

# LIVRO ILUSTRADO, ACERVOS E ESCOLA: DIREITOS DO PEQUENO LEITOR

[PICTUREBOOKS, COLLECTIONS AND SCHOOL: RIGHTS OF THE LITTLE READER]

**KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO<sup>i</sup>**

<https://orcid.org/0000-0001-6115-3367>

Universidade Estadual Paulista – Assis, SP, Brasil

**ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTA<sup>ii</sup>**

<https://orcid.org/0000-0003-0494-6365>

Universidade Estadual Paulista – Assis, SP, Brasil

**Resumo:** Neste trabalho, a partir da obra *Direitos do pequeno leitor*, de Patrícia Auerbach e Odilon Moraes, disponível nos acervos Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD literário, 2018), apresentamos um recorte das reflexões teóricas que vimos tecendo em pesquisa em desenvolvimento, buscando qualificar as mediações de leitura do livro ilustrado no espaço escolar, considerando-se a materialidade, o projeto gráfico-editorial, ilustrações e texto verbal de maneira complementar e integrada, como um direito do (pequeno) leitor.

**Palavras-chave:** livro ilustrado; acervos; escola; mediação de leitura

**Abstract:** In this work, based on the book *Direitos do pequeno leitor*, by Patrícia Auerbach and Odilon Moraes, available in the *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* collections (PNLD Literary, 2018), we present an excerpt of the theoretical reflections that we have been weaving in ongoing research, seeking to qualify the reading mediations of the illustrated book in the school space in which the materiality, the graphic-editorial project, illustrations and verbal text are considered in a complementary and integrated way, as a right of the (small) reader.

**Keywords:** illustrated book; collections; school; reading mediation

### **Para abrir a conversa: algumas palavras iniciais**

Na atualidade, imagens perpassam o cotidiano desde a mais tenra infância. Ao alcance dos olhos, nas ruas, ou nas pontas dos dedos, muitos são os estímulos visuais a que estão sujeitos aqueles que circulam na sociedade letrada contemporânea. Na literatura para a infância, não poderia ser diferente; nos anos recentes, assistimos a uma profusão de obras literárias nas quais textos e imagens se entrelaçam na construção das narrativas, por vezes plurissignificativas e polissêmicas, que dialogam com outros textos e/ou diferentes mídias.

Graças aos programas do livro, tais como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Programa Nacional do Livro Didático/Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNLD/PNAIC) e Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD literário), para citar apenas os mais recentes, livros ilustrados têm chegado às mãos das crianças das escolas públicas do país. Todavia, oportunizar o acesso às obras é suficiente para garantir às crianças uma leitura que adentre as diferentes camadas e intertextos ou a relação interdependente entre palavra e imagem?

Assim, neste trabalho, a partir da obra *Direitos do pequeno leitor* (2018), escrita por Patrícia Auerbach e ilustrada por Odilon Moraes, disponível nos acervos Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD literário) de 2018, convidamos a pensar sobre o direito à literatura para a infância e os acervos escolares obtidos por diferentes políticas públicas do livro. Em seguida, trazemos uma breve análise da obra refletindo sobre o livro ilustrado e a imprescindível relação prevista entre palavras, imagens e *design*. Por fim, delineado esse quadro, ponderamos sobre a mediação de leitura do livro ilustrado no espaço escolar, considerando-se a leitura das ilustrações e do texto verbal de maneira complementar e integrada, bem como a materialidade e o projeto gráfico-editorial como um direito do (pequeno) leitor.

### **O direito à literatura para a infância: políticas públicas e acervos escolares**

Começamos pensando na literatura como um direito, e, nesse caso, impossível não evocar as proposições de Antonio Candido do texto *O direito à literatura* (2004): “[...] a

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

Assim compreendida, a literatura como necessidade universal é, portanto, um direito de todas as pessoas, em qualquer sociedade, independentemente da idade. Logo, tal como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) ao conceber a criança como sujeito de direitos, cabe a ela também, por conseguinte, o direito à literatura, em especial, aquela preferencialmente direcionada à infância.

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

Tal tendência evidencia uma mudança conceitual, provocada pelas crescentes discussões acerca da literatura infantil, sobretudo a partir da década de 1970 (Coelho, 2000), que levou a se repensar a literatura para a infância, até então instaurada no seio moralizante e pedagogizante, utilizada para fins escolares. Paulatinamente, passou a alcançar o patamar do discurso estético, acompanhada da fruição, da imaginação e da leitura por prazer. Segundo Gregorin Filho, “[...] hoje, há uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em mero recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador [...]” (Gregorin Filho, 2009, p. 29-30).

O avanço da literatura para a infância não somente acelerou a produção de livros do segmento como também propiciou inovações estéticas, “[...] ampliando as possibilidades de criação e viabilizando materialmente a inventividade de escritores e ilustradores” (Farias; Fernandes, 2019, p. 28). Do chamado *boom* da literatura infantil, nos anos 1970, até os dias atuais, graças à combinação de diferentes fatores, desde a melhoria das técnicas de impressão até mudanças sociais nos modos de se conceber a infância, os livros preferencialmente para esse público têm se tornado um forte nicho do

mercado editorial brasileiro contemporâneo, especialmente por estarem ligados aos programas governamentais de fomento à leitura.

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

Os autores atribuem o expressivo aumento do número de títulos e exemplares produzidos, dentre outros fatores, ao auge das políticas públicas do livro, em especial o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Criado em 1997, o programa objetivou “[...] garantir o acesso a obras de literatura infantil e juvenil a alunos da escola pública que, de outro modo, não poderiam tê-lo” (Cademartori, 2012, p. 9). Retomamos, portanto, a ideia da literatura como direito, mencionada no início deste tópico, e ressaltamos a importância das políticas públicas para garantia do acesso ao livro, principalmente pela parcela das crianças (e suas famílias) a quem esse bem cultural ainda se constitui um objeto inacessível.

Paiva (2012) sinaliza que, embora desde sua criação, em 1930, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tenha proporcionado ações de fomento à leitura, foi apenas nos anos 1980 que a formação de leitores adentrou a pauta das políticas públicas. A autora esclarece que tais ações, marcadas pela instabilidade e alternância de prioridades a critério das diferentes administrações, ocuparam-se mais com a constituição de bibliotecas escolares que com o incentivo à leitura e à formação de leitores.

Ceccantini e Aguiar (2019), reiterando as afirmações de Paiva (2012), destacam quatro iniciativas importantes para se compreender o quadro histórico das políticas públicas de acesso ao livro no país: o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL), criado em 1984 pela Fundação de Assistência a Estudante (FAE) e extinto em 1987, o Proler, criado pela Fundação Biblioteca Nacional do MEC em 1992 e ativo até o presente, o Pró-Leitura na Formação do Professor, parceria entre o MEC e o governo francês, vigente de 1992 a 1996, e o Programa Nacional Biblioteca do Professor, instituído em 1994 e descontinuado em 1997.

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

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

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

Outro ponto diz respeito à opção de escolhas das obras literárias pelas escolas (e seus professores), que passaram a ter autonomia para decidir dentre aquelas selecionadas. Entretanto, conforme apontam Freitas *et al.* (2020) na pesquisa *Da seleção ao ato de ler: os livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, realizada por bolsistas de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/ PIBIC), que investigou o processo de escolha das obras em 80 das 88 escolas da rede municipal que ofertam o Ensino Fundamental I na cidade de João Pessoa (Paraíba), a maioria dos professores desconhecia os critérios de avaliação e as obras, ou ainda não teve tempo hábil para leitura dos manuais e análise, como preconizava o Programa. Sabemos que se trata de dados locais que podem ou não refletir a situação das diversas realidades das escolas brasileiras, porém, são indicativos de possíveis dificuldades nesse processo de escolha.

Por fim, para submeter as obras ao Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material

Didático (Brasil, 2018), as editoras tiveram que se atentar e/ou se adequar às regras de características físicas do livro detalhadas no documento. Apenas a título de exemplo, observemos os seguintes excertos extraídos dos Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias do PNBE (2014) e do PNLD literário (2018), respectivamente:

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

Formatos Admitidos:

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

Papel

Capa:

- a. Papel cartão triplex ou SBS (Sódio Branqueador) branco de gramatura entre 240 a 364 g/m<sup>2</sup> nominais - ABNT NBR NM ISO 536; [...]

Acabamento:

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

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

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

É o que ocorre, por exemplo, na obra *Direitos do pequeno leitor*, objeto de análise deste trabalho, pertencente ao acervo PNLD literário de 2018, do segmento Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Na edição produzida pela Companhia das Letrinhas, em 2017, temos um livro no formato quadrado, 20 x 20 cm, com orelhas quase da mesma

dimensão da capa e quarta capa que exibem ilustrações alusivas às cenas da obra. Na edição distribuída nas escolas pelo PNLD literário, produzida pelo selo Editora Bonifácio, do mesmo Grupo Companhia das Letras, ao contrário, não há orelhas; o formato foi modificado (ampliado para 27 x 27 cm), e a gramatura do papel, também alterada, visando atender ao Edital. Além disso, na última versão, foram incluídos paratextos direcionados aos leitores, no início e no final do livro, avisando para a leitura dos elementos constitutivos da obra e para a percepção das relações estabelecidas entre as ilustrações e o texto verbal escrito.

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

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

### **O livro ilustrado *Direitos do pequeno leitor*: breve análise**

A edição do livro *Direitos do pequeno leitor* (2018) aqui analisada, impressa pela Editora Bonifácio, do grupo Companhia das Letras, para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD literário) de 2018, como dissemos, apresenta-se em formato quadrado, medindo 27 x 27 cm. No abrir das páginas duplas, descortinam-se imagens sangradas bastante amplas, que parecem envolver o leitor no ambiente traçado pelo plano visual (Linden, 2018, p. 74).

A capa traz o título em moldura bege no plano destaque sobre um fundo vermelho que remete à textura de uma trama de tecido. As letras – também na cor vermelha – com tamanhos diferenciados nas palavras *Diretos* e *Leitor*; e ainda com a substituição da letra I pelo desenho de uma chave, convidam a adentrar o espaço-livro, abrindo as portas das páginas que revelam e declaram, aos poucos, quais seriam esses direitos.

Vale mencionar que a mesma ilustração da chave presente no título é retomada nos elementos paratextuais, como na dedicatória e na biografia dos autores, nas quais vemos um quadro de chaves e uma delas está ausente. Tal proposição do plano visual instiga o leitor atento a perscrutar com seu olhar as imagens em busca de outros elementos que possam vir a confirmar ou refutar suas hipóteses. A chave, que abre as portas da imaginação e de muitas histórias a cada virar de páginas duplas, em certo momento, surge nas mãos de um dos personagens do texto narrado apenas pelo plano imagético.

Aliás, nessa obra, será por meio das imagens que o leitor irá adentrar o espaço das narrativas, (re)visitando personagens e histórias diferentes e comuns à infância. Enquanto o texto verbal escrito sinaliza para um direito do pequeno leitor, o plano imagético evoca relações intertextuais plurissignificativas, ampliando os sentidos de leitura. Um movimento sincronizado, como se as imagens, nesse caso, narrassem em primeiro plano os possíveis desmembramentos trazidos pelo direito ali proclamado.

Em diálogo explícito com *Os direitos imprescritíveis do leitor*, apresentados por Daniel Pennac na obra *Como um romance* (1993), tanto a escritora Patrícia Auerbach quanto o ilustrador Odilon Moraes declaram em seu texto biográfico, ao final do livro, a influência de Pennac na obra em questão. Patrícia afirma que, tendo contato com os direitos elencados por Pennac, sentiu necessidade de trazê-los também para o universo infantil; Odilon, por sua vez, como ilustrador, acrescenta ao rol mais um direito: o de se demorar nas imagens.

Ao declarar os dez direitos imprescritíveis do leitor, Daniel Pennac (1993) enfatiza que, embora seja necessário garantir o direito à literatura, é preciso também conceder certas liberdades ao leitor:

- 1) O direito de não ler.
- 2) O direito de pular páginas.
- 3) O direito de não terminar um livro.
- 4) O direito de reler.
- 5) O direito de ler qualquer coisa.
- 6) O direito ao bovarismo.
- 7) O direito de ler em qualquer lugar.
- 8) O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
- 9) O direito de ler em voz alta.
- 10) O direito de calar. (Pennac, 1993, p. 139)

Patrícia Auerbach e Odilon Moraes revisitam o universo infantil e proclamam cinco conjuntos de direitos do pequeno leitor que envolvem, desde o ato de ler, até a construção



subjetiva do imaginário presente na leitura lúdica da criança. Ela fica autorizada, por exemplo, a “escolher quando e como quer ler” e “inventar tudo outra vez” (Auerbach, 2018, não paginado).

No trecho “Todo pequeno leitor tem o direito de brincar com as palavras,/ fazer amigos incríveis/ e levar a turma toda para passear” (Auerbach, 2018, não paginado), o plano visual apresenta inicialmente apenas a imagem de uma menina de ponta-cabeça, em um fundo branco; no virar da página dupla, ainda a encontramos de cabeça para baixo, apoiando as mãos no chão, como em uma brincadeira, porém em um ambiente gramado, de céu esverdeado, acompanhada dos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, também na mesma posição corporal como se a imitassem, com exceção do personagem Visconde de Sabugosa, que segura o livro aberto para a menina ler. Virando a página mais uma vez, lemos o trecho “E levar a turma toda para passear”; a cena retrata a menina já em pé, de perfil, segurando o livro aberto na altura do rosto, aparentemente o lendo, acompanhada em fila dos mesmos personagens, no ambiente que parece ser o quintal de uma propriedade rural.

É possível notar um jogo polissêmico delineado pela relação estabelecida entre palavras e imagens, característica do livro ilustrado, definido por Sophie Van der Linden como “[...] obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens” (Linden, 2018, p. 24). Isto é, se nos detivéssemos apenas no texto escrito, possivelmente os sentidos de leitura seriam estreitos e/ou lacunares. Somente é possível depreender e ampliar os sentidos da obra pela observação atenta do plano imagético articulado ao plano verbal escrito.

Nesse caso, podemos dizer que palavras e imagens exercem relações de contraponto (Nikolajeva; Scott, 2011), em que o iconotexto apela para a subjetividade da personagem (a menina), indicando que as aventuras explicitadas pelas ilustrações acontecem no plano da imaginação, como, de fato, costuma acontecer com os leitores em suas experiências de leitura literária.

Eis a importância de se demorar nas imagens, como ressalta Odilon Moraes em seu texto biográfico: uma leitura superficial das imagens dificilmente poderá desvendar a contento os sentidos da obra. Em outras palavras, para ler o livro ilustrado, adentrando as diferentes camadas do texto verbal e imagético, é necessário debruçar-se nele, sem pressa.

É preciso dispor de tempo para educar o olhar. Convidar a enxergar outras nuances. Abrir outras portas de leitura. Para isso, tanto o leitor quanto o mediador precisam conhecer a(s) chave(s). É o que discutiremos a seguir.

### **Para ler o livro ilustrado na escola: trouxe a chave?**

*Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?*  
(Carlos Drummond de Andrade)

A epígrafe que abre esta seção, extraída do poema *Procura da poesia*, de Carlos Drummond de Andrade (2008), nos remete às diferentes possibilidades de leitura e da necessidade de possuímos uma *chave* que nos permita adentrar as camadas do texto, tanto verbal quanto imagético. Embora nosso cotidiano seja permeado de imagens, na leitura do livro ilustrado, talvez pela ausência de uma educação do olhar, corremos o risco de não nos atentarmos para as características, nuances e dimensão estética das ilustrações.

Como vimos, na obra *Direitos do pequeno leitor* (Auerbach, 2018), as palavras e as imagens convergem para a construção de sentidos de leitura. Se observados isoladamente, texto verbal e imagético, sozinhos, podem não alcançar todas as camadas de leitura que sua combinação logra suscitar. Esse tipo de leitura favorece a formação do leitor crítico, como apontam Ferreira e Ceccantini (2021, p. 455), “[...] pois ativa sua memória transtextual ao permitir-lhe compreender o texto verbal e não verbal em interação, além de seu suporte”.

Enquanto o texto verbal proclama os direitos do pequeno leitor, o plano visual percorre os caminhos pelos quais esses mesmos direitos o podem levar. E mais, as ilustrações não apenas retratam os direitos, mas os ampliam; não os reproduzem, todavia, com eles dialogam. Estabelecem lacunas entre texto verbal e imagens que serão preenchidas pelo leitor em suas leituras.

Concordamos com Salisbury e Styles (2013) quando afirmam que dar sentidos às lacunas é um trabalho difícil. É preciso compreender a tensão criada entre o que as palavras dizem e o que as imagens mostram, estabelecendo relações necessárias para a

construção de sentidos de leitura. Torna-se, portanto, essencial a figura do mediador de leitura, dados os contornos do nosso trabalho, aqui compreendido como o professor.

No entanto, como sinaliza Paiva (2012), a constituição dos acervos escolares, por meio de diferentes políticas públicas do livro, não foi acompanhada de investimentos em ações de formação dos mediadores de leitura. Instaure-se, portanto, um importante hiato na formação de leitores literários, já que repertoriar as bibliotecas não garante a apropriação dos acervos, tampouco a qualidade das mediações de leitura, principalmente se pensarmos na dimensão estética e aprofundamento das relações entre texto verbal, imagens e a materialidade do livro.

Analisando as impressões de leitura de livros de imagens de um grupo de professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Zanchetta Junior (2017, p. 164) constatou que “[...] os leitores-professores direcionam a prática de leitura para conteúdos curriculares e menos para as obras literárias em si”. Ou seja, prevalecem, em suas leituras, abordagens temáticas, comportamentais e de cunho escolar em detrimento da análise dos aspectos estéticos e constitutivos da narrativa por imagens.

Para Ramos (2014, p. 63), “independente da idade, o leitor precisa aprender a ver elementos como linhas, formas, seres representados e ousar atribuir sentidos ao modo como se apresentam”. Em outras palavras, é preciso educar o olhar para a leitura de imagens a fim de perceber as diferentes camadas de leitura possíveis na relação entre texto verbal e imagético, no caso do livro ilustrado. Ora, se o próprio professor, na condição de mediador de leitura, não possui a *chave* que lhe permita abrir as portas da leitura polissêmica e plurissignificativa, como poderá auxiliar seus alunos? Nesse sentido, a autora ainda complementa que “[...] para ajudar o outro a ver, eu preciso também aprender a ver” (*Ibid.*).

Outra questão importante, nesse caso, é a disposição de tempo para uma leitura que se proponha a apreciar as imagens. Uma leitura apressada, que não se atente aos detalhes, certamente não poderá acessar outras camadas do texto. De acordo com Rezende (2013), a falta de espaço-tempo na escola para a leitura literária é um problema da ordem curricular e da cultura escolar, e que também parece refletir a velocidade do ritmo de vida contemporâneo. Cabe, portanto, ao professor, enquanto agente de letramento (Kleiman, 2000), dispor de tempo, organizado em seu planejamento, para uma leitura que se demore

nas imagens e promova um aprofundamento nas camadas de leitura e a percepção de possíveis relações dialógicas presentes na obra.

Evidencia-se, portanto, a importância de ações formativas que visem a atender aos mediadores de leitura nas escolas públicas do país, principalmente os professores, que, ao descortinarem as relações entre palavra, imagem e *design*, contribuem para a revelação de aspectos estéticos e constitutivos da obra literária. Tais ações parecem ser necessárias para que os livros que chegam às escolas saiam efetivamente das caixas e confluam para a formação de leitores literários. Afinal, os (pequenos) leitores têm esse direito.

### **Para fechar essa conversa: algumas palavras finais**

Não há dúvidas de que, também no âmbito da infância, a literatura é direito inalienável, como bem afirmou Candido (2004). A fim de se fazer cumprir o direito ao acesso às obras literárias preferencialmente destinadas ao público infantil, nas últimas décadas, diferentes políticas públicas do livro foram pensadas e executadas na esfera da educação pública.

No entanto, se a constituição de acervos escolares é política já estabelecida, ainda que com necessidades de revisões e melhorias, o mesmo não se pode dizer das políticas de formação de mediadores de leitura. Há, de fato, um hiato entre o acesso às obras e seu uso, bem como não há ações em larga escala que visem repertoriar e formar os professores das escolas públicas, importantes mediadores do livro, a (re)conhecerem a dimensão estética das obras, as diferentes nuances que perpassam as relações entre palavras, imagens e *design* no livro ilustrado.

Além disso, como vimos, mudanças recentes em uma das principais políticas públicas do livro no país, o PNBE, colocaram em xeque aspectos importantes relacionados à materialidade das obras. Considerando que o projeto gráfico-editorial faz parte da dimensão estética do livro ilustrado, imposições de tamanho, papel e capas, como as que se encontram no Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/Literário 2018), podem destituir a obra de elementos imprescindíveis para a constituição de sentidos de leitura. Inevitavelmente, nesse caso, o tripé formado pela

relação entre palavra, imagem e *design* sofre abalos que podem refletir nas possibilidades de leitura do livro.

O livro *Direitos do pequeno leitor* (Auerbach, 2018), nosso objeto de análise neste texto, apresenta mudanças em seu projeto gráfico-editorial original por tratar-se de obra selecionada para o PNLD literário (2018) e por compor os acervos das escolas públicas que por ele optaram. Dentre as alterações, destacam-se a perda das orelhas ricamente ilustradas por Odilon Moraes, o aumento do tamanho, papéis de gramatura inferior e verniz na capa. Ainda assim, temos um livro ilustrado que explora as relações entre palavras e imagens, permitindo ao leitor ampliar seus horizontes de leitura por meio de diferentes intertextos com histórias e personagens comuns às infâncias.

Por outro lado, para que essas relações sejam percebidas, é necessário dispor de tempo para apreciar as imagens, como ressalta Odilon Moraes no texto biográfico da obra em questão. Além disso, é preciso educar o olhar para perceber cores, traços, formas, nuances e outras características do plano visual. Reafirmamos, portanto, a importância de estabelecerem-se, por um lado, ações formativas aos mediadores de leitura, especialmente os professores, e, por outro, uma revisão das políticas públicas do livro, para que livros com qualidade estética e literária, como o que aqui brevemente analisamos, não fiquem apenas nos acervos, mas cheguem, com qualidade, às mãos dos (pequenos) leitores.

### **Referências bibliográficas**

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. 41. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

AUERBACH, Patrícia. *Direitos do pequeno leitor*. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 jul. 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto 9.099, de 17 jul. 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm). Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o programa nacional biblioteca da escola PNBE*. Brasília: DF, 2018. Disponível em: [https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2012/12/Edital\\_PNBE\\_2014\\_-\\_Completo\\_12-12-12.pdf](https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2012/12/Edital_PNBE_2014_-_Completo_12-12-12.pdf). Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD literário*. Brasília: DF, 2018. Disponível em: <https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2022/05/EDITAL-PNLD-2018-LIT-3-RETIFIC.-04.06.2018.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

CADEMARTORI, Ligia. Prefácio: somente distribuir não basta. In: PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 9-11.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CECCANTINI, José Luiz; AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura juvenil sob coerções. In: PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica M. Andrade (org.). *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*. Belo Horizonte: Moinhos; Contafios, 2019. p. 31-50.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas públicas de fomento à leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675138>. Acesso em: 29 jun. 2023.

FARIAS, Fabíola Ribeiro; FERNANDES, Cleide Aparecida. Apontamentos sobre livros para crianças no Brasil: criação, edição e circulação. In: PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica M. Andrade (org.). *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*. Belo Horizonte: Moinhos; Contafios, 2019. p. 17-30.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; CECCANTINI, João Luís. Literatura e artes plásticas no livro ilustrado contemporâneo: a formação do leitor em tela. In: CUNHA, Maria Zilda da; MENNA, Lígia (org.). *Narrativas e enigmas da arte: fios, memória, frestas e arredores da ficção*. São Paulo: FFLCH/USP, 2021. p. 454-480.

FREITAS, Ana Magaly Pereira de; PEREIRA, Israel Niwton da Costa; SEGABINAZI, Daniela Maria. Os critérios de avaliação e seleção de obras literárias – o PNLD literário 2018. *Revista X*, v. 15, n. 7, p. 597-617, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i7.74935>. Acesso em: 29 jun. 2023.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

KLEIMAN, Angela. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: SESI, 2018.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 13-33.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Icone, 1986.

RAMOS, Flávia Brocchetto. A literatura me alcança pelas imagens que a constituem: reflexões epistolares. In: BRASIL, Ministério da Educação. *PNBE na escola: literatura fora da caixa. Guia 2*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2014. p. 49-64.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

SALSBURY, Martin; STYLES, Morag. *Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual*. São Paulo: Rosari, 2013.

SILVA, Vivian Stefanne Soares. Edição de livros infantis: um campo predominantemente heterônimo. In: *Anais do 43º Congresso brasileiro de ciência da comunicação*, 2020. Disponível em: [https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/lista\\_area\\_DT6-PE.htm](https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/lista_area_DT6-PE.htm). Acesso em 24 out. 2021.

Recebido em: 30/06/2023

Aceito em: 22/01/2024

---

<sup>i</sup> **Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho** é professora Associada do Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis. **E-mail:** [kelly.carvalho@unesp.br](mailto:kelly.carvalho@unesp.br)

<sup>ii</sup> **Andreia Aparecida Suli da Costa** é doutoranda em Letras, área de Literatura e Vida Social, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis. **E-mail:** [andreia.suli@unesp.br](mailto:andreia.suli@unesp.br)