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2024

MORAES, Odilon. **Quando a imagem escreve**: reflexões sobre o livro ilustrado. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MORAES, Odilon. **A poesia da imagem**. Entrevista concedida à Jonatan Silva para Edições Olho de Vidro. Disponível em: <<https://edicoesolhodevidro.com.br/a-poesia-da-imagem/>>. Acesso em 01 nov. 2023.

MOUTIAN, Daniela. **Monteiro Lobato e Samuel Marchak através de seus ilustradores**. Revista de Literatura e Cultura Russa. Vol. 11, n. 15. junho, 2020.p. 62-89.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito. **O Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE: conhecimento, circulação e usos em um município de Minas Gerais**. 2013. Tese (doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

MUNITA, Felipe. **Eu, Mediador(a): mediação e formação de leitores**. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2024.

NAKANO, Renata. **Livro ilustrado: definições, leitores, autores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012.

NAVAS, Diana. O livro-objeto na literatura juvenil: a multimodalidade em cena. In.: NAVAS, Diana; JUNQUEIRA, Maria Aparecida (Orgs.). **Livro-objeto: pluralidade, potência**. São Paulo: BT Acadêmica, 2019. p. 149-175.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NUNES, Maria Forgearini; MELO, Camila Alves de; SILVA, Carolina Medronha Figueira da. **Análise comparativa do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Literário) a partir da relação entre leitura e democracia cultural**. Revista Brasileira de Alfabetização. Número 20 (Edição Especial), 2023. Disponível em:<<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/27>>. Acesso em 05 out. 2024.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli: Reflexões sobre a arte de ilustrar para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

OLIVEIRA, Rui de. O Brasil pela imagem: a ilustração de livros e o passado colonial. In: SERRA, Elizabeth. (Org.). **A Arte de Ilustrar Livros para Crianças e Jovens no Brasil**. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2013.

PAIVA, Aparecida. A trama do acervo: a literatura nas bibliotecas escolares pela via do Programa Nacional Biblioteca da Escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas, Mercado das Letras, 2009. p.137-156.

PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 13-33.

PAIVA, Aparecida; CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Literatura & Alfabetização: impasses e possibilidades**. Via Atlântica, São Paulo, n. 28, p. 177-196, 2015.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Editora Icone, 1986.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora

34, 2008.

PIMENTEL, Cláudia. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura. In: BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica Mariana Andrade. **A literatura infantil em perigo: políticas públicas e o controle da leitura**. Caderno de Letras, n. 38, p. 169-182, 18 jan. 2021.

POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa**: história ilustrada da literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

QUARESMA, Pedro. Prefácio. In: PIMENTEL, Figueiredo. **Contos da carochinha**. Livraria Quaresma: Rio de Janeiro, [1894] /1958.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

REZENDE, Suzanna Ramalho de. **Paulo Werneck**: a produção mural e a arquitetura moderna brasileira. 2018. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado**: a arte da narrativa visual. São Paulo: Rosari, 2013.

SANDRONI, Laura. Um pouco de história sobre a ilustração de livros para crianças no Brasil. In: SERRA, Elisabeth. Org. **A arte de ilustrar livros para crianças e jovens no Brasil**. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2013.

SANTOS, Lígia. **Espaço de aprendizagem permanente**. Jornal Letra A. Ceale. Belo Horizonte. Ano 3. nº 11. ago/ set 2007.p.6-8. Disponível em:<https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2007_JLA11.pdf>. Acesso em: 05 out. 2024.

SCHILHAB, Theresa. *et al.* La disminución de la materialidad en el tránsito de la lectura impresa a la lectura en pantalla. In: Dossier Cerlalc. **Lectura en papel vs. Lectura en pantalla**. Bogotá, 2020. p.106-127.

SEQUEIROS, Paula. **Bibliodiversidade com democracia**: políticas ABM. Revista Fontes Documentais, [S. l.], v. 5, n. Ed. Especial II ABM, p. 161, 2023. Disponível em:< <https://periodicos.ufba.br/index.php/RFD/article/view/58265> >. Acesso em: 5 out. 2024.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura e formação humana: alguns desafios ao trabalho docente. In.: JÚNIOR; Juvenal Zanchetta; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro (Orgs.). **Leitura na Escola**: reflexões e estratégias para mediadores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p.11-20.

SILVA, Rovilson José da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas, Mercado das Letras, 2009. p.115-136.

SILVA, Thiago Brandão da. **Fragmentos de uma história de vida, o afro-paraibano Tomás Santa Rosa Jr. (1909-1956)**: entre vivências, intelectualidades, ditos e feitos artísticos. 2021.Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2021.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Ler imagens, um aprendizado**: a ilustração de livros infantis. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020.

SILVA, Vivian Stefanne Soares. **Edição de livros infantis: um campo predominantemente heterônomo**. Anais do 43o Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação, 2020. Disponível em:<
https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/lista_area_DT6-PE.htm >. Acesso em 4 out. 2024.

SILVEIRA, Magno. **Ilustradores de Lobato**: a construção do livro infantil brasileiro 1920-1948.São Paulo: SESC, 2015. Disponível em:<
https://issuu.com/sescsp/docs/sesc_sao_jose_dos_campos_ilustrador>. Acesso em 01 nov. 2023.

SIPE, Lawrence R. **Picturebooks as Aesthetic Objects**. Literacy, Teaching and Learning; Worthington.Vol. 6, Ed. 1, 2001. p. 23-42. Disponível em
:<<https://www.proquest.com/docview/195538385?sourcetype=Scholarly%20Journals>
>. Acesso em 05 out. 2024.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004. p.17- 32.

SOARES, Magda. Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Orgs.). **Literatura Infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008. p.21-34.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TAVARES, Márcia Silva. **A ilustração do livro infantil e a formação do professor**: contribuições de um acervo. Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 28, n. 2, Maio/Agosto, 2017. p.135 -152

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008.

WOLF, Maryane. **Lector vuelve la casa**: cómo afecta a nuestro cérebro la lectura

em pantallas. Barcelona: Ediciones Deusto, 2020.

ZILBERMAN, Regina. **Leituras para a infância no século XIX brasileiro**. Fronteira Z, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. n.17. Dezembro de 2016. p.22-42.

ZILBERMAN, Regina. **Como e porque ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTO ENTREGUES AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Capítulo IV, itens 1 a 8 da Resolução 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O livro ilustrado: dos acervos para a sala de aula”, sob a responsabilidade da pesquisadora Andreia Aparecida Suli da Costa, RG nº 41.795.994-1, orientada pela professora doutora Kelly Cristiane Henschel Pöbbe de Carvalho, pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP- Assis/SP.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora, depois de lido e assinado.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Assis. Qualquer dúvida quanto aos aspectos éticos poderá ser esclarecida no telefone (18) 3302-5500 ramal 5607 ou pelo e-mail cep@assis.unesp.br, ou diretamente com o pesquisador no telefone (14) 981689822 ou e-mail andreia.suli@unesp.br.

I. A pesquisa:

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as práticas de leitura literária dos livros ilustrados pertencentes aos acervos escolares realizadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, da rede municipal de Cerqueira César. A partir do diagnóstico levantado, pretendemos contribuir para a formação continuada destes educadores enquanto curadores, mediadores e formadores de leitores, ampliando o seu repertório no tocante à análise e apreciação estética dos livros ilustrados dos referidos acervos.

II. Procedimentos:

Os procedimentos dos quais você participará são os seguintes:
Primeiramente, você receberá por meio deste termo os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa para decidir se participará ou não. A leitura deste Termo e o seu consentimento expresso, assinado e registrado, devem acontecer antes de qualquer participação. Após o seu consentimento, a sua participação será:

- a) Uma entrevista semidirigida composta por questões abertas, formuladas a partir dos objetivos da pesquisa, para compreender seu percurso formativo, suas práticas pedagógicas com a leitura literária, os usos que faz dos acervos escolares e dos livros ilustrados nele contidos. A entrevista tem duração de aproximadamente 50 minutos e acontecerá na escola em que leciona, em horário a combinar, respeitando sua agenda. Se necessário, marcaremos um segundo encontro para dar prosseguimento à entrevista. As respostas serão gravadas em áudio e, depois de transcritas, apresentadas a você para que possa dar seu consentimento.
- b) Observação das práticas de leitura em sala de aula com seus alunos. Agendaremos com antecedência os melhores dias e horários para observar suas mediações de leitura literária na escola onde leciona, de acordo com seu planejamento de aulas. Essas observações serão registradas por vídeo, fotos, e/ou áudios para posterior análise e discussões, sempre com seu consentimento. Ressaltamos que serão respeitados os protocolos de biossegurança para prevenção da COVID-19 em vigor na ocasião dos eventos.
- c) Participação em encontros formativos-colaborativos com demais professores integrantes da pesquisa, a fim de aprofundar as discussões sobre mediação de leitura do livro ilustrado. Esses

encontros acontecerão nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), agendados com antecedência e também serão registrados por fotos, vídeos e/ou áudios.

Observação: Os materiais digitais (fotos, vídeos e/ou áudios) serão registrados com seu consentimento e dos responsáveis por seus alunos considerando que são menores de idade, e salvaguardado o direito do anonimato ocultando nomes e desfigurando os rostos, quando necessário.

III. Riscos/Desconfortos e Benefícios

OBS: Você receberá antes do início da entrevista (de forma oral e escrita) informações sobre os tópicos a serem abordados e orientações e poderá decidir se responderá a todas, algumas ou nenhuma.

a) Possíveis riscos ou desconfortos:

Os riscos envolvidos são mínimos, tais como sentir-se constrangido (a) ou emotivo (a). Em todo caso, você poderá realizar uma pausa, não responder à pergunta e/ou retirar-se da pesquisa. Você poderá solicitar a interrupção da entrevista ou se recusar a responder qualquer questão que cause incômodo.

b) Benefícios esperados:

Espera-se que, a partir da sistematização dos resultados da pesquisa, tais informações possam contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem da leitura literária, bem como da formação de leitores, por intermédio de formação continuada colaborativa.

Além disso, a participação na pesquisa poderá proporcionar a possibilidade de reflexão sobre sua prática docente e percurso formativo.

IV. Liberdades/Garantias

Você, participante, poderá recusar-se a participar desta pesquisa ou de retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem penalização ou prejuízo ao seu cuidado. Você possui total liberdade de não responder a qualquer pergunta que possam causar-lhe constrangimento de qualquer natureza.

V. Sigilo/Anonimato

A sua participação é sigilosa, ou seja, as informações prestadas são confidenciais e em hipótese alguma serão motivo de divulgação na mídia. Garantimos o sigilo das informações coletadas e o seu anonimato. Respeitamos a sua privacidade, mantendo em segredo as suas informações pessoais no decorrer da pesquisa e após a conclusão desta.

VI. Despesas/indenização (quando houver)

Esta pesquisa não resultará em despesas ou ônus para você.

VII. Publicação

Informamos que o resultado final da pesquisa poderá ser publicado em revistas científicas da área, colaborando para a construção do conhecimento teórico-científico, preservando-se, em todo caso, o anonimato dos participantes. Entraremos em contato para entregar cópia de publicações decorrentes deste estudo, se for de seu interesse.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG: _____, abaixo assinado, aceito contribuir como PARTICIPANTE da pesquisa “O livro ilustrado: dos acervos para a sala de aula”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Andreia Aparecida Suli da Costa sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido ainda que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isto leve a qualquer penalidade.

Declaro que concordo com a publicação dos resultados desta pesquisa, resguardada a garantia quanto ao sigilo das minhas informações pessoais e ao meu anonimato.

Assis, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Eu, Andreia Aparecida Suli da Costa, pesquisadora responsável pelo estudo, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do PARTICIPANTE para a contribuição na pesquisa.

Pesquisadora Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(Capítulo IV, itens 1 a 8 da Resolução 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde)

Seu (sua) filho (a)/ tutorando(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “O livro ilustrado: dos acervos para a sala de aula”, sob a responsabilidade da pesquisadora Andreia Aparecida Suli da Costa, RG nº41.795.994-1, orientada pela professora doutora Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP- Assis/SP.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como responsável pelo participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora, depois lido, rubricado e assinado.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Assis. Qualquer dúvida quanto aos aspectos éticos poderá ser esclarecida no telefone (18) 3302-5607 ou pelo e-mail cep@assis.unesp.br, ou diretamente com o pesquisador no telefone (14) 981689822 ou e-mail andreia.suli@unesp.br.

I. A pesquisa:

Esta pesquisa tem por objetivo contribuir para a melhoria das práticas de leitura literária mediadas pelos professores na escola e também para a formação de leitores.

II. Procedimentos:

Os procedimentos dos quais a criança participará serão atividades de leitura literária mediadas pelo (a) professor(a) da turma, nas quais haverá diálogos sobre o livro e impressões de leitura. Estas atividades acontecerão na própria sala de aula que a criança já frequenta, durante o turno escolar, com duração de aproximadamente 50 minutos, e serão observadas e registradas pela pesquisadora por meio de fotos, vídeos e/ou áudios, mediante seu consentimento pela assinatura da autorização de uso da imagem/voz. Vale destacar que será assegurado o anonimato das crianças. Ressaltamos que serão respeitados os protocolos de biossegurança para prevenção da COVID-19 em vigor na ocasião dos eventos.

III. Riscos/ Desconfortos e Benefícios:

- a) O desenvolvimento desta pesquisa poderá ocasionar riscos mínimos, como situações de emoção (vergonha, choro e ansiedade).

- b) Caso ocorram desconfortos, serão tomadas as devidas providências, tais como realizar uma pausa com o (a) participante e/ou suspender sua participação, se assim desejar.
- c) Os benefícios esperados desta pesquisa são as melhorias dos processos de formação de leitores literários dos anos iniciais da escolarização, bem como o aprimoramento das práticas pedagógicas.

IV. Liberdades/Garantias

O (a) participante tem o direito de retirar-se da pesquisa a qualquer momento sem que isto lhe proporcione prejuízo ou penalização. Também tem a liberdade de não participar de atividades ou momentos que possam lhe causar constrangimento de qualquer natureza. Haverá sigilo sobre a identidade, garantindo o anonimato.

V. Sigilo/ Anonimato

Você tem a garantia de que sua identidade e de seu (sua) filho (a)/ tutorando(a) será mantida, e que haverá o anonimato durante e após a pesquisa.

VI. Publicação

Esclarecemos que esta pesquisa poderá ser publicada em revistas científicas da área, preservando-se, em todo o caso, o anonimato dos participantes.

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL OU REPRESENTANTE LEGAL

Eu, _____,
RG nº _____, abaixo assinado, responsável por _____,

autorizo sua participação no estudo “O livro ilustrado: dos acervos para a sala de aula”, como PARTICIPANTE. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Andreia Aparecida Suli da Costa sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Foi-me garantido, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ao PARTICIPANTE.

Declaro, ainda que concordo com a publicação dos resultados desta pesquisa, ciente da garantia quanto ao sigilo das informações pessoais e do anonimato.

Assis, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Representante Legal

Eu, Andreia Aparecida Suli da Costa, pesquisadora responsável pelo estudo, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do responsável pelo PARTICIPANTE para sua contribuição na pesquisa.

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS

- 1) Pensando na literatura preferencialmente destinada às infâncias, conte como foram suas experiências com a leitura literária quando criança. E hoje, como é sua relação com este tipo de leitura?
- 2) Conte um pouco sobre sua formação. Há quanto tempo atua como docente? Em sua formação inicial participou de aulas/disciplinas especialmente voltadas à mediação de leitura literária? E na formação continuada?
- 3) Você considera importante ler para seus alunos? Por quê? Quantas vezes por semana dedica um tempo em seu planejamento para a leitura literária?
- 4) Pensando nas aulas em que faz mediação de leitura, onde costuma buscar livros? Quais critérios orientam sua escolha? Como costuma planejar esses momentos?
- 5) Sabendo que os livros para a infância podem assumir diferentes categorizações, dentre elas, livros-objeto, livro de imagens, livro com ilustração e livro ilustrado, com relação a este último, como você o define? Quais títulos desta categoria você conhece? Como conduz a mediação deste tipo de livro?
- 6) Qual sua opinião sobre os livros que estão nos acervos escolares, oriundos das políticas públicas recentes, tais como o Acervo Público da Educação Paulista, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário) e o Programa Nacional do Livro Didático/ Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNLD/ PNAIC)? Você costuma utilizá-los em suas aulas?

APÊNDICE D – REGISTROS ELABORADOS PARA OS CAFÉS LITERÁRIOS



"Eu achava que não era certo ler a imagem para ler. Parece que estão roulando a imagem."

"Livro ilustrado é um livro que não tem letras."

"Livro ilustrado é só imagem. Criança vai construir a história do seu jeito."

"Cadê as palavras?"

"O livro ilustrado é maravilhoso!"

"Não é tudo livro ilustrado?!"

Livro de Imagem

Livro-ilustrado

Livro ilustrado

Álbum ilustrado

Álbum

Livro-álbum

Livro imagem

Picturebook

Álbum

Escolhas

Trípí

Diálogo

Chave

Ambiente

Estética

Motivos

Escuta

Clima

Tempo



Escola

The word 'Escola' is written in a large, elegant cursive script in the center. It is flanked by two sets of three horizontal yellow lines, resembling a stylized '≡' or a decorative flourish. Below 'Escola', several related terms are written in different colors and fonts, arranged in a circular pattern around the central word. The terms are: 'Escola' (green), 'Livro' (purple), 'Estudante' (red), 'Biblioteca' (yellow), 'Estética' (green), 'Tempo' (yellow), 'Conteúdos' (blue), 'Professor' (yellow), 'Tarefa' (purple), 'Curadoria' (red), and 'Acervos' (blue). A small circled '5' is located at the bottom right of the diagram.

Escola

Livro

Estudante

Acervos

Curadoria

Biblioteca

Estética

Tarefa

Conteúdos

Tempo

Professor

5

enredo narrador personagem espaço tempo autoria

campeões ditos relações

lábios infâncias entrelinhas

forma ambiente de mundo ideias

intertítulos

camadas linhas

intertítulos

Mergulho

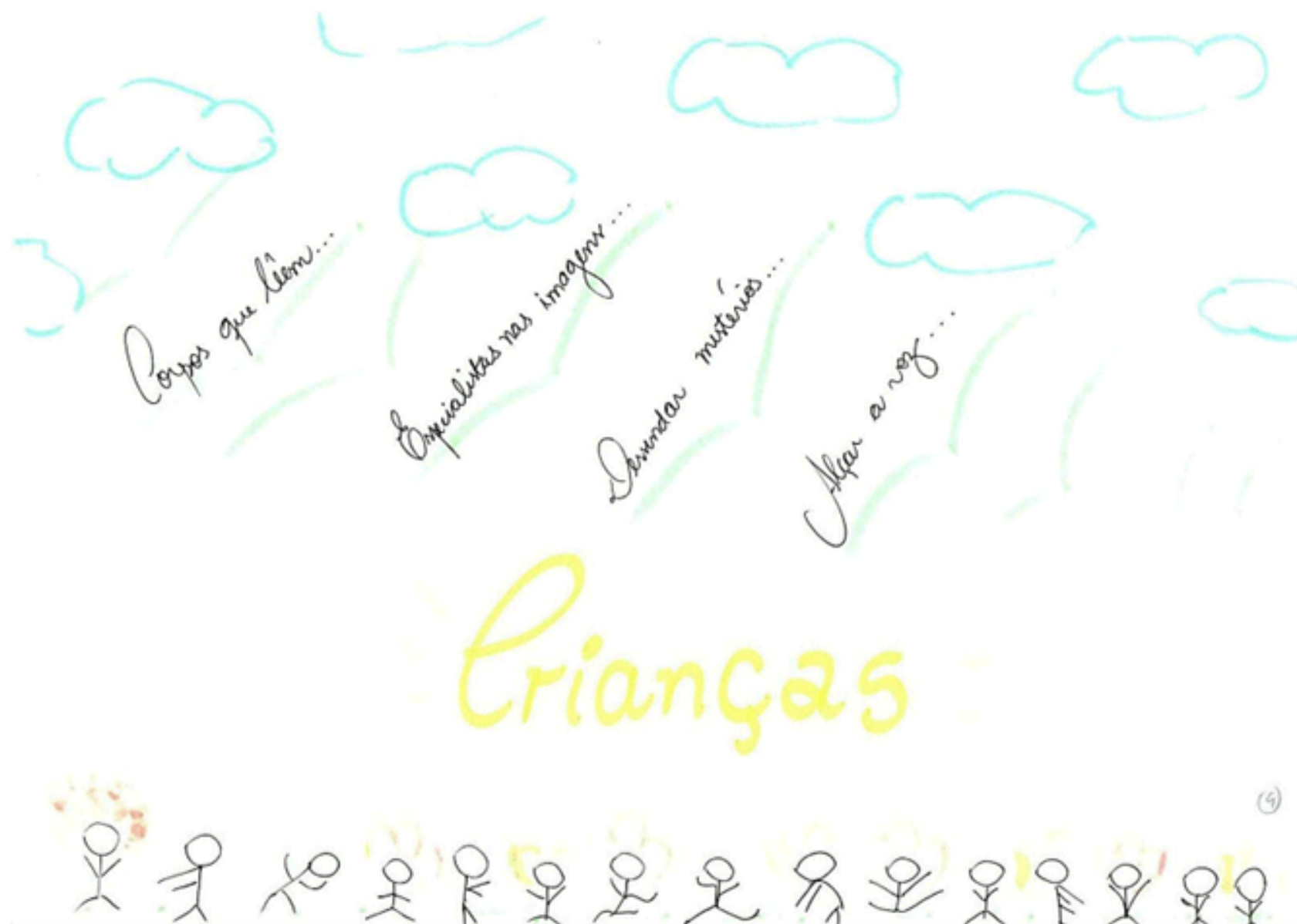
(6)

"Nunca se está preparado; é sempre um dever..."

~ Mergulho literário ~

Climax

Contratos



APÊNDICE E – PAUTAS FORMATIVAS HTPCs



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CERQUEIRA CÉSAR



9º Encontro formativo Projeto Alfailetrando

DATA: 27/09/2022

Professora formadora adjunta: Andreia Suli

"Quem não lê, aos 70 anos terá vivido só uma vida: a sua. Os que leem terão vivido cinco mil anos. Ler é uma imortalidade de trás para frente".

Umberto Eco

Objetivos: (Re)conhecer o livro ilustrado e suas características.

Refletir sobre os acervos escolares oriundos de políticas públicas do livro.

☐ **Por que um HTPC sobre o livro ilustrado?** Três fios que se unem: Projeto Alfailetrando, Projeto Comunidade de Leitores e Projeto de pesquisa "Livro ilustrado: dos acervos para a sala de aula"

☐ **Para pensar:** O que é "Livro ilustrado"?

☐ Provocações para pensar no papel da imagem

☐ **Hora da leitura:** Direitos do pequeno leitor (Patrícia Auerbach e Odilon Moraes)

☐ Literatura é um direito?

☐ O direito à literatura: acervos de políticas públicas

☐ A leitura de imagens como um direito do (pequeno) leitor

☐ **O que é Livro Ilustrado?**- Algumas definições

☐ Livro ilustrado ou livro com ilustrações? O passeio de Rosinha (Pat Hutchins) e A galinha ruiva (André Koogan Breitman)

☐ **Tipos de livros:** breve panorama

☐ **Materialidades do livro ilustrado:** O personagem enalhado (Angela Lago)

☐ **Resumindo...**

☐ **Para finalizar:** será que nossos acervos possuem livros ilustrados?

Anotações



Gratidão!
Andreia Suli

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CERQUEIRA CÉSAR



9º Encontro formativo Projeto Alfaletando /15º Encontro formativo Além da Escola

DATA: 25/10/2022

Professora formadora adjunta: Andreia Suli

Assunto: Conversas literárias (Chambers, 2017; Bajour, 2012)**Objetivos: Refletir sobre possibilidades de mediação de leitura dos livros ilustrados dos acervos escolares.**

O que é ser mediador de leitura?

“Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. [...] Por isso, além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem, e quais são esses livros que podem criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e com essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona a ler, desde o começo e ao longo da vida” (Yolanda Reyes, disponível em: ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura)

Primeiro passo: A escolha

Como se escolhe um bom livro? Pelo tema? Para facilitar a entrada de algum conteúdo? Para ensinar valores e comportamentos? Ainda que esses elementos possam estar presentes, é preciso considerar primeiramente o **valor estético** da obra literária: “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” (BAJOUR, 2012, p.27).

 **(Re)Conhecer o livro:** O mediador precisa conhecer bem o livro que irá ler. Realizar leituras prévias e antecipar possíveis perguntas.

 **Preparar o ambiente:** Vale sentar no chão, em um cantinho, na sala, jardim, praça, biblioteca. Mudar as luzes. Cantar/ouvir uma música para introduzir a leitura. O importante é que as crianças percebam que este é um momento diferente e que devem dedicar-se à escuta e à conversa literária.

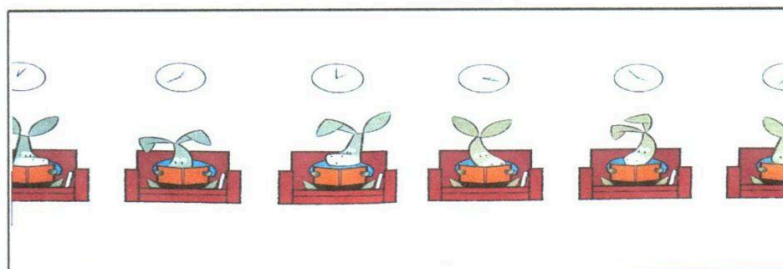
Mediar o livro ilustrado: o que considerar?

Sabendo que o livro ilustrado (ou livro-álbum) apresenta interdependência das linguagens verbo-visuais e design, sua mediação precisa considerar isto. Os participantes da “roda” precisam conseguir olhar simultaneamente as imagens enquanto escutam a leitura do mediador para que possam construir sentidos.

 **Hora da leitura:** Explorar elementos paratextuais presentes na capa, quarta capa, folha de rosto, etc. Levantar hipóteses sobre a história/ personagens. Convidar à apreciação estética das imagens, formas, formatos, linhas, cores, traços...

 **Depois da leitura:** “Falar dos textos é voltar a lê-los” (BAJOUR, p. 23). É na conversa literária que a leitura do livro se materializa, ganha concretude. É na conversa que trocamos impressões de leitura, ouvimos o outro, concordamos, discordamos e ampliamos os sentidos que construímos.

 **Conversas literárias- “Diga-me” (Aidan Chambers):** perguntas básicas, gerais e especiais.



DIGA-ME - Aidan Chambers (2017)

- A mediação começa na **ESCOLHA**: “escolher um livro é exercer poder.”
- É preciso conhecer muito bem o livro antes de propor a mediação com os estudantes.
- Começar pelo óbvio; dar um passo atrás; pensar em como sabemos o que dissemos (descobrir o que se passa na mente).
- As sessões “Diga-me” demandam tempo.
- Sair do “por quê?” e respostas rasas: legal, chato, bom, ruim...

CUIDADO: O enfoque “*Diga-me*” não é um programa mecânico ou um manual. Não foi pensado para que leitores de nenhuma idade recebam listas de perguntas e respondam uma atrás da outra oralmente ou por escrito.

A lista que segue foi pensada unicamente para conveniência do professor e não deve ser entregue aos estudantes.

Não é necessário ter uma lista de perguntas prontas, mas estar em sintonia com a conversa. Porém, se necessário, pode-se preparar antecipadamente algumas perguntas para conduzir a conversa.

PERGUNTAS BÁSICAS

Houve algo que você gostou neste livro?

O que chamou mais a sua atenção?

Houve algo que te desagradou?

Quais partes te aborrecem?

Como você preferia que fosse?

Algo te desconcertou/ incomodou?

Houve algo que pareceu estranho?

Encontrou algo que nunca havia visto em um livro?

Houve algo que pegou você de surpresa?

Notou alguma incongruência?

Notou algum padrão, alguma conexão/ relação?

PERGUNTAS GERAIS:

A primeira vez que viu este livro, inclusive antes de lermos, que tipo de livro pensava que seria?

O que te fez pensar isso?

Já leu alguma outra história como esta?

Em que são iguais?

Em que são diferentes?

Já tinha lido este livro antes? Foi diferente desta vez?

Desta vez, notou algo que não havia percebido antes?

Agora, gostou mais ou gostou menos?

Você recomendaria a leitura deste livro mais de uma vez ou não vale a pena?

Enquanto estava lendo, ou pensando nele, encontrou palavras ou frases, ou alguma outra coisa que tenha a ver com a linguagem que você gostou ou não?

Quando falamos usamos palavras, frases, expressões de maneira que reconhecemos como “sua”: houve alguma palavra ou frase usada desta maneira neste livro?

Notou algo especial na maneira como se usa a linguagem neste livro?

Se o autor perguntasse a você como poderia melhorar o livro, o que lhe diria?

Se você fosse o autor do livro, o que mudaria?

Há algo neste livro que já aconteceu com você?

Em que é parecido ou diferente com o que aconteceu com você?

Quais partes do livro se parecem mais com a vida real?

O livro fez você pensar diferente sobre sua própria experiência parecida?

Enquanto lia, “viu” a história acontecendo em sua imaginação?

Quais detalhes, trechos ou passagens te ajudaram a ver melhor?

Quais passagens/trechos ficaram gravados em sua mente?

Quantas histórias diferentes (ou tipos de história) você pode encontrar neste livro?

O que você diria a seus amigos sobre este livro?

O que você não contaria para não estragar a história ou porque poderiam pensar que o livro é diferente do que realmente é?

Conhece alguém que você acha que gostaria especialmente deste livro?

O que você diria a outras pessoas sobre este livro que as ajudaria a decidir sobre lê-lo ou não?

Quais pessoas deveriam ler este livro? Maiores que você? Menores que você?

Como eles deveriam ler: em voz alta ou sozinhos?

É bom conversar sobre o livro depois de tê-lo lido?

Algun dos seus colegas disse algo que te surpreendeu?

Alguém disse algo que te fez mudar de opinião em algum sentido deste livro? Ou que te ajudou a compreendê-lo melhor?

Comente sobre as coisas que disseram que mais impressionaram você.

Quando pensa no livro agora, depois de tudo o que foi dito, o que você acha que foi o mais importante?

Agora que lemos, é o que esperava?

Alguém sabe algo sobre o autor? Sobre como ele escreveu a história? Onde?

Quando? Gostariam de saber?

PERGUNTAS ESPECIAIS:

Comumente as crianças percebem coisas que os adultos não notam. Mas, às vezes, é preciso ajudá-los a descobrir alguns traços importantes. Para isso, podemos fazer perguntas especiais. Contudo, nem todas as perguntas especiais se aplicam a todos os textos.

Quanto tempo dura a história?

Quando fala de coisas que aconteceram com você, sempre conta na ordem em que aconteceram?

Às vezes você tem motivos para não contar em ordem?

Quais são esses motivos?

Há partes da história que demoraram muito tempo para acontecer, mas que foram contadas rapidamente ou em poucas palavras?

Há partes que aconteceram rapidamente, mas demoraram muito tempo contando?

Há partes que tomaram o mesmo tempo para contá-las que o tempo em que aconteceram?

Onde se passa a história?

Poderia ter acontecido em algum outro lugar?

Seria melhor se fosse em outro lugar?

Pensou no lugar enquanto estávamos lendo?

Há trechos do livro que falam especialmente do lugar? O que você gostou ou não deles?

O lugar em si era interessante? Ficou com vontade de saber mais sobre ele?

Qual personagem mais te interessou?

É o personagem mais importante da história?

Qual personagem não te agradou?

Algum personagem lembra alguém que você conhece?

Faz você lembrar de algum personagem de outro livro?

Quem estava narrando a história? Como sabemos?

Está escrita em primeira pessoa? Em terceira pessoa?

O que o narrador pensa ou sente sobre os personagens da história? Gosta ou não deles? Como você sabe?

O narrador aprova ou desaprova as coisas que acontecem ou que fazem os personagens?

E você: aprova ou desaprova?

Foi possível saber o que pensavam ou sentiam os personagens?

Você se sentiu um observador da história? Como?

Parecia que você estava observando de fora, ao lado do personagem ou como se estivesse em um helicóptero? Quais partes do texto te fizeram sentir assim?

DICA: Para esclarecer falas, comentários: **Você está se referindo à... ? Em que parte do texto você encontra isso? Como você sabe? Vamos voltar à página?**

Obs.: Este texto é fruto de tradução livre/ paráfrases do livro *Dime: los niños, la lectura y la conversación*, [2009], de Aidan Chambers, realizada por Andreia A. Suli da Costa para fins da pesquisa: O livro ilustrado: dos acervos para a sala de aula. (outubro/ 2022)



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CERQUEIRA CÉSAR



ENCONTRO FORMATIVO DE ENCERRAMENTO DOS PROJETOS ALFALETRANDO, ALÉM DA ESCOLA E PESQUISA / SESI

DATA: 29/11/2022 PROFESSORA FORMADORA ADJUNTA: ANDREIA SULI

3º ENCONTRO: MATERIALIDADES DO LIVRO ILUSTRADO: UM OLHAR PARA OS ACERVOS E ALÉM.

LEITURA: ESTE É O LOBO

RECAPITULANDO:

1º ENCONTRO: O LIVRO ILUSTRADO: DOS ACERVOS PARA A SALA DE AULA- DIÁLOGOS ENTRE PALAVRA, IMAGEM E MATERIALIDADE;

2º ENCONTRO: MEDIAÇÃO DO LIVRO ILUSTRADO: A CONVERSA LITERÁRIA E AS PERGUNTAS "DIGA-ME" (AIDAM CHAMBERS).

LIVRO HÍBRIDO: OBJETO, PALAVRA E IMAGEM: POR ALEXANDRE RAMPAZZO

FORMATOS QUE NARRAM...

FORMATOS QUE SURPREENDEM...

LIVROS QUE CONVERSAM E CONVIDAM...

E POR FALAR EM ACERVOS...

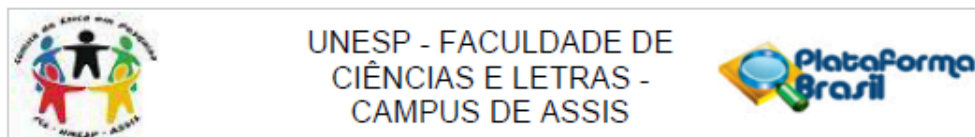
AValiação DA FORMAÇÃO: FORMULÁRIO NO GRUPO.

ANOTAÇÕES:



Gratidão!
Andreia Suli

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O livro ilustrado: dos acervos para a sala de aula.

Pesquisador: ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53278021.2.0000.5401

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/ Campus de Assis

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.388.987

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma avaliação de pendência. A apresentação do projeto já foi realizada no primeiro parecer.

Nada a acrescentar.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa foram descritos no primeiro parecer.

Nada mais a explicitar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliação já realizada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os comentários foram tecidos em relatoria anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os comentários sobre os termos de apresentação tiveram seu lugar no primeiro parecer.

Recomendações:

As recomendações foram explicitadas no primeiro parecer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de de uma avaliação de pendência.

As solicitações de alteração, expressas na primeira relatoria, foram, em essência, realizadas de

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100		CEP: 19.806-900
Bairro: Vila Tênis Clube		
UF: SP	Município: ASSIS	
Telefone: (18)3302-5607	Fax: (18)3302-5804	E-mail: cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 5.388.987

modo satisfatório.

Este Comitê considera o protocolo de pesquisa aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Regimento Interno do CEP prevê que o pesquisador apresente relatórios, de acordo com as datas estabelecidas pelo CEP. O não encaminhamento dos relatórios implicará no impedimento temporário da apresentação de novos protocolos, até que este regularize a situação pendente. Os RELATÓRIOS deverão ser postados na Plataforma como NOTIFICAÇÃO em formulário estabelecido pelo CEP (<https://www.assis.unesp.br/#!/pesquisa/comites-de-etica/orientacoes-gerais/>) em JULHO DE 2023, JULHO DE 2024 E JULHO DE 2025. No relatório Final deverá se informado como foi realizada a devolutiva aos participantes da pesquisa. ATENÇÃO: QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO DEVE SER INFORMADA AO CEP COMO EMENDA AO PROJETO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1850539.pdf	17/03/2022 11:18:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_comite.pdf	17/03/2022 11:10:55	ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA	Aceito
Outros	autorizacao_imagem_voz_crianças.pdf	17/03/2022 11:10:16	ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA	Aceito
Outros	autorizacao_imagem_voz_adultos.pdf	17/03/2022 11:09:20	ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	17/03/2022 11:08:30	ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	17/03/2022 11:06:02	ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_crianças.pdf	17/03/2022 11:05:49	ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professoras.pdf	17/03/2022 11:03:41	ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA	Aceito

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100
Bairro: Vila Tênis Clube CEP: 19.806-900
UF: SP Município: ASSIS
Telefone: (18)3302-5807 Fax: (18)3302-5804 E-mail: cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 5.388.987

Folha de Rosto	folha_de_rostoassinada.pdf	12/11/2021 15:43:32	ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA	Aceito
Outros	autorizacao_arquivos.pdf	28/10/2021 16:01:58	ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura.pdf	28/10/2021 15:55:12	ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ASSIS, 04 de Maio de 2022

Assinado por:
Regiani Aparecida Santos Zacarias
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100
Bairro: Vila Tênis Clube CEP: 19.806-900
UF: SP Município: ASSIS
Telefone: (18)3302-5607 Fax: (18)3302-5804 E-mail: cep@assis.unesp.br