

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS — FACALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS — PPGLETRAS  
LITERATURA E PRÁTICAS CULTURAIS**

**GLEISSY KELLY DOS SANTOS BUENO**

**REPRESENTAÇÃO DA PROFESSORA NA LITERATURA  
INFANTOJUVENIL DO PNBE/2008**

**Maio de 2012  
Dourados- MS**

**GLEISSY KELLY DOS SANTOS BUENO**

**REPRESENTAÇÃO DA PROFESSORA NA LITERATURA  
INFANTOJUVENIL DO PNBE/2008**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE/UFGD), Mestrado em Letras, área de concentração: Literatura e Práticas Culturais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Regina Delácio Fernandes.

**Maio de 2012**

**Dourados- MS**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD**

370.71  
B928r      Bueno, Gleissy Kelly dos Santos.  
              Representação da professora na literatura  
              infantojuvenil do PNBE/2008 / Gleissy Kelly dos  
              Santos Bueno. – Dourados, MS : UFGD, 2012.  
              115 f.

              Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Delácio  
              Fernandes.

              Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade  
              Federal da Grande Dourados.

              1. Professores – Leitura. 2. Formação docente na  
              literatura. 3. Literatura infantojuvenil. 4. Programa  
              Nacional Biblioteca da Escola. I. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS — FACALE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS — PPGLETRAS**  
**LITERATURA E PRÁTICAS CULTURAIS**

Dissertação intitulada “Representação da professora na literatura infantojuvenil do PNBE/2008”, de autoria da mestrande Gleissy Kelly dos Santos Bueno, aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Regina Delácio Fernandes (FACALE/UFGD) (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Giselle Cristina Martins Real (FAED/UFGD) (1<sup>a</sup> Examinadora)

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Rogério Pereira Silva (FACALE/UFGD) (2<sup>o</sup> Examinador)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Leoné Astride Barzotto (FACALE/UFGD) (Suplente)

Dourados/MS, maio de 2012

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho em primeiro lugar a Deus que me capacitou durante esta longa jornada acadêmica, a minha Professora Célia Regina Delácio Fernandes, por sua dedicação e compreensão prestadas, possibilitando torná-lo real.

Dedico-o, ainda, a minha mamãe Lenira dos Santos, pois com ela pude aprender a lutar pelos meus objetivos e sei que se hoje estou prestes a meu formar neste curso é porque sou fruto de sua oração e a meu papai Francisco Bueno Melato com quem aprendi muito, a ambos devo muito, em especial, o dom da vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela presença divina e paterna, pois sei que ele cuida muito de mim, além de dar a energia movedora dos sonhos e revelar o que somos capazes de conquistar.

Aos meus pais, em especial a minha mãe, por estar me acompanhado ao longo da minha existência, aconselhando e cuidando de todos os meus passos.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Letras, área de Literatura e Práticas Culturais, em especial, a minha querida e lutadora orientadora pelo empenho com que me incentivou e pelas palavras de encorajamento que ficarão para sempre no coração.

Aos docentes da Banca Examinadora por terem aceito, prontamente, o convite e pela oportunidade de aprender com cada um de vocês.

Para minha mãe, meu pai e minha orientadora com muita admiração.

O Senhor há de dar-te inteligência em tudo (II Timóteo, 2: 7)

## RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve como objetivo estudar a representação docente presente no acervo de literatura infantojuvenil distribuído às escolas públicas, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, no ano de 2008. Trata-se de um acervo destinado aos alunos do Ensino Fundamental e composto de cem obras literárias. Destas, cinco fazem referência à professora, totalizando assim, coincidentemente, cinco docentes. A escolha da personagem docente se justifica por ser a protagonista da sala de aula, aquela que faz a mediação entre o aluno e o livro, participa da formação do sujeito enquanto cidadão, além de ser a responsável pela aprendizagem. Verificou-se, ainda, os critérios de seleção, as editoras mais contempladas, bem como os autores e ilustradores mais recorrentes no acervo em questão. Os critérios de seleção se resumem em três: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico. Com relação às editoras mais recorrentes, a maior parte delas está localizada na região sudeste do Brasil. Observou-se que a recorrência de autores consagrados no acervo do PNBE/2008 forma uma espécie de cânone literário no gênero. Dada a importância da materialidade das obras produzidas para o público mirim, também foi analisado o diálogo texto verbal e visual, por ser ele de fundamental importância na literatura para crianças e jovens, visto que a ilustração é um texto que carrega consigo muitos sentidos. Os resultados da pesquisa mostram expressivas exclusões e lacunas na representação docente, pois das cinco professoras, quatro são brancas e uma é mulata. Essas professoras de papel e tinta dialogam com as de carne e osso e apontam para a dificuldade de representação das características plurais do Brasil na literatura infantojuvenil do acervo do PNBE/2008.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura infantojuvenil; docente; representação; Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

## ABSTRACT

The research presented in this dissertação had as objective to study the present teaching representation in the distributed quantity of infantojuvenil literature to the public schools, by means of the National Program Library of School - PNBE, in the year of 2008. One is about a quantity destined to the pupils of Basic and composed Ensino of one hundred literary compositions. Of these, five make reference to reference the teacher, thus totalizing, coincidentally, five professors. The choice of the teaching personage if justifies for being the protagonist of the classroom, that one that makes the mediation between the pupil and the book, participates of the formation of the citizen while citizen, beyond being the responsible one for the learning. It was still verified, the criteria of election, the contemplated publishing companies more, as well as the more recurrent authors and ilustradores in the quantity in question. The election criteria if summarize in three: quality of the text, thematic adequacy and graphical project. With regard to the publishing companies most recurrent, most of them is located in the Southeastern region of Brazil. It was observed that the recurrence of authors consecrated in the quantity of the PNBE/2008 forms a species of literary rule in the sort. Given the importance of the materiality of the workmanships produced for the infantojuvenil public, also the dialogue was analyzed verbal text and visual, for being it of basic importance in infantojuvenil literature, since the illustration is a text that loads obtains many directions. The results of the research show to expressivas exclusions and gaps in the teaching representation, therefore of the five teachers, four are white and one is mulata. These teachers of paper and ink dialogue with the ones of meat and bone and point with respect to the difficulty of representation of the plural characteristics of Brazil in the infantojuvenil literature of the quantity of the PNBE/2008.

**KEY-WORDS:** Children's literature; teacher; representation; School Library National Program (PNBE).

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1:</b> Ilustração para <i>A Caligrafia de Dona Sofia</i> , capa.....	p.67
<b>Ilustração 2:</b> Ilustração para <i>A Caligrafia de Dona Sofia</i> p. 29.....	p.71
<b>Ilustração 3:</b> Ilustração para <i>A Caligrafia de Dona Sofia</i> p. 23.....	p.73
<b>Ilustração 4:</b> Ilustração para <i>Asas brancas</i> , capa.....	p.74
<b>Ilustração 5:</b> Ilustração para <i>O Rei maluco e a Rainha mais ainda</i> ,capa.....	p.80
<b>Ilustração 6:</b> Ilustração para <i>O Rei maluco e a Rainha mais ainda</i> p. 78.....	p.84
<b>Ilustração 7:</b> Ilustração para <i>Dadá e Dazinha</i> , capa.....	p.86
<b>Ilustração 8:</b> Ilustração para <i>Dadá e Dazinha</i> ,p. 102-103.....	p.89
<b>Ilustração 9:</b> Ilustração para <i>Dadá e Dazinha</i> ,p. 116-117.....	p.89
<b>Ilustração 10:</b> Ilustração para <i>Conversa pra boy dormir</i> ,capa.....	p.91

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Dados estatísticos do PNBE (1998-2008).....	p.18
<b>Tabela 2:</b> Editoras mais recorrentes no PNBE/2008.....	p.24
<b>Tabela 3:</b> Editoras fora do eixo Rio-São Paulo.....	p.24
<b>Tabela 4:</b> Estados das editoras contempladas no PNBE/2008.....	p.25
<b>Tabela 5:</b> Autores mais recorrentes no PNBE/2008.....	p.27
<b>Tabela 6:</b> Ilustradores mais recorrentes no PNBE/2008.....	p.28
<b>Tabela 7:</b> Obras que compõe o <i>corpus</i> da pesquisa.....	p.93

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.06
CAPÍTULO 1: POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: UM ESTUDO DO PNBE.....	p.11
1.1 PNBE: o livro e a escola.....	p.12
1.2 Critérios de seleção para o PNBE/2008.....	p.20
1.3 Editoras contempladas no PNBE/2008.....	p.23
1.4 Autores e ilustradores mais recorrentes no PNBE/2008.....	p.26
1.5 Algumas considerações.....	p.30
CAPÍTULO 2: REPRESENTAÇÃO VERBOVISUAL E PERSONAGEM EM FOCO.....	p.31
2.1 Ficção e pulsão de ficção.....	p.32
2.2 Identidade e representação literária.....	p.34
2.3 Apontamentos sobre o diálogo texto verbovisual na literatura infantojuvenil.....	p.38
2.4. Por que analisar os habitantes da ficção literária?.....	p.47
2.5 As personagens adultas e crianças: dominadores e dominados.....	p.49
2.6 Pesquisas sobre a personagem.....	p.53
2.7 Professores ou professoras: o gênero em questão.....	p.57
2.8 Classificação das personagens e dos narradores.....	p.62
2.9 Algumas considerações.....	p.64
CAPÍTULO 3: DOCENTES DE PAPEL E TINTA NO ACERVO DO PNBE/2008.....	p.66
3.1 Sofia é a Sabedoria.....	p.67
3.2 Dona Ofélia: a perigosa professora de Português.....	p.74
3.3 Uma aula muito maluca da Rainha mais ainda.....	p.80
3.4 Dadá e Dazinha: a importância do brincar.....	p.85
3.5 Dinah a Geógrafa inovadora: uma aula sobre distribuição de renda.....	p.91
3.6 Algumas considerações.....	p.93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.95
REFERÊNCIAS.....	p.102
<i>Corpus</i> .....	p.109
ANEXO .....	p.110
Anexo 1. Obras selecionadas para o acervo do PNBE/2008.....	p.111

## INTRODUÇÃO

O propósito desta pesquisa é analisar a representação docente presente no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2008. O interesse pelo tema surgiu com o trabalho de Iniciação Científica “Imagens de leitura na literatura infantojuvenil do PNBE/2001”, realizado no período de agosto de 2007 a julho de 2008, que discutiu as imagens de leitura nas obras do acervo do PNBE do ano de 2001 (BUENO; FERNANDES, 2008). Trata-se de um acervo composto de 31 obras literárias, das quais 11 fazem referência à leitura, sendo a obra *Atrás da Porta*, escrita por Ruth Rocha, uma delas. Pelo fato de esta obra abordar como temática a representação da leitura e da biblioteca, ela foi escolhida para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Imagens de leitura na obra *Atrás da Porta* de Ruth Rocha” (BUENO; FERNANDES, 2009). Como desdobramento destas pesquisas, percebeu-se a importância de estudar a figura do professor na literatura, entre outros motivos, principalmente por ser aquele que faz a mediação entre o aluno e o livro, esse protagonista do saber foi escolhido como foco para esta dissertação de mestrado. É pertinente registrar que todos estes estudos estão vinculados ao projeto de pesquisa “Imagens de escola e de leitura na literatura infantojuvenil”, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Regina Delácio Fernandes.

Para estudar como são construídas as representações docentes nas obras de literatura infantojuvenil que circulam nas escolas públicas do Brasil, o acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), edição 2008, que tem como finalidade a formação de leitores foi escolhido como objeto desta pesquisa. O PNBE, instituído pela Portaria Ministerial n.584, de 28 de abril de 1997, do Ministério da Educação (MEC), em vigor até o presente momento, objetiva a promoção da leitura, por meio de compras governamentais e distribuição gratuita de livros as escolas e aos alunos da rede pública, além de ser o maior programa de distribuição de obras literárias existente no Brasil como aponta Fernandes (2007a, p.62).

Assim, pretende-se analisar no *corpus* selecionado do acervo do PNBE/2008 (Ensino Fundamental) a construção de determinadas identidades da personagem e a exclusão de outras, por ser ela um ser ficcional de suma importância na obra infantojuvenil. Como delimitação dos seres ficcionais, foram selecionadas as personagens docentes por se tratar de profissionais que são responsáveis pela aprendizagem, participam da formação do sujeito enquanto cidadão, de modo a

influenciarem nas ações dos alunos, além de serem as formadoras de leitores. Nos dizeres de Guacira Lopes Louro (1997, p. 99): “Professores e professoras – como qualquer outro grupo social – foram e são objetos de representações”.

O acervo analisado é composto de cem obras literárias, sendo contemplados os textos em prosa (novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, biografias, memórias, pequenas histórias), bem como livros de imagem, histórias em quadrinhos e obras da literatura universal artisticamente adaptadas (BRASIL, 2007, p. 2). Depois de ler as 100 obras, o *corpus* da pesquisa foi recortado para cinco livros que fazem referências à professora. Destaca-se que foram excluídas da análise as obras pertencentes ao gênero quadrinhos, poesia e também livros escritos por autores estrangeiros, ficando o foco nas narrativas.

Como recorte da temática proposta, as narrativas a serem analisadas são: *Asas brancas*, de Carlos Queiroz Telles; *A caligrafia de dona Sofia*, de André Neves; *Dadá e Dazinha*, de Luiz Antonio Aguiar; *O rei maluco e a rainha mais ainda*, de Fernanda Lopes de Almeida e *Conversa pra boy dormir*, de Leo Cunha.

Antes de iniciar a pesquisa, verificou-se o que já foi produzido sobre o PNBE/2008. Dos trabalhos que se voltam para a temática do PNBE/2008, três merecem destaque, sendo dois artigos e um livro. Maísa Barbosa da Silva Cordeiro e Célia Regina Delácio Fernandes (2010, p.19) no artigo “A leitura no acervo do PNBE/2008: Ensino Fundamental” estudaram as imagens de leitura presente no *corpus* do PNBE/2008 e concluíram que: “as imagens de leitura foram alvo de elaborações complexas e provocadoras, afastando-se completamente da tradição pedagogizante”.

Flávia Brocchetto Ramos e Morgana Kich verificaram a utilização do acervo do PNBE/2008 nas escolas de Caxias do Sul, no artigo intitulado “Acervo do PNBE/2008 em Caxias do Sul: estudo de caso”. As autoras evidenciaram a falta de capacitação docente, bibliotecárias (geralmente sendo essa uma professora readaptada) e a estrutura física das escolas. Segundo as estudiosas (2010, p.7): “O fato de a professora responsável pela biblioteca deixar suas atividades nesse ambiente escolar para servir como substituta na falta de professores revela uma certa desconsideração com a docente que atua nesse contexto”.

O livro organizado por Aparecida Paiva e Magda Soares é composto por 7 ensaios sobre o PNBE/2008. Aparecida Paiva (2008) em “A produção literária para crianças: onipresença e ausências das temáticas” discutiu as temáticas de todas as obras inscritas na versão 2008 do PNBE. Para atingir sua meta, a autora criou três categorias

de análise das temáticas. A primeira se refere à “fantasia como tradição”, categoria que engloba contos de fadas, fábulas, histórias com animais falantes etc. A segunda é o “conteúdo como opção”, no qual aparecem os temas transversais como inclusão social, meio ambiente, questões étnico-raciais, ecologia etc. Por fim, a terceira é a “realidade como aposta” que abarca coisas vividas pelo ser humano, bem como questões de separação, abandono, morte, raiva, ciúme, amor, tristeza e perda. A partir dessas categorias, Paiva (2008) chegou à conclusão que dos 1.735 livros inscritos no edital do PNBE/2008, sendo 1.168 para o Ensino Fundamental e 570 para a Educação Infantil, 86% abordam como temática principal a fantasia, 11% os temas transversais e 3% a realidade. Convém destacar que das cinco obras que serão analisadas nesta pesquisa *O Rei maluco e a Rainha mais ainda e Dadá e Dazinha* tem como temática principal a fantasia. *A caligrafia de Dona Sofia* apresenta o conteúdo como opção, *Asas brancas e Conversa pra boy dormir* apostam em questões que remetem a realidade do leitor.

Magda Soares no ensaio “Livros para educação infantil: a perspectiva editorial” enfatiza que: “a atividade editorial tem sido pouco contemplada como objeto de estudo nas pesquisas sobre literatura infantil” (2008, p.21). Constatou ainda que os autores com maior número de livros inscritos no edital de seleção do PNBE/2008 são: Ana Maria Machado, Ziraldo, Tatiana Belink, Mary e Eliardo França, Sylvia Orthof, Elias José, Ruth Rocha, Eva Furnari e Maria Clara Machado. Segundo a autora, dos 567 livros inscritos na Educação Infantil, 144 são em verso, 364 em prosa e 59 de imagem, ao passo que dos 1.168 inscritos no Ensino Fundamental, 196 são em verso, 909 em prosa e 63 de imagem.

Aracy Martins e Rildo Cosson em “Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil” analisam, de forma especial, a representação do negro na obra *O cabelo de Lelê*. De acordo com os autores: “*O cabelo de Lelê* pode ser incluída entre textos que apresentam uma visão positivada dos negros e/ou da cultura afro-brasileira” (2008, p.67).

Ligia Cadermatori no texto “Para não aborrecer Alice: a ilustração no livro infantil” verificou o diálogo texto e imagem em alguns livros selecionados para o Ensino Fundamental do PNBE/2008, de modo a justificar as escolhas, enquanto Hércules Toledo Corrêa, em “Qualidade estética em obras para crianças”, analisou o diálogo texto e imagem nas obras selecionadas para a Educação Infantil.

Maria Zélia Versiani Machado no ensaio “Versos diversos da poesia para crianças” analisa 14 livros em versos selecionados pelo PNBE/2008 e, por fim,

Francisca Isabel Pereira Maciel em “O PNBE e o CEALE: de como semear leituras” fez algumas considerações sobre a existência do CEALE e do PNBE.

Não foi encontrado nenhum estudo sobre a representação docente nos livros do PNBE/2008, o que aponta para a relevância deste trabalho acadêmico. Nesse prisma, esta dissertação apresenta uma análise do acervo em questão e não da receptividade do PNBE nas escolas, para discutir as práticas de ensino representadas nas obras infantojuvenis que circulam nas escolas públicas no país. A importância desta pesquisa acadêmica se deve ainda por se tratar do estudo de um Programa Federal, o maior programa de distribuição de obras literárias existente no Brasil, consequentemente, envolve alto investimento público e precisa, portanto, ser acompanhado e avaliado.

Para tanto, este trabalho está organizado em três capítulos. O capítulo 1, “Políticas públicas de incentivo à leitura: um estudo do PNBE”, procura discorrer sobre as políticas públicas de incentivo à leitura, de forma especial, sobre o PNBE, fazendo um breve histórico do mesmo em uma década de existência, além de analisar o “Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de avaliação para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2008” (BRASIL, 2007), mapeando editoras, autores e ilustradores mais recorrentes na edição de 2008 do programa.

O capítulo 2, “Representação e personagem em foco”, realiza um estudo acerca das teorias das personagens, bem como dos termos ficção e representação verbovisual. Em seguida, mostra a relevância de estudar a personagem e verifica alguns pesquisadores que investigam os seres de papel e tinta da literatura, além de discutir a questão do gênero docente e apresentar as classificações das personagens e dos narradores.

Por fim, o capítulo 3, “Docentes de papel e tinta no acervo do PNBE/2008”, analisa as cinco personagens docentes presentes no acervo do PNBE/2008, procurando responder as seguintes questões:

1) Quem é a docente representada no acervo do PNBE/2008 e quais disciplinas ministram?

2) Existem alusões a docentes negras, amarelas, indígenas, homoafetivas, portadoras de necessidades especiais (PNE)?

3) Essas docentes são solteiras, casadas, divorciadas, órfãs, idosas, jovens?

4) Em que cidades atuam estas profissionais do ensino?

5) Há menção a situação econômica delas?

- 6) Quais são as práticas de ensino encenadas nessas obras?
- 7) Qual é a relação entre docente/discente e demais membros da escola?
- 8) As docentes são representadas como seres sexuados?

Em síntese, esta pesquisa tem por objetivo estudar a representação docente presente no *corpus* selecionado do acervo do PNBE/2008. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico.

Para discutir a teoria da personagem foram utilizadas as obras produzidas por: Brait (1990), Benjamin (1985), Butor (1974), Candido (1985), Forster (1974), Khéde (1986) e Palo; Oliveira (2006). Alguns estudos sobre a personagem: Carnielli (2010), Dalton (1996), Dalcastagnè (2005), Fernandes (2007a; 2007b), Ferreira (2008) e Rosemberg (1985). Os conceitos de Ficção, Identidade e Representação são baseados nos trabalhos de Bernardo (2005), Chartier (1990), Culler (1999), Eco (1994), Hall (2006), Khéde (1986), Louro (1997) e Silva (1999). O aparato teórico para discutir o diálogo texto e imagem é: Azevedo (2004), Camargo (1995; 1998), Cadermatori (2008), Ramos (2011), Yolanda (1986) e Oliveira (2008). Também alguns teóricos da área de literatura infantojuvenil, leitura, docência e políticas públicas de leitura contribuíram com o trabalho: Abramovich (1997), Cadermatori (1986), Candido (2004), Dalton (1996), Faria (2004), Fernandes (2007a), Freire (1997), Lajolo (2001), Louro (2002,1997), Maciel (2008), Nunes (2002), Paula (2010), Ribeiro (2003), Ripool (2002), Silveira (1998, 2002), Soares (2004,2008) e Walty (1992).

**CAPÍTULO 1**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: UM ESTUDO DO**  
**PNBE**

## 1.1 PNBE: o livro e a escola

Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem (JESUS, 2005, p.26).

A epígrafe acima é da autora Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra que trabalhava como catadora de papéis. Carolina se torna leitora e escritora por meio de livros achados no lixo. Mesmo com pouca escolaridade, reconhece como a leitura é essencial e a pratica com prazer ao declarar: “Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem” (p. 26). Essa invenção chamada livro, ao longo da história da humanidade, tornou-se uma inesgotável fonte de conhecimento.

A leitura é de suma importância nos dias atuais, como frisa Fernandes (2007a, p.11): “Na sociedade brasileira atual, a leitura constitui-se uma necessidade para todas as pessoas e um dos requisitos para a cidadania”. Com efeito, tudo ao nosso redor requer práticas de leitura, sejam letreiros de ônibus, placas de lojas, de modo que a leitura tornou-se um requisito indispensável no mundo do trabalho, porque as pessoas que não a dominam raramente conseguem um bom emprego. Nas palavras de Fernandes (2007a, p.12): “Enfim, a leitura permeia todas as relações e quem não lê tem pouca chance de conquistar um lugar ao sol nessa civilização hodierna”.

É preciso destacar que a literatura infantojuvenil assume um papel relevante na formação do leitor literário, pois o primeiro contato da criança com o livro tende a ser por meio dela. Em virtude desse fato, muitos autores escrevem sobre a grande valia da leitura e da literatura infantojuvenil na formação do gosto literário.

Nos últimos trinta anos tem crescido o número de pesquisadores que estudam o tema leitura, como aponta Norma Sandra de Almeida Ferreira (2001) em *A pesquisa sobre a leitura no Brasil: 1980-1995*. Houve um grande avanço na área com o aumento dos cursos de graduação e de pós-graduação em Letras e Educação.

Esse avanço na área de Letras e Educação tem refletido significativamente no aumento quantitativo e qualitativo das publicações de literatura infantojuvenil, a partir dos anos de 1980. Nos dizeres de Lígia Cadermatori (1986, p.11):

Vive-se, nesta década de 80, no Brasil, o *boom* da literatura infantil, manifestado através de uma venda sem precedentes de livros para crianças, na proliferação de associações voltadas ao incentivo da leitura infantil, no surto de encontros, seminários e congressos a respeito do assunto e na inclusão de cursos de literatura infantil na programação das universidades.

Na obra de Cadermatori (1986) é mencionada que a literatura infantil está em voga desde os anos de 1980, quando ocorreu o *boom* do gênero, em função do aumento do número de vagas ofertadas nas escolas. É ainda nessa década que a modalidade infantil da literatura é aceita nas universidades na condição de disciplina e passa a ser objeto de análise.

De forma especial, na década de 1980, ocorreu o ápice da discussão. Foram criadas leis, movimentos, congressos, campanhas, programas de leitura e instituições de ensino superior que passaram a explicar sobre a necessidade do aumento do público leitor. Em consequência disso, a produção de livros aumentou muito e o governo tornou-se o maior comprador das editoras, como salienta Fernandes (2007a).

É importante frisar que a *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988 trata no Capítulo III, Seção I, “Da educação” e assegura no artigo 205 a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 2002a, p.128) e no artigo 208, inciso VII, o direito do estudante do ensino fundamental de receber material didático “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência a saúde” (BRASIL, 2002a, p.129).

No final da década de 1990 foi criada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n. 9.394/1996, aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso, que destaca, especialmente, no artigo 2 “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2002b, p.22).

É dentro deste contexto que surge um importante programa de leitura, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>1</sup>. O PNBE, instituído pela Portaria Ministerial n. 584, de 28 de abril de 1997, do Ministério da Educação, objetiva a promoção da leitura, por meio de compras governamentais e distribuição gratuita de livros as escolas e aos alunos da rede pública, como aponta Fernandes (2007a, p.62). Tal programa foi gerado dentro de um contexto de valorização da cultura letrada e do acesso aos materiais de leitura.

---

<sup>1</sup>Esta pesquisa se volta para o estudo do PNBE. No entanto, outros programas como o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL) que vigorou de 1984-1996, dentre outros são estudados no livro *Leitura, Literatura infantojuvenil e Educação* de Fernandes (2007a), mais precisamente, no primeiro capítulo intitulado “A importância da formação do leitor no Brasil contemporâneo”.

O acervo do primeiro ano do programa, versão 1998, foi composto de 215 títulos. Estes foram destinados às escolas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental<sup>2</sup>. A comissão de seleção era formada por autores considerados “notáveis”: “Alfredo Bosi; Cândido Mendes; Eduardo Portela; Lygia Fagundes Telles e Sérgio Paulo Rouanet. Heloisa Vilhena de Araújo, Assessora Internacional do Gabinete do Ministro, foi designada como Secretária Executiva da Comissão” (FERNANDES, 2007a, p.64). Como se observa, os escritores são reconhecidos no âmbito da literatura brasileira, fato que gera um grande estranhamento nas escolhas do acervo do PNBE de 1998. É pertinente frisar que não houve publicação dos critérios de seleção. As únicas obras de literatura infantojuvenil selecionadas foram a coleção de Monteiro Lobato e um livro de poesia de Vinícius de Moraes, as outras são totalmente voltadas aos alunos do Ensino Médio e até mesmo do Ensino Superior. De acordo com Fernandes (2007a, p.64): “chama a atenção a presença de certos livros como, por exemplo, os 12 *Sermões*, de Padre Vieira, ou *Um mestre na periferia do capitalismo*, de Roberto Schwarz”

É importante destacar ainda que pessoas da comissão e seus familiares tiveram obras selecionadas, é o caso de “Memória e sociedade, de Éclea Bosi (esposa de Alfredo Bosi), *As razões do iluminismo*, de Sérgio Paulo Rouanet e *Ciranda de Pedra*, de Lygia Fagundes Telles (ambos membros da comissão) e várias obras acadêmicas que exigem um elevado grau de entendimento” (FERNANDES, 2007a, p.64-65), o que sinaliza para um descaso com o dinheiro público.

No tocante ao PNBE/2009, foram compradas 110 obras, sendo 106 selecionadas pela Fundação Nacional do Livro Infantojuvenil (FNLIJ) e quatro indicadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC), cujos livros tratam da temática da Educação Especial. Dos 106 livros selecionados pela FNLIJ, 49 são narrativas, 15 de poesia, 6 de imagem (sem texto), 16 informativos e 20 de ficção. Os livros foram distribuídos para as escolas públicas de 1ª a 4ª série ou 2ª ao 5ª ano.

Em 2000, as ações do PNBE se voltaram para a formação do professor. Neste ano foram elaborados e distribuídos materiais que auxiliaram o labor docente. Os materiais pedagógicos são o Guia *Histórias e Histórias* concernente ao uso do acervo do PNBE/1999, entregue no ano anterior, e as revistas *Nova Escola* e *Ciência Hoje das Crianças*. Convém salientar que a falta de organização cronológica nas ações do

---

<sup>2</sup> A 5ª e 8ª série corresponde atualmente ao 6ª e 9ª ano.

programa ocasiona vários problemas qualitativos, pois o correto seria o Guia ser entregue junto com o acervo, de modo a orientar os profissionais a usufruírem os livros.

É curioso constatar que a pesquisa realizada pelo Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), em 2001<sup>3</sup>, apontou a total ausência de livros literários nas casas de muitos brasileiros. Segundo a pesquisa, os três objetos de leitura mais presentes na casa dos brasileiros são: a bíblia, o calendário e o livro didático (RIBEIRO, 2003, p. 22). Tendo em vista que poucos estudantes têm acesso aos livros literários, as obras do PNBE do ano de 2001 foram distribuídas aos alunos das 4<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, ao passo que os livros do PNBE/2002 foram entregues aos estudantes da 4<sup>a</sup> série e as obras do PNBE/2003 contemplaram discentes das 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries, além dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois nesse ano o programa teve várias ações como: “Palavras da gente”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Casa da Leitura”, “Biblioteca Escolar”, “Biblioteca do professor”, “Casa da Leitura” e “Literatura em minha casa”.

As escolas entregavam aos alunos uma coleção com cinco obras literárias, sendo selecionados os gêneros: poesia, conto, novela, obra clássica adaptada e teatro. Por um lado, esse critério de distribuição excluiu muitos alunos da rede públicas do Brasil, mas por outro lado, o livro passou a fazer parte da vida do aluno, bem como da sua família, ou seja, a obra de arte literária ganhou espaço na casa dos estudantes. Nesse projeto, o governo passou a privilegiar na distribuição das obras a posse privada do livro e não mais a posse pública, isto é, a formação de acervo nas escolas: “Muito se criticou, na época, a questão da posse privada dos livros em detrimento da posse pública, fazendo do livro propriedade do aluno, e não mais da comunidade escolar” (PAULA, 2010, p. 39). No entanto, muitas escolas não distribuíram as obras aos discentes com a alegação de não terem acervo nas bibliotecas. Em contrapartida, outras incentivaram os alunos a trocarem as obras com os colegas e a compartilharem as impressões de leitura.

A estudiosa Flávia Ferreira de Paula (2010) analisa em sua pesquisa de mestrado, intitulada “Literatura infantojuvenil e políticas públicas de leitura: um estudo do projeto *Literatura em Minha Casa*”, dados relevantes do PNBE como os critérios de seleção das obras do triênio de 2001 a 2003, a localização geográfica das editoras do programa nos anos do Projeto *Literatura em Minha Casa*, além de pesquisar quais são os ilustradores, autores e temas mais recorrentes no período em questão. Nesse trabalho,

---

<sup>3</sup> Os resultados da pesquisa encomendada pela CBL, *Retratos da Leitura no Brasil* (2001) também apontam a necessidade de aumentar o número de bibliotecas públicas no Brasil.

a autora faz um levantamento histórico do PNBE nos seus anos de existência.

A distribuição de livros do referido triênio do PNBE permitiu o direito de alunos mais carentes terem acesso à obras literárias. O professor Antonio Candido (2004) assevera que todas as pessoas têm direito à literatura. Segundo Candido, a literatura tem um papel formador na personalidade humana, uma vez que humaniza, constrói, faz viver. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (CANDIDO, 2004, p.12), por isso, ela deve ser inserida na vida das pessoas desde pequenas. Além de brinquedos, as crianças precisam ter contato com os muitos livros.

Magda Soares (2004, p.21) destaca que a nação brasileira é “um país de livros caros para uma população em sua maioria pobre”. Infelizmente, o Brasil é um país de livros inacessíveis para os menos favorecidos economicamente, cabendo a escola ter uma biblioteca com muitas obras, uma bibliotecária que auxilie o docente na formação do gosto pela leitura e atividades para atrair a atenção dos alunos. Nos dizeres de Fernandes (2007a, p.77), uma parcela significativa da população brasileira “depende de programas assistenciais para as condições básicas de sobrevivência, torna-se complicado o acesso aos livros por parte dos excluídos”.

Por ser um marco nos programas de leitura a distribuição de livros literários aos alunos da rede pública estadual e municipal, nos anos de 2001 a 2003, merece atenção especial. Merece atenção também o fato de a riqueza ilustrativa dos três acervos ter sido extremamente reduzida, ou seja, o texto verbal permanece integralmente na obra, mas as ilustrações foram praticamente excluídas. Até o ano de 1999, as obras chegavam as escolas tais como eram lançadas na primeira edição. Para reduzir as despesas com o programa, nos anos de 2001, 2002 e 2003 as obras mantiveram o texto escrito, porém as ilustrações foram alteradas, se comparadas com a versão original, isto é, as obras foram modificadas, ganharam novo formato e as cores retiradas, o que provoca no leitor atento outro tipo leitura, haja visto que as ilustrações também são textos e carregam consigo muitos significados.

No ano de 2004, o PNBE deu continuidade nas ações de 2003. Em 2005, a distribuição dos livros voltou a ser para a formação de acervos nas bibliotecas escolares públicas e as obras adquiridas pelo programa chegaram nas escolas assim como as disponíveis nas livrarias de todo país. O acervo de 2005 era composto de diversos gêneros literários: poesias (parlendas, cantigas e quadras); contos (crônicas, textos de

tradição popular, teatro, mitologia, lendas, fábulas, apólogos, adivinhas e contos de fadas); novelas (terror, aventura, amor, humor, suspense, clássicos) e livros de imagem. Os livros selecionados pelo PNBE do triênio de 2001 a 2003 e as obras em domínio público não podiam ser inscritas (BRASIL, 2005, p.2).

O PNBE 2006, destinado aos alunos da 5ª a 8ª série, foi formado por três acervos de 75 títulos, totalizando 225 obras, sendo contemplados os gêneros: poesia; conto (crônica, teatro e textos da tradição popular); romance; memória (diário, biografia); livro de imagem, histórias em quadrinhos e obras adaptadas (BRASIL, 2006).

A partir de 2007, a nomenclatura do PNBE foi alterada, de modo a não se referir ao programa no ano de aquisição, mas sim no ano de atendimento. Dessa forma, a aquisição do PNBE/2008 ocorreu em 2007. Por esse motivo, não existe uma versão do programa no ano de 2007 (BRASIL, 2009).

O acervo do PNBE/2008 atendeu a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Na Educação Infantil, o acervo é composto de 60 obras, ao passo que o Ensino Fundamental recebeu 100 livros e, por fim, o PNBEM, que atende o Ensino Médio, adquiriu 139 livros entre obras literárias e dicionários.

No que concerne aos acervos do PNBE/2009, 2010 e 2011, estes foram compostos de contos, poemas, crônicas, teatro, texto de tradição popular, romance, diário, memória, história em quadrinhos, obras clássicas, ensaios. As obras foram distribuídas às escolas públicas que ofereciam Educação Infantil, Ensino Fundamental Ensino Médio e EJA.

Gustavo Bernardo (2005, p.24) frisa a importância das ações do PNBE ao destacar que as duas condições fundamentais para a formação do leitor é uma biblioteca com muitos livros e um profissional do ensino que faça a mediação entre o livro e o leitor, além de ser um exemplo de leitor:

Mas, nos termos de educação, duas coisas são fundamentais: é preciso que a escola tenha uma biblioteca decente, com muitos livros de literatura para todas as idades, até porque não se sabe quando o aluno está pronto para ler determinado livro; é preciso também que o professor goste de ler, que leia muito e fale sempre com seus alunos sobre o que está lendo. Do infinito número de métodos de educação que nos assolam, o mais eficiente de todos e o mais antigo: trata-se do velho método do exemplo.

O artigo “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – uma avaliação

diagnóstica”, escrito por Jane Paiva Andréa Berenblum, discute o funcionamento do PNBE desde sua criação, em 1997 e avalia o mesmo. A pesquisa de campo foi realizada nos estados do Pará, Goiás, Ceará, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio Grande do Sul. Ao todo 196 escolas públicas foram visitadas, sendo 100 estaduais e 96 municipais. As autoras apontam que o PNBE preocupou-se, especialmente, em adquirir e distribuir livros às escolas da rede pública. Nas palavras das estudiosas:

Um grande programa de distribuição de livros, como se a existência de acervos (de qualidade) fosse o caminho natural de formação de leitores nas escolas públicas brasileiras, sem prever apoio algum a projetos de formação continuada de professores com o foco na leitura literária (PAIVA, BERENBLUM, 2009, p.2).

O grande problema do PNBE também é exposto por Paiva e Berenblum (2009), pois não basta distribuir livros, é preciso capacitar os professores e bibliotecários, para que esses se tornem verdadeiros mediadores da leitura.

Por se tratar de uma iniciativa do governo federal, que envolve dinheiro público, foram levantados no sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) dados acerca dos alunos e das escolas beneficiadas, quantidade de livros distribuídos e investimento com o programa nos anos de 1998 até 2008.

Abaixo segue tabela com dados orçamentários do PNBE em uma década de existência.

**Tabela 1—Dados Estatísticos do PNBE ( 1998-2008)**

<b>Programa/ano</b>	<b>Alunos Beneficiados</b>	<b>Escolas Beneficiadas</b>	<b>Quantidade de (acervos, obras e coleções)</b>	<b>Valores R\$</b>
<b>PNBE 1998</b>	19.247.358	20.000	3.660.000	29.830.886,00
<b>PNBE 1999</b>	14.112.285	36.000	3.924.000	24.727.241,00
<b>PNBE 2000*</b>		18.718	3.728.000	15.179.101,00
<b>PNBE 2001</b>	8.561.639	139.119	60.923.940	57.638.015,60
<b>PNBE 2002</b>	3.841.268	126.692	21.082.880	19.633.632,00
<b>PNBE 2003</b>	18.010.401	141.266	49.034.192	110.798.022,00
<b>PNBE 2004**</b>				
<b>PNBE 2005</b>	16.990.819	136.389	5.918.966	47.268.337,00
<b>PNBE 2006</b>	13.504.906	46.700	7.233.075	45.509.183,56
<b>PNBE2008 (Educação Infantil)</b>	5.065.686	85.179	1.948.140	9.044.930,30

<b>PNBE 2008(Ensino Fundamental)</b>	16.430.000	127.661	3.216.600	17.336.024,72
<b>PNBE 2008 (Ensino Médio)</b>	7.788.593	17.049	3.956.480	38.902.804,48

\*Em 2000 foram produzidos e distribuídos materiais pedagógicos, voltado aos docentes

\*\* No ano de 2004 houve continuidade das ações de 2003

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>

A partir da leitura da tabela constata-se que o período de maior investimento, maior quantidade de livros distribuídos e escolas beneficiadas no programa, foram os anos do Projeto *Literatura em minha casa*. Em 2001, 2002 e 2003, como foi dito anteriormente, os livros deixaram de ser enviados para a formação do acervo para serem distribuídos aos alunos. Se, por um lado, houve aumento no número de livros distribuídos, escolas beneficiadas e investimento financeiro; por outro, o número de alunos reduziu. No entanto, deve ser frisado que as escolas também recebiam uma coleção de livros para o acervo, portanto, o número de alunos beneficiados vai além dos informados na tabela acima.

A título de informação e conhecimento foram somados os valores do ano de 2008. Em 2008, 29.284.279 alunos e 229.889 escolas receberam 9.121.220 livros, totalizando R\$ 65.283.759,50. É relevante ressaltar, ainda, o aumento do investimento no programa com o passar dos anos, bem como o fato de o acervo de 2008 contemplar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, atitude plausível por parte do Ministério da Educação. Entretanto, deve ser repensado no programa o ato de apenas comprar e entregar obras, pois pouco adianta distribuir livros se não houver investimento no mediador da leitura, de forma especial, o professor e o bibliotecário. Na visão de Fernandes (2007a, p.76): “Uma das prioridades desses programas deveria ser o investimento na capacitação do professor, principal mediador entre o livro e o leitor na escola”.

É importante mencionar que na gestão (1998-2002) do presidente Fernando Henrique Cardoso, o PNBE era um programa de governo e, com a entrada de Luiz Inácio Lula da Silva na presidência (2003-2010), o PNBE passou a ser visto como um programa de estado, ou seja, mesmo com as mudanças políticas Lula manteve o programa. Como consequência, sua sucessora, presidente Dilma Rousseff (2011-2014) também continua a investir no PNBE.

Feitas as considerações acerca do PNBE, em uma década de existência, no

tópico seguinte serão analisados os critérios de seleção expostos no “Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de avaliação para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2008” (BRASIL, 2007).

## 1.2 Critérios de seleção para o PNBE/2008

As crianças que chegam à escola — tanto as que ingressam na educação infantil, quanto aquelas que ingressam no ensino fundamental — são provenientes de contexto sócio-culturais diferentes e, por isso, possuem experiências diferenciadas de contatos com a leitura e a escrita (BRASIL, 2007, p.14).

A introdução do Anexo III intitulado “Critérios de Avaliação e Seleção” do “Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de avaliação para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2008”<sup>4</sup> (BRASIL, 2007) destaca que cada criança tem um histórico familiar diferente de contato com a leitura, enquanto uns têm acesso aos livros em casa desde pequenos, outros só o terão na escola. Ainda no anexo III do referido edital são mencionados os três critérios de avaliação que serão considerados na análise das obras: a qualidade do texto, a adequação temática e o projeto gráfico.

O critério da qualidade do texto objetiva analisar a fruição estética do livro, que poderá ser lido pelas crianças de forma autônoma ou com a mediação do professor. Nos textos em verso será analisado: “a adequação da linguagem ao público”, já nos textos em prosa: “serão avaliados a coerência e a coexistência da narrativa, a ambientação, a caracterização das personagens” (BRASIL, 2007, p.15). De acordo com esse critério, as obras selecionadas pelo PNBE/2008 são consideradas boas, pois a construção das personagens e a linguagem dos livros são adequadas ao público mirim.

Quanto ao critério da adequação temática, o livro deve motivar a leitura e não transmitir implicitamente ou explicitamente nenhuma forma de preconceito ou discriminação. “Não serão selecionadas obras que apresentem didatismos, moralismos, preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem” (BRASIL, 2007, p.15). As obras devem abordar temáticas diversas, diferentes contextos culturais, históricos e sociais, além de estarem adequadas ao público infantojuvenil e despertarem o interesse

---

<sup>4</sup> É importante mencionar que desde 2006 o *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita* da Faculdade de Educação da UFMG (CEALE/FAE/UFMG) é responsável pela seleção do PNBE. Uma preocupação do CEALE é que profissionais altamente qualificados de todo país participem da seleção, de forma a romper com a hegemonia das editoras, autores e ilustradores do eixo Rio/São Paulo na seleção.

dos leitores. O critério em questão foi respeitado. Os alunos das escolas públicas tiveram acesso a vários livros com temas como separação, abandono, amor e conheceram diversas culturas e mitologias.

Segundo o edital, o critério de projeto gráfico prevê a:

[...] apresentação de capa criativa e atraente, apropriada ao projeto estético-literário da obra; uso de tipos gráficos, espaçamento e distribuição espacial adequados aos pequenos leitores, distribuição equilibrada de texto e imagens; ilustrações que interagem com o texto, artisticamente elaboradas; uso de papel adequado à leitura e ao manuseio pelas crianças (BRASIL, 2007, p. 15).

O projeto gráfico se volta ao diálogo entre o texto verbal e visual<sup>5</sup>, uso de tipos gráficos, espaçamento de letras e papel adequado aos pequenos leitores. Nesse critério, é analisada a habilidade do ilustrador ao desenhar a obra. De acordo com o edital, “a bibliografia do (s) autor (es) deverá ser apresentada de forma a enriquecer o projeto gráfico e promover a contextualização do autor e da obra no universo literário” (BRASIL, 2007, p.15).

Em linhas gerais, os três critérios contribuíram para o entendimento do que o edital considerou como qualidade literária. É necessário registrar também que o projeto gráfico das obras selecionadas pelo PNBE/2008 é de qualidade e igual as disponíveis nas livrarias para venda, pois nos anos do Projeto “Literatura em Minha Casa” (2001, 2002 e 2003), as obras eram em preto e branco.

No que concerne ao critério do projeto gráfico, merece destaque alguns livros selecionados pelo PNBE/2008 que se apropriam das técnicas do desenho e da pintura. *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004) e *A bola e o goleiro*, de Jorge Amado (2004) são ilustrados com bordados de Antônia Diniz Dumont, Ângela Martha, Marilu e Sália Dumont, sobre desenhos de Demóstenes Vargas. O livro *Brincadeiras*, de Kátia Canton (2007), tem ilustrações baseadas nas pinturas de Alfredo Volpi e, por fim, *A senha do mundo* (1999) contém ilustrações retiradas dos periódicos ingleses *Chattebox* (1884-1999) e *British Workwoman* (1874). Contudo, o público alvo tão mencionado no edital não foi consultado na seleção de livros, isto é, os alunos permaneceram silenciados. Também os mediadores não foram consultados, o que talvez poderia ser solucionado com a disponibilização de um questionário na página do MEC ou nas escolas.

No tocante ao processo para submeter obras, observa-se que ele é composto de três etapas. A primeira foi o cadastramento de titulares de direito autoral, a segunda a

---

<sup>5</sup> O item 2.3 intitulado “Apontamentos sobre o diálogo texto verbovisual na literatura infantojuvenil” retomará o tema em questão.

pré-inscrição, a terceira a inscrição, entrega das obras e dos documentos. O edital expõe que cada titular de direito autoral pode inscrever até vinte obras. Os livros inscritos passam por uma triagem no qual são excluídos os que não estiverem bem identificados, editados em mais de um volume, as obras adquiridas pelos acervos do projeto “Literatura em Minha Casa” e “Palavras de Gente” das edições do triênio de 2001 a 2003, bem como do PNBE de 2005 e de 2006, além de obras em domínio público, didáticas, informativas, religiosas, doutrinárias ou de referência, enquanto as obras adaptadas, traduzidas e antologias serão aceitas. É plausível a atitude do Ministério de Educação em inovar e não selecionar obras de acervos anteriores, promovendo assim a variedade literária.

Os livros destinados à Educação Infantil são compostos de três acervos diferentes, com vinte títulos cada, totalizando sessenta obras, ao passo que as obras do Ensino Fundamental são compostas de cinco acervos diferentes, com vinte títulos cada, num total de cem obras, objeto de análise neste trabalho.

Os acervos do Ensino Fundamental devem contemplar textos em verso: poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas; textos em prosa: biografias, memórias, textos de dramaturgia, contos, crônicas, novelas, pequenas histórias, histórias em quadrinhos, bem como livros de imagem e obras da literatura universal adaptadas ao público infantojuvenil (BRASIL, 2007, p. 2-3), o que possibilitou os discentes terem acesso a uma gama de gêneros literários.

Com relação à distribuição das obras, às escolas municipais e estaduais, Francisca Izabel Pereira Maciel (2008, p.14) revela:

O primeiro grupo foi composto de três acervos, com 20 obras cada um, devendo receber um acervo instituições com 150 alunos, dois acervos aquelas que tenham de 151 a 300 alunos e três acervos aquelas com mais de 301 alunos matriculados. O segundo grupo foi constituído por cinco acervos, com igualmente 20 títulos cada um, sendo encaminhado um acervo para as escolas com até 250 alunos, dois acervos para escolas com 251 a 500 matrículas, três para aquelas com 501 a 750 estudantes, quatro para aquelas com 751 estudantes a mil alunos e cinco acervos para as escolas que possuam mais de 1.001 alunos matriculados.

É pertinente frisar que esses critérios de atendimento excluam escolas com menos de cento e cinquenta alunos, como as localizadas, em sua grande maioria, na zona rural. Será que essas crianças não têm direito a livros literários?

Analisado o referido edital, no tópico seguinte será feito um mapeamento das editoras contempladas pelo PNBE/2008, para em seguida mostrar os autores e os

ilustradores mais recorrentes no programa.

### **1.3 Editoras contempladas no PNBE/2008**

Além da análise do “Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de avaliação para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2008” (BRASIL, 2007), outro dado relevante neste estudo é o mapeamento e a localização geográfica das editoras contempladas nesse acervo. Soares (2004) aponta em “Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial” que poucas pesquisas têm analisado o mercado editorial. Em vista disso, o trabalho que aqui se apresenta exibirá todas as editoras selecionadas pelo PNBE/2008.

Das cem obras que compõem o acervo do PNBE/2008, sete são da editora Ática S/A, seis da Distribuidora Record de Serviços S/A, quatro da PIA Sociedade Filhas de São Paulo e três das editoras: Best Seller LTDA, Salamandra Editorial LTDA, Record LTDA, Richmond Educação LTDA, Livraria Martins Fontes Editora LTDA, Gaudi Editorial LTDA, FTD S/A, Dimensão LTDA e Comboio de Corda Editorial LTDA [cf. Tabela 2].

Foram contempladas com duas obras a Companhia Editora Nacional, Ediouro Publicações de Lazer e Cultura LTDA, Brinque-Book Editora de Livros LTDA, Biruta LTDA, Caros Amigos LTDA, Gaia LTDA, Planeta do Brasil LTDA, JPA LTDA, Moderna LTDA, Schwarcz LTDA, Frente Editora LTDA, Global Editora e Distribuidora LTDA e Jorge Zahar Editor LTDA.

Por fim, as editoras que obtiveram uma obra comprada pelo programa na edição de 2008 foram: Agir Editora LTDA, Berlendis Editores LTDA, Best Book Comércio de Livros LTDA, Clausio Cavalcante Cedraz, Difusão Cultural do Livro, Devir Livraria LTDA, Edições SM LTDA, 34 LTDA, Compor LTDA, Editora do Brasil S/A, Fundação Peirópolis LTDA, Globo S/A, Lê LTDA, Letras Brasileiras LTDA, Nova Alexandria LTDA, Nova Fronteira S/A, Projeto LTDA, ROCCO LTDA, YH Lucerna LTDA, Fundação Demócrito Rocha, IMEPH, José Olympio Editora LTDA, Lacerda Editores LTDA, Larousse do Brasil Participações LTDA, Manati Produções Editoriais LTDA, MR Cornacchia Livraria e Editora LTDA, Pixel Média Comunicação S/A, RHJ Livros LTDA e a Saraiva S/A Livreiros Editores.

A tabela abaixo exhibe as editoras que alcançaram no mínimo três livros selecionados.

**Tabela 2 – Editoras mais recorrentes no PNBE/2008**

<b>Editora</b>	<b>Número de livros selecionados</b>	<b>Estado</b>
Ática S/A	7	SP
Comboio de Corda Editorial LTDA	3	SP
FTD S/A	3	SP
Gaudi Editorial LTDA	3	SP
Livraria Martins Fontes	3	SP
PIA Sociedade Filhas de São Paulo	4	SP
Richmond Educação LTDA	3	SP
Record LTDA	3	SP
Salamandra Editorial LTDA	3	SP
Best Seller LTDA	3	RJ
Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S/A	6	RJ
Dimensão LTDA	3	MG

A tabela 2 apresenta um total de 12 editoras, sendo 9 de São Paulo, 2 do Rio de Janeiro e apenas uma de Minas Gerais, ou seja, a maior parte das editoras se localiza no eixo Rio/São Paulo e na região sudeste. Convém destacar a presença da Editora Record que, segundo Paula (2010, p. 53), é “o maior conglomerado da América Latina, que possui onze perfis diferenciados: Record, Bertrand Brasil, José Olympio, Civilização Brasileira, Rosa dos Tempos, Nova Era, Difel, Bestseler, Edições Bestbolso, Galera& Galerinha”.

A próxima tabela mostra as editoras contempladas no acervo do PNBE/2008 pertencentes a outros estados do Brasil que não sejam o Rio de Janeiro ou São Paulo.

**Tabela 3 – Editoras fora do eixo Rio-São Paulo**

<b>Editora</b>	<b>Cidade/Estado</b>	<b>Número de Livros</b>
Clausio Cavalcante Cedraz	Salvador/BA	1

Compor LTDA	Belo Horizonte/MG	1
Dimensão LTDA	Belo Horizonte/MG	3
Lê	Belo Horizonte/MG	1
RHJ Livros Ltda	Belo Horizonte/MG	1
Letras Brasileiras LTDA	Florianópolis/SC	1
Projeto	Porto Alegre/RS	1
Fundação Demócrito Rocha	Fortaleza/CE	1
IMEPH	Fortaleza/CE	1

A leitura da tabela 3 permite verificar que apenas as editoras Clausio Cavalcante Cedraz, de Salvador/BA; Compor LTDA, Dimensão LTDA, Lê e RHJ Livros LTDA, de Belo Horizonte/MG; Letras Brasileiras LTDA, de Florianópolis/SC; Projeto, de Porto Alegre/RS; Fundação Demócrito Rocha e IMEPH, de Fortaleza/CE não se localizam geograficamente nos estados do Rio de Janeiro ou de São Paulo. No entanto, 4 editoras são da região sudeste, 3 da região nordeste e 2 da região sul.

A seguir será apresentada uma lista [Tabela 4] com os dados dos estados das editoras por número de obras, totalizando os livros que compõem o acervo.

**Tabela 4 – Estados das editoras contempladas no PNBE/2008**

<b>Estado das Editoras</b>	<b>Número de Obras</b>
São Paulo	65
Rio de Janeiro	24
Minas Gerais	6
Ceará	2
Rio Grande do Sul	1
Santa Catarina	1
Bahia	1
<b>Total</b>	<b>100</b>

Como já foi dito anteriormente, o acervo do PNBE/2008 destinado aos alunos do Ensino Fundamental é composto por cem obras. Dessas, sessenta e seis (65%) foram adquiridas de editoras do estado de São Paulo; vinte e quatro (24%) do Rio de Janeiro; seis de Minas Gerais (6%); duas do Ceará (2%); uma do Rio Grande do Sul (1%); uma

de Santa Catarina (1%) e uma (1%) da Bahia. Assim chega-se a um total de 95% de editoras da região sudeste, 3% da região nordeste e 2% do sul. Os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais são, respectivamente, o primeiro, o segundo e o terceiro Produto Interno Bruto (PIB) mais alto do Brasil (IBGE, 2008). Destaca-se que nenhuma das editoras é da região Norte e Centro Oeste. Tais resultados convergem com os dados das pesquisas realizadas por Fernandes (2007) e Paula (2010).

Desse modo, verificadas as editoras que compõem o acervo em questão, o próximo tópico tratará dos autores e ilustradores mais recorrentes no PNBE/2008.

#### **1.4 Autores e ilustradores mais recorrentes no PNBE/2008**

Segundo o “Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de avaliação para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2008” (BRASIL, 2007), cada titular de direito autoral pode inscrever até vinte obras. Soares (2008, p. 25) realiza um estudo acerca dos autores com mais obras inscritas no PNBE/2008 e constata que escritores canônicos no gênero, tais como: Ziraldo, Tatiana Belink, Sylvia Orthof, Elias José, Eva Furnari, Ruth Rocha e Ana Maria Machado têm mais livros inscritos no processo de seleção. A autora ainda evidencia que foram inscritos um mil cento e sessenta e oito livros (SOARES, 2008, p. 26).

Este estudo também se volta para o *corpus* do PNBE/2008, mas se difere do trabalho de Soares por analisar as obras depois de selecionadas por uma comissão de especialistas. É hipótese deste estudo que alguns autores e ilustradores, mais reconhecidos da literatura infantojuvenil, sejam mais contemplados no acervo do PNBE/2008, apontando assim para a existência de um possível cânone literário no gênero, conforme revelou a pesquisa pioneira de Fernandes (2007a): “O levantamento e a análise desses dados, no conjunto, parecem reforçar a hipótese de que os autores e as obras consagradas pela crítica reinam acima do critério da diversidade, formando um cânone da literatura infantojuvenil” e foi confirmada pela pesquisa de Paula (2010).

A lista abaixo [Tabela 5] mostra os autores que tiveram maior número de obras selecionadas no PNBE/2008. Registra-se que foram levantados os autores com pelo menos duas obras contempladas no programa.

**Tabela 5 – Autores mais recorrentes no PNBE/2008**

<b>Autor</b>	<b>Número de Livros</b>
Sylvia Orthof	4
Léo Cunha	3
Luiz Antonio Aguiar	3
Carlos Drummond de Andrade	2
Ricardo Azevedo	2
Rogério Andrade Barbosa	2
Marina Colasanti	2
Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes	2
André Neves	2
Walter Hiroki Ono	2
Mário Quintana	2
Joann Sfar	2
Márcia Williams	2

Diante do exposto na Tabela 5, pode-se constatar que Sylvia Orthof lidera o primeiro lugar com quatro obras selecionadas, ao passo que Léo Cunha e Luiz Antonio Aguiar empatam no segundo lugar com três obras. Os autores a seguir foram selecionados com dois livros: Carlos Drummond de Andrade, Ricardo Azevedo, Rogério Andrade Barbosa, Marina Colassanti, Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes, André Neves, Walter Hiroki Ono, Mário Quintana, Joann Sfar e Márcia Williams. Dos 30 autores expostos na tabela acima, 9 homens escrevem 20 livros, enquanto 4 mulheres escrevem 10 livros, o que denota a predominância do gênero masculino ao feminino.

Um dado interessante é a presença de Carlos Drummond de Andrade e Mário Quintana, autores consagrados na literatura brasileira, que migraram para a literatura mirim. O mapeamento evidência que escritores reconhecidos na literatura infantojuvenil são mais recorrentes.

No que se refere às obras escolhidas, a autora Sylvia Orthof aparece em primeiro lugar com quatro livros publicados, são eles: *O rei preto de Ouro Preto*

(2002), *Cantarim de Cantará* (2007), *O sapato que miava* (2007) e *Curupaco paco e tal quero ir pra Portugal* (2002). Em segundo lugar está Léo Cunha com três livros: *A menina da varanda* (2006), *Conversa pra boy dormir* (2007) e *Lápis encantado* (2007), bem como Luiz Antonio Aguiar também com três: *O sino que queria voar* (2007), *João e Maria de Barro* (2005) e *Dáda e Dazinha* (2007).

Em seguida, dividindo o terceiro lugar, com duas obras vem Carlos Drummond de Andrade com *Vó caiu na piscina* (2007) e *A senha do mundo* (2007); Ricardo Azevedo com *Livro de Papel* (2001) e *Aula de Carnaval e outros poemas* (2007); Rogério Andrade Barbosa com *Os gêmeos do tambor* (2007) e *Os três presentes mágicos* (2007); Marina Colasanti com *A moça tecelã* (2004) e *A menina arco-íris* (2007); Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes com *Assombrações da terra* (2006) e *Vira, vira, vira lobisomem* (2007); André Neves com *A caligrafia de Dona Sofia* (2007) e *Maria Mole* (2006); Walter Hiroki Ono com *O melhor amigo* (2007) e *O melhor amigo do melhor amigo* (2007); Mário Quintana com *Lili inventa o mundo* (2005) e *Sapato furado* (2007) e, por fim, Márcia Williams com *O rei Artur e os cavaleiros da Távola redonda* (2005) e *Mitos Gregos: o vôo de Ícaro e outras lendas* (2007).

A análise dos ilustradores segue os mesmos passos do mapeamento dos autores mais recorrentes. A Tabela 6 exibe os ilustradores que mais aparecem no acervo em questão.

**Tabela 6 – Ilustradores mais recorrentes no PNBE/2008**

<b>Ilustrador</b>	<b>Número de Livros</b>
Graça Lima	6
André Neves	3
Suppa	3
Amanda Hall	2
Cláudio Martins	2
Ivan Zigg	2
Mariana Massarani	2
Ricardo Azevedo	2
Walter Hiroki Ono	2

Das 24 obras computadas na tabela acima, 14 são escritas por 5 homens e 10 escritas por 3 mulheres. Nesse sentido, a discrepância de gênero na profissão de ilustrador é menos acentuada. Comparando as duas tabelas, [Tabela 5] e [Tabela 6],

nota-se que os autores aparecem com a mesma recorrência dos ilustradores visto que Sylvia Orthof escreveu quatro livros selecionados pelo PNBE/2008, enquanto Graça Lima ilustrou seis obras literárias.

No que tange aos ilustradores, Graça Lima aparece em primeiro lugar com ilustrações em seis obras: *A lenda da Paxiúba* (2000), *O menino inesperado* (2007), *Dadá e Dazinha* (2007), *Lápis Encantado* (2007), *João Teimoso* (2007) e *Assombrações da Terra* (2006).

André Neves e Suppa dividem o segundo lugar com três obras escolhidas. O primeiro tem ilustrações nos livros: *Sapato Furado* (2007), *Maria Mole* (2006) e *A caligrafia de Dona Sofia* (2007); já o segundo ilustra: *A história da sopeira e da concha* (2006), *Entre os bambus* (2007) e *Lili inventa o mundo* (2005).

O terceiro lugar é dividido por Amanda Hall, Cláudio Martins, Ivan Zigg, Mariana Massarani, Ricardo Azevedo e Walter Hiroki Ono com duas obras selecionadas. A primeira ilustrou *Histórias do mar* (2005) e *Contos de animais do mundo todo* (2007). O segundo tem suas ilustrações em *Dr Urubu e outras fábulas* (2007) e *O vôo supersônico da galinha Galatéia* (2007), ao passo que Ivan Zigg ilustrou *O sapato que miava* (2007) e *A tampa do céu* (2006). Mariana Massarani, por sua vez, ilustrou *Cantarim de Cantará* (2007) e *As coisas que a gente fala* (2007). Ricardo Azevedo ilustrou *Livro de papel* (2001) e *Aula de Carnaval e outros poemas* (2007) e, por fim, Walter Hiroki Ono tem ilustrações em: *O melhor amigo* (2007) e *O melhor amigo do melhor amigo* (2007).

A partir da tabela 6 é possível confirmar a hipótese da existência de um cânone de ilustradores. Graça Lima, André Neves e Cláudio Martins são ganhadores dos prêmios da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Graça Lima recebeu ainda nos anos de 1982, 1984 e 2003 o prêmio Jabuti na categoria Ilustração. Ivan Zigg recebeu o prêmio Jabuti de Melhor Ilustração em 2004 com seu trabalho no livro *Com a pulga atrás da orelha*. Mariana Massarani também ganhou três vezes o prêmio Jabuti com os livros: *Toda criança gosta*, *Cadê o juízo do menino?* e *Quando Pedro tinha nove anos*. Os livros de Ricardo Azevedo já receberam cinco prêmios Jabuti e um prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA). Cláudio Martins em 1992 ganhou o Prêmio Melhor Livro para Crianças da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil com a obra "Eu e Minha Luneta" e em 1991 e 1992 recebeu o prêmio Jabuti de Melhor Ilustração pela Câmara Brasileira do Livro.

### **1.5 Algumas considerações**

O estudo do PNBE é importante por se tratar do maior programa de distribuição de obras literárias para os alunos das escolas públicas de todo o Brasil. No entanto, possibilitar o acesso às obras literárias não é suficiente como apontou as pesquisas de Fernandes (2007a), Paiva e Berenblum (2009), Paiva e Soares (2008) e Paula (2010). É preciso investir na formação continuada dos professores e bibliotecários para que esses possam fazer a mediação entre o aluno e o livro. Outro problema é o da distribuição dos livros que apresentou uma falha ao excluir as escolas com menos de 150 alunos, essas geralmente localizadas na zona rural.

Em linhas gerais, o acervo do PNBE/2008 foi composto por obras de diversos gêneros literários: poesia, novela, conto, crônica, memória, biografia, pequenas histórias, livros de imagem, histórias em quadrinhos e obras da literatura universal artisticamente adaptadas, o que representa uma riqueza para o acervo.

Os critérios de seleção das obras do PNBE/2008 se resumem em três. O primeiro diz respeito à qualidade do texto que deve propiciar a fruição estética, ampliar o repertório linguístico dos leitores e não transmitir moralismo, didatismo e estereótipos. O segundo é relativo à adequação temática e visa selecionar obras com diversas temáticas e contextos culturais e históricos e, por fim, o terceiro é referente ao projeto gráfico, que avalia a articulação entre texto e imagem, o projeto estético do livro, o uso de espaçamento e tipos gráficos adequados aos pequenos leitores. As 100 obras selecionadas atendem os três critérios. Merece relevo o fato de o acervo do PNBE 2008 ser composto por livros coloridos e iguais os disponíveis nas livrarias para venda.

Assim como na pesquisa de Fernandes (2007a), Paula (2010) e Soares (2008), o estudo das editoras mais contempladas no acervo em questão constatou que a região Sudeste predomina na atividade editorial, bem como a recorrência de autores e ilustradores consagrados na literatura infantojuvenil brasileira, que forma uma espécie de cânone no gênero.

**CAPÍTULO 2**  
**REPRESENTAÇÃO VERBOVISUAL E PERSONAGEM EM FOCO**

## 2.1 Ficção e pulsão de ficção

Eis porque precisamos tanto de ficção, precisamos tanto dos personagens: eles nos emprestam ainda que por poucos momentos, uma forte sensação de identidade pessoal. Eles nos dão o modelo imaginário de que tanto carecemos (BERNARDO, 2005, p. 21).

Na epígrafe é salientada a necessidade que cada ser humano tem de ficção, porque por meio das personagens ficcionais o leitor assume uma nova identidade. Nos dizeres de Sonia Salomão Khéde (1990, p. 69), a ficção é um “processo mental de todos nós, seres humanos, só que na criança e no jovem esse processo é muito mais fértil”, isto é, o pequeno leitor está mais apto a adentrar no universo ficcional por intermédio da leitura.

O texto de ficção tem como referência elementos da realidade, é como se ele a filtrasse para construir uma realidade particular. Quanto mais verossímil, ou seja, “sentimento de verdade” (CANDIDO, 1985, p. 55) o texto tiver, maior será sua qualidade. Antonio Candido, em sua obra *A personagem de ficção* (1985), ressalta que o texto de ficção não tem um compromisso com a verdade dos fatos, mas sim um olhar particular sobre o fato, seus sentidos são construídos a partir da relação texto/autor/leitor, haja visto que cada leitor lê um texto de acordo com seu conhecimento de mundo. Nessa perspectiva, como aponta Rita de Cássia Lorga Carnielli (2010, p.53): “O mundo ficcional não precisa, necessariamente, ser composto por proposições válidas, entretanto, devem ser compatíveis com o mundo real”.

Todo texto prevê um leitor e estabelece com este um pacto de leitura. Umberto Eco (1994) discute em sua obra, *Seis passeios pelos bosques da ficção*, a rica e tensa relação autor/leitor. Retrata que entre ambos é estabelecido um acordo ficcional, em que o autor narra o real: “A ficção atende a esta necessidade de maneira honesta: ela disfarça mas avisa que está disfarçando” (BERNARDO, 2005, p. 16). A literatura trabalha muito com a verossimilhança, caso bem evidente no clássico *Chapeuzinho Vermelho*, em que o leitor é levado a pensar que Chapeuzinho morreu dentro da barriga do lobo, pois é quase impossível acreditar que a menina seria salva: “É dado que as fronteiras entre aquilo em que devemos acreditar e aquilo em que não devemos acreditar são bastante ambíguas” (ECO, 1994, p.83).

Para completar, Antoine Compagnon (2003) frisa que a arte literária une o

mundo real e o mundo possível. Assim, “a personagem da ficção é alguém que poderia ter existido” (CARNIELLI, 2010, p. 53).

Nesse prisma, é importante destacar que as afirmações ficcionais são verdadeiras dentro da estrutura do mundo possível de determinada história (ECO, 1994, p.94). Desse modo, o leitor sempre deve ler uma obra literária como um ser desconfiado, ele não deve acreditar em tudo aquilo que o autor expõe. É preciso ser crítico e ver até que ponto o narrado corresponde à verdade.

Ivety Walty (1992), em “A literatura de ficção ou a ficção de literatura”, aborda que tudo que se diz real passa pela linguagem, sendo assim, a linguagem é a realidade. É nela (na linguagem) que o real se constitui. A leitura pressupõe reflexão, pois a linguagem e a realidade se distinguem. A realidade varia conforme o lugar que o indivíduo ocupa no espaço físico, político, sócio-cultural: “O real é fruto de um processo de relações do homem com outros homens e com a natureza” (WALTY, 1992, p.19). A arte, a pintura e a poesia ocupam o terceiro plano e esse afastamento do mundo das essências é prejudicial ao homem e enfraquece-lhe a alma. A obra literária é resultado da linguagem de representação.

A autora retoma ainda os três graus de afastamento da verdade exposto por Platão. O primeiro se refere ao modelo, a essência, a ideia, já o segundo a cópia, o produto concreto e, por fim, o terceiro é o simulacro, a cópia da cópia, mais especificamente, a representação do concreto. Como exemplo, cita-se a pintura e a fotografia: “Haveria, pois, a ideia da cama, o modelo; a cama feita pelo artesão, a cópia; e a imagem da cama feita pelo pintor, o simulacro” (WALTY, 1992 p.21).

Somente a literatura permite esse trabalho lapidado com a linguagem, os outros discursos como o jornalístico, o científico e o histórico se limitam em dizer o que acontece de fato, visto que a função desses textos é mais objetiva e se a ficção for utilizada ao escrever um processo, tal ato terá consequências graves na vida de um réu, por exemplo. Nesses textos, a ambiguidade se torna um defeito, ao passo que na literatura é um elemento estilístico, que serve para realçar uma ideia. E a pulsão de ficção o que vem a ser?

Levando em consideração a teoria da “pulsão de ficção” (necessidade inata que todos os seres humanos têm de ficcionalizar para exprimir suas experiências para si mesmos, inicialmente) todos os seres humanos têm a necessidade de expressão, e de expressão ficcional, neste sentido artística. [...] Sua necessidade revela que o relato (oral ou escrito) tem função praticamente terapêutica, por um lado; por outro, é *conditio sine qua non* para a construção do conhecimento e afirmação da identidade

(SPERBER, 2008, p.26).

Suzi Frankl Sperber (2008) frisa que a “pulsão de ficção”, termo cunhado pela autora, é uma necessidade humana. Em algumas pessoas, de forma especial, nas crianças, essa pulsão se manifesta de forma mais incisiva do que em outras. Segundo a escritora, a pulsão de ficção tem uma função terapêutica e contribui para a afirmação da identidade e a produção do conhecimento.

A partir das observações feitas, percebe-se a necessidade de ficção literária que, tanto as crianças, quanto os adultos têm. Tendo em vista que a obra literária infantojuvenil traz em seu bojo várias representações, o tópico abaixo discorrerá sobre a identidade e a representação literária.

## **2.2 Identidade e representação literária**

A identidade prevê a diferença e o confronto com o outro, nas palavras de Khéde (1990, p.64): “É desse diálogo que ela nasce”. É preciso lembrar que a identidade não é fixa e está em constante transformação como salienta Louro (1997, p.24): “identidades que se transformam, que não são fixas e permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”.

Nesse prisma, Hall (2006, p. 13) verifica como a identidade é construída com o passar dos anos. No Iluminismo, o sujeito possuía uma identidade estável e unificada. As grandes mudanças nas sociedades atuais levam o sujeito pós-moderno a se transformar constantemente. Hall (2006, p. 13) destaca que a identidade: “É definida historicamente e não biologicamente”, isto é, os fatos históricos definem que a identidade de um sujeito da década de 30, do século XX, não será a mesma de um sujeito do ano de 2010, do século XXI. Sendo assim, na concepção de Hall (2006, p.13):

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas.

Para Hall (2006), os gestos, as expressões, as notas musicais, as palavras, os sons constroem significados. Eles significam e essa significação se dá por meio da linguagem e da cultura, ou seja, a representação produz sentidos com auxílio da linguagem. Daniela Rippol (2002, p. 71) frisa que a linguagem para Hall é:

um dos ‘meios’ através dos quais pensamentos, idéias e sentimentos são representados em nossa cultura. A representação através da linguagem [...] é central para os processos através dos quais é produzido o significado.

Como se vê, a representação é a produção de sentido por meio da linguagem, não só por intermédio da imitação ou correspondência, mas, acima de tudo, entre o mundo real e o mundo ficcional. Dessa maneira, as personagens de papel e tinta apresentadas na literatura levam o leitor a fortalecer sua identidade pessoal.

Guacira Lopes Louro (1997, p. 53) salienta que as “representações são apresentações, isto é, formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito”. As obras literárias são produtos culturais que produzem significados, conhecimento, na medida em que ensinam e apresentam uma pedagogia, por isso, estão envolvidos em um processo de transformação de identidades. Ainda, na visão da autora, as representações são “descrições que os constituem, que os produzem” (LOURO, 1997, p. 99). Nesse sentido, os professores enquanto categoria sempre foram objetos de representação e essas descrições dialogam com as práticas docentes.

As representações docentes, presentes nas obras de literatura infantojuvenil brasileira, constroem significados sobre os elementos analisados. Entende-se o conceito de representação como parte da construção da realidade e não como reflexo da realidade. A representação produz e reproduz o significado. Nessa perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva (1999, p.41) destaca:

Em primeiro lugar, a representação é compreendida aqui, sempre, como marca material, como inscrição, como traço [...] Em segundo lugar, se o significado, isto é, aquilo que é supostamente representado, não está nunca plenamente presente no significante, a representação - como processo e como produto - não é nunca fixa, estável, determinada. A indeterminação é o que caracteriza tanto a significação quanto a representação. Finalmente, a representação só adquire sentido por sua inserção numa cadeia diferencial de significantes. Ela é representação de alguma “coisa” não por sua identidade, coincidência ou correspondência com essa “coisa”, mas por representá-la (por meio de um significante) como diferente de outras “coisas”.

Segundo Silva (1999), a representação é vista como traço, inscrição e marca, assim o significado é o que está sendo representado. A representação é um sistema de significação social, que só é plena de sentido em um sistema de significação. Com isso, a teoria literária moderna dialoga com o que é entendido por representação, conforme afirma Carnielli (2010, p.53): “A representação passa a ser relida pela teoria literária valorizando-se, então, o sentido e a interpretação desta realidade dada por aquele que

produz a obra literária bem como por aquele que a lê”.

A leitura de obras literárias cria na mente do leitor imagens que simbolizam algo ausente. O historiador francês, Roger Chartier, na obra *A história cultural entre práticas e representações*, realiza a produção de uma história cultural, que vai orientar a história da leitura. O autor trabalha com dois conceitos: apropriação, baseado nos estudos de Michel de Certeau, e representação. Esse último nos interessa neste estudo porque designa: “instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de o reconstruir em memória de o figurar como ele é” (CHARTIER, 1990, p.10).

Nessa concepção, as personagens presentes nas narrativas infantojuvenis não apresentam a realidade, mas contribuem com o que se assume por verdadeiro.

[...] as representações de professores e professoras dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e seus traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencente a esse grupo. Como formas culturais de nos referirmos aos sujeitos (e a nós mesmos), as representações nos dão sentido e certamente transformam e distinguem — histórica e socialmente (LOURO, 1997, p. 98).

Com efeito, as personagens docentes apresentadas na literatura infantojuvenil valorizam algumas identidades e excluem outras. Na visão de Culler (1999), a identidade se relaciona com o valor cultural exposto na literatura. A análise da identidade das docentes de papel e tinta é pertinente, pois por meio dela se perceberá como as profissionais do ensino agem em sua prática docente. Trata-se de representações variadas, ou seja, não possuem uma identidade única, mas sim múltiplas identidades.

Nesse horizonte, o tópico a seguir discorrerá sobre a relação entre texto verbal e visual, visto que a identidade das personagens é mostrada, muitas vezes, por meio das ilustrações.

### **2.3 Apontamentos sobre o diálogo verbovisual na literatura infantojuvenil**

Alice estava começando a se aborrecer de ficar sentada ao lado de sua irmã numa elevação do jardim, sem nada para fazer. Dava uma ou outra olhadela no livro que sua irmã lia, mas implicava:

— De que serve um livro sem figuras nem diálogos?  
(CARROLL, 1986, p.9).

A relevância da ilustração no livro infantojuvenil é destacada por meio da fala

da personagem Alice, presente na consagrada obra da literatura mundial *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll<sup>6</sup>. A menina não se conforma em não poder ler um livro sem imagens e questiona: “De que serve um livro sem figuras nem diálogos?” (CARROLL, 1986, p.9). Além da personagem literária, muitos teóricos têm discutido a importância da alfabetização visual, de forma especial, Rui de Oliveira (2008, p. 29) ressalta:

A alfabetização visual proporcionaria à criança não apenas uma leitura melhor, mas também valorizaria a importância e a beleza das letras, dos espaços em branco, das cores, da diagramação das páginas e da relação entre texto e imagem.

Na visão do escritor e ilustrador Oliveira (2008), a alfabetização visual deve preceder a alfabetização convencional. Diante do universo icônico que nos cerca é necessário saber ler imagens, de modo a valorizar as letras, as cores, a relação texto e imagem, enfim, o projeto gráfico do livro.

Jan Amos Comenius (1592-1670), considerado o pai da pedagogia moderna, também afirmava que: “as imagens são a forma de aprendizagem mais fácil de assimilar que se pode fornecer às crianças” (RAMOS, 2011, p.49). Comenius percebia a imagem como um caminho facilitador para as crianças adentrarem no mundo da leitura e da escrita.

A criança é sensível à imagem. Nos dizeres de Cadermatori (2008, p. 80) “Crianças são ávidas leitoras de imagens que nelas exercem poder encantatório, tão logo os pequenos leitores abram o livro e comecem a folheá-lo”. A leitura de imagens estimula o pensamento e a criatividade. Regina Yolanda (1986, p. 148) salienta que “a ilustração é mais importante do que o texto para a criança pequena e para o jovem analfabeto ou semi-alfabetizado”. A leitura da imagem auxilia o aprendiz a desenvolver o raciocínio lógico e a ler sem dominar o código escrito, pois por meio da imagem é mais fácil a criança ser inserida no mundo da leitura. Camargo (1995, p. 79) complementa: “O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler”, porque ele leva a criança a desenvolver a capacidade criadora e a imaginação. Sendo assim, o ilustrador deve ser habilidoso para conseguir se comunicar com o pequeno leitor: “Narrar para e se comunicar com a criança são requisitos básicos da arte de ilustrar” (OLIVEIRA, 2008, p. 39).

Um dos objetivos da leitura da imagem é levar o leitor a ir além do que diz o

---

<sup>6</sup> Segundo Ramos (2011, p. 57): “Contabiliza-se que mais de 500 artistas-ilustradores já recriaram a história”.

texto escrito e criar novas possibilidades de leitura. De acordo com Oliveira (2008, p.42): “A ilustração fala, mas não tem voz”. A ilustração não deve ser uma fiel reprodução do texto, de modo a empobrecê-lo nem chegar “ao extremo de detalhar tudo” (RAMOS, 2011, p. 25), mas, sim, deixar espaços em branco, cenas implícitas para que o leitor preencha com sua criatividade, de modo a romper com a visão do passado na qual a ilustração se restringia em expor as informações elencadas no texto escrito: “Os desenhos eram considerados como um ‘respiro’, que tornava a massa de texto mais atraente. Eles apenas acompanhavam o texto” (RAMOS, 2011, p.52). Tal visão dialoga com o conceito exposto por Ferreira (1975) no qual a ilustração tem função de “decorar” ou “ornar” um texto.

Ao abordar a pouca importância que a ilustração assumia no livro infantojuvenil, Ramos (2011) compara a obra para crianças e jovens com um filme ou peça teatral, em que o texto escrito se apresenta como ator principal e a ilustração seria um personagem secundário/coadjuvante na cena. Ramos (2011, p. 52) ainda destaca:

Durante muito tempo, o texto verbal dominou a edição de livros, tornando as palavras mais importantes que qualquer outro recurso na hora de contar histórias para as crianças. Muitos podem ter sido os motivos para tal retrocesso – problemas técnicos e o custo de impressão podem ter contribuído para dificultar essa relação, por exemplo. Mas o certo é que o comportamento editorial fez com que as ilustrações exercessem papel secundário no livro infantil, algo que durou por um longo tempo.

Dessa maneira, constata-se que por longos anos a ilustração foi pouco valorizada na obra de arte para crianças e jovens, certamente devido ao alto custo de impressão das obras. Com o passar dos anos, as técnicas de impressão evoluíram, possibilitando que nos dias atuais “os livros para crianças continuam sendo um grande laboratório onde podem ser testadas linguagens e técnicas” (RAMOS, 2011, p.130).

No tocante às técnicas de ilustração, Camargo (1995) revela que o uso de várias técnicas enriquece o campo visual da criança, além de estimular a sua apreciação estética, sua percepção e sua criação artística. Camargo expõe que alguns ilustradores têm uma técnica preferida e a exploram bastante, outros “procuram variá-las, cuidadosamente para que os livros não fiquem com a mesma aparência, principalmente em uma série ou coleção” (CAMARGO, 1995, p.52).

O autor elenca várias técnicas, algumas delas disseminadas nas escolas pelos professores de Artes e Letras, outras não. A apropriação consiste no “aproveitamento de

ilustrações antigas com sentido poético” (CAMARGO, 1995, p.52) ou satírico. A computação gráfica são “imagens geradas pelo computador” (p.53), a monotipia “é a estampa única que se obtém pintando a imagem uma placa, em geral vidro, e sobre esta comprimindo o papel” (p.55). A aquarela (nome do lápis), os bonecos fotografados, a colagem, a ecoline (nome da tinta), a ecoline e o lápis de cor, a fotografia, a tinta guache, a impressão a seco (sem tinta), o lápis de cor, a xérox, a gravura em borracha e madeira e a xilogravura contribuem para uma evolução no campo artístico. Com relação à xilogravura, Ramos (2011, p. 18) salienta que ela é “a mais antiga técnica de gravura, obtida a partir de sulcos que projetam a imagem em relevo, depois embebida em tinta e reproduzida no papel”.

Ao discutir o uso das técnicas de ilustração, Ramos (2011, p. 55) assevera que o século 19 é considerado a idade de ouro da ilustração, pois até então as técnicas como a litografia, criada no final do século 18, que consiste na criação de “desenhos sobre uma matriz (de pedra), feitos com lápis gordurosos e depois impresso em papel” (p. 55) exigem muito trabalho, ou melhor, são bastante demoradas. Em 1837, a cromolitografia surge e permite o uso da cor, mas é em 1839 com o invento da fotografia que as técnicas de ilustração ganham impulso, visto que ela permite captar “uma série de imagens de maneira mais rápida” (RAMOS, 2011, p. 56).

É pertinente frisar que nos livros ilustrados há dois narradores que contam a história: o ilustrador e o escritor. O bom ilustrador deixa “espaços em branco”, cenas implícitas para que o leitor preencha com sua criatividade, além de dialogar com o escritor. O ilustrador tem como função primordial marcar os momentos mais significativos da história, pois nem tudo pode ser ilustrado. Maria Alice Faria (2004, p. 38) nos lembra que:

[...] o texto e a ilustração entrosam-se, complementam-se, com a ilustração destacando os momentos significativos da história e facilitando sua compreensão pela criança, enquanto o texto escrito dá mais detalhes sobre o que se passa, sem desviar a leitura das funções específicas do escrito e de seu componente literário.

Nesse sentido, o ilustrador deve ser criativo de modo a ampliar o potencial significativo do texto, ou seja, deve ir além do código verbal e propiciar ao leitor novas possibilidades de leitura, visto que ele ilustra com referência no texto.

Como se vê, cada escritor tem sua forma de escrever e cada ilustrador tem sua forma de ilustrar. Um mesmo livro dado a vários ilustradores receberá ilustrações diferentes. Cada escritor e ilustrador têm uma caligrafia que o distinguem dos demais.

Nos dizeres de Oliveira (2008, p. 84): “O desenho é como se fosse uma caligrafia, e todos temos a nossa. Os desenhos são letras com as quais desenhemos sentenças visuais e narrativas”.

Assim, a escrita dirige a trajetória do olhar da direita para esquerda e de cima para baixo. A trajetória da ilustração nem sempre corresponde à mesma da leitura. Nas palavras de Yolanda (1986, p. 153): “Encontramos ilustradores que preferem utilizar a mesma direção da leitura verbal escrita, esquerda direita [...]. Outros jogam com as cenas na página, sem obedecer a ordem do texto, brincando com o leitor e com a imaginação”. Na leitura da ilustração, o leitor está sujeito a olhar para diversas direções, de acordo com a hierarquia proposta pelo ilustrador.

Muitas crianças e adultos não sabem ler imagens, porque não foram ensinadas, devido uma “lacuna em nossa formação cultural, em especial de leitores e apreciadores de arte” (RAMOS, 2011, p. 34). A disciplina de arte tem sido pouco valorizada nas escolas, o que se comprova com os resultados da pesquisa do Ministério da Cultura (MANEVY, 2010) na qual é apontado que 92% dos brasileiros nunca foram a um museu, 93,4% não frequentam exposições de arte e 92% dos municípios brasileiros não possuem cinema, teatro ou museu. Diante do exposto, constata-se que: “Vivemos uma fratura no processo de alfabetização” (RAMOS, 2011, p.40). Os alunos precisam ter contato com as diversas formas de manifestações artísticas desde as séries iniciais.

Assim como não fomos estimulados a praticar a arte de olhar obras de arte, não fomos acostumados a narrar ou, ação mais simples, a descrever ilustrações inseridas em um livro, na tentativa de compreendê-las. E o mais grave: faltam-nos instrumentos teóricos – nas escolas, arte é disciplina pouco privilegiada – que nos permitam esmiuçar uma imagem, enquanto a degustamos ou rejeitamos com o olhar, seja ela qual for (RAMOS, 2011, p.35).

No Brasil poucos contemplam obras de arte. Outra pesquisa, realizada pela curadoria do Museu de Arte de São Paulo (MASP) e citada por Ramos (2011, p. 34), cronometrou o tempo que as pessoas contemplavam uma obra. Os visitantes ficavam apenas oito segundos diante de uma pintura ou escultura, duas das formas artísticas mais tradicionais.

É preciso registrar também a tensa relação entre ilustração e pintura. A ilustração tem como suporte o papel e foi feita para ser reproduzida no livro, ao passo que a pintura é exibida na tela, além de ser mais valorizada economicamente. Todavia, a ilustração tem ganhado “status de arte”, pois se antes “o ilustrador nem chegava a ser

citado no livro” (RAMOS, 2011, p.29), nos dias atuais seu nome é exposto ao leitor desde a capa do livro, rompendo com a visão do passado que desvalorizava essa profissão.

Oliveira (2008, p. 92) discute em sua obra os pontos de convergência e divergência entre as artes da ilustração e da pintura e destaca:

Essa discussão é importante pelo fato de a ilustração sofrer frequentemente o estigma de uma linguagem menor, a começar até pelo seu habitual suporte, o papel, muito mais precíval do que a tela e, em termos de mercadoria e de posse, um investimento de pouco futuro e rentabilidade.

Ao observar o uso das cores na ilustração, Oliveira (2008, p. 50) ressalta que elas têm poder emotivo e evocativo: “A cor é um dos elementos constitutivos da imagem narrativa que possui maior poder emotivo e evocativo”. É o caso das narrativas a serem analisadas a seguir, de forma especial, *A caligrafia de Dona Sofia* e *Dadá e Dazinha*, na qual o uso da cor quente (laranja) sinaliza para a alegria das personagens título, enquanto no livro *O Rei maluco e a Rainha mais ainda*, o fundo azul claro é usado para dar a dimensão de que a história se passa em um ambiente indefinido onde a imaginação ganha voz e vez.

A ausência de cores e a ilustração em preto e branco também são importantes, segundo Oliveira (2008, p. 51): “A ilustração em preto e branco possui um leque de significados – até mesmo de ancestralidade na história da ilustração – tão importante quanto a ilustração em cores”. As ilustrações em preto e branco remetem a ancestralidade e, assim como a ilustração colorida, são relevantes e simbólicas no contexto da narrativa.

Ao discutir o papel da ilustração no livro infantojuvenil, Azevedo (2004b) classifica os livros de cinco formas: *livros-texto*, *livros texto-imagem*, *livros mistos*, *livros imagem-texto* e *livros de imagem*. Os *livros-textos* são aqueles cuja composição predomina o texto, em que a imagem aparece apenas na capa, e tendem a ser direcionados aos adultos, ao passo que os *livros texto-imagem* apresentam a imagem com um papel secundário, pequenas ilustrações ou vinhetas que, se retirados da obra, não alteram seu conteúdo. Por sua vez, os *livros mistos* são aqueles em que o verbal e não verbal dividem a cena. Estes livros não poderiam ser lidos somente com a imagem, ou somente com o texto, pois um complementa o outro e caminham juntos em *pé de igualdade*. Já os *livros imagem-texto* são aqueles em que existem textos e ilustrações,

entretanto, a ilustração tem o papel principal. E, por fim, os *livros de imagem* são aqueles criados somente com imagens, e conhecidos ainda como texto visual, que trazem consigo a conotação de livros exclusivamente infantil. É pertinente salientar que o acervo do PNBE/2008 é composto de 100 obras, sendo duas dessas *livros de imagem*. Os 5 livros que fazem parte do *corpus* desta pesquisa podem ser classificados como *livros mistos*, isto é, texto verbal e visual dividem a cena.

Camargo (1995) se debruça no estudo da relação texto verbal e visual no segundo capítulo do livro *Ilustração do livro infantil*, no qual realiza uma pesquisa acerca das funções da ilustração, tais como: *a pontuação, a descritiva, a narrativa, a simbólica, a expressiva ou ética e a lúdica*. A *função de pontuação* foi baseada na *função conativa* de Jakobson (1985),<sup>7</sup> assim como as *funções descritiva e narrativa* são um desdobramento da *função referencial* jakobsoniana.

A *função de pontuação*, segundo o autor, consiste em destacar o início e o fim da obra, ou seja, ela pontua o texto com auxílio da vinheta (ilustração pequena que ocupa ¼ da página), capitular (letra que inicia o texto) ou cabeção (ilustração que ocupa o alto de uma página ou começo de capítulo). A *função descritiva* se baseia na descrição da imagem, como o próprio cenário, personagens e demais objetos que a compõem: “A função descritiva é predominante nos livros informativos e didáticos” (CAMARGO, 1995, p. 35). A *função narrativa* mostra uma ação e/ou conta uma história. A *função simbólica* representa uma ideia, enquanto a *função expressiva ou ética* - como alguns teóricos denominam - leva a ilustração a expressar emoções, por meio da postura, gestos, e de elementos plásticos, como linha, cor, espaço e assim por diante. É o caso da boca aberta de um personagem em formato de O que indica espanto. A *função lúdica* tem o intuito de transformar a ilustração em jogo. Na visão do autor (1995, p. 37): “A ludicidade está presente no que foi representado e na própria maneira de representar”. Tais funções podem conviver juntas, mas sempre há predomínio de uma sobre as outras.

Camargo (1998) analisa, ainda, na sua dissertação de mestrado intitulada *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles, as

---

<sup>7</sup> Baseado nos elementos da comunicação: emissor, receptor, canal, código, referente e mensagem, Jakobson (1985) cria seis funções da linguagem. A *função referencial* é centrada no referente. Essa função é objetiva, denotativa e direta, ao passo que a *função emotiva* foca o emissor e revela sua opinião e emoção. Nela há predominância da primeira pessoa do singular. Por sua vez, a *função apelativa* tem como foco o receptor, sendo comum o uso do tu, você, vocativos, imperativos ou o nome da pessoa, enquanto a *função fática* é centrada no canal e tem o objetivo de prolongar a conversa com o receptor. É muito comum nas saudações, falas telefônicas, interjeições. A *função poética* centraliza a mensagem, além de ser metafórica, afetiva, sugestiva, conativa e explorar o uso de cada palavra. Finalmente, a *função metalinguística* foca no código e usa a linguagem para falar dela mesma.

relações entre texto e ilustração presentes nas três edições da poesia de Meireles. Para tal, propõe o conceito de *coerência intersemiótica*, que seria a relação entre texto e ilustração. A coerência se divide em três graus, são eles: *convergência*, *desvio e contradição*. O primeiro grau se refere ao bom relacionamento entre texto e ilustração, já o segundo é referente ao *desvio* da linguagem visual com a verbal e, por fim, o terceiro ocorre quando a ilustração contradiz o sentido do texto escrito, trata-se de um rompimento total com a ordem dos fatos e, conseqüentemente, com a expectativa do leitor.

Além das categorias expostas por Azevedo (2004) e Camargo (1995; 1998), foi utilizada a classificação de Oliveira (2008), que divide em três os gêneros fundamentais da ilustração: *informativo*, *persuasivo e narrativo*:

Adotando um conceito bem genérico, podemos dizer que ilustrar é informar, persuadir ou narrar através de imagens. Classificando melhor este enfoque abrangente, constatamos que existem três gêneros fundamentais de ilustração: informativo, persuasivo e narrativo (OLIVEIRA, 2008, p. 43).

Segundo Oliveira (2008), a *ilustração informativa* tem como objetivo a clareza de informações, por isso, não pode ser ambígua. É o caso dos manuais de aparelhos tecnológicos como a TV e o DVD, além das ilustrações sobre botânica e medicina. A *ilustração persuasiva* se relaciona diretamente com o *marketing* e a publicidade. As ilustrações publicitárias representam melhor esse segmento. Entretanto, Oliveira (2008, p. 44) destaca que: “toda ilustração deve ser persuasiva e comunicativa”. Na literatura infantojuvenil contemporânea é comum a ilustração ser persuasiva e comunicativa, pois o livro se tornou um objeto de consumo e para ser vendido deve chamar a atenção do leitor, persuadi-lo. Por fim, a *ilustração narrativa* está sempre acompanhada de um texto literário ou musical como, por exemplo, as capas de CDs e DVDs. Oliveira (2008, p. 44) salienta “o que caracteriza esse gênero são o narrar e o descrever histórias através de imagens, o que não significa em hipótese alguma uma tradução visual do texto”. Essa definição se assemelha a *função narrativa* e a *função descritiva* propostas por Camargo (1995).

A imagem e a palavra podem fazer menção ao uso das figuras de linguagem, recursos linguísticos que dão ao texto uma dimensão estética. Sendo assim, a obra cria imagens com a palavra, aumentando no texto as possibilidades de significação. Segundo Ramos (1992, p. 94), a imagem tem a função de potencializar a obra e seus sentidos. Desse modo, a literatura lê imagens e fabrica palavras, o que leva o leitor a criar novas

imagens ao ler um texto verbal ou não-verbal, visto que a ilustração é uma forma de leitura. Walty (2001) ressalta que a metáfora pode conter a força de uma palavra propriamente dita. Camargo argumenta que a metáfora corresponde à transformação na imagem; cita a imagem de um pimentão vermelho, para sugerir a ideia de ficar vermelho como um pimentão, ou seja, apresenta a metáfora como uma comparação mental.

Além do estudo das figuras de linguagem, é importante observar como as personagens que caminham nas páginas da literatura infantojuvenil tendem a serem ilustradas. Fanny Abramovich (1997), no terceiro capítulo do livro *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*, se dedica ao estudo das ilustrações e pergunta: “Cadê as caras do terceiro mundo?” A escritora discute como são ilustrados as personagens: bruxa, fada, princesa, príncipe, pai, mãe, negro, ladrão, marginal, rei, avô, avó, vizinha, tia e a professora.

Na visão de Abramovich (1997), a bruxa e o gigante são desenhados como seres feios, gordos, grotescos, deformados, de modo a levar o leitor a sentir repulsa pelos mesmos. O processo inverso ocorre com a fada, a mocinha e a princesa que tendem a ser brancas, olhos azuis, cabelos loiros, corpo esbelto, altura mediana e sempre vestem roupas bonitas, de forma a valorizar a ideologia dominante. O príncipe ou o mocinho é ilustrado como homem alto, forte, elegante, bem barbeado “sempre com o aspecto de quem acabou de sair do banho, mesmo depois de ter cavalgado dias a fio e enfrentado mil perigos de toda espécie e qualidade” (ABRAMOVICH, 1997, p.36).

O negro, quando representado, ocupa cargos menos valorizados economicamente pela sociedade capitalista, como operário e mordomo. Em algumas narrativas, o personagem negro é visto como: “desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e, por consequência, coadjuvante na vida” (ABRAMOVICH, 1997, p. 36). A mulher negra segue a mesma linha, tende a ser empregada doméstica e gorda. O papel do marginal e do ladrão é associado ao negro, raramente um desses personagens é branco.

O rei, assim como o avô, são pessoas idosas, com barbas longas e brancas. No caso do rei, a idade e seus adereços, como a coroa “devidamente depositada na nobre cabeça” (ABRAMOVICH, 1997, p.37), o associa ao poder, já no caso dos avôs a idade os associam a sabedoria, aqueles que transmitem conhecimento, por isso, muitas vezes são apresentados em confortáveis poltronas e com óculos: “E por estarem em tão adiantado estágio da vida, seu cansaço é de tal ordem que se apresentam sempre

sentados. De preferência em convidativas e amplas poltronas, já que são gordos” (ABRAMOVICH, 1997, p.39).

As crianças ricas, apresentadas no texto visual da literatura infantojuvenil, seguem os mesmos padrões dos adultos, isto é, são brancas, bem vestidas, ao passo que a criança pobre é negra e mal vestida. As tias, vizinhas e professoras, de acordo com Abramovich (1997, p. 38), são:

Agrupadas, como se pertencessem a mesma confrataria, estão as tias, as vizinhas, a professora... Em sendo chamadas todas atendem por “tia<sup>8</sup>”. Usam *tailleur* discretos, são gordotas, o cabelo é preso num coque severo, no mínimo estão a meia idade (de preferência são idosas). Mui pouco sorridentes, destituídas de qualquer charme ou graça, sem inventiva no vestir, se metem em tudo o que não lhes diz respeito e, claro, são solteironas<sup>9</sup>... Nunca esportivas, nunca surpreendentes, nunca coquetes, jamais jovens ou pelo menos joviais, por melhores companheiras que possam ser, por mais disponíveis e abertas que estejam para uma conversa ou brincadeira... Aliás, se limitam a fornecer guloseimas<sup>10</sup>, e não afagos, carinhos ou cafunés...

A citação em destaque coloca as tias, as vizinhas e as professoras no mesmo grupo. Elas tendem a ser exibidas como gordas, principalmente, quando a personagem é chata e brava, já as docentes boas e legais são ilustradas magras. É bastante comum as representações visuais das professoras as apresentarem como solteironas e profissionais que atendem por tia. As personagens docentes de idade avançada, geralmente, são ilustradas com os cabelos presos.

Observada a relação texto verbal e visual, fundamental para análise do *corpus* em questão, o próximo tópico discutirá a importância de se estudar a personagem docente.

## 2.4 Por que analisar os habitantes da ficção literária?

O personagem, como é o elemento diretamente ligado à ação, aos fatos e acontecimentos da sequência narrativa, movimentando-se num tempo e espaços específicos, é fundamental para qualquer estudo ficcional (KHÉDE, 1986, p.9).

A epígrafe destaca a grande relevância dos seres da ficção. São eles que

---

<sup>8</sup> Na análise da obra *Asas brancas*, de Carlos Queiroz Telles será explorada o mote professora/tia.

<sup>9</sup> A citação alude ao que Louro (2002) explora em “Mulheres na sala de aula”, isto é, que o labor docente aliou-se as solteironas e viúvas, pois elas teriam a oportunidade de conceber os alunos como filhos e se casar com a profissão.

<sup>10</sup> Em *Conversa pra boy dormir*, a professora Dinah presenteia seus alunos com balas, no entanto, a professora utiliza essa prática para ministrar uma aula sobre distribuição de renda.

permitem a identificação do leitor com a obra e podem levá-lo a chorar, pois transmitem sentimentos. Embora não sejam reais, as personagens têm esse poder. Quem nunca se viu chorando diante da morte de uma personagem indefesa? Assim como os atores das novelas, os seres de papel e tinta trabalham com a emoção dos leitores. Além de proporcionar emoção, eles são seres ativos no texto literário que “representam valores através dos quais a sociedade se constitui” (KHÉDE, 1986, p. 5).

Ressalta-se que a abordagem da personagem tem contribuições oferecidas por diversas áreas do conhecimento, no entanto, este trabalho se baseia nos pressupostos da teoria literária. “Nesse sentido, uma abordagem atual da personagem de ficção não pode descartar as contribuições oferecidas pela Psicanálise, pela Sociologia, pela Semiótica e, principalmente, pela Teoria Literária moderna centrada na especificidade dos textos” (BRAIT, 1990, p.47).

O aparato teórico para discutir o tema é baseado nos estudos de: Brait (1990), Benjamin (1985), Butor (1974), Candido (1985), Carnielli (2010), Dalcastagnè (2005), Dalton (1996), Fernandes (2007a), Forster (1975), Khéde (1986), Louro (1997), Palo e Oliveira (2006), Pereira (2009) e Rosemberg (1985).

Para início da discussão foi verificado no *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*, organizado por Oswald Ducrot e Tzvetan Todorov, a definição de personagem:

Uma leitura ingênua dos livros de ficção confunde personagem e pessoas. Chegaram mesmo a escrever “biografias” de personagens, explorando partes de sua vida ausente do livro [...] Esquece-se que o problema da personagem é antes de tudo linguístico, que não existe fora das palavras, que a personagem é “um ser de papel”. Entretanto recusar toda relação entre personagem e pessoa seria absurdo: as personagens representam pessoas, segundo modalidades próprias da ficção (1972, p. 286).

De acordo com essa definição, as personagens são seres linguísticos, ou seja, só existem *na* e com *a* linguagem. São esses seres de papel e tinta que representam ações humanas, mas não ao ponto de confundir personagens e pessoas.

Sobre a relação personagem e ser humano, Beth Brait (1990, p.43) enfatiza que “a radicalização para uma concepção da personagem como ser de linguagem só vai acontecer com os formalistas russos”. Segundo a escritora, os formalistas russos se tornaram um “divisor de águas” dentro da teoria da literatura ao entender a personagem como um ser de linguagem e não mais como um ser de papel totalmente vinculado ao

ser humano. Essa desvinculação ocorre com a publicação, em 1928, da obra *Morfologia do conto*, do formalista Wladimir Y Propp. Na obra, o autor realiza um estudo do conto fantástico russo, explorando a personagem como um ser de linguagem que ganha vida dentro do texto.

Em terras brasileiras, Antonio Candido (1985) realiza um estudo acerca das personagens do romance e constata que os três elementos mais importantes na narrativa são: o enredo, a personagem e a ideia, que representa o significado. “No meio deles, avulta a personagem [...] A personagem vive o enredo e as ideias e os torna vivos” (CANDIDO, 1985, p. 54). Assim, a personagem é o elemento mais atuante e comunicativo que existe no romance, mas não é o essencial, pois não existe fora do contexto.

Após fazer essas considerações, o crítico compara o ser vivo e o ser fictício. Aponta que o ser vivo é fragmentado, misterioso, inesperado: “Os seres vivos são, por sua natureza, misteriosos, inesperados” (CANDIDO, 1985, p. 55), enquanto, o ser de ficção também pode ser assim, mas é o único que pode, de certa maneira, se apresentar completo, por inteiro, diferente do ser vivo, o que depende exclusivamente de certos dados colocados pelo escritor na montagem de sua personagem. Esse ato criador, na vida real, é absolutamente impossível. Isso torna a personagem mais lógica que o ser vivo: “A personagem é mais lógica, embora não mais simples, do que o ser vivo” (CANDIDO, 1985, p. 59). Para Edward Morgan Forster, citado por Candido, o *homo fictius* (personagem de ficção) e o *homo sapiens* (ser humano) vivem segundo as mesmas linhas de sensibilidade e ação, porém numa proporção e avaliação diferenciadas.

O autor também discute a relação de proximidade, de realidade entre romance e mundo. Quanto mais próximo da realidade, mais perto do fracasso estará a obra, uma vez que ela depende exclusivamente do mundo criado pelo autor, ou seja, o romance transfigura a vida. Ainda para Candido (1985) é importante que a personagem tenha características que a identifique com o ser vivo, isto é, que viva situações idênticas às reais e cotidianas vividas pelos seres humanos. Para tanto, é necessário que haja vínculo entre o autor e a personagem, para que, dessa forma, o autor possa dar “vida” aos habitantes de carne e osso da ficção literária.

Verificada a importância de estudar a personagem, o tópico seguinte se propõe a discutir a relação entre as personagens adultas e as personagens crianças. Como se dá essa relação?

## 2.5 As personagens adultas e as crianças: dominadoras e dominadas

Falar à criança, no Ocidente, pelo menos, é dirigir-se não a uma classe, já que não detém poder algum, mas a uma minoria que, como outras, não tem direito a voz, não dita seus valores, mas, ao contrário, deve ser conduzida pelos valores daqueles que tem autoridade para tal: os adultos (PALO; OLIVEIRA, 2006, p.5).

Essa epígrafe traz em seu bojo a histórica e complexa relação entre adultos e crianças, os primeiros considerados como “uma classe”, enquanto as crianças são vistas como “uma minoria” sem voz que devem ser conduzidas pelos adultos. Na concepção de Maria José Palo e Maria Rosa Oliveira (2006, p.5): “Estabece-se, assim, de forma inquestionável e extremamente natural, um vínculo entre dominador e dominado que, na verdade, reproduz o modelo capitalista de organização social”. O modelo capitalista prevê a existência de um ser que manda e outro que obedece, um patrão e outro empregado/subalterno. Os adultos são, nessa perspectiva, o patrão, os detentores do saber, os seres que têm autoridade sobre as crianças, as subalternas. Os adultos mandam e as crianças permanecem na condição de submissas.

Essa é a visão de uma “literatura” voltada ao público infantojuvenil com objetivo meramente pedagógico, que deixa de ser arte para servir aos interesses do mundo adulto: “Uma mensagem que aponta diretamente para a ação da função pedagógica, ao sobrepor a criança ao adulto que deseja dominá-la” (PALO; OLIVEIRA, 2006, p.24).

O fato é que o adjetivo infantil se caracteriza como um especificador dentro de uma categoria maior que é o fenômeno literário. O infantil não pode ser entendido como algo menor, muito pelo contrário, a arte de escrever às crianças exige tanto do escritor, quanto a arte de escrever aos adultos.

Justamente porque o que torna específica a literatura infantojuvenil é o status de seu receptor – a criança –, é que o problema da construção e da relação dos personagens no texto ganha relevância. Mudar a tendência de se considerar o gêneros infantojuvenil um gênero menor dependerá da habilidade do escritor. Essa tendência se deve à confusão, por parte de escritores e críticos, de que escrever para crianças significa escrever infantilmente ou escrever um texto simplório (KHÉDE, 1986, p.14).

O infantil designa o receptor, o destinatário, isto é, a criança. Como a literatura

mirim é destinada aos pequenos leitores, os seres de carne e osso assumem um papel mais importante no texto. O escritor deve ser habilidoso ao arquitetar a personagem, pois ela definirá o *status* literário das obras voltadas ao público infantojuvenil. De acordo com Khéde (1986, p.13), para que o texto infantil “alcance status literário, o papel do personagem é fundamental”.

Na academia há uma histórica discussão acerca da literatura infantojuvenil ser ou não literatura. Esse debate começa com a publicação de *Problemas da literatura infantil*, de Cecília Meireles, em 1951, obra que marca a institucionalização do gênero. Na referida obra, a autora afirma que a literatura infantil faz parte da literatura geral e propõe que seja classificado como literatura infantil “o que elas (as crianças) lêem com utilidade e prazer” (MEIRELES, 1979, p.20).

Ao abordar a qualidade do texto literário, Bernardo (2005, p. 22) considera que a qualidade de um livro de cunho literário destinado aos adultos ou às crianças é boa quando: “deixa aquele gosto forte de quero mais”, ou seja, quando o leitor deseja ler o livro selecionado, ou outros e fica pensando no mesmo. O bom texto não deve ser totalmente baseado na realidade, mas sim representá-la sob uma nova dimensão.

É preciso dar mais espaço ao literário do que ao pedagógico no livro infantojuvenil e romper com “a voz da lei pedagógica em exército literário” (PALO; OLIVEIRA, 2006, p.9). A criança, nessa perspectiva, deixa de ser vista como um “adulto em miniatura” e passa a ser um indivíduo com pensamentos e desejos próprios:

A criança, sob esse ponto de vista, não é um ser dependente, nem um “adulto em miniatura”, mas é o que, na especificidade de sua linguagem que privilegia o lado espontâneo, intuitivo, analógico e concreto da natureza humana (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 8).

Por meio do narrador e da personagem, seres relevantes na literatura infantojuvenil, a criança pode ser vista como um ser crítico que tem vontades e desejos. Não existe narrativa sem personagem e sem narrador. Ambos podem reverter a histórica função pedagógica da literatura infantil, nos dizeres de Khéde (1986, p.14): “Na literatura infantojuvenil a posição do narrador e dos personagens será de importância primordial para assegurar ao gênero seu estatuto literário, e com isso libertá-lo da vocação pedagógico-moralizante proveniente das circunstâncias históricas de seu surgimento”.

Palo e Oliveira, em estudo sobre a personagem presente na literatura infantojuvenil brasileira, usam uma metáfora para nomear os seres de ficção. Segundo

as autoras, a personagem é o “coração da narrativa”, assim como o ser humano não nasce sem coração, não existe narrativa sem personagem: “Tomando-se por princípio o coração da narrativa, a personagem, que se caracteriza por sua esfera de ação” (PALO, OLIVEIRA, 2006, p.22).

Com efeito, sendo a personagem o coração da narrativa, é de grande relevância pensar no seguinte questionamento: como se dá o aparecimento da personagem criança em papéis de destaque no texto literário? Nos contos de fadas, a personagem criança é pouco comum e quando aparece representa a fragilidade, a inocência e os processos de iniciação. Segundo Khéde (1986, p. 20): “Nos contos de fadas e nos contos maravilhosos, que nem sempre foram escritos para leitores mirins, o personagem criança é esporádico”.

Antes da década de 1920, a protagonista criança existia em algumas obras de literatura infantojuvenil brasileira, mas ela estava presa a função pedagógica, de forma que o leitor a visse como modelo a ser rigidamente seguido, sendo duramente castigadas as personagens que desobedecem os adultos. Como frisa Carnielli (2010, p.42), a criança aparecia “normalmente envolvida em situações exemplares, servindo como modelo ao leitor”.

Ocorre uma grande revolução no gênero, na década de 1920, com a criação das personagens crianças de Lobato. São exemplos, Narizinho, Pedrinho e a boneca Emília, sendo a última uma personagem antropomórfica. Todos são seres inteligentes, como aponta Khéde (1986, p. 46): “A obra infantil de Lobato é proveniente de sua biografia na medida em que ele pretendia envolver a criança num projeto político que tinha tudo a ver com sua vivência de intelectual e homem público”.

Monteiro Lobato acreditava que a criança era o futuro da nação e a via como ser capaz de solucionar problemas, ser crítico o suficiente para modificar a realidade. Por acreditar nos pequenos, Lobato os trouxe para o texto literário em condição de igualdade com os adultos. Esses personagens inclusive se tornam títulos de algumas de suas obras como: *Reinações de Narizinho*, *Caçadas de Pedrinho*, *Memórias de Emília*, dentre outras. Todavia, há uma grande lacuna após a obra lobatiana.

A partir da década de 1970, a personagem criança é vista como um ser mais crítico, que questiona o autoritarismo dos adultos. Aos poucos, a criança ocupa o papel de protagonista e o adulto passa a auxiliá-la na resolução de conflitos, contribuindo para o rompimento com o pedagogismo ao qual está vinculada a literatura infantojuvenil, desde o seu surgimento, tornando-a menos pedagógica e mais literária.

Nas palavras de Carnielli (2010, p. 43): “O adulto bem-vindo é o que auxilia a protagonista criança a resolver seus conflitos, sem a função clássica de autoritarismo”.

A perspectiva predominante da literatura infantojuvenil brasileira contemporânea é ser uma literatura “realista”, isto é, trazer para dentro do texto eixos temáticos como: pais separados, miséria, menor abandonado, realidades vivenciadas por muitos brasileiros sem voz: “O que se nomeia por ‘realista’, aí, outra coisa não é senão trazer para o texto um conjunto de temáticas — pobreza, menor abandonado, pais separados” (PALO; OLIVEIRA, 2006, p.10). Assim, o leitor mirim e as realidades que o rodeiam são representados no livro. Segundo Carnielli (2010, p. 42): “Quando bem estruturada, esta personagem corresponde ao perfil que se encontra na sociedade atual”.

A inserção das personagens menores de idade inova o gênero, visto que se a literatura infantojuvenil é destinada às crianças, o que justifica a ausência desse público na condição de personagens principais? Para Khéde (1986, p.40): “A criança, ao ser simbolizada no mundo ficcional, pode estabelecer o confronto entre a sua vivência (a partir do herói) e a vivência dos adultos, situação que revoluciona a concepção do gênero”. Como se vê, é de suma importância a representação da criança na obra infantojuvenil, pois ela pode gerar o confronto entre a vivência das crianças e a vivência dos adultos.

Desse modo, a tendência atual da literatura infantojuvenil é dar lugar de destaque a personagem criança que assume cada vez mais os papéis principais. A produção cultural moderna quer e precisa ser mais literária do que pedagógica. Se antes a função da criança era ser aprendiz do adulto, aos poucos ela consegue romper com a relação assimétrica adulto/criança construída historicamente no gênero.

As dicotomias adulto/criança e dominador/dominado trazem em seu bojo a prevalência do primeiro elemento sobre o segundo: “A dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento” (LOURO, 1997, p.31). A literatura infantojuvenil contemporânea busca romper e desconstruir essas dicotomias, ao propor que a personagem adulta e a personagem criança dividam a cena na obra de arte voltada ao público infantojuvenil.

Essa mudança nas relações só será possível por meio do “mundo do faz de conta que é o meio encontrado pelo autor para alcançar a comunicação espontânea e direta com o leitor mirim” (KHÉDE, 1986, p.51). Esse mundo é bastante explorado, de forma especial, em duas obras a serem analisadas nesse trabalho: *Rei maluco e Rainha mais ainda* (2007), de Fernanda Lopes de Almeida, e *Dadá e Dazinha* (2007), de Luiz

Antonio de Aguiar.

Com efeito, para auxiliar este estudo, o tópico abaixo mostrará o resultado de algumas pesquisas de profissionais que estudaram a personagem da literatura brasileira adulta e da literatura infantojuvenil.

## **2.6 Pesquisas sobre a personagem**

Fúlvia Rosemberg (1985), em *Literatura infantil e ideologia*, realizou uma pesquisa pioneira que versa acerca da ideologia dominante em livros de literatura infantojuvenil. A escritora pesquisou as personagens adultas e as personagens crianças presentes em 168 livros de literatura infantojuvenil, produzidos entre 1955 e 1975, somando 626 histórias, 4.694 personagens ilustrados e 8.048 personagens verbais. A estudiosa notou a predominância da ideologia da classe dominante. No estudo foi verificado a ausência dos grupos marginalizados que pertencem a sociedade brasileira e, quando esses aparecem, são vistos com o olhar preconceituoso da elite que o produziu. Geralmente, os marginalizados, minoria representada na literatura infantojuvenil da década de 1980, são representados negativamente como invejosos, incapazes, violentos e sofredores. Segundo Rosemberg (1985), quando o texto verbal não apresenta a cor da personagem, a ilustração os apresenta como brancos, confirmando a ideologia do homem branco.

Regina Dalcastagnè (2005) fez um estudo com objetivo de descobrir quem são as personagens que caminham nas páginas do romance brasileiro produzido de 1990 a 2004 e constata que muitos brasileiros são excluídos da arte literária. Os mecanismos de exclusão são: cor, sexo, raça, etnia, classe social, religiosidade, condição física. Para a autora, a literatura é “uma forma de representação, espaço onde interesses e perspectivas sociais interagem e se entrecrocaram” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.78). Sendo assim, o escritor é um intelectual que pode incluir ou excluir pessoas e grupos que compõem a sociedade. No estudo dos 258 romances contemporâneos ficou evidente que os brancos são a parcela da sociedade legitimada. O resultado obtido mostra que 62,1% das personagens são homens; 79,8% são brancos, enquanto 7,9% são negros e 6,1% mestiços. Das personagens negras 73,5% são pobres, fato que leva o branco a se impor e o negro a permanecer em silêncio.

Desse modo, a representação do homem branco e rico não é neutra e faz com que a personagem revele características de quem a produziu, ou seja, a elite. O poder de

fala, via literatura, é dado ao homem branco, de classe média, adulto e sem deficiências, o que leva o negro, a mulher, o deficiente, o homoafetivo a terem sua presença e voz reduzidas, confirmando a ideologia dominante. Mas o que entender por ideologia? Marilena Chauí (2004, p. 84) a define como “processo pelo qual as ideias da classe dominante tornam-se idéias de todas as classes sociais, tornam-se ideias dominantes” .

Comparando a pesquisa de Rosemberg (1985) com a de Dalcastagnè (2005), nota-se que a sociedade sofreu muitas mudanças em 20 anos, mas as personagens continuam as mesmas, não acompanharam o tempo. O negro continua representado como pobre e/ou bandido, a mulher é a empregada doméstica, a criança não tem direito a voz, homoafetivos e portadores de necessidades especiais aparecem raramente nos textos e quando são apresentados, é com finalidade pedagógica e moralizante.

Recentemente, Leda Cláudia da Silva Ferreira (2008) estudou os contos selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola do ano de 2005, voltados ao público infantojuvenil, que circulam em todas as escolas do país. Das 300 obras que compõe o acervo, a escritora analisou 53 livros, totalizando 104 contos. Com relação à questão racial, Ferreira (2008) constatou que 45% das personagens são brancas, ao passo que 10,7% são negras e pardas. Considerando que as obras nas quais não há indícios de cor das personagens equivale a opção velada pela elite dominante, o número de personagens brancas totalizou 89,3%. Em linhas gerais, a pesquisadora verificou que das 149 personagens humanas, a maioria dos protagonistas é homem branco e de classe média.

A mesma ideologia dominante foi averiguada por Carnielli (2010), na pesquisa que analisou as obras premiadas pela Câmara Brasileira do Livro — Prêmio Jabuti e os livros mais vendidos pelas editoras Ática, Moderna e Saraiva no estado do Paraná. Segundo a estudiosa, 59% das personagens presentes no seu *corpus* de pesquisa são brancas e 8,3% negras, indígenas, amarelas ou mulatas. Se as personagens que não tiveram a cor mencionada na narrativa verbal e/ou visual serem consideradas brancas, chega-se a 89,1% de personagens brancas. “Pelo critério de concepção de sociedade branca [...] a personagem branca não precisa de caracterização referente a sua cor, pois o “natural” é que sejam brancas” (CARNIELLI, 2010, p.111). A autora verificou ainda o sexo dos escritores que produziram essas obras e constatou que dos 20 autores, 15 são homens e, entre homens e mulheres, 18 são brancos, sendo dois homens negros. Para Carnielli, as mudanças sociais, de forma especial, a entrada da mulher no mercado de trabalho, não condizem com o que é exposto na literatura, visto que a mulher ainda é

representada no espaço doméstico e como ser que desempenha papel social e afetivo: “Os excluídos da literatura são os mesmos que não têm voz na sociedade” (CARNIELLI, 2010, p. 60).

Tais ausências de representação do negro, indígena, mulher, homoafetivo, deficiente, não convergem com o proposto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998b), documento que aborda a diversidade como eixo principal de trabalho nas escolas. Os resultados das pesquisas apresentadas divergem ainda do proposto na *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988 que trata dos objetivos fundamentais do Brasil, no Título 1, artigo 3 e destaca o objetivo de: “III erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais; IV promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação”(BRASIL, 2002a, p.13). Também divergem do aparato legal mais novo, a Lei 10.639/2003 e a Resolução n.1/2004, do Conselho Nacional de Educação, ambas instituem o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira nos Currículos da Educação Básica. Com efeito, o objetivo da busca efetiva de igualdade entre raças, gêneros e diminuição das diferenças sociais não ocorre na arte literária. Diante do exposto, é preciso incluir essa parcela significativa da população na literatura e, principalmente, na sociedade.

A verdade é que a arte literária inclui pouco. Nos dizeres de Marisa Lajolo (1999), é mais uma literatura de escritores do que de leitores. As quatro pesquisas convergem para o seguinte esquema: um eu (escritor branco de classe média) fala a um tu (leitores) sobre um ele (personagens brancos de classe média). Observa-se que há muita proximidade entre o eu e o ele, sendo o último, na classificação de Emile Benveniste (1991, p.250), uma “não-pessoa”, isto é, apenas o objeto do discurso e não o sujeito.

Avançando na questão, Rogério da Silva Pereira (2009) assevera, em seu artigo intitulado “Fronteiras da literatura brasileira contemporânea: Marcelino Freire à luz de Euclides e Graciliano”, que o excluído, a não-pessoa tem consciência de sua exclusão, mas raramente formula seu discurso. O discurso do marginal é escrito por um intelectual com o propósito de inclusão via literatura e, posteriormente, via realidade social: “Ele entrava na literatura, mas ficava excluído da sociedade real. Era, por assim dizer, incluído simbolicamente e imaginariamente, mas continuava excluído de fato” (PEREIRA, 2009, p. 134). Ao término do estudo, o autor concluiu que as personagens de Ramos, Euclides e Freire são configuradas como não-pessoas, o que confirma, mais

uma vez, a ideologia dominante.

Como se nota, o problema não é apenas literário, mas também social o que agrava a situação, pois incluir na literatura não é suficiente, mas pode ser um começo, um passo para a inclusão das classes sem legitimidade na literatura e, quiçá, na sociedade.

Com o foco na personagem docente, Fernandes (2007a) no livro *Leitura, literatura infantojuvenil e educação*, mais especificamente, no terceiro capítulo intitulado “A construção da personagem docente”, analisa dez representativas obras infantojuvenis produzidas nas últimas décadas do século XX. A autora encontrou no *corpus* 18 docentes, sendo 12 professoras e 6 professores, o que sinaliza para a predominância do gênero feminino no magistério e na área de humanas, em oposição a prevalência do gênero masculino nas áreas de exatas e de biológicas. Outra hipótese deste estudo é que haja predominância de personagens do gênero feminino atuando na atividade docente.

O estudo de Fernandes constatou que muitas das docentes de papel e tinta são brancas, jovens, heterossexuais e solteiras. A maior parte das histórias se passa no espaço geográfico das regiões Sul-Sudeste, local onde há maior concentração de riquezas. Foi pesquisado também o local de trabalho dessas moradoras da ficção e 50 % atua em escola particular, 40% leciona em escola pública e 10 % ministra aula particular. Entre outros problemas, as narrativas trazem à tona o descaso das autoridades governamentais e o desprestígio social da profissão.

A personagem docente também é analisada por Mary Dalton (1996) em “O currículo de Hollywood”. Nesse trabalho, a estudiosa verifica a representação docente que circula nos filmes americanos, desde *Ao mestre, com carinho*, passando por *Um tira no Jardim de Infância*, até *Sociedade dos Poetas Mortos*, entre outros. Segundo Dalton (1996), a maior parte destes docentes são homens e capazes de tudo para manter o aluno estudando. A autora destaca (1996, p.102):

O/a “bom/boa” professor/a envolve-se com os/as estudantes num nível pessoal, aprende com eles/elas e usualmente não se dá muito bem com os/as administradores/as. [...] Eles/elas também frequentemente personalizam o currículo para atender às necessidades cotidianas da vida de seus/suas estudantes.

Essas representações apontam para a imagem de docentes criativos, que transformam o cotidiano da escola, estimulam os alunos e despertam o entusiasmo. As

representações docentes estão presentes na literatura brasileira em obras como *Memórias de um sargento de milícias* ou de *O ateneu*, mestres abomináveis por seus alunos, mas a referência de professora/leitora e ideal na literatura infantojuvenil está presente, de forma especial, em *Uma Professora Muito Maluquinha*<sup>11</sup>, de Ziraldo, disponível em versão fílmica. Tanto as personagens analisadas por Dalton (1996), quanto a Professora Maluquinha não têm um bom relacionamento com a diretora da escola onde leciona.

De modo geral, todos os estudos sinalizam para a ausência do negro, mulato, homoafetivo, lésbica, deficiente, indígena como personagem principal, e até mesmo secundária na obra literária, seja ela voltada ao público adulto ou às crianças e jovens.

Verificadas algumas pesquisas significativas sobre a personagem das obras da literatura brasileira, bem como da literatura infantojuvenil, e tendo em vista que Fernandes (2007a) constatou a predominância do gênero feminino na atividade docente em seu *corpus* de trabalho, diferentemente de Dalton (1996) que observou ser predominante a representação de homens na atividade docente presente nos filmes, o próximo tópico discutirá a questão do gênero docente sob uma breve perspectiva histórica.

## **2.7 Professores ou professoras: o gênero em questão**

As representações de professora e de professor oscilam em nossas culturas ocidentais urbanas entre a conveniência de se preservar o valor e a dignidade da profissão de professora, seu alegado caráter de sacrifício e dedicação, dentro de uma imagem mais geral de seriedade da instituição escolar, e a visão burlesca, na qual a instituição é vista como abrigo de professoras “históricas”, irritadiças, com alunos impertinentes. [...] (SILVEIRA, 2002, p.8).

A pesquisadora Silveira (2002, p. 8) faz menção a representação de professoras que mostram a profissão docente como um sacerdócio, um matrimônio: “alegado caráter de sacrifício e dedicação”. Em contraponto, há outra visão que ridiculariza a figura da professora como “histórica” em que as docentes facilmente se irritam com alunos impertinentes e bagunceiros.

---

<sup>11</sup> A professora Maluquinha destaca-se, entre tantos outros motivos, por criar estratégias de ensino inovadoras para seus alunos em fase de alfabetização e recusar o uso do livro didático, de modo a contribuir com a formação de 33 leitores literários. A esse respeito conferir o artigo “O diálogo texto e imagem na obra *Uma Professora muito maluquinha*”, de (BUENO, 2010).

Mary Del Priore (2002) organiza a obra *Histórias das Mulheres no Brasil*, propondo abordar a história das mulheres e as tensões que este grupo historicamente marginalizado sofreu para alcançar um lugar na sociedade. Dois capítulos deste livro são importantes para realização desta pesquisa: “Freiras no Brasil”, de Maria José Rosado Nunes e “Mulheres na sala de aula”, de Guacira Lopes Louro.

No referido capítulo, Nunes (2002) relata que as freiras são as primeiras mulheres a exercerem uma profissão, porque trabalhavam como professoras, assistentes sociais, enfermeiras, mesmo sem serem graduadas nas respectivas áreas. Em detrimento desse fato, a igreja se interessa mais pela educação e com apoio do governo, as instituições religiosas atuam na área do ensino. Ainda na visão da autora, as freiras ganhavam lugares de destaque na sociedade ao assumirem cargos de prestígio na rede escolar, tais como direção e coordenação escolar, de modo a influenciar na educação das mulheres que ali estudavam.

No trabalho de Louro (2002) é retratada a saída da mulher das atividades domésticas e sua entrada na escola, seja como aluna, seja como professora, dialogando constantemente com o escrito *Opúsculo Humanitário*, de Nísia Floresta, datado de 1853. Nesse texto, nota-se uma denúncia a submissão da mulher no Brasil, bem como a percepção e a necessidade de reverter este quadro, reivindicando sua emancipação por meio da educação.

A autora aborda também as distinções que havia no ensino ministrado para meninos e para as meninas. Enquanto os meninos estudavam geometria, as meninas aprendiam a bordar e a costurar. Ambos aprendiam a ler, a escrever, a contar e a fazer as quatro operações matemáticas. Para a sociedade da época, no entanto, a mulher era vista como um ser que devia ser mais educada do que instruída, sendo a responsável pelo lar e pelas gerações futuras.

Com o passar dos tempos, mais precisamente no século XIX, percebe-se que as escolas formavam mais mulheres, em função da industrialização, o que leva a mulher a se identificar com a atividade docente: “seja por necessidade financeira, seja por buscar um lugar ‘intelectual’ de destaque na sociedade” (LOURO, 2002, p.445). A partir do momento que a mulher se inseriu na sala de aula ocorre uma mudança na sociedade, que já não é a mesma da Primeira República, uma vez que ela aos poucos conquista seu lugar.

Ripool (2002), em seu artigo “Formosura aparelhada na inteligência: beleza que ensina nos livros infantojuvenis”, enfatiza a representação da professora como mãe,

ao relatar que os alunos mais carentes (no sentido afetivo e não financeiro) vêm a professora como uma segunda mãe nas obras analisadas. A feminização do magistério levou esta profissão a ser indicada para “senhoras honestas e moças”, o que associa a profissão docente “as viúvas, órfãs e solteironas”, principalmente para as últimas o magistério era visto como uma chance para essas mulheres conseguirem se casar e ter filhos, enquanto isso não acontecia, elas eram a “mãe espiritual de seus filhos emprestados” (RIPOOL, 2002, p.74).

Vale ressaltar que a profissão de professora sempre foi representada próxima ao sacerdócio e a maternidade, pois os primeiros mestres do Brasil foram os padres jesuítas, fato que levava a escola a se preocupar com a formação dos bons cristãos “À escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso [...]” (LOURO, 1997, p.89).

Nessa perspectiva, a escola passa a ser uma iniciação da igreja e pode ser vista como uma continuação da família: “esses primeiros mestres devem viver a docência como uma sacerdócio, como uma missão que exige doação” (LOURO, 1997, p.93). A religião e a instituição escolar historicamente foram interligadas, o que leva a profissão docente a se equiparar com o sacerdócio, a maternidade e o matrimônio, isto é, deve se ter tanto compromisso com o trabalho, assim como se tem com a família. Na visão de Louro (2002, p.466), “a representação de professora ideal – a grande mestra – dedicada integralmente aos alunos e completamente afastada de outras relações afetivas”, isto é, a docente ideal deve se vincular somente com o trabalho, não pode ter filhos, marido nem outra ocupação.

Mas, afinal de contas, qual é o gênero da docência? É masculino ou feminino?

Ora, respondem imediatamente alguns/as, a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres – elas organizam e ocupam o espaço, são elas as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas (LOURO, 1997, p.88).

Ao contrário, dizem outras/os, a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento – e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens (LOURO, 1997, p.89).

Escrevo no masculino porque o mestre que inaugura a

instituição moderna é sempre homem: na verdade é um religioso. Católicos e protestantes, na disputa de fiéis para suas igrejas (e em suas disputas com os nascentes estados), investirão na conquista de algumas almas infantis e, para bem realizar essa missão, irão se ocupar, com um cuidado até então inédito, da formação de seus professores. Sejam eles pastores, padres ou irmãos, esses religiosos acabam por construir uma das primeiras e fundamentais representações do magistério (LOURO, 1997, p.92-93).

A estudiosa coloca em destaque que no princípio o profissional do ensino era homem. Isso porque a profissão de professor está intrinsecamente ligada à religião, sendo os jesuítas os primeiros a exercê-la com objetivo de converter e catequizar os povos indígenas, no início da colonização. Outro fator que liga o homem no labor docente é o fato de o conhecimento ter sido construído historicamente pelo gênero masculino, pois as produções culturais como livros, revistas, periódicos, mapas, estatísticas, enfim várias formas de linguagem são produzidas, de forma especial, pelos homens.

Com o processo de urbanização, na segunda metade do século XIX, o homem passa a ocupar outras funções e a escola sofre alterações evidentes como a feminização do magistério. O magistério é transformado e ressignificado com a entrada da mulher na sala de aula. A princípio, as senhoras ensinam as meninas e os senhores ensinam os meninos, no entanto, havia distinção salarial. A mulher, aos poucos vai adentrando na sala de aula, primeiramente como aluna, em seguida como professora. Ao gênero feminino são atribuídas características como delicadeza, educação, cuidado, amor, sensibilidade, atributos conquistados na função de mãe e esposa, que marcam a profissão docente.

As novas teorias da Pedagogia, da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia da Educação acentuam a visão da preferência do gênero feminino ao masculino na atuação docente ao destacar a importância do afeto e do amor no processo de ensino/aprendizagem. Sendo assim, é pertinente pensar na escola sob a ótica dos gêneros, na visão de Louro (1997, p.89): “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das construções sociais e culturais de masculino e feminino”.

É importante frisar que a mulher entra na sala de aula como docente com apoio, força e legitimação dos homens, portanto, elas são objetos das representações e não sujeitos. De acordo com Louro (1997, p. 103): “Quem ‘falou’ sobre as mulheres

professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos. Elas foram muito mais objeto da representação do que sujeitos dessas representações”.

Contemporaneamente, é evidente o aumento do número de mulheres nos cursos de licenciatura – Pedagogia, Letras, História, Geografia, dentre outros; ao passo que os cursos de Direito, Medicina, Veterinária e outros apresentam um número maior de homens. A mulher conquistou um lugar ao sol na civilização moderna, deixa de ser apenas a “rainha do lar”, a “mãe cuidadosa” e passa a atuar também como uma profissional capaz de ajudar e/ou prover o sustento da família.

Nesse sentido, é preciso romper com a dicotomia homem/mulher, construída historicamente no Brasil, ou seja, é necessário desconstruir as dicotomias, pois elas salientam a predominância do homem sobre a mulher, nos dizeres de Louro (1997, p.31): “a superioridade do primeiro elemento”.

Outro ponto relevante neste estudo é a questão da discrepância entre o salário do professor e dos demais profissionais como juiz, gerente, promotor. Por que um juiz ganha mais que um professor, mesmo sendo exigido a ambos uma graduação no desempenho de suas funções? Como se vê, algumas perguntas feitas nesse texto ficarão sem respostas e essa é uma delas. É óbvio que problemas ligados à educação, não são apenas problemas pedagógicos. Nas palavras esclarecedoras de Paulo Freire (1997, p. 34): “São problemas políticos e éticos tanto quanto os problemas financeiros”.

A verdade é que, economicamente falando, o labor docente, no século XIX e nos dias atuais, não seduz. Quando muitas das mulheres que estudavam com intuito de lecionar, o faziam por falta de opção ou enquanto esperava um casamento, fato que levou o magistério a ser chamado de curso “espera marido”, como aponta Paulo Freire (1997, p.32): “Eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas, porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque, enquanto me ‘preparo’ espero um casamento”.

Percebidas as relações históricas de gênero na profissão docente, a seguir será feita uma explanação sobre a classificação das personagens e dos narradores, visto que ambos são de suma importância na narrativa infantojuvenil.

## **2.8 Classificação das personagens e dos narradores**

A personagem é um ser ficcional que permitirá ao leitor se identificar ou não

com a obra literária. O crítico e romancista inglês, Edward Morgan Forster (1975), se consagrou com as três categorias de análise da personagem, são elas: *flat*, a plana; *round*, a redonda e a plana com tendência a redonda.

A personagem plana apresenta um baixo grau de densidade psicológica, isto é, não tem alteração do perfil psicológico. Ela não sofre modificações. Forster (1975, p. 54) enfatiza que essa personagem: “é construída ao redor de uma única ideia ou qualidade”.

A personagem plana se divide em tipo e estereótipo. Uma personagem tipo é aquela que não surpreende ninguém e age sempre de acordo com as normas impostas pela sociedade, ao passo que a personagem estereotipa reúne vários signos para se caracterizar, demonstra excessivamente sua categoria social por meio de figurinos e ações. A partir do momento que há uma distorção exagerada na personagem, ela se torna uma caricatura, como preceitua Brait (1990, p.41): “Quando a qualidade ou ideia única é levada ao extremo, provocando uma distorção propositada, geralmente a serviço da sátira, a personagem passa a ser uma caricatura.

Por sua vez, a personagem plana com tendência a redonda apresenta um grau médio de densidade psicológica, não é linear, deixa o leitor em dúvida quanto à sua conduta, ou seja, ela pode surpreender o público, enquanto a personagem redonda tem um alto grau de densidade psicológica, é muito complexa e imprevisível, multifacetada, dinâmica, isto é, surpreende o leitor e age além do senso comum.

Forster (1975), em *Aspectos do Romance*, frisa que um bom romance deve ter personagens planas e redondas, pois as últimas levam o leitor a expressar seus sentimentos, em detrimento do seu alto grau de densidade psicológica. Destaca ainda que a história, a personagem e a intriga são essenciais no romance, sendo a personagem um componente básico da narrativa.

Outra classificação pertinente para um estudo ficcional é a importância da personagem na narrativa. Ela pode ser caracterizada como principal ou secundária. A personagem principal é a que desempenha um papel central na trama: “normalmente é o herói da história narrada” (CARNIELLI, 2010, p. 39). A secundária, como o próprio nome evidencia, é a que ocupa um papel menos relevante na trama é a “personagem cujas ações não são essenciais para a construção do conflito dramático, apesar de poder acontecer, em determinados textos, a contribuição dessas personagens para o desenvolvimento do conflito” (CARNIELLI, 2010, p. 39).

A personagem, enquanto ser ficcional, para ganhar voz na narrativa precisa de

alguém que fale em seu lugar e esse alguém é o narrador: “A presença da personagem na obra de ficção se dá pela mediação de uma voz ficcional, o narrador” (FERREIRA, 2008, p. 55). Assim, o narrador assume um papel importante na narrativa. É ele que fala pelo outro, por meio dele se conhece as minúcias das personagens. Brait (1990) reconhece a importância do narrador ao declarar: “Assim como não há cinema sem câmera não há narrativa sem narrador” (p. 53). É por meio do narrador que o leitor visualiza as personagens.

A arte de narrar, segundo Walter Benjamin (1985, p.200), está prestes a ser extinta, basta observar os jornais. Isso ocorre porque: “o narrador é um homem que sabe dar conselhos”. No mundo atual, poucos são os que sabem dar conselhos, o que se liga diretamente com a sabedoria, o lado épico da verdade. A arte de narrar se equipara com o trabalho do artesão. “A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão [...] Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1985, p. 205). O narrador é aquele ser que lapida a palavra, da mesma maneira que faz o artesão em seu trabalho.

E como o narrador pode se apresentar no texto? Ele pode ser envolvido na história, ou ser como uma câmera, um elemento não envolvido no texto. É a partir dessa perspectiva que o narrador irá moldar as personagens. Brait (1990) apresenta três classificações de narrador: o narrador em terceira pessoa, o narrador em primeira pessoa e o personagem-narrador. Preceitua a autora (p.60):

A condução da narrativa por um narrador em primeira pessoa implica, necessariamente, a sua condição de personagem envolvida com os “acontecimentos” que estão sendo narrados. Por esse processo, os recursos selecionados pelo escritor descrever, definir, construir os seres fictícios que dão a impressão de vida chegam diretamente ao leitor através de uma personagem.

Com efeito, o narrador em primeira pessoa, se envolvido com a história, saberá descrever detalhadamente as personagens. Caso esse narrador não seja muito envolvido com os fatos, os seres de papel e tinta serão menos caracterizados. Michael Butor (1974) salienta que a narrativa em primeira pessoa confere mais credibilidade ao autor, ao passo que a narrativa em terceira pessoa é vista como fundamental e ingênua ao mesmo tempo, nas palavras de Butor (1974, p.47): “A forma mais ingênua, fundamental, da narração é a terceira pessoa”.

Entretanto, a narrativa em terceira pessoa pode ter essa credibilidade, o que

dependerá da habilidade do escritor em tornar os moradores da ficção verossímeis, assim não haverá distância entre a câmera e a personagem. Para Brait (1990, p.55): “O fato da narrativa ser conduzida em terceira pessoa não implica necessariamente personagens mal ou bem construídas”.

O narrador em terceira pessoa focaliza a personagem nos momentos mais importantes da história. Ele não participa da ação, não é personagem, mas conhece muito bem os fatos, porque é onisciente, como destaca Brait (1990, p.56): “O narrador em terceira pessoa simula um registro contínuo, focalizando a personagem nos momentos precisos que interessam ao andamento da história e à materialização dos seres que a vivem”.

Por fim, a personagem-narrador é aquela que vivencia os fatos “a personagem-narrador funciona como a lente privilegiada através da qual o leitor recebe e visualiza as personagens” (BRAIT, 1990, p.64). A personagem-narrador, geralmente, é secundária e, por meio dela, o leitor visualiza os demais moradores da ficção.

## **2.9 Algumas considerações**

Neste capítulo foi verificado a relevância que a ficção e as personagens literárias assumem na vida dos seres humanos. Segundo Bernardo (2005, p. 21), “eles nos emprestam ainda que por poucos momentos uma forte sensação de identidade pessoal”, além de discutir os conceitos de identidade e representação.

Logo após, realizou-se um estudo acerca do diálogo texto verbal e visual, pois a representação da identidade da personagem também é exibida por meio das ilustrações e ela é de fundamental importância no livro infantojuvenil como revela a personagem Alice, de *Alice no país das maravilhas*, que reivindica o direito de ler um livro por meio da ilustração.

Em seguida, discutiu-se a histórica relação na literatura infantojuvenil entre personagens adultas e crianças, sendo até na década de 1920 comum a predominância dos adultos nas histórias destinadas especialmente para as crianças. A partir de 1920, ocorre uma revolução no gênero com as personagens críticas de Lobato, mas é na década de 1970 que a produção para crianças passa a apresentar mais personagens crianças que assumem papéis importantes no contexto da história.

As pesquisas de Rosemberg (1985), Dalton (1996), Dalcastagnè (2005), Fernandes (2007a; 2007b), Ferreira (2008), Pereira (2009) e Carnielli (2010) mostram

a dificuldade de representação dos negros, das mulheres, dos homoafetivos, dos indígenas, dos portadores de necessidade especial nas obras literárias, divergindo do proposto na *Constituição da República Federativa do Brasil*, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, na Lei 10.639/2003 e na Resolução n.1/2004, do Conselho Nacional de Educação, que salientam a efetiva igualdade entre raças e gêneros.

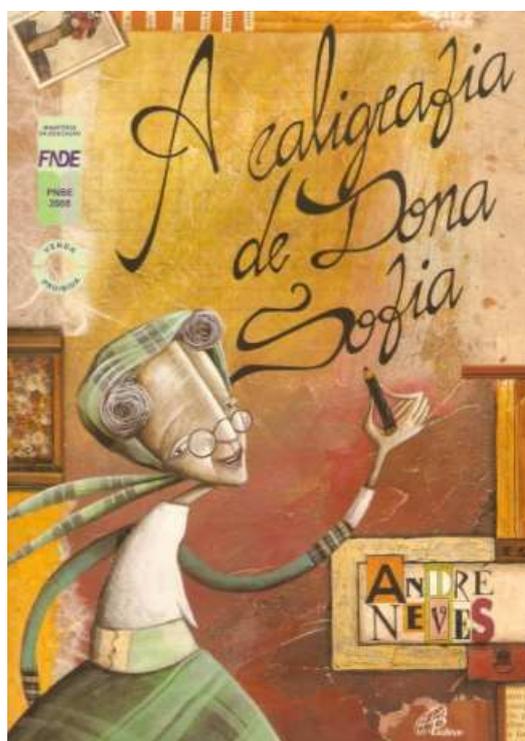
No que concerne à questão do gênero docente, foi realizado um breve percurso histórico da temática. Verificou-se que os primeiros docentes eram os padres jesuítas que visavam a catequizar os povos indígenas. Aos poucos, como destaca Nunes (2002), as freiras começaram a exercer a função de professora. Com o passar dos tempos, a mulher começa a adentrar na sala de aula, primeiramente como aluna, depois como professora.

Finalizando esse capítulo, foi feito um estudo acerca da classificação das personagens e dos narradores, baseados respectivamente nos trabalhos de Forster (1975) e de Brait (1990). Em suma, as teorias expostas nessa parte do trabalho serão aplicadas no terceiro capítulo, na análise das cinco obras literárias que compõe o *corpus* da pesquisa.

**CAPÍTULO 3**  
**DOCENTES DE PAPEL E TINTA NO ACERVO DO PNBE/2008**

### 3.1 Sofia é a Sabedoria.

A obra *A caligrafia de Dona Sofia*, escrita e ilustrada por André Neves, chama a atenção do leitor pela sua capa em formato grande (28 X 20 cm) e por conter nas 40 páginas ilustrações ora em página inteira, ora em página dupla. O livro conta a história de Sofia, uma professora aposentada que decorou todas as paredes de sua casa com poesias de autores consagrados na literatura universal. Como não havia mais espaço nas paredes de sua residência, Sofia decidiu fazer cartões poéticos e entregar aos moradores de sua pacata cidade, de modo a contribuir com a formação de vários leitores literários. A figura 1 exibe a protagonista da história.



**Figura 1:** André Neves  
Ilustração para *A caligrafia de Dona Sofia*, capa

A capa da obra *A caligrafia de Dona Sofia* (2007) apresenta a personagem Sofia escrevendo o título do livro. A técnica utilizada é tinta guache. A imagem funciona como um chamariz para que o leitor venha a conhecer a obra. Cosson (2006) destaca que a imagem da capa, assim como os demais elementos paratextuais – tais como orelhas, ilustrações etc – servem para introduzir a história e convidar o leitor. Com efeito, o primeiro olhar do leitor, ao contemplar uma obra literária, é voltado para a capa, o título e, posteriormente, para a contracapa. Desse modo, é importante que a capa

seja chamativa e envolva o leitor, para que esse se interesse pela obra.

A imagem de Sofia está presente na capa antes mesmo de o leitor começar a leitura. A figura da professora, geometrizada, com a cabeça grande em formato triangular, confere-lhe a imagem de guardiã da sabedoria. Em todas as imagens que compõem o livro em questão, há predominância das formas geométricas, em especial, a retangular e triangular, bem como das cores quentes (laranja, vermelho), usadas para transmitir ao leitor a ideia de alegria.

A ilustração da professora Sofia *descreve* uma senhora idosa, magra, de pele mulata, maquiada com batom vermelho e com óculos, objeto bastante recorrente nas representações dos profissionais do ensino e que associa a personagem a figura do leitor e intelectual, como aponta Alberto Manguel (1997, p.235): “discretos, sentados de pernas cruzadas sobre uma pilha de livros ou em pé, em expectativa, num canto avançado da escrivaninha, eles se tornam um emblema do leitor. Óculos, régua, lápis, caneta na mão e livros são símbolos que, de longa data, vêm associados ao intelectual. Com um lápis preto na mão, Sofia escreve o título do livro. A ilustração é bastante detalhista e mostra as rugas no rosto de Sofia, indicando sua idade avançada.

Ela veste uma blusa branca e uma saia verde. Seus cabelos estão dentro de uma touca verde com dois coques nos lados que permitem identificar que são grisalhos. Abramovich (1997, p. 38), ao discutir a ilustração das professoras na literatura infantojuvenil, salienta que elas: “Usam *tailleur* discreto, são gordotas, o cabelo é preso num coque severo, no mínimo estão na meia-idade (de preferência são idosas)”. Se, por um lado, Sofia é ilustrada com um coque na cabeça, com cabelos grisalhos e rugas que são indícios de sua idade, convergindo com as ilustrações tradicionais da professora; por outro lado, a personagem não se apresenta como gorda.

No tocante à sexualidade da docente, esta é apagada o que a leva a ser construída ideologicamente como segunda mãe, visto que não há saliência de suas curvas. Louro (2002) explica que o labor docente aliou-se as viúvas e solteironas, que viam os alunos como filhos e teriam a oportunidade de se casar com a profissão.

A *função expressiva* é usada para enfatizar que a personagem título está feliz e olha atentamente ao leitor, pois a postura, o olhar e os gestos da personagem estão voltados para o receptor: “num gesto de quem busca a cumplicidade do leitor” (FERNANDES, 2007a, p. 155). Ao analisar o diálogo texto e imagem, percebe-se que a ilustração da capa e o título do livro são convergentes. O fato de o livro ser escrito e

ilustrado por André Neves, certamente, facilita a perfeita comunhão entre texto verbal e visual, além de romper com “a distância entre autor, ilustrador e leitor” (RAMOS, 2011, p. 67).

Ao observar o título da obra, nota-se uma criteriosa escolha do autor, uma vez que Sofia remete no *Dicionário Etimológico de Nomes e Sobrenomes*, de Rosario Farani Mansur Guerrios (1981), a um nome de origem cristã. Em grego escreve-se *Sophia*, que se refere a sapiência, a sabedoria, a ciência e, até mesmo, ao Espírito Santo. Realmente, Sofia é uma pessoa iluminada, portanto, capaz de irradiar luz. No contexto da narrativa, ela ilumina os moradores de uma pacata cidade, com um simples gesto, oferece-lhes poesias. Dona Sofia irradia e representa a sabedoria, além de contribuir com a formação de leitores literários.

No que concerne a classificação de Brait (1990, p.55), o narrador de *A caligrafia de Dona Sofia* se apresenta em terceira pessoa e demonstra conhecer bem os fatos e características de cada personagem: “Dona Sofia, sorridente, foi lembrando sua juventude, os tempos em que dava aulas. Via o interesse nos olhos de Seu Ananias, brilhando como estrelas no céu” (NEVES, 2007, p. 27).

Na classificação da personagem proposta por Forster (1975, p. 54), Sofia assume a posição de personagem principal e se caracteriza como *plana*, pois não surpreende o leitor, suas atitudes são previsíveis. De acordo com o narrador, ela é “sempre doce e bondosa” (NEVES, 2007, p. 14). Trata-se de uma personagem sem profundidade psicológica que não sofre nenhuma mudança.

No percurso da história, o narrador tece alguns comentários sobre a personagem docente:

Dona Sofia era uma professora aposentada que durante toda a vida se dedicava a ensinar. Ela conhecia os segredos, os sonhos, as sensações e as emoções que as palavras dos poetas despertavam no coração de cada um. Agora, cultivava flores em seu jardim, para serem vendidas na cidade, garantindo assim algum dinheiro, além do que recebia de sua fraca aposentadoria (NEVES, 2007, p.8).

Como se vê, a professora Sofia, nas palavras do narrador, é uma profissional dedicada e sensível. O final da citação dialoga ainda com o rosário de lamentações proferido diariamente pelos docentes que solicitam do governo melhorias salariais. Embora haja uma desvalorização social da professora por parte das autoridades governamentais, a profissional é valorizada por várias personagens como o carteiro Ananias e os moradores da cidade. A renda de sua aposentadoria não é suficiente para sua sobrevivência o que leva Sofia a executar trabalhos alternativos, como a venda de

flores, assim como acontece nas representações analisadas por Fernandes (2007a, p.47): “o professor é visto como uma pessoa despossuída de condições dignas de vida” e, no caso da personagem Sofia, mesmo aposentada precisa trabalhar.

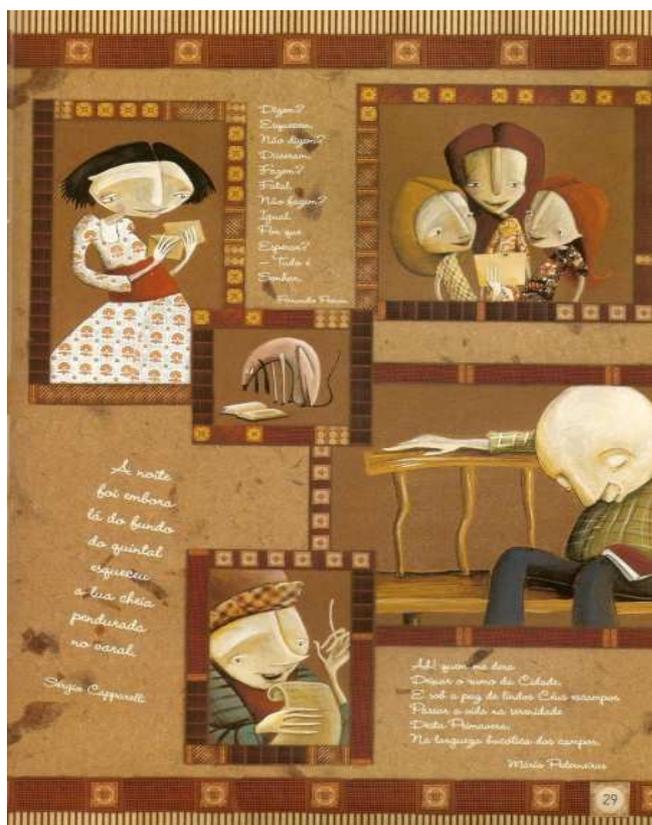
No decorrer da narrativa, Dona Sofia, com auxílio do carteiro Ananias, entrega, gratuitamente, cartões poéticos aos moradores da pacata cidade não identificada, cabendo ao leitor imaginar uma possível localização. Os cartões de Dona Sofia vão passando de mão em mão até chegar ao seu destino, muitas vezes, uma pessoa desconhecida. Com esse simples gesto, a protagonista da história se apresenta como uma mulher desprendida das coisas materiais: “Eu faço isso porque gosto Seu Ananias. Não espero respostas” (NEVES, 2007, p. 32).

A leitora e formadora de leitores tem como gênero predileto a poesia: “Lia romances, contos, crônicas e, principalmente, poesias” (NEVES, 2007, p. 8). Nas primeiras páginas da obra é manifestado o tom poético: “Bem lá no alto, na mais alta delas, morava uma velha senhora chamada Sofia” (NEVES, 2007, p.6). Não é por acaso que a protagonista da narrativa mora no alto da colina, visto que a sabedoria provém do alto. Sob uma perspectiva bíblica, a sabedoria provém de Deus, como é relatado no livro da Sabedoria e em Eclesiástico: “Toda a sabedoria vem do Senhor Deus, ela sempre esteve com ele” (Eclesiástico 1:1). Ainda sob uma perspectiva bíblica, Dona Sofia pode ser pensada como um modelo a ser seguido, assim como foi Jesus, as personagens secundárias podem ser vistas como seguidoras (discípulas) de sua filosofia de vida, filosofia esta que edifica o homem e consiste na formação de leitores e na busca pela sabedoria. O livro em questão permite uma pluralidade de leituras, porém não é o objetivo deste trabalho analisá-la sob uma perspectiva bíblica.

A narrativa apresentada é circular, pois no início da história Dona Sofia presenteia Seu Ananias com o poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu e no final ela recebe uma poesia de Seu Ananias, intitulada “Botão de Encanto”. No começo da narrativa, Dona Sofia chega até os moradores da pacata cidade, por meio dos poemas que escrevia e eram entregues por Seu Ananias, o único carteiro da cidade, e no desfecho da história Sofia recebe as visitas e poemas de algumas pessoas que foram presenteadas por ela. Nas palavras do narrador: “E desde aquele dia, a alegria tomou conta de Dona Sofia, pois Seu Ananias, além das contas, passou a levar cartas de muitos moradores da cidade; alguns passaram a visitá-la lá em cima, no alto da colina” (NEVES, 2007, p.36).

A ilustração abaixo [figura 2] apresenta várias personagens que receberam os

cartões poéticos elaborados por Sofia.



**Figura 2:** André Neves  
Ilustração para *A caligrafia de Dona Sofia*, p.29

A ilustração em página inteira é acompanhada do seguinte texto verbal:

Pensando nisso, num dia de serviço, Seu Ananias escutou Seu Gilberto recitando alguns versos na praça da cidade; no quintal de sua casa, Seu Manoel cochilava com um livro de poemas no colo. Viu também as irmãs Lia, Léa e Cléa mostrando os belos cartões recebidos de Dona Sofia. Naquele momento, os pensamentos de Seu Ananias se iluminaram, tudo clareou em sua mente. Na rua, na praça, em casa, todos liam poesias! (NEVES, 2007, p.28).

Ao analisar o diálogo presente entre o texto verbal e visual, nota-se a convergência de ambos. A *função expressiva* é usada para mostrar ao receptor os gestos que a leitura provoca no leitor. Os personagens secundários e a moça não nomeada no texto verbal preferem ler individualmente, “[...] ler um livro sempre tendeu a se tornar um ato que reivindica a solidão, sendo normalmente um exercício e um prazer individual, pouco compartilhado” (RAMOS, 2011, p.127), já Seu Gilberto lê em voz alta, ou melhor, recita poesias, enquanto Seu Manoel dorme e as irmãs Lia, Lea e Cléa

liam coletivamente. Essa prática acontece porque eles estão lendo por prazer, longe das obrigações, de modo a tornar a leitura uma atividade lúdica e prazerosa. Em geral, todas as personagens apresentam expressões faciais sorridentes, exceto seu Manoel que cochilava com um livro no colo, o que mostra uma prática de pessoas que lêem para dormir.

O autor e ilustrador *descreve* os personagens secundários e dois seres não mencionados no texto escrito. Trata-se de uma moça e uma espécie de lápis leitor que pode ser pensado como um rato. A imagem remete aos espaços em branco que o leitor pode completar com sua criatividade. Amplia as possibilidades de leitura e faz menção à figura de linguagem personificação que consiste em atribuir características humanas a seres inanimados.

A narrativa evoca vários escritores brasileiros e estrangeiros, como: Fernando Pessoa, Sérgio Capparelli, Castro Alves, Machado de Assis, Olavo Bilac, Elias José, Carlos Drummond de Andrade, Cruz e Souza, Mário Pederneiras, Goethe, entre muitos outros. Observa-se que são mencionados nas leituras de Dona Sofia vários autores canônicos, consagrados pela crítica literária.

A literatura infantojuvenil tem usado muito a intertextualidade, recurso bastante utilizado na literatura sem adjetivo. Tanto no texto verbal como no visual André Neves cria uma espécie de mosaico, no qual são resgatados importantes escritores da literatura, de modo a dialogar com os mesmos. De acordo com Machado (2011, p.100): “A intertextualidade é um dado do processo criativo e costuma se manifestar na literatura. Faz parte dos recursos à disposição de quem escreve e desafia a audácia dos que dispuserem a explorá-la”, audácia esta muito explorada por Neves.

A partir das ilustrações [figura 2] e [figura 3] constata-se que os dois códigos (verbal e visual) remetem ao passado, pois o livro se apropria de textos conhecidos mundialmente. Nas palavras de Ana Maria Machado (2011, p.87): “A presença da intertextualidade na literatura infantojuvenil contemporânea é inegável e certamente dá lugar a um fecundo caminho de análise”.



**Figura 3:** André Neves  
Ilustração para *A caligrafia de Dona Sofia*, p.23

A ilustração acima [figura 3] descreve Dona Sofia escrevendo um poema de Garcia Lorca na parede de sua casa, local onde se dá o ápice da sabedoria, enquanto Seu Ananias admira a ação. Enfeitando as paredes da casa há ainda textos dos autores Olavo Bilac, Mário de Sá Carneiro e Emily Dicknson. A citação que acompanha a imagem é a seguinte:

Dona Sofia ficava contente com o interesse do Seu Ananias. A toda hora o encontrava pelos cantos da casa procurando, lendo, pesquisando. Onde houvesse uma poesia, lá estava seu Ananias [...] De tanto escutar elogios sobre sua letra bem desenhada, ela resolveu presentear-lo com um caderno de caligrafia” (NEVES, 2007, p.22).

Esse fragmento alude para relação mestre/discípulo. Dona Sofia, embora aposentada, passa a lecionar para seu Ananias de modo a incentivá-lo a ler e conhecer novos poetas.

No tocante ao diálogo verbovisual, observa-se que este é convergente. O autor e ilustrador André Neves descreve na ilustração [figura 3] Seu Ananias com um caderno de caligrafia na mão. Este último parece contemplar a letra de Dona Sofia e a poesia exposta de Garcia Lorca na parede.

É pertinente frisar que as personagens Sofia e Ananias sempre são mencionadas com os pronomes de tratamento “Dona” e “Seu”, indicando um grau de

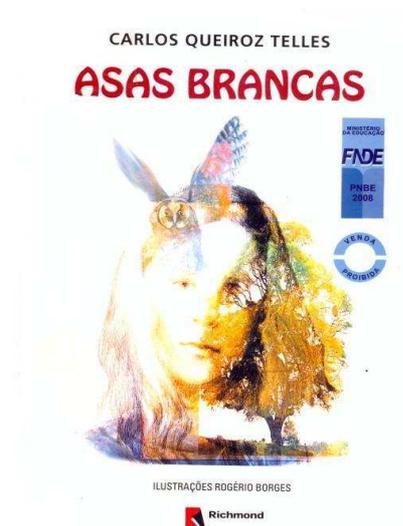
respeito com esses habitantes ficcionais, que representam muito bem suas profissões, respectivamente, docentes e carteiros.

A leitura da obra pode sugerir a ideia para criação de projetos de leitura, no qual as escolas, com todos os seus membros, alunos, zeladoras, merendeiras, professores, coordenadores, diretores e os funcionários dos correios se unam. Por que não escrever poesias e enviá-las as pessoas? Por que não divulgar textos literários nas paredes das escolas?

Analisada a docente Sofia, o tópico abaixo apresentará uma professora de Língua Portuguesa chamada Ofélia. Embora ambas ministrem a mesma disciplina suas estratégias de ensino são bem diferentes.

### 3.2 Dona Ofélia: a perigosa professora de Português

O livro *Asas brancas*, escrito por Carlos Queiroz Telles e ilustrado por Rogério Borges, se apresenta em tamanho médio (24 X 17 cm) e com 64 páginas. No livro é narrada a história de Zeca, um menino que sempre morou na grande São Paulo e vai passar as férias no Pantanal, mas fica muito preocupado com o retorno as aulas, pois sua professora de Língua Portuguesa, Dona Ofélia, é muito exigente. A figura 4 mostra a capa do livro.



**Figura 4:** Rogério Borges  
Ilustração para *Asas brancas*, capa

Na capa do Livro *Asas brancas* é explorada a técnica da computação gráfica que, segundo Luís Camargo (1995, p. 53), é “a imagem gerada por computador”. A capa exhibe uma árvore, uma menina e uma coruja, símbolo da sabedoria<sup>12</sup>. Os três elementos são importantes no contexto da narrativa. O personagem principal José Carlos Botelho, o Zeca, um garoto de 10 anos que sempre morou na cidade de São Paulo, tem contato com a coruja em uma fazenda no Pantanal, local onde passa as férias de final de ano a convite do tio do seu melhor amigo, o Nelsinho. A coruja de asas brancas assusta Carlos à noite na hora de dormir: “Um bando de enormes corujas-brancas, assustadas com a luz se atirou na minha direção querendo sair” (TELLES, 2007, p.43). Ainda nessa fazenda, Carlos conhece a Dany, prima de Nelsinho e personagem ilustrada na capa do livro. Os dois se apaixonam e dão o primeiro beijo embaixo da árvore: “A Dany [...] com muita naturalidade segurou a minha mão. A força da árvore que passava pelas raízes entrou no meu coração” (TELLES, 2007, p.43), o que justifica a escolha do autor Carlos Queiroz Telles ao selecionar o título da obra, bem como a escolha de Rogério Borges em ilustrar, na capa da obra, os três referidos elementos, fato que aponta para convergência do diálogo entre o texto verbal e visual.

Ao contrário do que ocorre em *A caligrafia de dona Sofia*, de André Neves (2007), na qual a personagem docente é apresentada ao leitor na capa antes mesmo de ele abrir o livro, a obra *Asas Brancas*, de Carlos Queiroz Telles (2007), não faz nenhuma referência visual a docente Ofélia, ficando a cargo do leitor imaginar suas características. Com isso: “A personagem vai se delineando aos olhos do leitor, montada unicamente com os recursos oferecidos pelo código verbal” (BRAIT, 1990, p.27), mais precisamente, pelos adjetivos fera, brava, perigosa.

Ao estudar a origem do nome da personagem docente, observa-se que, assim como em *A caligrafia de Dona Sofia*, houve uma escolha criteriosa do autor, uma vez que Ofélia, no *Dicionário Etimológico de Nomes e Sobrenomes*, de Guerrios (1981), remete a um nome de origem grega, que se refere a serpente, a cobra, dialogando com a forma como essa docente é vista pelos estudantes. Outro fator que merece destaque é que esse nome pode ser pensado como caricato, nome em desuso que quase sempre vem acompanhado pela palavra Dona, grafado com letra maiúscula, marcando o lugar da autoridade.

---

<sup>12</sup> A menção é baseada no *Dicionário de Símbolos*, de Chevalier e Gheerbrandt (1989). O dicionário enfatiza as diversas simbologias presentes na coruja, ave que remete também ao mau agouro.

Nessa história, o autor Carlos Queiroz Telles coloca a personagem criança em posição de destaque, tendo em vista que a maior parte do livro se ocupa em apresentar as aventuras vividas por Zeca no Pantanal. O aluno Zeca se caracteriza, de acordo com a classificação de Forster (1975), como personagem principal e *plana*, isto é, apresenta um baixo grau de densidade psicológica. A docente, embora esteja em posição hierárquica de superioridade, é uma personagem secundária e *plana*, pois os alunos não são surpreendidos por ela, Ofélia é previsível.

O narrador de *Asas Brancas* é, na classificação de Brait (1990, p.64), um personagem-narrador (sempre fala em primeira pessoa), o que se confirma com o relato do autor exposto na última parte do livro onde Telles (2007, p.64) declara: “O Zeca da história fui e sou eu” e com a citação na qual o personagem - narrador se apresenta aos leitores, com detalhes como seu nome, apelido, idade e cidade onde reside: “Meu nome é José Carlos, mas todos me chamam de Zeca. Tenho 10 anos, nasci e sempre morei em São Paulo” (TELLES 2007, p. 6).

No percurso da narrativa, o jovem aproveitou o convite da viagem para elaborar uma redação intitulada “Minhas Férias” para a professora de Português, dona Ofélia, que tinha a fama de brava. Zeca já havia conversado com outros colegas de sala. Segundo eles, a nota dada por Ofélia no primeiro trabalho, no caso a redação, acompanha o aluno o resto do ano. Logo no início das aulas, dona Ofélia solicita uma redação sobre os animais. Zeca só trocou o título “Minhas Férias” por “Minhas Feras”, visto que o aluno teve contato com muitos animais ferozes na fazenda localizada no Pantanal.

É relevante pensar na imagem da docente sob a visão do aluno e narrador. Como o Zeca vê essa profissional? Quais os adjetivos que a caracterizam?

Ano que vem quero pegar a professora de Português no pulo! Antes que ela me pegue, é claro. Dona Ofélia — a famosa fera da quinta série — é a professora mais durona do colégio. Todos os meus colegas de classe já estão tremendo por conta dela. Dizem que, com dona Ofélia, a recuperação é rotina e nota maior que cinco é um acontecimento que merece caramuru! Sei lá... (TELLES, 2007, p. 6).

Agora... a caminho da escola! Preparando para enfrentar a perigosa dona Ofélia no primeiro dia de aula (TELLES, 2007, p. 60).

A sala de aula nova é só um treino para esperar a megera (TELLES, 2007, p. 60).

Os adjetivos “famosa”, “fera”, “durona”, “perigosa” e “megera” são usados para caracterizar a profissional do ensino, pela ótica do aluno. Ressalta-se que todas essas palavras sinalizam para uma má relação entre professor e aluno, uma postura autoritária da docente que leva sua disciplina a ser temida pelos alunos. O estudante Zeca engendra a personagem docente como um ser que leva todos os alunos a terem medo e pavor.

É bastante comum as representações dos profissionais de Língua Portuguesa presentes na literatura infantojuvenil contemporânea privilegiarem a gramática e a redação nas suas atividades em sala de aula. Na perspectiva dos estudos linguísticos modernos, o substantivo “redação” está estritamente ligado a tarefa escolar. A tendência contemporânea é utilizar o termo “produção textual”, que remete ao trabalho linguístico e ao esforço intelectual, conforme aponta João Wanderlei Geraldi (1991). A redação está associada à ideia de tarefa árdua. Na narrativa *Asas Brancas* ela aparece com tema escolhido pela profissional do ensino:

Em fevereiro, quando as aulas recomeçarem, ela vai encomendar aos novos alunos uma tremenda redação de não sei quantas páginas com o tema *Minhas Férias*. Dona Ofélia sabe que a ideia é antiga e escolhe o tema de propósito, só para ver se alguém consegue escrever alguma coisa diferente. Ela faz isso todo ano. Eu me informei muito bem (TELLES, 2007, p. 6).

A obra de Telles (2007), *Asas brancas*, dialoga com o conto escrito por Christiane Gribel (2001) intitulado “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”. No conto, analisado no trabalho de iniciação científica “Imagens de leitura no acervo do PNBE/2001” (BUENO; FERNANDES, 2008), a professora de Língua Portuguesa também solicita aos estudantes uma redação com o tema “Minhas Férias”. Um dos alunos apresenta dificuldades no que diz respeito às habilidades de escrever. No texto de Gribel, há ênfase no fato de que as crianças não gostam de escrever redação, devido à importância que os professores dão às questões gramaticais, esquecendo que os erros dos alunos não devem se sobrepor aos acertos, como é visto nos estudos de Sírio Possenti e Rodolfo Ilari (1987).

Além de haver menção a desvalorização econômica do professor em *A caligrafia de Dona Sofia*, o livro *Asas brancas* (2007) também tematiza a questão econômica do professor, por meio da mãe de Carlos, personagem figurante e não nomeada, que também é professora: “Meu pai é gerente de banco e minha mãe professora. Família de orçamento apertado... Desde pequeno, estudo na escola

municipal de nosso bairro” (TELLES, 2007, p. 7). O autor revela a situação financeira dos docentes ao apresentar a mãe do Zeca como uma professora, o que o leva o jovem a estudar na escola pública.

O texto verbal faz menção ainda ao professor Idelfonso, que ministra a disciplina de História. Há apenas uma alusão ao mesmo, na qual é salientado que o profissional é engraçado: “O Idelfonso, professor de História, é um tipo muito engraçado” (TELLES, 2007 p. 60). Desse modo, observa-se a oposição de dois profissionais, enquanto Ofélia é descrita no texto verbal como severa e brava, distante dos discentes, Idelfonso é exposto como um docente engraçado e, possivelmente, mais próximo aos alunos.

O distanciamento ocorre desde o momento em que a professora Ofélia se apresenta aos alunos, no primeiro dia de aula:

A turma está nervosa. Aí vem ela! Eu sou a professora Ofélia. Como não estou vendo nenhum sobrinho nesta classe, proíbo que me chamem de tia. Sei que tenho fama de brava, mas vocês vão ver que isso não é verdade. As únicas coisas que eu exijo são estudo, dedicação, disciplina e que me tratem por senhora! (TELLES, 2007 p. 60).

Na citação, que traz à tona a representação verbal da docente, é nítido que a turma está apreensiva com sua chegada. Ofélia em sua apresentação proíbe os discentes de a chamarem de tia. Exige que os estudantes se refiram a ela com o pronome de tratamento “senhora”, de modo a marcar a distância entre a professora e os alunos, além de exigir vários atributos de um bom estudante, ou seja, dedicação, disciplina e estudo. A explanação de Ofélia sinaliza para imagem de uma docente autoritária e tradicional. Alguns especialistas se debruçaram no estudo sobre o mote professora-tia, dos quais destacam-se Maria Eliana Novaes e Paulo Freire.

Novaes (1984), em seu livro *Professora primária — mestra ou tia*, salienta que a tendência de chamar a professora de tia existe a mais de três décadas e coloca a docente como um “parente postiço”. A autora afirma em sua obra a tese de que a profissional do ensino é uma mestra e não uma tia. A representação da profissional do ensino como mestra é explorada na obra *Asas brancas* (2007): “Um silêncio sofrido e respeitoso acolhe a declaração de princípios da nova mestra” (TELLES, 2007, p. 62), porém Ofélia é nomeada como mestra não por ser destaque, mas sim por medo dos discentes.

Freire (1997) também discute a questão em sua obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. O estudioso assevera que o labor docente é uma tarefa que

exige militância, ao passo que a tia denota um grau de parentesco. O ser humano pode ser tio mesmo distante geograficamente, mas não pode ser professor distante dos alunos, nem em cursos de educação a distância. Nas palavras de Freire (1997, p.9): “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão”.

A professora é uma profissional que representa uma categoria trabalhadora, enquanto a tia é um membro da família. Reduzir a professora a condição de tia é uma estratégia ideológica que leva a profissional do ensino a não se posicionar na sua função: “Professora, porém é professora. Tia é tia” (FREIRE, 1997, p. 18). Nos dizeres de Freire (1997), não se trata de opor ou identificar a professora à tia: “Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles” (FREIRE, 1997, p.9). Nesse sentido, Ofélia, ao pedir para os alunos a chamarem de professora, está agindo de forma a dignificar sua profissão.

Observa-se que não são apresentados no texto verbal nem no texto visual alguns dados como a cor, a idade e o estado civil da professora Ofélia. O texto informa, por meio do narrador, que a cidade de atuação de Ofélia é a capital paulista e ela leciona em uma escola pública. Em nenhum momento é mencionada a representação de uma docente leitora e a única prática de ensino exposta na narrativa é a escrita de uma redação, ou melhor, produção textual, mesmo porque o foco da história, como já foi dito, são as aventuras de Carlos no Pantanal.

As docentes Sofia, de *A caligrafia de Dona Sofia*, e Ofélia, de *Asas brancas*, se destacam por terem características opostas e ministrarem a disciplina de Língua Portuguesa. Sofia pela postura aberta e amiga que a leva a conquistar os moradores de sua cidade e torná-los leitores literários por prazer; Ofélia pelo seu comportamento rígido que leva a disciplina a ser pensada unicamente como dever.

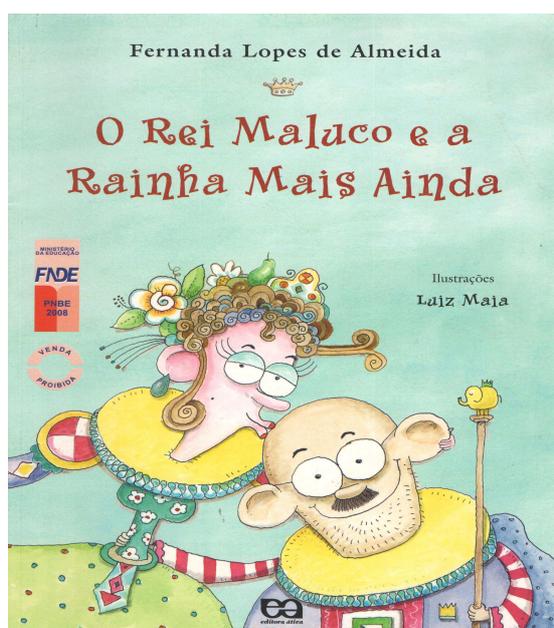
Assim como a docente de Língua Portuguesa, Ofélia, professora de papel e tinta da obra *Asas brancas*, de Telles (2007), que atua na contramão das perspectivas pedagógicas atuais, o tópico seguinte exibirá a Rainha “maluca” que substitui a professora titular da sala.

### 3.3 Uma aula muito maluca da Rainha mais ainda

O livro *O Rei maluco e a Rainha mais ainda*, texto verbal de Fernanda Lopes de Almeida e texto visual de Luiz Maia, chama a atenção pelo seu formato grande (27 X 20 cm) e sua grossura (127 páginas). Ele é dividido em 25 capítulos, sendo o 15º intitulado “A Aula da Rainha”. A obra apresenta um Rei e uma Rainha fora dos parâmetros convencionais. É nesse lugar imaginário que a personagem criança Heloísa vai parar por intermédio de uma figura falante. Em um episódio do livro, a Rainha vai substituir a professora titular que precisava faltar, ao passo que o Rei substitui o diretor.

A capa da obra *O Rei Maluco e a Rainha Mais ainda* [Figura 5] exhibe as duas personagens olhando atentamente aos leitores. A técnica utilizada é aquarela e nanquim. A ilustração aguça a curiosidade do leitor, o próprio título e as ilustrações de Luiz Maia evidenciam que esse reinado é diferente dos demais conhecidos. O texto da contracapa complementa:

Imagine um rei tão diferente que vive trabalhando para o povo: até pão ele faz, porque o padeiro prefere pintar quadros. Imagine uma rainha que dá aula quando a professora falta, mas é tão avoada que esquece a lição. Confusão é o que não falta nesse reino onde todos fazem o oposto do esperado (ALMEIDA, 2007, s/p).



**Ilustração 5:** Luiz Maia

Ilustração para *O Rei Maluco e a Rainha mais ainda*, capa

A ilustração da capa *converge* com o título proposto e com a narrativa, além de ampliar o potencial significativo da obra. A personagem docente divide a cena com o esposo (diretor), isto é, ambos estão presentes no livro desde a capa e o título. Aliás, o título da obra sugere o convite para uma leitura que promete muita diversão. O uso do artigo definido “a”, seguido do substantivo “rainha”, não indica o nome da personagem, apenas o sexo ao qual pertence. O advérbio “mais” indica a intensidade do adjetivo “maluco” que qualifica a Rainha e sugere ao leitor uma personagem fora dos padrões convencionais.

Na capa do livro a Rainha é descrita como uma mulher jovem, com cabelos encaracolados, castanhos e presos, pele clara e rosada, maquiada com batom vermelho, sombra azul nos olhos e brinco azul nas orelhas, indícios de sua vaidade. Em sua cabeça há uma pera, duas flores e uma pequena coroa. A *função simbólica* é usada por Luiz Maia que desenha esses objetos na cabeça da Rainha com a finalidade de salientar a ideia da personagem estereotipada como “maluca”. Com a mão esquerda, ilustrada em tamanho desproporcional ao restante de seu corpo, ela puxa a orelha do rei. Está vestindo uma blusa verde escura com gola amarela e uma saia verde clara com bolinhas vermelhas e azul. A saliência das curvas geométricas da Rainha, destacada na justeza de suas vestes, confere ao gênero feminino um perfil que se opõe à imagem maternal da docente. Em um gesto de afeto, ela beija a careca do Rei.

O fato de a Rainha estar com a coroa sinaliza que ela detém o poder. O Rei é descrito segurando um cetro na mão esquerda, além de ser ilustrado, aparentemente, mais baixo que a Rainha. Na ponta do cajado há um elefante amarelo com uma coroa verde sobre sua barriga. Próximo a barriga do rei está outra coroa amarela que caiu da cabeça do elefante. No alto da palavra “maluco”, mais precisamente, da letra “a” presente no título da obra, há uma outra coroa, que pode sugerir ao leitor que o Rei abdicou da coroa e, conseqüentemente, de seus poderes. Ao contrário dos apontamentos de Abramovich (1997, p.37), o Rei não é desenhado “com a coroa devidamente depositada em sua nobre cabeça, com barbas brancas e longas”, rompendo com uma imagem secular de representação verbovisual da figura do Rei.

A *função lúdica* da ilustração, que remete ao faz de conta, é reforçada com a imagem de um rei que não usa coroa. Luiz Maia rompe com a tendência histórica de o Rei ser ilustrado como uma pessoa idosa, com barbas longas e brancas e com uma coroa na cabeça. O ilustrador utiliza a *função expressiva*, pois a expressão facial, os

gestos e o olhar dos personagens sinalizam para um estado de alegria. O Rei e a Rainha parecem olhar para o leitor, buscando sua cumplicidade.

É importante destacar que o fundo azul, na figura 5, sugere ao leitor que a história se passa em um lugar indefinido. Segundo Chevalier e Gheerbrandt (1989, p. 108), o azul:

É o caminho do infinito, onde o real se transforma em imaginário [...] Entrar no azul é um pouco fazer como Alice, a do País das Maravilhas: passar para o outro lado do espelho. Claro, o azul é o caminho da divagação, e quando se escurece, de acordo com sua tendência natural é o caminho do sonho.

A definição do *Dicionário de Símbolos* dialoga com a ilustração da capa do livro na qual o Rei é ilustrado em um ambiente de fundo azul, que se assemelha ao céu. O azul é, nessa perspectiva, a cor que permite a passagem do real para o ficcional, assim como fez Alice, no livro *Alice no país das maravilhas*, ao passar o espelho.

No percurso da história, a professora titular da sala precisa faltar e a Rainha vai lecionar em seu lugar, o mesmo ocorre com o diretor, que vai ser substituído pelo Rei. A diferença da atuação das duas personagens está no hábito da leitura. O Rei se prepara para exercer sua função lendo um livro intitulado “Direção Escolar”, enquanto a Rainha enche dois caminhões de objetos que lembram a sua infância e serão esquecidos na porta da escola, ou melhor, não terão nenhuma serventia na aula.

O Rei tinha se afastado lendo um livro [...] O título era: “Direção Escolar”. [...] Enquanto a Rainha perde tempo fazendo essa mudança boba, veja o Rei como se prepara para dirigir a escola direito. Nunca vi homem mais esforçado (ALMEIDA, 2007, p. 73).

O esforço das personagens que dão título ao livro é percebido pela personagem criança Heloísa, que é concebida na narrativa como um ser atuante que critica os adultos, principalmente a Rainha. A criança é vista como reveladora de outras possibilidades. A menina fica admirada com o esforço do rei em desempenhar sua função com presteza, a ponto de ler um livro intitulado “Direção Escolar”. A Rainha, que vai lecionar no lugar da professora titular, não lê nenhum livro e se esquece do que foi fazer na escola.

Mas o que é que eu vim fazer aqui?  
— Veio dar aula! – lembraram as crianças.  
— Impossível! Não sou professora.  
— Mas hoje veio substituir a professora – lembraram as crianças.

— Meu Deus! É mesmo. Que cabeça a minha! Sobre o que é a aula?  
— Vossa Majestade é quem tem de saber (ALMEIDA, 2007, p. 75).

A Rainha tem uma crise de esquecimento e se assusta quando descobre, por intermédio das crianças, que foi substituir a professora titular, o que leva Heloísa a dizer: “— Que professora! – criticou Heloísa. – Em vez de preparar a lição, perdeu um tempo enorme arrumando uma bagagem que afinal não serve para nada” (ALMEIDA, 2007, p. 76). A citação permite inferir que se, por um lado, o fato de a Rainha ir à escola substituir a professora titular da sala confere a profissão uma valorização profissional; por outro, o labor docente deixa de ser valorizado ao apresentar uma Rainha que não prepara a aula, mostrando descomprometimento com a profissão.

Como se vê, tanto a Rainha, como o Rei não são mencionados pelo nome no texto verbal, ou seja, não são individualizados, o que pode levar o leitor a se identificar mais com as personagens. A personagem criança Heloísa é nomeada e vista como um ser pensante e crítico, rompendo com a visão histórica que concebe a criança como um ser dependente do adulto.

Ao observar a teoria da classificação das personagens proposta por Forster (1975), a Rainha se caracteriza como uma personagem *plana*, pois não deixa o leitor em dúvida quanto à sua conduta. O leitor não é surpreendido pela personagem, suas atitudes são previsíveis, ou melhor, a Rainha é maluca o tempo todo, como prevê o título do livro. A personagem criança percebe o quanto a Rainha é avoada:

— É que hoje a professora vai ter que faltar. A Rainha precisa substituí-la na escola.  
— Mas como? Essa aula vai ser um desastre! – exclamou Heloísa, aflita.  
— A Rainha, além de ignorante, é muito avoada (ALMEIDA, 2007, p.72).

Assim como a Rainha, o Rei e a Heloísa se apresentam como personagens *planas*, não surpreendem ninguém.

Em seguida, a figura 6 exibe o ambiente da sala de aula.



**Figura 6:** Luiz Maia  
Ilustração para *O Rei maluco e a Rainha mais ainda*, p.78

A ilustração acima [figura 6] é acompanhada do seguinte texto:

As crianças aproveitaram a distração da Rainha. Ninguém ficou na carteira. Uns dançavam, outros cantavam, outros inventavam jogos, outros ainda pintavam ou liam livros com lindas figuras (ALMEIDA, 2007, p. 78).

A citação salienta que a Rainha não preparou a aula, por isso as crianças começam a se distrair de várias formas, inclusive lendo livros infantojuvenis. Na imagem, Luiz Maia utilizou a *função expressiva* ao ilustrar as crianças, visto que cada uma delas tem um gesto, uma postura ao brincar. Dos 14 estudantes, dois lêem, os demais cantam, andam de bicicleta, correm, dançam ou jogam. O final da citação faz menção a crianças que lêem livros ilustrados, mostrando a predileção dos pequenos leitores por obras com desenhos, assim como reivindica a personagem título de *Alice no país das maravilhas*.

Em relação ao diálogo texto e imagem [figura 6], conclui-se que há uma convergência entre os dois códigos (palavra e imagem) e que as personagens não se apresentam como seres fotogênicos, ou seja, não pousam para a ilustração. Observa-se, ainda, que as personagens logo vão mudar de posição. Os objetos e personagens são representados em seu estado integral, a imagem não os esconde, enfim, não há cortes.

A maior parte das crianças, por sua vez, é representada sempre bonita, geralmente, branca, de classe média, bem alimentada, bem vestida, bem cuidada, como indica Abramovich (1997) em sua obra *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. Chama a atenção do leitor o fato de haver a representação de duas crianças negras, entretanto, não há nenhuma portadora de necessidade especial (PNE), oriental ou indígena.

No percurso da história, a professora substituta termina a aula e pede para Heloísa analisar sua atuação: “— Desculpe Majestade, mas não deu aula muito

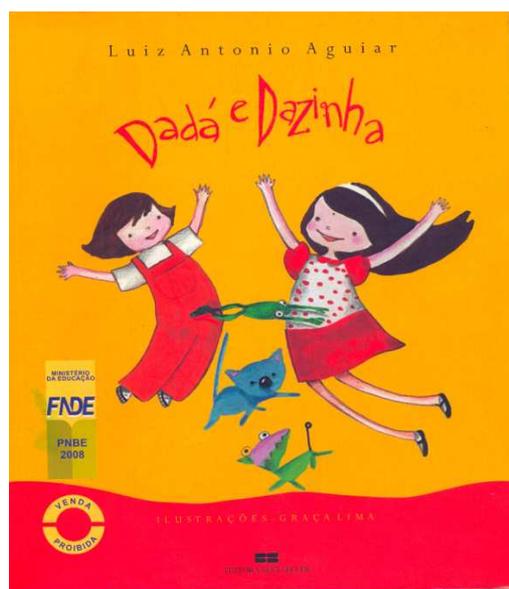
direitinho não. Aliás, Vossa Majestade não deu aula nenhuma” (ALMEIDA, 2007, p. 80). A personagem criança avalia negativamente a aula dada pela Rainha. Mesmo assim começam a chegar à escola várias cartas de pais de alunos que aprovaram seus filhos de ano, pois nesse reinado quem aprova os filhos são os pais e não os professores: “Os pais avisaram que, com aquela aula da Rainha, todas as crianças tinham passado de ano. Algumas tinham feito progressos tão grandes que haviam pulado dois ou três anos para frente” (ALMEIDA, 2007, p.81).

No que concerne à avaliação da Rainha, personagem despreparada para lecionar em um mundo “real”, já que vive no Reinado Maluco, decide dar 10 pontos para uma aluna que começou a cantar na sala de aula: “Muito bem! Vejo que não desperdiçou seu tempo. Vai tirar nota dez e passar de ano com a maior facilidade” (ALMEIDA, 2007, p. 79). Trata-se de uma profissional que não avalia os alunos. Os discentes não tiram 10 pontos porque eles aprenderam, mas sim para que a professora se exima do seu trabalho.

Em suma, o livro *O rei maluco e a rainha mais ainda* traz uma crítica a escola real que apresenta diariamente a cena de professores que não preparam a aula e deixam os alunos fazerem o que querem. Assim como em *O rei maluco e a rainha mais ainda*, o livro *Dadá e Dazinha* versa sobre algumas brincadeiras infantis.

### **3.4 Dadá e Dazinha: a importância do brincar**

O livro *Dadá e Dazinha*, com texto verbal de Luiz Antonio Aguiar e ilustrações de Graça Lima, se apresenta em formato médio (20 X 17cm) e com 135 páginas. O livro discute a relevância das brincadeiras e é dividido em 4 contos, sendo “Dadá e Dazinha em A Banheira Mágica” objeto desta análise. Nesse conto, Dadá e Dazinha brincam de escola, brincadeira bastante comum para crianças em fase pré-escolar. Dadá, a irmã mais velha, é a professora e Dazinha a aluna. A ilustração abaixo [figura 7] mostra as duas personagens que figuram desde a capa e o título do livro.



**Figura 7:** Graça Lima  
Ilustração para *Dadá e Dazinha*, capa

A capa do livro *Dadá e Dazinha*, de Luiz Antonio Aguiar, com ilustrações de Graça Lima, exhibe as personagens título brincando. A técnica usada para ilustrar a capa da obra é tinta guache. Assim como nas obras *O Rei maluco e a Rainha mais ainda* e *A caligrafia de Dona Sofia*, as protagonistas da história se fazem presentes no livro desde a primeira imagem do livro, isto é, a capa. O ilustrador Luiz Antonio Aguiar se utiliza da *função expressiva* ao descrever as meninas com as mãos para cima, num gesto de quem pula livremente. A *função simbólica* parece ser usada para frisar a ideia de que a brincadeira produz a leveza e a alegria, pois as duas estão muito sorridentes. Alguns objetos, ou melhor, brinquedos aparecem na cena, são eles: um sapo verde, um cão azul e um jacaré verde. O sapo será mencionado no percurso da história e amplia as possibilidades de leitura, a ausência do cão e do jacaré deixa espaços em branco para o leitor completar com sua criatividade.

Dadá tem cabelo preto, longo e liso. Usa um vestido vermelho com detalhe branco. Dazinha tem cabelo preto, liso e curto. Veste um macacão comprido e vermelho. As protagonistas crianças são ilustradas com a pele branca e a face rosada.

As cores quentes, principalmente, vermelho e laranja são utilizadas para reforçar a ideia de alegria, ambas têm poder evocativo e emotivo, nos dizeres de Oliveira (2008, p. 50): “A cor é um dos elementos constitutivos da imagem narrativa que possui maior poder emotivo e evocativo”.

A apresentação das meninas é completada no texto verbal da contracapa:

Era uma vez duas irmãs: Dadá e Dazinha. Dadá tinha 8 anos. Era mais meiguinha e mais tímida. Dazinha era menor. Tinha uns 4 anos. Era muito engraçada e metida a mandona. Daí, elas foram passar umas férias na casa que a Vovó das Arábias e Vovô Tranquilo tinham, na beira de um lago. Foram elas, os pais e o Tio Gordão. Tudo ali era diferente do apartamento delas na cidade. E foi assim que coisas muito estranhas começaram a acontecer (AGUIAR, 2007, s/p).

A citação em destaque apresenta as irmãs com alguns detalhes como, por exemplo, a idade e adjetivos que definem a personalidade das duas, além de aguçar a curiosidade do leitor para descobrir que coisas estranhas aconteceram na casa do Vovô e da Vovó.

No tocante à classificação de Forster (1975), as irmãs assumem o papel de personagens principais e são *planas*, visto que tem atitudes previsíveis, isto é, elas são boas o tempo todo e não mudam.

O narrador de *Dadá e Dazinha* é envolvido com a história, se apresenta em terceira pessoa e conhece minúcias da vida das personagens: “No apartamento de Dadá e Dazinha, na cidade, não tinha nem céu tão estrelado, nem cruzeiro, nem boi, nem gerânios, e muito menos um banheiro em que coubesse uma banheira daquele tamanho” (AGUIAR, 2007, p. 110).

É curioso constatar que a temática do brincar também é abordada no *Referencial Curricular para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998a). O documento frisa que brincar é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da identidade da criança. A brincadeira leva a criança a desenvolver determinado papel, bem como a imaginação, a atenção, a memória e a imitação. Assim, a criança utiliza e experimenta as regras e os papéis sociais. A diferenciação dos papéis é bem nítida, principalmente no faz de conta, isto é, quando as crianças brincam como se fossem papai, mamãe, médica, professora (Dadá), aluna (Dazinha) etc. A estudiosa Nazaré Cristina Carvalho (1998, p. 17-18) destaca:

O brincar é uma linguagem universal dotada de muitos significados, os quais se renovam de forma permanente, além de ser, um ato espontâneo. Pelo brincar a criança experimenta a sua relação com o outro e com o mundo, aprendendo a se relacionar com eles.

A criança que brinca tem mais facilidade de se relacionar com os outros, fazer amizades, além de ser mais criativa. O ato de brincar leva o sujeito a imitar a vida

e transformá-la. É o caso, por exemplo, das crianças que vivem em países onde há guerra. As reportagens que exibem as imagens desses países sempre apresentam crianças brincando: “O brincar se faz presente em quase todos os momentos da vida, muitas vezes, até mesmo em momentos e ambientes não muito adequados” (CARVALHO, 1998, p. 18). Brincar é tão natural que a criança não precisa de ninguém para ensiná-la. Por meio da brincadeira, a criança se desprende da realidade imediata e passa a viver uma realidade só sua. No entanto, ao brincar a criança estabelece diálogo com o que vive. Segundo Carvalho (1998, p.19): “Percebe-se assim que, quando brinca, a criança não se transporta para um mundo autônomo, isolado da realidade em que vive; ela estabelece um diálogo com o mundo do qual faz parte”.

Ao contrário do adulto, a criança tem a imaginação fértil. Por meio dela, a criança é transportada para um mundo de fantasias e verdades, estabelecendo um diálogo com a imaginação e o real. Lev Vygotsky (1991, p. 106) salienta:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança. [...] Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação [...]. Podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação.

É o caso das irmãs Dadá e Dazinha que, por meio da imaginação, passam a brincar de escolinha. “Dadá era a professora e ensinava uma lição para Dazinha” (AGUIAR, 2007, p. 102). A estratégia de ensino de Dadá era recontar a história da sapinha que o Vovô Tranquilo tinha contado para as netas. Dazinha ficou revoltada quando a irmã escreveu no quadro a palavra “Sapinha”, visto que ela não sabia ler e escrever: “Vai ver ler e escrever para ela eram uma mágica mais ou menos assim” (AGUIAR, 2007, p. 106).



**Figura 8:** Graça Lima  
Ilustração para *Dadá e Dazinha*, p.102-103

O texto que acompanha a ilustração é o seguinte: “Mas aí Dadá levantou-se

zangada, derrubou a carteira da sala de aula e disse: —Não quero mais!” (AGUIAR, 2007, p.103).

O texto e a imagem são *convergentes*. Graça Lima *descreve* o momento exato que Dazinha derrubou a carteira e se colocou para fora da sala de aula. Lima utilizou a *função expressiva* ao ilustrar as duas personagens título. A sobrancelha, o olhar e a boca das meninas transmitem ao leitor o estado emocional das crianças. A boca de Dadá aberta em formato de “O” indica espanto, raiva.

Outra forma de brincar de escola que Dazinha inventou foi com cremes e brinquedos colocados no banheiro pela vovó, objetos esses que se tornarão uma sala de aula. A vovó das Arábias enche uma banheira grande de espuma para as netas.



**Figura 9:** Graça Lima  
Ilustração para *Dadá e Dazinha*, p.116-117

Graça Lima ilustra as personagens e objetos que compõem a cena em uma folha de sulfite e com uso da técnica do lápis de cor. A ilustradora dialoga com o público infantojuvenil, ao fazer uma ilustração semelhante a das crianças na fase pré-escolar e destacar as formas geométricas, principalmente o círculo, o quadrado e o retângulo. “O livro parece acabado de sair das mãos de uma criança sem domínio do desenho” (RAMOS, 2011, p.70). O texto que acompanha a imagem enfatiza:

E aí Dadá descobriu que Dazinha tinha arrumado uma escola só para ela, colegas de classe e até uma professora, que ficaram bem pequenininhos, ganharam olhos e bocas, uns ganharam voz, outros, para assistirem à aula... no fundo da banheira mágica da vovó das Arábias (AGUIAR, 2007, p. 117-118).

A estratégia de ensino da professora criada pela imaginação de Dazinha era que cada aluno fizesse uma mágica. “Então a lição é a seguinte... – retomou a professora – Todo mundo no mundo sabe fazer mágica. A gente precisa é saber que é mágica a mágica que a gente faz” (AGUIAR, 2007, p. 120). A docente mostra que acredita no

potencial talento de cada aluno. A personagem Churrasqueira desaparecia e reaparecia, o Sapo fazia saltos acrobáticos. O Bezerra declarava uns versos e Dadá ensinava todos a escreverem seus nomes. Dadá e o Bezerra são os únicos personagens que utilizam estratégias de ensino e fazem menção ao uso da escrita. Por fim, Dazinha resolveu acabar com a brincadeira e tirar a tampa do ralo da banheira.

Verifica-se que, na imaginação de uma criança de 4 anos, a professora é um: “frasco de sais de Vovó das Arábias, com um laço de fita na tampa-cabeça” (AGUIAR, 2007, p. 117-118) que ganha voz. O mesmo acontece com a Churrasqueira, o Sapo e o Bezerra, ambos antropomorfizados. A representação desses personagens se caracteriza pela humanização ou personificação, que consiste em atribuir características humanas a seres inanimados.

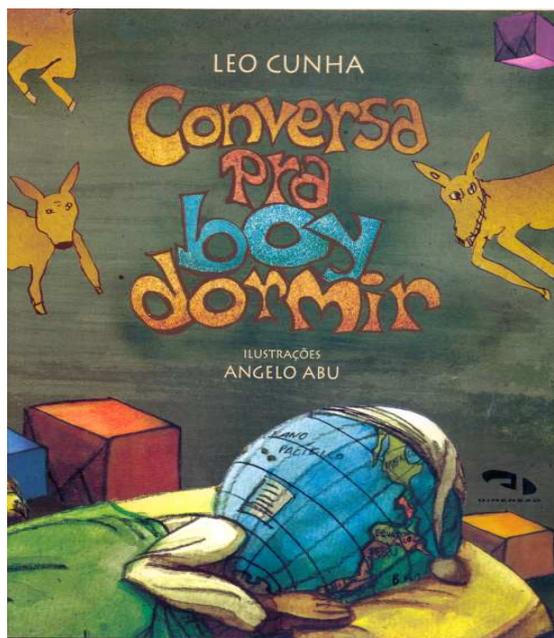
No que concerne à avaliação dos alunos, observa-se que a professora deu 10 pontos para os alunos: “Aí, com a professora dando só 10 pra todo mundo, foi uma mágica atrás da outra” (AGUIAR, 2007, p. 124), desejo de todo aluno que estuda nas séries iniciais e almeja agradar os pais ou responsáveis. O mesmo faz a professora Rainha exposta em *O Rei maluco e a rainha mais ainda*, no entanto, a atitude da personagem Rainha mostra falta de compromisso com a educação.

Como se vê, no livro *Dadá e Dazinha* é explorada a fértil imaginação das crianças que, por meio da brincadeira, fazem alguns objetos se tornarem uma sala de aula, na qual a relação professor X alunos é lúdica e prazerosa, apontando para uma escola criativa significativa e alegre.

A seguir será exposta uma geógrafa inovadora, resgatada das lembranças da infância do pai de Mateus, personagem do livro *Conversa pra boy dormir*.

### **3.5 Dinah a geógrafa inovadora: uma aula sobre distribuição de renda**

O livro *Conversa pra boy dormir*, texto verbal de Leo Cunha e texto visual de Ângelo Abu, é apresentado em formato médio (23 X 21cm) e com 37 páginas. O título da coletânea de seis contos pode sugerir ao leitor o diálogo entre um pai e um filho. O conto “Distribuição” discute as estratégias de ensino da professora de Geografia Dinah em uma aula sobre distribuição de renda.



**Figura 10:** Ângelo Abu  
Ilustração para *Conversa pra boy dormir*, capa

A ilustração da capa de *Conversa pra boy dormir* mostra o personagem criança Mateus dormindo [Figura 10]. No lugar de sua cabeça existe um globo terrestre, já na parte superior da ilustração há três bois, enquanto na parte inferior há várias balas. A técnica usada é tinta guache e giz de cera.

No livro *Conversa pra boy dormir*, a professora Dinah, que ministra aula de Geografia, é apresentada a Mateus, por intermédio de seu pai, que tinha o costume de contar histórias para o filho antes de dormir. Em “Distribuição”, o pai recorda experiências escolares. Segundo o pai de Mateus, Dinah resolveu dar uma aula prática sobre a distribuição de renda no Brasil. Para isso, comprou uma caixa de diziolis (bala).

Nas palavras do narrador, a professora “explicou que a caixa de diziolis representava a riqueza toda do Brasil e a turma era o povo. Então começou a mostrar o que era a tal distribuição de renda” (CUNHA, 2007, p. 14). A distribuição das balas foi feita pelas letras iniciais dos nomes dos alunos. As pessoas da letra A a F ganharam um dizioli, do G ao M, dois. Do N ao T, três e do U ao V, seis. Por fim, as pessoas com a letra Z ganharam 24 balas. A estratégia de ensino da docente foi bastante interessante. Os alunos que ganharam poucas balas ficaram indignados, mas entenderam bem o que era uma distribuição de renda desigual, injusta.

Dinah inaugura o ensino de Geografia inovador, por meio de práticas modernas. A professora ensina uma visão da Geografia presente no cotidiano dos estudantes, em oposição às decorebas tão comuns no ensino da Geografia tradicional:

“A gente queria era fazer coisas muito, mais muito mais importantes, como decorar o nome de todos os países do mundo e depois fazer campeonato para ver quem sabia mais” (AGUIAR, 2007, p.13). Percebe-se que, antes de conhecer as estratégias de ensino da docente, o ensino decorativo era preferido pelos alunos.

Mesmo entre quatro paredes, símbolo das barreiras institucionais, Dinah consegue inovar ao colocar em prática uma atividade lúdica. A docente rompe com o estudo conteudístico e proporciona uma aprendizagem prática aos alunos.

O conto não traz considerações sobre a vida particular da professora Dinah, mas sabe-se que na sua metodologia o aluno é visto como sujeito do conhecimento. O aluno deixa de ser o que a etimologia da palavra latina traz em seu bojo, isto é, um ser sem luz, um receptáculo de informações. Há um rompimento com o ensino da Geografia tradicional. A profissional do ensino mostra a Geografia: “presente em todas as coisas, mesmo nas mais pequenas” (FERNANDES, 2007a, p. 188).

A predileção pela professora Dinah é feita no texto verbal: “[...] todo mundo era doido com ela, ótima professora, simpática, engraçada, bonita também” (CUNHA, 2007, p.15). A citação alude a imagem de uma professora que além de bonita é simpática e engraçada. Como não há ilustração da personagem, fica a cargo do leitor criar em sua mente a representação visual dessa profissional, assim como a de Ofélia exposta no livro *Asas brancas*.

Ao observar as classificações de Forster (1975), a professora Dinah se caracteriza como personagem *plana*, pois a personagem docente não é apresentada em sua profundidade psicológica, ela não sofre alterações.

O narrador se classifica em primeira pessoa, conhece os fatos detalhadamente, trata-se do pai de Mateus, como se vê na citação: “Uma noite quando eu entrei no quarto, Mateus estava inteirinho debaixo da coberta” (CUNHA, 2005, p. 12).

Como se percebe, a professora Dinah rompe com o ensino decorativo, até então conhecido pelos estudantes, além de abdicar do livro didático, tão comum nas representações de geógrafas expostas na literatura infantojuvenil. Com isso, ela se revela uma professora moderna, democrática e próxima dos alunos e seu universo.

### **3.6 Algumas considerações**

Neste capítulo, foi verificado que cinco das cem obras selecionadas para o PNBE/2008 trazem representações das personagens docentes. As cinco obras

apresentam coincidentemente cinco professoras, fato que aponta para preferência das mulheres pelo labor docente. A tabela abaixo [tabela 7] mostra as obras, autores, ilustradores, nomes das docentes e disciplinas que essas profissionais ministram.

**Tabela 7 – Obras que compõe o *corpus* da pesquisa**

<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>	<b>Nome da docente</b>	<b>Disciplina</b>
<i>Asas brancas</i>	Carlos Queiroz Telles	Rogério Borges	Ofélia	Língua Portuguesa
<i>A caligrafia de Dona Sofia</i>	André Neves	André Neves	Sofia	Língua Portuguesa
<i>Conversa pra boy dormir</i>	Leo Cunha	Ângelo Abu	Dinah	Geografia
<i>Dadá e Dazinha</i>	Luiz Antonio Aguiar	Graça Lima	Dadá	Pedagogia
<i>O Rei maluco e a Rainha mais ainda</i>	Fernanda Lopes de Almeida	Luiz Maia	Rainha	Geografia

Com efeito, constata-se que Sofia e Ofélia ministram as disciplinas de Língua Portuguesa, Dadá e Rainha são Pedagogas e Dinah é Geógrafa, ou seja, todas as docentes atuam na área de Humanas.

Em relação à representação da identidade docente, não há representações de diversos grupos sociais, somente em *A caligrafia de Dona Sofia* foi exibida uma docente mulata. Em *Dadá e Dazinha* e *O rei maluco e a Rainha mais ainda*, as personagens título são apresentadas desde a capa do livro e ilustradas de cor branca. *Asas brancas* e *Conversa pra boy dormir* não ilustram as protagonistas do saber, mas levando em consideração a afirmação de Ferreira (2008, p. 103), é possível inferir que a “a categoria sem indícios equivale a opção velada de se representar a elite dominante que, de tão normal, dispensa verbalização”. Assim a pesquisa chega a um total de quatro docentes brancas e uma mulata. Essas representações apontam para dificuldade de representação das características plurais do Brasil.

No tocante ao estado civil das protagonistas do saber, a Rainha é casada com o Rei, Dadá e Dazinha são crianças e solteiras, Sofia possivelmente é viúva, Dinah e Ofélia não fazem menção ao assunto. Os livros *O Rei maluco e a Rainha mais ainda* e *Dadá e Dazinha* exploram bastante o imaginário infantil. A primeira história se passa em um lugar indeterminado, chamado “Reinado Maluco” e a segunda em um sítio no interior de São Paulo. As demais narrativas deixam a cargo do leitor uma possível

localização geográfica.

É curioso constatar que, duas obras fazem menção a situação econômica da categoria docente. Em *A caligrafia de Dona Sofia* é ressaltada que a profissional precisa vender flores para sobreviver e em *Asas Brancas* é exposto que a personagem mirim Zeca tem que estudar em uma escola pública porque sua mãe trabalha como professora.

No que diz respeito às práticas encenadas nos cinco livros, a personagem Dinah apresenta uma visão inovadora da Geografia. Em sua aula de distribuição de renda, o aluno percebe a geografia mais próxima ao seu cotidiano e entende que o conhecimento pode não ser válido naquele momento, mas que um dia ele será útil. Sofia forma leitores entregando cartões poéticos aos moradores de sua cidade. Ofélia utiliza a prática da produção textual, ao passo que Dadá e Dazinha brincam de escolinha e criam uma sala de aula com alguns objetos, sendo o frasco de sais transformado em uma professora que acredita no potencial de seus alunos. Por fim, a Rainha não prepara a aula e deixa os alunos fazerem o que quiserem, mostrando falta de compromisso com a educação.

Na galeria de professoras do PNBE/2008 Sofia e Ofélia se destacam, a primeira por ter um bom relacionamento com os moradores de sua cidade, especialmente, com o carteiro Ananias; Ofélia por ser temida e distante dos alunos. Dinah e a Rainha também se relacionam bem com os alunos, ao contrário de Dadá. Em suma, as cinco protagonistas do saber dialogam com as docentes de carne e osso presentes na escola real.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa teve como objetivo geral verificar a representação verbal e visual da professora presente no acervo do PNBE/2008, vislumbrando as práticas de ensino das professoras apresentadas em um *corpus* de cinco obras literárias que circulam em todas as escolas públicas do Brasil.

Conforme foi visto, o PNBE é o maior programa de leitura do país e se iniciou em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1998-2002). Mesmo com mudanças significativas no âmbito político, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008), eleito em seguida, bem como a atual presidente Dilma Rouseff mantiveram o programa.

O questionamento de pesquisadores que estudam o PNBE (FERNANDES, 2007; PAIVA e BERENBLUM, 2009; PAIVA e SOARES, 2008; PAULA, 2010 e

CORDEIRO e FERNANDES, 2010) é que apenas a distribuição de obras não é suficiente, mas pode ser pensada como o primeiro passo para a formação do leitor literário. Além do acesso às obras literárias de qualidade, é necessário investir na formação de mediadores de leitura, especialmente, os professores e os bibliotecários, para que se tornem verdadeiros multiplicadores de leitores.

Com relação à avaliação do programa, um fato que merece destaque é o critério de atendimento, pois as escolas com menos de 150 alunos, a maioria localizada em aldeias indígenas e na zona rural, não receberam o acervo. Esses estudantes, com certeza, são os menos favorecidos que deveriam ter acesso à literatura. Como se vê, o programa tem que melhorar, de modo a ampliar o atendimento a todos os estudantes da rede pública de ensino do Brasil.

Os critérios de seleção do programa, no ano de 2008, são basicamente três: a) qualidade do texto, b) adequação temática e c) projeto gráfico. O primeiro critério diz respeito à qualidade do texto e valoriza a fruição estética do livro que poderá ser lido pelas crianças de forma autônoma ou com a mediação do adulto. O segundo critério avalia a exploração de diversas temáticas e contextos sociais, históricos e culturais que despertem o interesse do leitor e venha a dialogar com a realidade dos estudantes. Por fim, o terceiro critério verifica o conjunto do projeto gráfico, principalmente, o diálogo entre texto verbal e visual, fundamental na obra destinada às crianças e aos jovens, visto que a ilustração é um texto visual que carrega consigo muitos sentidos. Esse critério analisa ainda o uso de tipos gráficos, espaçamento, letras e papel adequado aos jovens leitores. Com efeito, os três critérios contribuíram para o entendimento do que o edital considerou como qualidade literária. É importante registrar que todas as obras selecionadas pelo PNBE no ano de 2008 são iguais às disponíveis na livraria para venda, pois nos anos do Projeto “Literatura Minha Casa” os livros eram em preto e branco, provocando no leitor outro tipo de leitura, haja vista que a ilustração é um texto plurissignificativo. Entretanto, o público alvo tão mencionado no edital não participou da seleção, isto é, professores e alunos permaneceram calados.

Ainda sobre o programa, convém frisar que o governo é o maior comprador de obras literárias e que poucos estudos se voltam para o mercado editorial, como aponta Soares (2008). Por esse motivo foi observado a localização das editoras selecionadas no acervo do PNBE/2008. Este estudo apontou que a maior parte delas está localizada na região sudeste do Brasil. Em São Paulo (65% do total), Rio de Janeiro (24%) e Minas Gerais (6%). As editoras da região sudeste somam (95%), do nordeste (3%) e as da

região sul correspondem a (2%). As editoras da região norte e centro oeste não tiveram nenhuma obra selecionada.

Ao averiguar os autores e ilustradores mais recorrentes, a hipótese inicial de um possível cânone literário infantojuvenil, com autores e ilustradores consagrados, foi confirmada, porque tanto autores da literatura infantojuvenil brasileira, como autores da literatura brasileira tiveram suas obras selecionadas em maior quantidade. Verificou-se que autores como Sylvia Orthof, Leo Cunha, Luiz Antonio Aguiar, Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, Rogério Andrade Barbosa, Walter Hiroki Ono, Marcia Willians, Joann Sfar, Ricardo Azevedo, André Neves, Marina Colassanti e Maria Lúcia Pimentel Góes são os mais contemplados.

Os ilustradores Graça Lima, André Neves, Suppa, Ricardo Azevedo, Cláudio Martins, Ivan Zigg, Marina Massarani, Amanda Hall e Walter Hiroki Ono também são mais contemplados no acervo do PNBE/2008, fato que aponta para a formação de um cânone de ilustradores no gênero infantojuvenil. A recorrência de editoras, autores e ilustradores sinaliza para necessidade de ser exposto no edital um critério que possibilite a ampliação do número de editoras, autores e ilustradores, de forma a romper com a hegemonia do eixo Rio/São Paulo.

É pertinente destacar que este estudo se volta para análise da personagem por ser ela um ser de suma importância na literatura infantojuvenil, ao passo que as docentes de papel e tinta foram selecionadas por serem profissionais responsáveis pela aprendizagem, participarem da formação do sujeito enquanto cidadão, além de serem as formadoras de leitores.

Baseado nesses pressupostos, percorreu-se algumas pesquisas que analisam a personagem. A pioneira Rosemberg (1985) e Dalcastagnè (2005), bem como Ferreira (2008) e Carnielli (2010) chegaram a conclusão que a personagem da literatura adulta e infantojuvenil é, na maioria das vezes, homem branco e sem deficiência, o que confirma a ideologia dominante, ou seja, a obra literária brasileira revela a ideologia de sua elite produtora. Avançando na questão e com foco na personagem docente, Fernandes (2007a) constatou em seu estudo a predominância do gênero feminino no labor docente, apontando que a maior parte das professoras é branca, pobre, jovem, solteira e heterossexual e que as minorias afrodescendentes, asiáticas e indígenas estão excluídas, resultados esses que se assemelham aos encontrados nesta pesquisa, pois das cinco docentes analisadas, quatro são brancas e uma é mulata.

É curioso notar que o resultado da pesquisa de Fernandes (2007a) diverge dos

encontrados por Dalton (1996), que verificou a predominância dos homens e “heróis” nas representações docentes expostas na linguagem cinematográfica produzida em Hollywood, mostrando assim a existência de uma cultura machista.

No que concerne à questão do gênero docente, foi realizado um breve percurso histórico da temática. Verificou-se que os primeiros docentes eram os padres jesuítas que visavam a catequizar os povos indígenas. Em seguida, as freiras começaram a exercer a função, como destaca Nunes (2002). Com o passar dos tempos, a mulher começa a adentrar na sala de aula, primeiramente como aluna, depois como professora.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, algumas respostas para as indagações feitas na introdução deste trabalho serão esboçadas.

Sobre a construção da personagem docente, observou-se que as cinco narrativas analisadas apresentam cinco professoras. Sofia é protagonista do livro *A caligrafia de Dona Sofia* (NEVES, 2007) e Ofélia personagem “secundária” de *Asas brancas* (TELLES, 2007). A Rainha é personagem título do livro *Rei Maluco e Rainha mais ainda*, assim como Dadá que aparece em *Dadá e Dazinha* e leciona para a irmã. Dinah é personagem “secundária” de *Conversa pra boy dormir*. Assim, percebe-se a predominância das mulheres na atividade docente, fato que converge com a feminização do magistério, conforme apontam os estudos de Fernandes (2007a), Louro (1998) e Silveira (1998). O professor Idelfonso (História), bem como a mãe do personagem Carlos, ambos rapidamente mencionados no livro *Asas brancas*, não foram analisados por serem meros figurantes.

As docentes de papel e tinta ministram as seguintes disciplinas: 2 de Língua Portuguesa (Sofia e Ofélia), 2 Pedagogas (Rainha e Dadá) e 1 Geógrafa (Dinah). Observa-se que as 5 docentes atuam na área das Ciências Humanas, mostrando predominância das mulheres nessa área do conhecimento.

É importante registrar também que quatro das professoras de papel e tinta analisadas são brancas<sup>13</sup>, somente uma é mulata. Desse modo, algumas lacunas devem ser mencionadas. Não há no acervo em questão docentes indígenas, portadoras de necessidades especiais (PNE).

No tocante ao estado cívil das protagonistas do saber, só foi possível identificar que a Rainha é casada com o Rei. Dadá e Dazinha são crianças e solteiras. O texto

---

“Pelo critério de concepção de sociedade branca, já exposto neste e nos demais estudos citados, a personagem branca não precisa de caracterização referente à sua cor, pois o natural é que sejam brancas” (CARNIELLI, 2010, p.111).

verbal apresenta Sofia como uma professora aposentada e sozinha, ou seja, possivelmente ela é idosa e viúva.

Ofélia, professora apresentada na obra *Asas brancas*, atua em São Paulo. As outras profissionais do ensino não têm identificação geográfica definida, tanto no texto verbal, quanto visual, ficando ao leitor imaginar sua possível localização geográfica.

A temática da (des) valorização social da personagem docente foi apontada em duas obras. Sofia é uma professora aposentada que realiza trabalhos alternativos para sobreviver, isto é, ela vende flores, visto que a renda de sua aposentadoria não é suficiente. A mestra Ofélia não faz menção a sua situação econômica, mas seu aluno Carlos salienta que pelo fato de sua mãe ser professora ele tem que estudar na escola pública do bairro.

Ao observar as práticas de ensino encenadas nessas obras, é possível perceber nas narrativas que Sofia se utiliza da distribuição de cartões poéticos aos moradores de uma pacata cidadezinha para formar leitores, ao passo que Ofélia utiliza a prática da redação, ou melhor, a produção textual, bastante comum nas aulas de Língua Portuguesa, promovendo assim um diálogo com as docentes de carne e osso, visto que essa prática é muito comum na realidade. Dinah ensina uma visão inovadora da Geografia, ao conceber o aluno como um ser pensante e crítico. Com uma caixa de balas, ensina aos estudantes o que vem a ser distribuição de renda. Dadá se utiliza da contação de histórias para ensinar a irmã menor. A Rainha não tem nenhuma prática definida e deixa os alunos à vontade para fazer o que achar melhor, porque não preparou a aula.

Não existe alusão ao uso do livro didático em nenhuma das narrativas. A professora Sofia se relaciona muito bem com as pessoas a sua volta, de forma especial, o carteiro Ananias, enquanto Ofélia intimida muito os estudantes, fato que sinaliza para uma má relação entre professor/aluno. Dinah, assim como Sofia e a Rainha se relaciona bem com os alunos e consegue deter a atenção dos mesmos. Dadá não consegue prender a atenção da irmã que sai da sala de aula brava, entretanto as duas irmãs criam um ambiente de sala de aula por meio da brincadeira, onde a professora é um frasco de sais que acredita na capacidade latente de cada aluno. A Rainha simplesmente esquece o que foi fazer na escola.

Nas leituras de Sofia são mencionados vários autores canônicos e ela continua formando leitores literários, mesmo depois de aposentada, já Ofélia, por ser distante do aluno e impor medo, não contribui com a formação do leitor, inclusive não há menção

em nenhum momento dela lendo. A Rainha não lê nenhum livro ao ir substituir a professora titular, ao passo que o Rei se prepara para exercer a função de diretor lendo o livro intitulado “Direção Escolar”.

No acervo do PNBE/2008 não há nenhuma imagem de professora sexuada. A relação da literatura infantojuvenil com a pedagogia e a proximidade da professora com a imagem materna é, segundo Fernandes (2007a, p. 197), o motivo: “É importante lembrar que a sexualidade da professora sofreu um apagamento na literatura infantojuvenil, por ser personagem construída, ideologicamente, como segunda mãe”.

Na galeria de docentes do acervo do PNBE/2008, as professoras de Língua Portuguesa, Sofia e Ofélia, se destacam por suas características opostas. Sofia pela simpatia com que conquista os moradores de sua pacata cidade, transformando as pessoas em leitores literários, mesmo fora da sala de aula e Ofélia pelo autoritarismo, o que leva a sua disciplina a ser temida pelos alunos. Assim, Sofia ensina de forma prazerosa, enquanto Ofélia tem suas atividades feitas pelos alunos, por dever.

Ao observar as classificações de Forster (1975), percebe-se que a imagem de Ofélia, da Rainha, de Dinah, de Maria, de Sofia e de Dadá são formatadas como personagens *planas*, não surpreendem o leitor com seus atos e são totalmente previsíveis, isto é, as docentes não rompem com a predominância da representação de personagens planas tão comum na literatura infantojuvenil. Com relação à classificação do narrador e, baseados nos estudos de Brait (1990, p. 64), constatou-se que em *A caligrafia de Dona Sofia, Dadá e Dazinha* e *O Rei Maluco e a Rainha mais ainda* ele (o narrador) se apresenta em terceira pessoa, já nos livros *Asas brancas* e *Conversa pra boy dormir* o narrador sempre se manifesta em primeira pessoa e se caracteriza como personagem-narrador.

No tocante ao texto verbovisual, este foi analisado por ser de fundamental importância na obra literária infantojuvenil. De acordo com a teoria de Camargo (1995), todas as obras analisadas são *convergentes* no diálogo entre o texto verbal e o visual, classificando-se, segundo Azevedo (2004), como *livros mistos*, porque a imagem e o texto dividem a cena, ambos são importantes na história. Três dos cinco livros analisados apresentaram a personagem docente desde a capa. É o caso de *A caligrafia de Dona Sofia* [figura 1], *O Rei maluco e a Rainha mais ainda* [figura 5] e *Dadá e Dazinha* [figura 7]. A representação das docentes de *Asas Brancas* e *Conversa pra boy dormir* fica a critério de cada leitor.

Nas dez ilustrações analisadas verificou-se o predomínio das funções *expressiva* e *descritiva* em *A caligrafia de Dona Sofia*, *O Rei maluco* e *a Rainha mais ainda* e *Dadá e Dazinha*, o que é bastante recorrente na obra literária infantojuvenil, como aponta Camargo (1995). As funções *expressiva* e *simbólica* são usadas nos livros *O Rei maluco* e *a Rainha mais ainda* e *Dadá e Dazinha*, obras que trazem a personagem criança em posição de destaque e exploram as possibilidades de leitura que a literatura oferece ao leitor por meio do ambiente ficcional. Na primeira obra a *função simbólica* aparece com uma Rainha ilustrada com uma coroa, uma pera e várias flores na cabeça, já a *função lúdica* é manifestada por intermédio de um Rei que não usa a coroa, sugerindo assim que ele abdicou de seus poderes. Em *Dadá e Dazinha*, por sua vez, a *função simbólica* é utilizada para salientar a leveza e alegria que a brincadeira pode proporcionar. Os livros *Asas brancas* e *Conversa pra boy dormir* tiveram somente as capas analisadas, visto que não apresentam a representação visual da personagem docente.

Em suma, a construção das docentes de papel e tinta dialoga com as de carne e osso. As professoras presentes nas obras de literatura infantojuvenil do acervo do PNBE/2008 mostram algumas exclusões e lacunas expressivas, além de “incorporar identidades culturais de classe, docência, gênero e sexualidade” (FERNANDES, 2007a, p.207). O *corpus* dessa pesquisa, embora seja pequeno (5 livros) em relação ao tamanho do acervo (100 obras), foi alvo de complexas elaborações e aponta para as dificuldades de representação das características plurais do Brasil.

Com estas reflexões espera-se contribuir para o aprimoramento do PNBE, além da discussão acerca das práticas de ensino representadas na literatura infantojuvenil, distribuídas nas escolas pública do Brasil. Espera-se, acima de tudo, contribuir para a formação de professores e leitores assíduos como a personagem Sofia, símbolo e representação da sabedoria, modelo exemplar de mediadora da leitura.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para a formação do leitor*. 3. ed. São Paulo: DCL, 2004a, p. 38-46.
- \_\_\_\_\_. Texto e imagem: Diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D' Angelo. (org). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. São Paulo: Mercado de Letras, Associação de leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil). p.105-112.
- \_\_\_\_\_. Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros. In: *Boletim Infantil e Juvenil*, Ano V, Novembro de 2004b, Nº 22. URL: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/artnew02mfim.htm>>. Acesso em: 18-06-2008.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. Trad Sergio Paulo Rounet. São Paulo: Brasiliense, 1985, p 197-215.
- BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral I*. Trad Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. São Paulo: Pontes, 1991.
- BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2005. p.9-24.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2005*. Disponível em:<[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca\\_escola.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html)> Brasília, 5 de abril de 2005. Acesso em: 10 de junho de 2011.
- \_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006*. Disponível em:<[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca\\_escola.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html)> Brasília, 2 de abril de 2006. Acesso em: 12 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2008*. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca\\_escola.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html)> Brasília, 5 de abril de 2007. Acesso em: 05 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva. 29. ed. atual e amp. São Paulo: Saraiva, 2002a. (Coleção Saraiva de Legislação).

\_\_\_\_\_. *Lei de diretrizes e bases da educação: (Lei 9.394/96)*. Apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. (Legislação Brasileira; 7. Série A).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BUENO, Gleissy Kelly dos Santos. *O diálogo texto e imagem na obra Uma professora muito maluquinha*. Disponível em: <<http://www.unigran.br/revistas/interletras/arquivos/26.pdf>>. Acesso dia 26 de maio de 2011. Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAN Dourados - MS, V.2 - N.º 11 - Janeiro/Julho de 2010.

BUTOR, Michael. O uso dos pronomes pessoais no romance. *Repertório*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p.47-57.

CADERMATORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. Para não aborrecer Alice: a ilustração no livro infantil. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Org.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 79-90.

CAMARA BRASILEIRA DO LIVRO *et al. Retratos da leitura no Brasil*. Franceshini: São Paulo, 2001. CD – ROM.

CAMARGO, Luis. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte, MG: Lê, 1995.

\_\_\_\_\_. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. 204f. Dissertação. (Mestrado em Letras) - Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. 4.ed. In: \_\_\_\_\_. *Vários Escritos*. São Paulo: Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004. p. 265- 275.

\_\_\_\_\_. *A personagem de ficção*. In: \_\_\_\_\_. *A personagem do romance*. São Paulo: Perspectiva, 1985.p. 53-80.

CARNIELLI, Rita de Cássia Lorga. *A personagem e a representação de grupos sociais na narrativa juvenil contemporânea: 1999-2009*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Letras) - na Universidade Estadual de Maringá, 2010.

CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Trad de Nicolau Sevckenko. São Paulo: Spicione, 1986.

CARVALHO, Nazaré Cristina. *O brincar, a cultura da criança e a escola: possibilidades do conhecimento na educação física escolar*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – na Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba,SP: UNIMEP, 1998.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações* Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHEVALIER, Juan; GHEERBRANT, Alan. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva; FERNANDES, Célia Regina Delácio. A leitura no acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola-2008: Ensino Fundamental. In: *1 Encontro de Ensino de Graduação/ 3 Encontro de Pós-graduação/4 Encontro de Iniciação Científica/ 4 Encontro de Extensão da UFGD*: Dourados-MS: UFGD, 2010.p.1-19.

CORRÊA, Hércules Toledo. Qualidade estética em obras para crianças. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Org.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 91-110.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. Trad de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. In: *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. Brasília, n.26, p. 13-71, 2005.

DALTON, Mary. O currículo de Hollywood. *Educação e Realidade*. vol 21 (1), jan/jun.

1996. p 99-111.

DUCROT, Oswald; TODOROV Tzvetan. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Ática, 1972.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. 5.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infantojuvenil e educação*. Londrina: Eduel, 2007a.

\_\_\_\_\_. Quem é a professora na literatura infanto-juvenil? In: *Raído: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD*. n.1. Jan./jul. 2007. Dourados, MS: UFGD, 2007b. p. 43-53.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, Leda Cláudia da Silva. *A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir de obras do PNBE/2005*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Literatura Brasileira) - na Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <<http://btdt.bce.unb.br/tesesimplificado/tdebusca/arquivo.php?codArquivo=4608>>. Acesso em: 10/04/2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980 – 1995*. Campinas, SP: Komedi; Arte Escrita, 2001.

FORSTER, Edward Morgan. *Aspectos do romance*. Porto Alegre: Global, 1975.

FREIRE, Paulo: *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GUERRIOS, Rosário Farani Mansur. *Dicionário Etimológico de Nomes e Sobrenomes*. 3.ed. São Paulo: Ave Maria, 1981.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRIBEL, Christiane. Minhas férias, pula uma linha, parágrafo. In: .LAGO, Angela. (et al). *Historinhas pescadas*. Ilustrações de Orlando Pedroso. São Paulo: Moderna, 2001. p. 42-55.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Contas Regionais do Brasil 2004-2008. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2008/tabelas\\_pdf/tab02.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2008/tabelas_pdf/tab02.pdf)>. Acesso em 11 de julho de 2011.

JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. In: *Linguística e Poética*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1985, p.118-162.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2005.

KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1986.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed, São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_;ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org). *História das mulheres no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p.443-481.

\_\_\_\_\_.O gênero da docência. In:\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 1-12.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O PNBE e o CEALE: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. *Literatura infantil: políticas e concepções*. São Paulo: Autêntica, 2008, p. 07-20.

MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa algazarra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MACHADO, Zélia Versiani Machado. Versos diversos da poesia para crianças. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Org.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 111-130.

MANGUEL, Alberto. *Uma história de leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

MANEVY, Alfredo. O papel da conferência da cultura. *Zero Hora*, 25 jan. 2010. Porto Alegre.

MARTINS, Aracy; COSSON, Rildo. Representação e identidade: política e estética étnico racial na literatura infantil e juvenil. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Org.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.

53-78.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária — mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1984.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1979.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: PRIORE, Mary Del (Org). *História das mulheres no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p.384-442.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PAIVA, Aparecida. A produção para crianças: onipresença e ausências de temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 35-52.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) — uma avaliação diagnóstica. *Pró-Proposições*, Campinas, V. 20, n.1 (58), p. 173-188, jan/abr. 2009.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa. *Literatura infantil: voz de criança*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PAULA, Flávia Ferreira de. *Literatura infantojuvenil e políticas públicas de leitura: um estudo do projeto Literatura em Minha Casa*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – na Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS: UFGD, 2010.

PEREIRA, Rogério Silva. Fronteiras da literatura brasileira contemporânea: Marcelino Freire à luz de Euclides e Graciliano. In: RODRIGUES, Kelcilene Grácia; BELON, Antonio Rodrigues. *O universal e o regional: literatura em perspectiva*. Campo Grande, MS: UFMS, 2009. p. 129 - 139.

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. Ensino de língua ou gramática: alterar o conteúdo ou alterar a imagem do professor? In: \_\_\_\_\_. *Linguística aplicada ao português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 8-30.

RAMOS, Flávia Brochetto; KICH, Morgana. Acervo do PNBE/2008 em Caxias do Sul: estudo de caso. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edições\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem01/COLE\\_1312.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edições_anteriores/anais17/txtcompletos/sem01/COLE_1312.pdf)>. Acesso em 11 de julho de 2011.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIPOLL, Daniela. Formosura aparelhada na inteligência: beleza que ensina nos livros infanto-juvenis. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.67-92.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Ela ensina com amor e carinho, mas toda enfezada danada da vida: representações de professora na literatura infantil. *Educação e realidade*. Porto Alegre: v. 22, n. 2, p.146-161, jul.-dez. 1998.

SOARES, Magda. A leitura e a democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida *et al* (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004, p. 17-32.

\_\_\_\_\_. Livros para educação infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.21-34.

SPERBER. Suzi Frankl. *Identidade a alteridade: conceitos, relações e a prática literária*. Campinas/SP, Unicamp. IEL. Setor de Publicações, 2008.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALTY, Ivete Lara Camargos; PAULINO, Graça. (Orgs). *Teoria literária na escola*. Belo Horizonte: Organização, 1992.

\_\_\_\_\_; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda (Orgs). *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

YOLANDA, Regina. “O problema da ilustração no livro infantil. In: KHÉDE, Sonia Salomão. *Literatura infantojuvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1986.p. 148-154.

## *Corpus*

AGUIAR, Luiz Antonio. *Dadá e Dazinha*. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Best Seller, 2007.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *O Rei maluco e a Rainha mais ainda*. Ilustrações de Luís Maia. São Paulo: Ática, 2007.

CUNHA, Leo. *Conversa pra boy dormir*. Ilustrações de Ângelo Abu. 2. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2007.

NEVES, André. *A caligrafia de Dona Sofia*. Ilustrações do autor. 2. ed. São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2007.

TELLES, Carlos Queiróz. *Asas brancas*. Ilustrações de Rogério Borges. 3. Ed. São Paulo: Richmond Educação, 2007.

## **ANEXO**

## **Anexo 1 Obras selecionadas para o PNBE/2008**

ADLER, Naomi. *Contos de animais do mundo todo*. Ilustrações de Amanda Hall. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Luiz Antônio. *O sino que queria voar*. Ilustrações de Márcia Széliga. São Paulo: Record, 2007.

\_\_\_\_\_. *João e Maria de barro*. Ilustrações de Márcia Szeliga. São Paulo: Record, 2005.

\_\_\_\_\_. *Dadá e Dazinha*. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Best Seller, 2007.

AGUIAR, André Ricardo Almeida de. *O rato que roeu o rei*. Ilustrações de Júlio Carvalho. Rio de Janeiro: JPA, 2007.

AMADO, Jorge. *A bola e o goleiro*. Bordados de Antônia Diniz Dumont, Ângela, Martha, Marilu e Sávia Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *O Rei maluco e a Rainha mais ainda*. Ilustrações de Luís Maia. São Paulo: Ática, 2007.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Vó caiu na piscina*. 10. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2007.

\_\_\_\_\_. *A senha do mundo*. Ilustrações retiradas dos periódicos ingleses Chatterbox (1884-99) e British Workwoman. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ÂNGELO, Ivan. *O vestido luminoso da princesa*. Ilustrações de Ângelo Bonito. São Paulo: Richmond, 2002.

ARAGÃO, José Carlos Barbosa de. *No palco todo mundo vira bicho*. Novas Fábulas de Esopo: Adaptação para teatro. São Paulo: Planeta Jovem do Brasil, 2007.

AZEVEDO, Ricardo. *Aula de carnaval e outros poemas*. Ilustrações do autor. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. *Livro de papel*. Ilustrações do autor. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Os três presentes mágicos*. Ilustrações de Salmo Dansa. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 2007.

\_\_\_\_\_. *Os gêmeos do tambor*. Ilustrações de Ciça Fitipaldi. Reconto do povo Massai. São Paulo: DCL, 2007.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *O menino que não teve medo do medo*. Ilustrações de Lélis. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2008.

CANINI, Renato Vinícius e WEISS, Mery. *O amigo urso*. Adaptado da fábula *Os viajantes e o urso* de Esopo. Ilustrações de Canini. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

CANTON, Kátia. *Brincadeiras*. Pinturas de Alfredo Volpi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CASTANHA, Marilda. *Da cabeça aos pés*. Ilustrações da autora. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CASTRO, Christina Cidade Dias de. *O galinheiro do Bartolomeu*. Ilustrações de Elma. São Paulo: Best Book, 2007.

CASTRO, José de. *Poemares*. Ilustrações de Flávio Fargas. Belo Horizonte: Dimensão, 2007.

CEDRAZ, Antônio. *A turma do Xaxado*. Salvador: Cedraz, 2007. (vol. 2)

CINQUETTI, Nicola; MÔNACO. *Romeu e Julieta*. Ilustrações de Octávia Mônaco. São Paulo: Ática, 2006.

COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. Bordados de Ângela, Antônia, Zulma, Marilu, Martha e Sávia Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. São Paulo: Global, 2004.

\_\_\_\_\_. *A menina arco-íris*. Ilustrações da autora. 6. ed. São Paulo: Gaudi, 2007.

COSTA, Márcio Túlio. *O gato que falava siamês*. Ilustrações de Elvira Vigna. Rio de Janeiro: Best Seller, 2001.

CUNHA, Léo. *A menina da varanda*. Ilustrações de Nelson Cruz. 6. ed. São Paulo: Record, 2006.

\_\_\_\_\_. *Conversa pra boy dormir*. Ilustrações de Ângelo Abu. 2. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2007.

\_\_\_\_\_. *Lápis encantado*. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: FTD, 2007.

DALY, Niki. *O que tem na panela, Jamela?* Tradução: Luciano Machado. Ilustrações do autor. São Paulo: SM, 2006.

DIALLO, Mamadou. *Os chifres da hiena e outras histórias da África Ocidental*. Tradução de Anita Costa Malufe. Ilustrações de Yuli Rojas. São Paulo: Comboio de Corda, 2007.

DIAS, Valéria Barros Belém. *O cabelo de Lelê*. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

EBOLI, Terezinha. *A lenda da Paxiúba*. Ilustrações de Graça Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

ENDE, Michael. *A história da sopeira e da concha*. Ilustrações de Suppa. São Paulo: Salamandra, 2006.

FALCÃO, Adriana. *A tampa do céu*. Ilustrações de Ivan Zigg. 2. ed. Guarulhos: Salamandra, 2006.

FARAH, Paulo Daniel. *ABC do mundo árabe*. Ilustrações de ale Abreu. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2006.

FRAGATA, Cláudio. *O vôo supersônico da galinha Galatéia*. Ilustrações de Cláudio Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FERNANDES, Millôr. *Abecedário do Millôr para crianças*. Imagens de Guto Lins. Rio de Janeiro: Pixel Média Comunicação, 2004.

FERREIRA, José Ribamar. *Dr. Urubu e outras fábulas*. Ilustrações de Cláudio Martins. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

FURNARI, Eva. *Felpe Filva*. Ilustrações da autora. São Paulo: Moderna, 2008.

GAIMAN, Neil. *Os lobos dentro das paredes*. Trad. John Lee Murray. Ilustrações de Dave Mckean. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

GALOINO, Luiz. *Um índio chamado Esperança*. Ilustrações de Tonit Zilberman. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 1997.

GAY-PARA, Praline. *O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia*. Ilustrações de Sophie Dutertre. São Paulo: Comboio de Corda, 2007.

GOMES, Elisa Lucinda Campos. *O menino inesperado*. Ilustrações de Graça Lima. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GÓES, Maria Lúcia Pimentel de Sampaio. *Vira, vira, vira lobisomem*. Ilustrações de André Neves. 2. ed. São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. *Assombrações da terra*. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Larousse do Brasil Participações, 2006.

GAUPERIN, Cláudio. *A música viva de Mozart*. Ilustrações de Victória Fomina. São Paulo: Ática, 2007.

HETZEL, Graziela Bozano. *O jogo de amarelinha*. Ilustrações de Elisabeth Teixeira. Rio de Janeiro: Manati Produções, 2007.

IACocca, Liliana. *Lampião e Maria Bonita: o rei e a rainha do cangaço*. Ilustrações de Rosinha Campos. São Paulo: Ática, 2006.

KIEFER, Charles. *Você viu meu pai por aí?* Ilustrações de Maurício Veneza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

KUPSTAS, Márcia. *O filho da bruxa*. Ilustrações de Cláudio Duarte. Rio de Janeiro: JPA, 2004.

LAGO, Ângela Maria Cardoso. *Outra vez*. Ilustrações da autora. 11. ed. Belo Horizonte: RHJ, 2005.

LINHARES, Thais Quintela de. *Vovó dragão*. Ilustrações da autora. 2. ed. Rio de Janeiro: Frente, 2007.

LINS, José Augusto Brandão Estellita. *E o palhaço o que é?* Ilustrações do autor. São Paulo: FTD, 2007.

LINDGREN, Astrid. *Pippi Meialonga*. Tradução de Maria de Macedo. Ilustrações de Michael Chesworth. São Paulo: Schwarcz, 2007.

MATOS, José Santos. *O casamento do boitatá com a mula sem-cabeça*. Ilustrações de Marcos Garuti. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

MACHADO, Carlos Eduardo Lima. *Histórias com poesias, alguns bichos & Cia*. Ilustrações de Guto Lacaz. São Paulo: 1997.

MACHADO, Luiz Raul Dodsworth. *João teimoso*. Ilustrações de Graça Lima. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. *Catando piolhos: contando histórias*. Ilustrações de Mate. São Paulo: Brinquebook, 2006.

NAIFEH, Ted. *Courtney Crumrin & as criaturas da noite*. Ilustrações do autor. São Paulo: Devir Livraria, 2007.

NESTI, Fido. *Os Lusíadas em Quadrinhos*. Ilustrações do autor. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2006.

NEVES, André. *Maria mole*. Ilustrações do autor. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2006.

\_\_\_\_\_. *A caligrafia de Dona Sofia*. Ilustrações do autor. 2. ed. São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2007.

NÓBREGA, Maria José Martins de; PAMPLONA, Rosane Límole Paim. *Salada saladinha*. Ilustrações de Marcelo Cipis. São Paulo: Moderna, 2005.

NKEECHI, Ikechukwu Sunday. *Ulomma: a casa da beleza e outros contos*. Ilustrações de Denise Nascimento. São Paulo: Paulinas, 2006.

ONO, Walter Hiroki. *O melhor amigo do melhor amigo*. Ilustrações do autor. São Paulo: Caros Amigos, 2007.

\_\_\_\_\_. *O melhor amigo*. Ilustrações do autor. São Paulo: Caros Amigos, 2007.

ORTHOFF, Sylvia. *O rei preto de Ouro Preto*. Ilustrações de Rogério Borges. São Paulo: Global, 2002.

\_\_\_\_\_. *Cantarim de cantará*. Ilustrações de Mariana Massarani. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

\_\_\_\_\_. *Currupaco paco e tal quero ir pra Portugal!* Ilustrações de Gê Orthof. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

\_\_\_\_\_. *O sapato que miava*. Ilustrações de Ivan Zigg. edição renovada. São Paulo: FTD, 2007.

PAES, José Paulo. *É isso ali: poemas adulto infantojuvenis*. Ilustrações de Walter Vasconcelos. 3. ed. São Paulo: Richmond, 2007.

PAULA, Maria Teresa Costa e; PAULA, João Basílio Costa e. *Meu tempo e o seu: crianças e adultos escrevem sobre as delícias da infância, ontem e hoje*. Ilustrações e projeto gráfico de Paulo Bernardo Vaz. Belo Horizonte: Lê, 2005.

PROTETI, João. *À toa à toa*. Ilustrações de Marília Cotomacci. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

PIETRO, Heloísa Braz de Oliveira. *Lá vem história*. São Paulo: Schwarcz, 1997.

PINTO, Ziraldo Alves. *25 anos do Menino Maluquinho*. São Paulo: Globo, 2007.

PINTO, Cecília Vicente de Azevedo Alves. *O livro do trava-língua*. Ilustrações de Zélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

QUINTANA, Mário. *Lili inventa o mundo*. Ilustrações de Suppa. 9. ed. São Paulo: Global, 2005.

\_\_\_\_\_. *Sapato furado*. Ilustrações de André Neves. 7. ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2007.

RADARI, Gianni. *Alice viaja nas histórias*. Ilustrações de Anna Laura Cantone; Tradução Silvana Cobucci Leite e Denise Mattos Marino. São Paulo: Biruta, 2007.

RAMOS, Anna Cláudia. *Hoje é amanhã?* Ilustrações de Aline Abreu. Rio de Janeiro: YH Lucerna, 2007.

REZENDE, Maria Valéria. *Jardim de menino poeta*. Ilustrações da autora. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

RIORDAN, James. *Histórias do mar*. Ilustrações de Amanda Hall. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2005.

ROCHA, Ruth. *As coisas que a gente fala*. Ilustrações de Mariana Massarani. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2005.

RUMFORD, James. *Chuva de manga*. Ilustrações do autor. São Paulo: Brinque-Book, 2005.

SANTOS, Fabiano dos. *Patativa do Assaré: o poeta passarinho*. Ilustrações de Mariza Viana. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2008.

SFAR, Joann. *Pequeno vampiro vai à escola*. Ilustração do autor. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SFAR, Jorge. *Melhores amigas*. Ilustrações de Fabiana Egrejas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

TASCA, Mariana e PORTELLA, Valéria. *Ana vaivém*. Ilustrações de Maria Tomaselli. 2. ed. Porto Alegre: Projeto, 2005.

TELLES, José Carlos Botelho de Queirós. *Asas brancas*. Ilustrações de Rogério Borges. 3. Ed. São Paulo: Richmond Educação, 2007.

VENEZA, Maurício. *Vovô foi viajar*. Ilustrações do autor. 2. ed. Belo Horizonte: Compor, 1999.

VIANA, Arievaldo. *A Raposa e o Cancão*. Ilustrações de Arlene Holanda. Fortaleza: IMEPH, 2007.

VILELA, Fernando. *Lampião e Lancelote*. Ilustrações do autor. 2. ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

WERNECK, Leny de Azevedo. *Embaixo da cama*. Ilustrações de Philipe Davaine. 2. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2007.

WILDE, Oscar. *O amigo fiel*. Adaptado e ilustrado por Gonzalo Cárcamo, Revisão Bruno Berlendis de Carvalho, São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2006.

WILLIAMS, Márcia. *O rei Arthur e os cavaleiros da tábua redonda*. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. *Mitos gregos: o vôo de Ícaro e outras lendas*. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Ática, 2007.

ZACARTE, Catherine. *Enigmas de vampiro: histórias da Índia*. Ilustrações de Remi Saillard; Tradução de Luciano Machado. São Paulo: Comboio de Corda, 2007.

ZATZ, Lia. *Tô com fome*. Ilustrações de Inácio Zatz. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2007.

ZOTZ, Werner. *Barco branco em mar azul*. Ilustrações de Alê Abreu. 18. ed. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2007.