

## **PALAVRAS DE CRIANÇA: O LEITOR E SEUS PRESSUPOSTOS NA NARRATIVA INFANTO JUVENIL BRASILEIRA (1999-2003)**

Márcia Tavares - UFCG  
tavares.ufcg@gmail.com

Márcia Cassiana Rodrigues da Silva - UFCG  
cassianamarcia@gmail.com

Desde o fim da década de 1970, a literatura infantil brasileira passou por um enorme desenvolvimento para adequar-se às características de um público que ia mudando conforme as mudanças sociais. A realização da nossa pesquisa recai sobre a necessidade de delimitar o espaço dado a voz da criança, configurada no leitor implícito e pressuposto, que se estabelece na narrativa juvenil contemporânea nesta primeira década do século XXI no cenário da literatura infantil brasileira. Para tanto, utilizaremos os estudos da Estética da Recepção sobre experiência estética de Jauss (1973) e teorias do leitor implícito de Iser (1981). Sobre os procedimentos do narrador e a configuração do narratário tomaremos como fonte a obra de Jouve (2001) e como auxiliar a obra de Zilberman (1998) sobre leitura e configurações do leitor. Sobre literatura infantil assumiremos os pressupostos metodológicos de análise do texto a partir de Held (1980), além das bases de Palo e Oliveira (1986) sobre a voz da criança no texto literário e a representação da infância em Aries (1981) e Resende (1988). Quanto ao corpus delimitaremos o acervo do PNBE, que se presta a tal intento uma vez que percorre a produção do fim da década anterior, 1999, até o final da década de 2000, além de ser um recorte ainda pouco estudado e com um amplo leque de contribuições.

### **1. LITERATURA INFANTIL, LEITURA E LEITORES DE UM PERCURSO**

O livro destinado à criança surge no meio do contexto de mudanças implementado pela ascensão da burguesia, pela consagração da família e pela invenção da escola, e adquire, desde seu início, a função utilitário-pedagógica, uma vez que as narrativas eram pensadas para se converterem em divulgadoras dos novos ideais burgueses. Segundo Lajolo e Zilberman (1991, p. 17) durante o classicismo francês, no século XVII, são escritas as histórias englobadas como literatura apropriada à infância que vão desde *As fábulas* (1668 e 1694) de La Fontaine, aos *Contos da Mamãe Gansa* (1697) de Charles Perrault, Após a bem sucedida recepção dos contos de Perrault, seguem-se adaptações de romances e aventuras, como *Robinson Crusóé* (1718) de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift. Apenas no início do século XIX os Irmãos Jacob e Wiliam Griim (1812) lançam a coleção de contos de fadas que serão estimados como referência do que seria a Literatura Infantil.

No Brasil, Lajolo e Zilberman (1991) registram que apenas com a implantação de imprensa régia em 1808 a produção editorial nacional começa a publicar livros para crianças, embora ainda de forma descontinuada, descaracterizando o que seria uma produção de literatura infantil brasileira para a infância. Segundo as autoras, em meados do século XIX o modelo econômico industrializado e a imposição do modo de vida urbano vão consolidar a escola e exigir os livros de leitura mais adequados ao leitor infantil. Dentro do projeto de um Brasil leitor e atendendo as necessidades impostas pela realidade da vida escolar a produção de livros infantis destina-se ao corpo de alunos das escolas. Os livros eram traduções e adaptações dos clássicos estrangeiros já citados e, no meio de toda essa produção, destacavam-se os livros de mensagens patrióticas, ufanistas, históricas, antologias folclóricas e temáticas. Esse panorama segue, sem grandes modificações, até a edição de *A menina do Narizinho Arrebitado* (1921) de Monteiro Lobato. Temos então uma possibilidade de resolução dos problemas dentro do universo infantil, estimulado pela fantasia e pela ação aventureira.

A elaboração da literatura infantil brasileira, especificamente da narrativa, segue nos anos entre 1920 e 1945 uma escalada no aumento de obras, volume de edições, e interesse das editoras. Ao lado dessa afirmação do mercado, permanece a produção de Lobato como solução de inventividade para as narrativas infantis como novidades de linguagem, intertextualidade, metalinguagem entre outros recursos. Apenas no fim dos anos trinta e na década de 40 apresentam-se outros nomes, como José Lins do Rego e *As histórias da velha Totônia* (1936), o próprio Monteiro Lobato com *As reinações de Narizinho* (1931), narrativas originais de Érico Veríssimo, *As aventuras do avião vermelho* (1936) e Graciliano Ramos e *A terra dos meninos pelados* (1939). Assim, a literatura infantil brasileira, elaborando ficcionalmente seus modelos narrativos e heróis, funda um universo imaginário peculiar que se encaminha em duas direções principais. De um lado, reproduz e interpreta a sociedade nacional, avaliando o processo acelerado de modernização, nem sempre aceitando-o com facilidade, segundo se expressam narradores e personagens.

A produção maciça de obras infantis revela um pouco do elo iniciatório com a visão pragmática e pedagógica dos contos de fadas e outros tantos textos que retomam a idéia de didatismo da mensagem. Mesmo assim, há uma parcela da produção que contribui de forma significativa para o crescimento de autores interessados no universo ficcional infantil. O grande boom da literatura infantil acontece entre as décadas de 1960 e 1970, dentro do percurso de urbanização da sociedade brasileira e pelo aumento de bons autores e suas obras. A tendência contestadora de Lobato se intensifica e é retomada por outros veios, enveredando pela temática da cidade, focalizando o personagem criança e dando voz a esse ser infantil através da representação alegórica de seus conflitos e das suas resoluções. Os valores que se apresentam no livro infantil migram na direção da humanização dos personagens, assim o maniqueísmo é deixado de lado e emergem os heróis conflitantes e em busca de suas identidades. As estruturas alegóricas convivem com essas referências ao mundo urbano e cotidiano da realidade brasileira.

É necessário registrar ainda a expansão de gêneros e de temas oriundos de linguagens como a do cinema e da TV, ampliando o leque para as narrativas de ficção científica e de suspense, através de recursos narrativos de metalinguagem e de intertextualidade, assim as histórias retomam o fantástico e os reinos do imaginário, mas intensificam-se em as narrativas com ambientes urbanos e de tramas policiais também. Narrativas exemplares dessa voga são *O misterioso rapto de Flor-do-sereno* (1979) de Haroldo Bruno, *Sangue fresco* (1986) de João Carlos Marinho. Para Maria Rosa Oliveira e Maria José Palo (1986) há “o predomínio da verossimilhança sobre a veracidade, o emprego da fantasia sem hesitações e com caráter metafórico e não apenas compensatório e a criação de personagens infantis fortes” (OLIVEIRA, e PALO, 1986, p. 41).

Se considerarmos dentro desse percurso histórico, desde o fim da década de 1970, que a literatura infantil brasileira passou por um enorme desenvolvimento para adequar-se às características de um público que ia mudando conforme as mudanças sociais, cabe investigar como, na superfície do texto infantil, se concretizam essas mudanças. Como se constroem os elementos narrativos para uma possível identificação do leitor com os personagens? Quais as técnicas de afastamento e aproximação são usadas pelo narrador para se inserir no texto? Há uma maior complexidade enunciativa? Quais os mecanismos de construção do leitor implícito? Esses questionamentos sugerem que uma configuração do leitor pressuposto na literatura infantil perpassa a própria formação do leitor, na medida em que ao identificar-se, ou não, há um processo para assimilação da leitura de ficção que fomenta o imaginário infantil.

## **2. REPRESENTAÇÕES DE LEITURAS E LEITORES**

Na literatura infantil, as representações são consideradas como uma produção cultural, uma vez que retomam a sociedade e delimitam os modelos aceitos e rejeitados. A definição do horizonte de expectativa do leitor passa, então, pelo reconhecimento dos personagens, pela sua valorização e entendimento desses como participantes do seu universo. Nesse sentido, tomamos como ponto de partida que a constituição do personagem criança na literatura infantil se coaduna as mudanças ocorridas nesse gênero como um todo. Assim, se nas histórias tradicionais mágicas, a personagem

criança ocupava, como os outros personagens, funções determinadas na narrativa; percebe-se que nas narrativas contemporâneas o personagem infantil caracteriza-se por “violações a esse estatuto-base, seguindo a trilha das novas experimentações narrativas da modernidade literária”. (PALO e OLIVEIRA, 1986).

Para Vincent Jouve (2002) a leitura do texto literário sofreu várias modificações, desde a primazia dos estudos biográficos, passando pelas correntes estruturalistas que privilegiavam o texto, até chegar aos princípios da Estética da Recepção, surgida no início dos anos 1970. A Escola de Constança divide-se em duas vertentes: a estética da recepção, de Hans Robert Jauss e a teoria do efeito estético e do leitor implícito de Wolfgang Iser. Para Jauss a obra literária se concretiza e sobrevive por meio da ação de leitura do público receptor. Essa configuração da criança-leitora implícita é a constituição da própria identidade na literatura infantil, e se, novos valores foram inseridos na literatura infantil brasileira com Monteiro Lobato, os valores tradicionais ainda permeiam o mundo representado para a criança em narrativas contemporâneas. Sobre essa discussão Nelly Novaes Coelho registra um elenco de valores tradicionais (individualismo, autoritarismo, moral, sistema social, sociedade sexófila, palavra escrita, pragmatismo, racismo, sentimentalismo e a criança vista como 'adulto em miniatura') e valores novos (espírito comunitário, relativismo, capacidade mental, redescoberta das origens, trabalho, linguagem literária e criança vista como um ser 'em formação').

Se o leitor infantil e juvenil aceita o contrato de leitura produzido no texto, há formas de construção dessa possível recepção apoiados nos “espaços de certeza fornecidos pelos textos. Esses pontos de ancoragem delimitam a leitura e a impedem de se perder em qualquer direção.” (JOUVE, 2002, p. 70) Dessa maneira, podemos percorrer o texto literário produzido para o segmento infanto juvenil esquadrinhando se há pontos de ancoragem que pressupõem o leitor. Com relação aos mecanismos de concretização da voz da criança, ou um leitor mirim implícito, podemos nos perguntar se os valores ditados por uma mentalidade tradicional encontram-se pautados, de forma diversa, nas narrativas contemporâneas?

### **3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO**

Na Universidade de Constança, no ano de 1967, inaugura-se o método em que seu principal objetivo incide na valorização do leitor que, ativamente, desenvolve os sentidos dos textos denominado Estética da Recepção. Os teóricos da estética da recepção consideram o leitor como o receptor capaz de reconstruir o significado de um texto ficcional. É ele quem capta, na obra, o que o autor deseja transmitir. O autor, entretanto quando cria se envolve com o tema que interessa ao leitor e faz uso de suas personagens para expor ideologias. Portanto a obra pode já estar associada a uma possibilidade de leitura, no entanto, é papel do leitor encontrar novas possibilidades e não deixar esgotar o texto. Para Jauss o leitor tende a trazer para a realidade fatos de textos ficcionais, assim como transportar para a ficção fatos de textos que se dizem históricos, dependendo do entendimento real que ele carrega em seu repertório, mediante leituras feitas em outras obras em que ele adquire conhecimento para usá-lo posteriormente, em outras obras, que irá conhecer. Portanto Jauss foca seu estudos na recepção da obra, na maneira como ele é ou deveria ser recebido pelo leitor através das experiências trazidas pelo destinatário no ato da leitura. Jauss na busca de esclarecer a reação existente entre leitor e obra nos apresenta sete teses, as quais explicaremos sucintamente. Wolfgang Iser, outro grande nome da Estética da Recepção com importantes contribuições para a Teoria do Efeito, defende que existe uma interação entre o texto e leitor e aponta que “o papel do leitor resulta da interação de perspectivas e se desenvolve na atividade orientada de leitura” (ISER, 1996, p. 75). Segundo Iser essa interação é uma condição do processo de comunicação entre o texto literário e o leitor, pois é por meio dele que a obra se comunica.

Diferentemente de Jauss que focaliza em seus estudos a recepção da obra, Iser destaca o efeito que o texto causa, ressaltando a ponte que se estabelece entre o texto detentor e suas propriedades – o texto literário, com sua ênfase nos vazios deixados (LIMA apud RIBEIRO, 2012, p.30). Portanto a recepção de uma obra é medida pelo destinatário através das experiências trazidas

por ele no ato da leitura, ao passo que, o efeito dessa obra estaria ligado à interação texto/leitor. Assim a estética da recepção atinge sua completude em dois princípios básicos: a recepção e o efeito que abrangem, na recepção da obra, as disposições históricas e sociais do leitor.

Para Iser (1996, p. 73) o texto literário contém “vazios” que, durante o ato da leitura, levam o leitor a compreendê-los. Essas situações implícitas são fundamentais no processo de interação, pois representam as quebras das conexões textuais e apontam ao leitor quais partes devem ser conectados de acordo com o seu ponto de vista. Portanto, o preenchimento dessas lacunas é uma ação comunicativa que se materializa na interação do leitor com o texto, sendo ela a reação ou a resposta que ocorre a partir da leitura

Iser defende em sua teoria do efeito estético que tanto os textos como o leitor têm um repertório de conhecimento e de normas sociais estéticas e culturais que fazem sua interação no momento da leitura. Essa interação, segundo palavras do teórico, é enunciada por um leitor implícito que aguça a imaginação do leitor real e permite-lhe uma projeção interpretativa no ato da leitura. É importante ressaltar que Wolfgang Iser, para chegar à noção de leitor implícito, examinou diversas formas de se formar o leitor, até mesmo o leitor ideal, contudo ele vê a impossibilidade desse leitor, pois este deveria ter o mesmo código empregado por quem escreve.

Para Iser (1996), o leitor ideal necessitaria ser capaz de realizar na leitura a potencialidade de sentido do texto ficcional, o que seria improvável visto que a história da recepção dos textos literários apresenta atualizações sempre de maneiras distantes à obra. Além desta definição, o teórico também cita outros autores e suas conceituações como é o caso de Riffaterre com seu “arquileitor” que serve a apreensão empírica do potencial de efeitos do texto; Fish apresenta no seu leitor “informado” efeitos do texto no leitor, e Wolf, com o leitor “intencionado”, é o leitor que marca posições no texto e sugere o personagem que o satisfaz. Após analisar essas formas de se formar o leitor Iser chega à concepção de leitor implícito afirmando que:

A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor. O preenchimento desta forma vazia e estruturada não se deixa prejudicar quando os textos afirmam por meio de sua ficção do leitor que não se interessam por um receptor ou mesmo quando, através das estratégias empregadas, buscam excluir seu público possível. Desse modo, a concepção de leitor implícito enfatiza as estruturas de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele. (ISER, 1996, p. 73.)

O leitor implícito não tem existência real, mas é uma estrutura do texto que pode ser regulada por uma espécie de jogo que favorece a interação entre o texto e o leitor. Para Iser (1996, p.73) “uma estrutura que projeta a presença do receptor.” Desse modo, o leitor implícito não é uma simples abstração, ele leva pelo meio do ato imaginativo do leitor real as diferentes formas deste leitor interpretá-lo. De acordo com o teórico a realização do papel do leitor implícito acontece mediante atos imaginativos nos quais lhe são dados caráter transcendental à obra literária. É o que afirma Iser ao se referir à ficção do leitor no ato da leitura.

O leitor na tentativa de dar respostas às questões referentes a acontecimentos vividos no instante da leitura remete a uma significação para o sentido (significado). O sentido estabelecido no texto pelo leitor é resultado de uma atividade basicamente social ainda que tenham como produto final, a atualização do objeto estético na consciência do leitor e permanecerá em seu plano individual, representacional. Vicent Jouve (2002) também aborda a figura do leitor inscrita no texto, só que utilizando da nomenclatura “narratário” que Gérard Genette define como:

Como o narrador, o narratário é um dos elementos da situação narrativa, e ele se coloca necessariamente no mesmo nível diegético; isso significa que não se confunde *a priori* com o leitor (mesmo virtual), assim como o narrador não se confunde necessariamente com o autor. (GENETTE, 1972 apud JOUVE, 2002, p.39.)

Portanto narrador e narratário são duas figuras abstratas que se deduzem apenas nas estruturas da narrativa. Jouve apresenta três faces do narratário: o primeiro é o “narratário personagem”, aquele que exerce um papel na história; o segundo é o “narratário interpelado”, trata-se de um leitor anônimo, sem nenhuma identidade, interpelado pelo narrador durante a narrativa; o último é o “narratário oculto” que é aquele não descrito, nem nomeado, mas implicitamente presente pelo saber e pelos valores que o narrador supõe no destinatário de seu texto. (JOUVE, 2002, p.41-42.) Diferente do narrador e do narratário existe o leitor *real* que é um “indivíduo feito de carne e osso que segura o livro nas mãos” (JOUVE, 2002 p.49) e reage plenamente as solicitações psicológicas e à influência ideológica do texto.

Jouve (2002) em seu texto nos apresenta alguns sinais textuais que nos permitem traçar em uma narrativa a figura do narratário, são eles: referencia direta através de palavras como “leitor” ou “ouvinte” e por locuções como “meu querido” ou “meu amigo”; uso de pronome e formas verbais da segunda pessoa; o “nós”, pronome pessoa da primeira pessoa do plural, quando inclui o narratário, pois expressão impessoal e pronome indefinido podem também remete para um leitor; perguntas ou pseudoperguntas quando “não emanam nem de uma personagem nem do narrador que se contenta em repeti-las. É preciso então atribui-las ao narratário e anotar o tipo de curiosidade que o anima, o tipo de problema que ele gostaria de resolver” (JOUVE, 2002, p. 54-55); termo com caráter demonstrativo, o qual, em vez de remeter a um componente anterior ou posterior da narrativa, encaminha a outro texto, a um além do texto que o narrador e seu narratário reconheceriam; e por último, temos as “sobrejustificações” que são os sinais que mais demonstram algumas vezes, e às vezes também os mais complicados de delimitar e apresentar de modo satisfatório. Esses consistem em explicações dadas pelo narrador sobre o mundo de suas personagens, motivo de seus atos, justificativa de seus pensamentos. As sobrejustificações se materializam no texto pelo plano da metalinguagem, da metanarrativa, e do metacomentário.

#### **4.PNBE: RECORTES DE UM ACERVO**

O Programa Nacional Biblioteca da Escola- PNBE foi criado em 1997, com o objetivo de garantir acesso a obras de literatura infantil e juvenil aos alunos da escola pública que, de outro modo, não poderiam tê-lo. Para que se possa compreender a distribuição de gêneros e averiguar a presença da pressuposição do leitor nos livros de narrativa, iniciamos esse tópico pela apresentação dos diferentes acervos que compuseram o PNBE dos anos de 1999 a 2003. Cada acervo é datado e surge em circunstâncias diversas, com determinadas características, ao longo do período em que foi distribuído.

##### **4.1. PERSONAGEM INFANTIL COMO COMPONENTE DA NARRATIVA- PNBE 1999-2003**

Há muitos anos o personagem infantil na literatura brasileira ganha destaque, como personagem secundário mas, determinante para o andamento da ação. Muitas destas obras foram escritas por autores consagrados da literatura infantil, a exemplo de Lygia Bojunga Nunes e Ruth Rocha, que escreve intencionalmente para o público de faixa etária menor embora suas obras sejam também lidas com muito gosto por adultos. No entanto muitas narrativas que apresentam personagens infantis como componentes de suas histórias foram escritas por autores que não recebem o rótulo de infantil, cujos textos não foram escritas para a perspectiva de assimilação infantil (por isso, habitualmente ditos de literatura adulta), como por exemplo, as obras de Lygia Fagundes Telles e Graciliano Ramos. Entretanto esses autores escrevem obras que apresentam a criança como protagonista da história, a exemplo de *Dezembro no bairro* (TELLES) e *Terra dos meninos pelados* (RAMOS). A partir dessas constatações, verificamos no acervo do PNBE de 1999 a 2002, a incidência desses personagens, a fim de identificarmos as narrativas cujos protagonistas são crianças.

Após o levantamento desses dados, foi possível a construção de uma tabela e de um gráfico que nos possibilita observar numericamente a quantidade de obras presente no PNBE de 1999 com personagens crianças. Partindo dos dados expostos na tabela e no gráfico podemos constatar que de um total de oitenta e seis livros apenas trinta e um tem com personagens principais crianças, trinta e seis por cento, quarenta e seis não possui personagens principais infantis, cinquenta e quatro por cento, e dez não foram identificados o tipo de personagem, dez por cento. Estes números se justificam por que o acervo do PNBE de 1999 é formado em boa parte por obras do gênero fábula (narração breve cujas personagens via de regras são animais que pensam, agem e sentem como seres humanos), lendas (Narrativa de caráter maravilhoso, em que fatos históricos são deformados pela imaginação popular ou pela invenção poética) e por livros de imagens. Pelos dados levantados, podemos verificar que no PNBE de 2001 de um total de cinquenta e uma narrativas somente vinte contos têm personagens crianças em seus enredos, trinta e nove por cento, vinte e sete não têm personagens crianças na história, cinquenta e três por cento, e oito não foram identificados, oito por cento. No acervo do PNBE de 2002 de um total de noventa e cinco obras apenas vinte e duas obras possuem personagens crianças como protagonistas em seus enredos, vinte e três por cento, setenta e duas não possuem personagens crianças como personagem principal, setenta e seis por cento, e um não foi identificado o personagem, um por cento. Estes dados se justificam devido ao fato dos PNBE de 2001 e 2002 serem formados por cinco gêneros literários, dos quais quatro são narrativas, conto, clássico universal, tradição popular, novela, cada qual contendo diferentes títulos, no entanto o gênero que contém o maior número de personagens crianças é o conto, uma vez que não é comum nos gêneros novela e tradição popular personagens infantis como protagonistas.

Identificamos que dos cento e sete livros do PNBE 2003 vinte e quatro livros, vinte e três por cento, não têm personagens infantil com protagonista, ao passo que oitenta e três livros, setenta e sete por cento, não têm personagens crianças como protagonista. Essa porcentagem se justifica por que o PNBE de 2003 tem um acervo formado em sua maioria por romances que compõe o quadro de obras canônicas, a exemplo de *Capitães de Areia* (AMADO, Jorge, 1937), e por obras informativas, *A literatura no Brasil: Era Barroca/Era Neoclássica* (COUTINHO, Afrânio), uma vez que o PNBE de 2003 é direcionado a alunos EJA e das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental que por ter uma faixa etária maior dos que os que estão na fase inicial do ensino fundamental já tem uma maturidade que os possibilita realizar a leitura das obras canônicas e informativas da literatura e da socialização brasileira. Os livros com protagonistas crianças são as obras de autoria de Monteiro Lobato que são direcionadas ao público infante juvenil, ou seja, os leitores de faixa etária menor.

Para concluirmos queremos ressaltar que os personagens da literatura infantil contemporânea são espelhos do mundo conflitante em que vivemos, portanto não demonstram comportamentos absolutos como o bom e o mau, eles apresentam as várias facetas de valores que circulam em nossa sociedade. Pode-se dizer que muitas vezes aparecem histórias de vida, que possibilitam ao leitor a liberdade de inventar de acordo com algumas pistas deixadas pelo autor. O grande papel dessa literatura é o de fazer fluir uma possível revisão de padrões, dúvidas e comportamentos, uma vez que cada vez mais nos livros infantis estão sendo abordados temas como: separação dos pais, morte de pessoas queridas, assuntos ou questões sociais, verdades absolutas que são reavaliadas. No PNBE de 1999-2003 encontramos obras que abordam essas temáticas, como por exemplo, podemos cita: *Mamãe trouxe um lobo para casa* (PNBE 1999) de Rosa Amanda Strausz e *Beijos Mágicos* de Ana Maria Machado (PNBE 2001) sobre a temática da separação dos pais; *Bisa Bia, Bisa Bel* de Ana Maria Machado sobre o tema da saudade de um parente querido que já não se encontra mais entre os familiares (PNBE, 1999); *Os meninos verdes* (PNBE 2002) de Cora Coralina sobre preconceito racial; *A árvore que dava dinheiro* (PNBE 2002) de Domingos Pellegrini que aborda a questão da ambição, entre outros.

Os livros de literatura clássica, não têm nenhuma ligação direta com esses temas, com a criança, seu mundo, seu dia a dia, são histórias onde aparecem personagens adultos com situações e finais felizes, que envolvem quase sempre adultos. Exemplos: *A Bela Adormecida*, *Rapunzel*, *Cinderela* e *Branca de Neve*. Escritos com função específica, prestando-se bem ao papel de

transmissor de normas e regras de boa conduta. Já os livros de literatura infantil contemporânea envolvem personagens crianças, que surgem para resolver os problemas da história, junto com personagens adultos, surgem personagens infantis que interagem na resolução dos conflitos, valendo-se não só de elementos mágicos para sobrepujar-se às infelicidades da vida moderna.

#### 4.2. O LEITOR IMPLÍCITO NAS OBRAS: PNBE (1999/2003)

##### *A CASA DA MADRINHA DE LYGIA BOJUNGA (PNBE 1999)*

Entre as muitas obras que formam o Programa Nacional Biblioteca da Escola do ano de 1999 selecionamos o livro *A casa da madrinha* (1999), de Lygia Bojunga. Sua escolha não foi por acaso, pois, além de sua autora exercer grande influência no cenário da literatura infanto-juvenil brasileira, apresenta uma linguagem significativamente simbólica, que possibilita ao leitor pluralidades interpretativas e identificação com o que é narrado. *A casa da madrinha* (1999) se caracteriza por expressar em suas obras a transgressão dos limites entre a fantasia e a realidade e abordar questões sociais contemporâneas com lirismo e humor. No texto de Bojunga está presente o registro coloquial, usado não apenas nos discursos direto e indireto como também no discurso do narrador.

*A casa da madrinha* (1999) é a história de um garoto pobre de Copacabana, Alexandre, que vende sorvete na praia para sobreviver. O garoto na tentativa de melhorar de vida busca encontrar a casa de sua madrinha que acaba se tornando o centro dos pensamentos e dos desejos do menino. Essa busca é alimentada por seu irmão Augusto, que lhe informa que a casa possui tudo aqui que a vida os priva, como a própria alimentação. A fim de encontrar o objeto de seus desejos o protagonista acaba largando o mundo onde vive e parte em busca da casa. Encontra um companheiro de viagem, um pavão. Estrada afora, a história dos dois se mistura e, à medida que se estreitam as fronteiras entre a fantasia e a realidade, uma galeria de personagens vai surgindo – a gata de capa, o João das mil e uma namoradas, o cavalo e seu Joca do pandeiro - para ajudar ou dificultar a caminhada do menino e do pavão. A narrativa se desenvolve sobre a problemática do conflito entre realidade interna e externa e tem como foco os medos infantis. A história é narrada no estilo vivo e ágil que caracteriza os trabalhos da autora.

A obra pertence ao gênero infanto-juvenil e insere na categoria suspense psicológico. O texto apresenta os medos, as inquietações, as perdas e as ansiedades que invadem a alma humana desde a infância. A narrativa é composta de noventa e quatro páginas e privilegia a experiência infantil, assim como acontece em boa parte das obras de Bojunga. Em *A casa da madrinha* (1999), o leitor se insere no universo psicológico e espacial de Alexandre. O suspense se constrói a partir da busca incessante do garoto pela casa da madrinha. Com a leitura do texto, o leitor é envolvido pelo interno do personagem e passa a compartilhar dos mesmos medos que domina e fragiliza o menino. A relação de intimidade entre leitor e texto se mantém com a utilização de uma linguagem mais próxima do cotidiano da criança, ou seja, a linguagem rebuscada dar lugar ao coloquialismo. Valesse, portanto, de expressões comuns da oralidade, como nas seguintes passagens, as quais serão retomadas:

- **Aí** o pavão começou a falar umas coisas que ninguém entendia. [...]. (BOJUNGA, 1999, p. 12.)

- Eu fiquei bobo. Já tinha visto muita coisa bonita. Lá na minha casa, a gente tem uma vista espetacular; no Leme tem uma garota que vai sempre à praia com o cabelo amarrado **assim** que é um **troço** da gente olhar; e fora disso você sabe como é que é, não é? Quando a gente viaja vê muita coisa legal [...]. (BOJUNGA, 1999, p.20.)

No primeiro exemplo, o narrador descreve um acontecimento ocorrido na apresentação do pavão. Nota-se que é empregado o termo “aí”, tão comum na fala, para a designação de tempo. Nesse exemplo o “aí” é usado em substituição à expressão “nesse momento” que é empregada na

linguagem formal. No segundo exemplo, Alexandre conta a Vera o fascínio que sentiu ao notar a beleza do pavão. Observa-se que é usada a palavra “troço”, bastante frequente na oralidade, para a denominação de um objeto. Além disso, o uso do advérbio “assim”, muito característico da expressão oral, serve como meio de suprir uma longa descrição do cabelo da garota Leme. Com o uso de expressões próprias do coloquialismo a narrativa se estabelece a partir do alcance de todos os leitores, inclusive os leitores infantis.

O leitor implícito definido por Iser (1996, p.73) como sendo uma “estrutura do texto que antecipa a presença do receptor” inscreve-se textualmente na obra *A casa da madrinha* (1999) por meio de sinais textuais que permitem traçar, na narrativa, a figura desse leitor. Nessa obra, dentre muitos outros, vamos destacar dois exemplos que comprovam a presença do leitor implícito:

[...] Espiou Alexandre de rabo de olho. **Ele era mais queimado do que ela, mais alto, falava mais gostoso, tinha roupa velha e pé no chão.** Mas no resto não estava parecendo assim tão diferente, não (BOJUNGA, 1999, p. 15).

[...] E uma hora dessas ele ia até lá, **já pensou?** Ia abrir a cortina listada, a janela empenada, ia ver que barulho esquisito era aquele no portão, ia pegar a maleta e levar par professora: “achei! achei! achei!”. (BOJUNGA, 1999, p.50.)

No exemplo 01 o sinal que nos remete para um leitor implícito é a “sobrejustificação” que segundo Jouve (2002) consiste em explicações dadas pelo narrador sobre o mundo de suas personagens, seus atos e justificativas para seus pensamentos. Quando o narrador de *A casa da madrinha* revela que Alexandre “era mais queimado que ela, mais alto, falava mais gostoso, tinha roupa velha e pé no chão”, temos uma marca de um leitor implícito, pois o narrador está pensando em fornecer a esses leitores as informações necessárias para a compreensão do referido personagens. Já no segundo exemplo a referência a um leitor implícito se apresenta na narração em forma de pergunta, pois no momento em que o narrador diz “E uma hora dessas ele ia até lá, já pensou?” ele não se dirige a ele ou a uma das personagens da história, mas antes um leitor, cujos conhecimentos serão então revelados. Além do mais quando o narrador utiliza-se da expressão “[...] Já pensou?” fica subentendido que nesta frase está oculto o pronome pessoal “você”, que nos remete ao leitor, ou seja, você leitor já pensou? Esses recursos colocam o leitor da trama na condição de ouvinte da história. Dessa forma, esse leitor passa a se reconhecer como parte integrante da narrativa, assim como os personagens infantis dessa mesma trama, apresenta a mesma expectativa em relação aos fatos. Estabelece, portanto, uma interação do texto com o leitor, que se processa por meio de atos imaginativos do leitor infantil implícito.

Como mencionamos anteriormente a obra analisada pertence ao gênero infanto-juvenil que por sua vez pressupõe o pequeno leitor, o tornando um elemento fundamental dentro da narrativa, em que na maioria das vezes atua como personagem principal. *A casa da madrinha* (1999) por relata a história de um menino pobre que precisava trabalhar para poder se alimentar e por buscar fugir da situação de extrema pobreza em que vivia partiu a procura da casa da madrinha, vencendo atrasos e enfrentando dificuldades, desabotoando ideias e pensamentos, pressupõe um leitor infantil que apresentem características semelhantes as do protagonista Alexandre, pois segundo Jauss (1996) a recepção de uma obra é medida pelo destinatário através das experiências trazidas por ele no ato da leitura. Portanto para que o leitor compreenda as situações vividas por Alexandre é preciso que este traga para o texto as experiências vivenciadas por ele. No entanto uma criança que trabalha diariamente, pelo próprio cansaço físico, não terá condições de ler uma obra extensa como *A casa da madrinha* (1999) formada por noventa e quatro páginas de puro texto.

A obra *A casa da madrinha* compõe o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do ano de 1999 que visa beneficiar estudantes de 1ª a 4ª séries ou 2º a 5º ano do ensino fundamental que correspondem a estudantes com faixa etária de sete a dez anos, portanto o próprio PNBE já pressupõe um leitor para essa obra que são crianças de sete a dez anos de idade. Todavia pressupor um leitor para uma determinada obra muitas vezes pode ser problemático, uma vez que na maioria das vezes o leitor *real* que é um “indivíduo feito de carne e osso que segura o livro nas



mãos” (JOUVE, 2002, p.49) e reage plenamente as solicitações psicológicas e à influência ideológica do texto não corresponde ao leitor pressuposto.

O leitor real de *A casa da madrinha* (1999) não equivale ao leitor pressuposto pelo PNBE de 1999, tendo em vista que a narrativa não apresenta um enredo linear, ou seja, não segue uma sequência cronológica, desenvolve-se descontinuamente, com retrospectivas contadas por Alexandre, o que dificulta/impossibilita a leitura de crianças entre sete e dez anos porque para compreender essa obra é necessário um leitor experiente que já tenha tido experiência com obras semelhantes a essa, no entanto não estamos aqui afirmando que essa obra não possa ser lida por criança, seria uma tarefa difícil, mas não impossível. Além do mais como já mencionamos o livro é bastante extenso e não possuem ilustrações coloridas que chamam a atenção das crianças configurando-se assim outros dois empecilhos para que os pequenos leitores vençam a leitura da obra.

O enredo da história se inicia com Alexandre realizando mais uma apresentação do magnífico pavão e, em seguida, será narrado seu primeiro contrato com Vera. Após a “exibição” de seu grande amigo e companheiro de viagem, o garoto, começa a se alimentar dos quitutes que lhe foram oferecidos pelo público, como pagamento pelo show. Vera, uma garota filha de cultivadores de flores, aproxima-se dele e lhe oferece seu lanche. Os dois iniciam um extenso diálogo e comentam como são suas terras natais. Estabelece-se, nesse momento, um amplo conhecimento, já que ambos passam, a saber, da existência de lugares diferentes: uma cidade grande e uma cidade do interior. Inicia-se a amizade entre os dois. Alexandre começa a lhe contar sobre sua vida: o irmão querido e distante, a mãe, a escola, a professora da maleta fascinante, como encontrou o pavão. Conta-lhe também o ingresso do pavão na Escola Osarta do Pensamento e de seu fascínio pela gata da capa.

A imagem mais marcante ao protagonista é a do irmão, Augusto, que reaparece na história quando as crianças chegam à casa da madrinha. Certo dia Alexandre sugere à amiga que inventem um cavalo, o Ah. Nesse instante, o garoto não convida apenas a filha do florista, mas também o leitor, que a esta altura já está envolvido com o personagem, que lhe siga todos os passos. Aaaaah! dispara, ultrapassando uma cerca que a muitos intimidava. Do outro lado, enfrentam seu maior inimigo: o medo. Prosseguem a viagem e acham a tal sonhada casa. Que alegria para os três, pois o pavão fora junto! Lá estava à bela casinha branca, com suas quatro janelas, a porta azul com uma flor no peito, que guardava a chave. Entram e encontram uma cadeira espreguiçadeira e que gosta de pessoas educadas, um relógio imenso e o armário que dava aquilo que as pessoas precisavam. Passado um intervalo de tempo, Vera sai calmamente, para não despertar o amigo que adormecera. Queria deixá-lo para sempre ali, pois teria tudo que quisesse. Ele acorda e, em seguida, o sonho (ou imaginação?) se dissolve. Estão no mesmo lugar em que inventaram o Ah e o pavão continuava pensando pingado.

Assim, é possível afirmar que o texto de Bojunga expressa não apenas beleza, mas reflexão, provocação, estranhamento, mudança de horizonte. Não é um texto dirigido apenas às crianças, mas também aos adultos, principalmente àqueles que não se esqueceram de que dentro deles ainda vive um garotinho ou uma garotinha. Todos de uma maneira ou de outra, desejam chegar a um lugar em que os sonhos mais íntimos se realizam. Chegar a uma casinha branca, em cima de um morro florido, de quatro janelinhas que tem uma porta de um azul bem forte e com uma flor amarela no peito, que guarda uma chave... Uma chave, que quem a guardar no bolso jamais sentirá medo.

### ***SÍTIO DO PICA PAU AMARELO: EMÍLIA NO PAÍS DA GRAMÁTICA DE MONTEIRO LOBATO (PNBE 2003)***

A obra analisada do Programa Nacional Biblioteca da Escola do ano de 2003, *Sítio do Picapau Amarelo: Emília no País da Gramática* foi publicada pela primeira vez em 1934 é uma das obras primas de Monteiro Lobato. Essa faz parte de um projeto lobatiano de criar um paradidático sobre a língua portuguesa. Mais do que uma peça de ficção pedagógica, Lobato constrói uma

simples gramática recreativa que complementa à da escola de seu tempo, ao disfarçar as regras em diálogos e dramatizações.

Na obra de Monteiro Lobato, *Sítio do Picapau Amarelo: Emília no País da Gramática* temos um genuíno trabalho norteado entre pressupostos linguísticos e de genialidade literária, que leva a criança a um aprendizado tão divertido quanto qualquer outra brincadeira. Dentro da obra podemos perceber a preocupação do autor com a linguagem. Ele ensina gramática para as crianças de forma lúdica, como toda criança gostaria de aprender.

Essa história no País da Gramática surge de uma ideia da boneca Emília. O rinoceronte conta-lhe da existência desse país e ela logo chama Pedrinho, que estava tendo aulas de gramática com Dona Benta, para mais uma aventura. Os personagens Emília, Pedrinho, Narizinho, Visconde e Quindim embarcam em mais uma viagem em busca do País da Gramática. Quindim guia toda turma na visita pelas cidades do país. Dessa forma, pouco a pouco, os mecanismos de dinamização da língua vão se revelando para o leitor. As palavras nesse novo universo possuem vida própria, elas constituem personagens que realizam diálogos com os demais, participam dos acontecimentos e vivenciam as explicações das regras gramaticais. A narrativa apresenta uma estrutura predominantemente formada por diálogos com a presença de um narrador em 3ª pessoa, cujas intervenções são mínimas no decorrer da obra.

Lobato se utiliza do personagem Pedrinho para proclamar sua crítica ao método convencional de aprendizagem escolar da língua, uma vez que o menino da recusa aprender gramática com sua vó nas férias, como podemos comprovar no exemplo nesta fala de Pedrinho: “- Maçada, vovó. Basta que eu tenha de lidar com essa caceteação lá na escola” (LOBATO, 1972, p. 293) e posteriormente elogia o modo de ensinar da vovó: “- Ah, assim, sim! – dizia ele. – se meu professor ensinasse como a senhora a tal gramática até que virava brincadeira” (idem). O autor ainda deixa claro, nesta obra, que está sugerindo uma nova maneira de lidar com esse conhecimento e ensiná-lo, de modo eficaz, às crianças. Ele encara o ensino da língua materna como um período em que, mais do que ser exposto a conceitos e nomenclaturas descontextualizadas dos textos em que os exemplos gramaticais foram retirados, deve-se vivenciar esse conhecimento, e, na obra, ele é apresentado em um divertido passeio por várias cidades do País da Gramática.

Utilizando sua criatividade, Lobato faz com que o fato de estar a passeio no País da Gramática estimule o público leitor, ou seja, as crianças a tomarem consciência daquilo que estão aprendendo e passe a analisar todas as informações que lhes são transmitidas. Com toda a sua genialidade Monteiro Lobato consegue, ao mesmo tempo, fazer uma crítica sutil à didática utilizada no ensino de língua e demonstrar o novo método de aprendizado que ele estaria propondo, um método pelo qual todas as crianças se sentiriam a vontade para se aventurarem pelo universo do aprendizado da língua portuguesa.

*Sítio do Picapau Amarelo: Emília no País da Gramática* é uma das obras que formam o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do ano de 2003 que beneficiou estudantes da 4ª e 8ª série do ensino fundamental através do Literatura em minha casa. Os alunos contemplados com as obras do PNBE 2003 são crianças com faixa etária de dez anos (alunos da 4ª série) e de quatorze anos (alunos da 8ª série), considerando que não são alunos fora de faixa, portanto o PNBE pressupõe que os leitores dessa obra são as crianças com essas referidas idades.

O leitor real do *Sítio do Picapau Amarelo: Emília no País da Gramática* (1972) corresponde ao leitor pressuposto pelo PNBE 2003, uma vez que a própria estrutura do livro facilita a leitura pelos leitores menores, como podemos comprovar a partir das seguintes explicações: o livro é composto por vinte e sete capítulos que podem ser lidos individualmente, sem que seja seguida a sequência que se apresenta na obra; no enredo não encontramos nenhuma complicação (parte do enredo em que é desenvolvido o conflito) e conseqüentemente não vamos ter clímax, momento culminante da história, aquele em que o conflito atinge o seu ponto máximo, nem desfecho que é a solução do conflito, a parte final, tendo em vista que a história tem apenas a função de relatar os acontecimentos ocorridos na viagem feita pelos personagens Pedrinho, Emília, Narizinho, Quindim e o Visconde de Sabugosa ao País da Gramática; além do mais, nesse novo universo criado por Lobato as palavras possuem vida própria, elas constituem personagens que tecem diálogos com os

demais, participam dos acontecimentos e vivência, das regras gramaticais, o que chama a atenção das crianças, pois além de uma boneca de pano, de um rinoceronte e de um boneco feito de espiga de milho falantes ainda se tem palavras que são humanizadas. As explicações expostas acima comprovam que o livro *Sítio do Picapau Amarelo: Emília no País da Gramática* (1972) é uma obra direcionada para as crianças de dez e quatorze anos de idade, portanto o leitor pressuposto pelo autor e pelo PNBE 2003 como sendo o público infantil equivale ao leitor real que de fato vai ler o texto.

A relação entre o texto e o leitor infantil se configura na obra mediante a utilização de uma linguagem coloquial, próxima do cotidiano das crianças. Empregam-se expressões comuns da oralidade, como nas seguintes passagens do texto que destacamos:

- Pois os senhores Verbos até cansam **a gente** de tanto mudar – disse o rinoceronte.
- São palavras políticas, que se ajeitam a todas situações da vida. Moram aqui em quatro grandes acampamentos, ou campos de conjugação. (LOBATO, 1972, p. 310.)
- [...] Certos críticos chegam a considerar crime de cadeia a entrada dum Galicismo numa frase. Tratam os coitados como se fossem leprosos. **Aí** vem um. (Idem, p. 299.)

No primeiro exemplo, o rinoceronte está explicando sobre a classe gramatical dos verbos. Percebe-se que é utilizada a expressão “a gente” que é muito usada na oralidade pelas crianças e adultos. Esse termo na linguagem coloquial é usado em substituição ao pronome pessoal “nós”. O segundo exemplo é um trecho da fala do rinoceronte que foi retirado de uma conversa entre ele e Emília em Portugália. Nota-se nesse fragmento do advérbio “aí”, bastante comum na fala, que pode designar circunstância de lugar ou tempo. No referido exemplo o “aí” com o significado de “nesse momento”, ou seja, está indicando tempo. Com o uso de “a gente” e “aí”, alguns dentre muitos exemplos de uma linguagem cotidiana/coloquial usada no texto, Lobato cria uma obra com uma linguagem próxima da utilizada por seus leitores no dia-a-dia, proporcionando aos seus leitores uma leitura rápida e de fácil compreensão.

O leitor implícito definido por Iser (1996, p.73) como sendo uma “estrutura do texto que antecipa a presença do receptor” registra-se textualmente na obra *Sítio do Picapau Amarelo: Emília no País da Gramática* (1972) por meio de sinais textuais que permitem traçar, na narrativa, a figura desse leitor. Nessa obra, dentre muitos outros, vamos destacar dois exemplos que comprovam a presença do leitor implícito:

- Lá estava coalhada de verbos, a ponto dos meninos nem poderem andar. O momento era bom. O batalhão do verbo *Ter*, **que é um dos mais importantes**, ia desfilar. Uma corneta soou e o desfile teve começo. (LOBATO, 1972, p. 310.)
- Se formos falar tudo, tudo a respeito de Verbos, **ficaremos** aqui o dia inteiro. Gatinha que muda de forma como eles fazem, dá pano para mangas! [...]. (Idem, p.312.)

No exemplo 01 o narrador utiliza-se da “sobrejustificação” apresentada por Jouve (2002) para inserir o leitor implícito na obra. Segundo Jouve (2002) a “sobrejustificação” se materializa na obra através de explicações dadas pelo narrador sobre o mundo de suas personagens, seus atos e justificativas para seus pensamentos. Essa se manifesta por meio da metalinguagem, da metanarrativa e do metacomentário. Nesse primeiro exemplo quando o narrador explicita um comentário sobre o verbo ter “que é um dos mais importantes” ele está usando de um metacomentário, fornecendo informações adicionais para seus leitores, portanto temos a presença de uma “sobrejustificação” para marcar a presença de um leitor implícito na obra. Já no segundo fragmento a menção a um leitor implícito se apresenta na narração através do verbo “ficaremos”, 1ª pessoa do plural do Futuro do Presente do Indicativo do verbo ficar, pois na frase “Se formos falar tudo, tudo a respeito de verbos, **ficaremos** aqui o dia todo” entende-se que antes do verbo

“ficaremos” temos oculto o pronome pessoal “nós” que inclui o leitor implícito/narratário. A partir do segundo exemplo podemos constatar que em uma narrativa existem trechos que, mesmo não estando na segunda pessoa, envolvem um leitor implícito, portanto esse tipo de leitor não aparece apenas em passagens do texto onde o narrador se refere diretamente ao leitor, como por exemplo, por meio das palavras “leitor” e por locuções tais como “meu querido”, “meu amigo”.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas relacionadas aos recursos e incentivos à leitura já apontaram como um dos pontos que interferem no desenvolvimento de leitores competentes, a dificuldade que os mesmos têm de acesso aos livros (Aguiar e Bordini, 1998). Com o intuito de sanar, em parte, este problema o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) distribuiu livros para o ensino fundamental, o que visa promover o preenchimento desta lacuna, que a literatura por não existir como disciplina, deixa no ensino fundamental. A tradição da literatura infanto-juvenil, como gênero literário vem do século XVIII, onde tinha preocupações pedagógico-moralizantes vindas da necessidade da classe burguesa de sedimentar seus valores utilitários a partir da infância. A produção dessa literatura ligou-se a escola e a família com intenção de instruir para uma melhor adaptação a que se constituía. As primeiras histórias não apresentam, necessariamente, personagens infantis, o enredo girava em torno dos adultos e seus conflitos. Na Segunda metade do século XIX as crianças passam a ser heróis e com isso as obras/ a ação aproxima-se do leitor mirim, focaliza a problemática da infância e são, historicamente, mais identificáveis. A exemplo disto citamos a obra *Reinações de Narizinho* de 1921. Segundo Khéde (1990), nesse período “a criança se vê simbolizada na ficção e passa a estabelecer o confronto entre a sua vivência (a partir do herói) e a vivência dos adultos, situação que revoluciona a concepção do gênero”. Atualmente os personagens da literatura infanto-juvenil representam os valores que constituem a sociedade, refletem a crise de identidade, como em *A casa da madrinha*, *Bisa bia, bisa bel* e mesmo em textos de antes como em *Sítio do Picapau Amarelo: Emília no País da Gramática* e se constituem como estabelecadores de novos horizontes de expectativas para os leitores infanto juvenis.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSUNÇÃO, Emília Tavares; COSTA, Sirlene Antonia Rodrigues. *Teorias Linguísticas na obra Emília no País da Gramática*. Building the way, Itapuranga, v. 1, n. 1, ISSN 2237-2075, p. 85-103, 2001. Disponível em: <<http://www.prp.ueg.br/revista/index.php/buildingtheway>>. Acesso em 10 de abril de 2014.
- BOJUNGA, Lygia. *A Casa da Madrinha*. Rio de Janeiro: Agir, 1999.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil – teoria, análise, didática*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1993.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- HELD, Jaqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução de Carlos Pizzi. São Paulo: Summus, 1980.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34, 1996
- JAUSS, Robert Hans. *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. Trad. de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. 2ª ed São Paulo: Ática, 1990. (Série princípios, 61)
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1984.
- LOBATO, Monteiro. *Emília no País da Gramática*. 39ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- OLIVEIRA, Maria Rosa D. e PALO, Maria José. *Literatura infantil voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986.

TELLES, Maria de Lourdes. As atuações do leitor implícito infanto-juvenil e adulto no texto literário: semelhanças ou diferenças? *Kalíope*, São Paulo, ano 4, M 7, p. 56-72, Jan./Jun.,2008.

ZILBERMAN, R. e MAGALHÃES, L. Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2a ed São Paulo: Ática, 1984.