

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KÊNIA MARA DA COSTA JACOB SILVA

**A LITERATURA, A CRIANÇA E A INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS
LITERÁRIOS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL
DIDÁTICO (PNLD 2018 – LITERÁRIO)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCA)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCA) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCA), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCA é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese?

dissertação

2. Nome completo do autor: KÊNIA MARA DA COSTA JACOB SILVA

Nome completo do(a) orientador(a): MARIANA BATISTA DO NASCIMENTO SILVA

3. Título do trabalho

Título: LITERATURA, A CRIANÇA E A INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS LITERÁRIOS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD 2018 LITERÁRIO)

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: SIM NÃO¹

[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **MARIANA BATISTA DO NASCIMENTO SILVA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/05/2024, às 16:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kênia Mara da Costa Jacob Silva, Usuário Externo**, em 14/05/2024, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0067573** e o código CRC **6111E39E**.

KÊNIA MARA DA COSTA JACOB SILVA

**A LITERATURA, A CRIANÇA E A INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS
LITERÁRIOS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL
DIDÁTICO (PNLD 2018 – LITERÁRIO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação popular e Letramentos

Orientadora: Prof.^a Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Silva, Kênia Mara da Costa Jacob
A LITERATURA, A CRIANÇA E A INFÂNCIA : UMA ANÁLISE
DOS LIVROS LITERÁRIOS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO
E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD 2018 - LITERÁRIO) / Kênia Mara
da Costa Jacob Silva. - 2024.
151, CLI f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Catalão, 2024.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras.

1. PNLD 2018 - Literário. 2. Literatura Infantil. 3. Criança. 4.
Infância. I. Silva, Mariana Batista do Nascimento , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 324 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE KÊNIA MARA DA COSTA JACOB SILVA.

Aos oito dias do mês de abril de dois mil e vinte quatro, às quinze horas, na plataforma Meet, reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. MARIANA BATISTA DO NASCIMENTO SILVA - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientador; Prof. Dr. WENDER FALEIRO (PPGEDUC-UFCAT) - Membro Interno; Profa. Dra. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (UNESP) - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de KÊNIA MARA DA COSTA JACOB SILVA, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “LITERATURA, A CRIANÇA E A INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS LITERÁRIOS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD 2018 LITERÁRIO)”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores/as atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos oito dias do mês de abril de dois mil e vinte quatro.



Documento assinado eletronicamente por **MARIANA BATISTA DO NASCIMENTO SILVA**, Professor(a) do Magistério Superior, em 13/04/2024, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renata Junqueira de Souza, Usuário Externo**, em 13/04/2024, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **WENDER FALEIRO DA SILVA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/04/2024, às 09:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0056771** e o código CRC **A0E199F9**.

KÊNIA MARA DA COSTA JACOB SILVA

A LITERATURA, A CRIANÇA E A INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS
LITERÁRIOS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO
(PNLD 2018 – LITERÁRIO)

Dissertação aprovada para a obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão, pela banca examinadora formada por:

Catalão, 08 de abril de 2024.

Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva - PPGEDUC- FAE - UFCAT

Dr. Wender Faleiro da Silva- PPGEDUC- FAE - UFCAT

Dra. Renata Junqueira de Souza - UNESP

*Dedico este trabalho aos meus pais, ao meu
esposo e a meus filhos: amores da minha vida!*

AGRADECIMENTOS

A Deus!

Aos meus pais, Claudonor e Adeli, que sempre me incentivam a estudar e a ser uma pessoa cada dia melhor, por me ajudarem a tornar essa caminhada mais leve, com conselhos, palavras de carinho, incentivo e orações.

Ao me esposo, Márcio, que sempre me apoia, me incentiva em meus projetos, auxilia com as crianças e sempre com uma escuta atenciosa durante toda realização do mestrado. Sou grata por tê-lo em minha vida.

Aos meus filhos, Miguel e Manuela, amores da minha vida!

Aos meus irmãos, Claudio e Brenner, sempre perto do meu coração.

Aos meus avós, ausentes e tão presentes nas lembranças e nos ensinamentos deixados.

À minha tia Sueli, que com paciência sempre me ouviu em todos os momentos, agradeço pelas orações.

À minha amiga/irmã Gislene, que sempre me incentivou a fazer o mestrado e com quem compartilhei todos os sentimentos que o mestrado me trouxe.

Às amigas especiais do trabalho para a vida que estão no meu coração.

À minha orientadora, Mariana, pela dedicação por cada momento dessa caminhada, pela leitura atenciosa ao texto, sem medir esforços, e por ter me proporcionado um aprendizado para a vida. Você estará sempre no meu coração.

Aos professores da linha três do PPGEDUC: Educação popular e Letramentos, por me proporcionarem as melhores trocas e aprendizado.

Agradeço à professora Dra. Altina Abadia da Silva por sempre me incentivar a fazer o mestrado dizendo que nos encontraríamos no mestrado, e nos encontramos.

Agradeço aos membros da banca de qualificação constituída pelo Dr. Wender Faleiro da Silva e Dra. Adriana Sadoyama, por tão cordialmente, aceitarem integrá-la e pela valorosa contribuição.

Agradeço à Dra. Renata Junqueira de Souza e novamente ao Dr. Wender Faleiro da Silva, por terem aceitado convite e fazerem parte da banca de defesa, por dispensarem seu precioso tempo para a leitura e pelas considerações enriquecedoras ao trabalho.

Aos colegas de mestrado, pelas trocas de conhecimento e pela amizade no decorrer do mestrado. As colegas que se tornaram amigas estarão sempre em meu coração.

Agradeço ao Rogério de Castro Ângelo pela leitura e revisão do meu trabalho com paciência e cuidado.

À Secretaria Municipal de Educação de Catalão, pela autorização da licença e por permitir a dispensa de dois anos das atividades profissionais para cursar o mestrado.

Aos alunos que fizeram parte de minha vida profissional e que no dia a dia pedagógico me incentivaram a pesquisar e estar no meio acadêmico e me formando pesquisadora.

Gratidão!

“O agradecimento é a memória do coração”.

Lao Tse - Filósofo chinês

RESUMO

Nesta dissertação, nosso objetivo geral foi analisar os livros do acervo do PNLD 2018-Literário direcionados ao campo “Descoberta de Si”, de maneira a discutir os discursos construídos sobre ser criança e infância. Para tanto, tomamos como objetivos específicos: discutir a literatura infantil enquanto lugar de construção da identidade da criança e como direito humano; debater o PNLD literário enquanto política pública de formação de leitores com impacto na literatura que chega às escolas; analisar a construção dos discursos sobre a criança e a infância nos livros selecionados. Assim, buscamos responder nossa pergunta de pesquisa: Quais os discursos sobre ser criança e a infância perpassam os livros do PNLD 2018 - Literário para a Educação Infantil? Desta forma, dentre os livros que compõem o acervo do PNLD Literário 2018, selecionamos inicialmente aqueles que se destinavam à Educação Infantil e atendiam à temática indicada no edital “Descoberta de si”. Entre as 34 obras pré-selecionadas, 26 atendiam à temática recortada e a mais outra temática indicada pelo edital e oito atendiam exclusivamente a esta temática. Assim, apresentamos um breve panorama de todas as obras e nos propomos a analisar cinco das oito obras que atendem apenas à temática “Descoberta de si”; este último recorte foi feito considerando apenas as obras cujos protagonistas eram crianças. Assim, iniciamos esta dissertação a partir da discussão das concepções e perspectivas da literatura infantil. Apontamos questões sobre a necessidade da literatura e sua relevância, as relações entre a literatura e a formação humana e como a literatura se constitui como instância de formação de identidades. Analisamos também o PNLD Literário, de maneira a problematizar o impacto das políticas públicas nos materiais que chegam à escola. Para a análise dos livros, nos embasamos teórica e metodologicamente nas concepções de Mikhail Bakhtin (1992, 1997, 2008, 2017), especialmente ao que corresponde às concepções do que seja língua e linguagem e as relações do sujeito e da literatura com estes conceitos, que nos ajudam a compreender a literatura como um discurso que se constrói a partir da produção de sentidos dos enunciados concretos. Assim, consideramos as ilustrações como produção de sentidos na obra literária e discutimos a construção histórica do discurso sobre o que é ser criança e o que é infância. Apresentamos as 34 obras que atendem à temática “Descoberta de Si” conforme especificado no Edital e no Guia do PNLD 2018, lançando um olhar panorâmico sobre os livros considerando as categorias e subcategorias elencadas, pelas pesquisadoras. No último capítulo, analisamos o discurso sobre a infância e a criança nas obras literárias: *Amarra meu cadarço?*; *Curumimzice*; *O jardim de cada um*; *Se eu fosse muito forte*; e *Zero Zero Alpiste*. Compreendemos que, embora os sentidos sobre a infância e a criança construídos de formas diferentes em cada obra, quase todas elas (com exceção de *Curumimzice*) se aproximam do ideal da criança burguesa, sem maiores problematizações sobre a heterogeneidade das condições sociais, econômicas e culturais que envolvem essas categorias. Como referenciais teóricos, foram adotados principalmente os estudos de: Bajour (2019), Bakhtin (1992, 1997, 2008, 2017), Candau (2008), Hall (2003, 2006) Kuhlmann Jr. (2015), Lima (2012), Segala (2014), Silva (2018), Soares (1987, 2006), Sousa (2015), Zilberman (2017), Cosson (2009, 2014, 2020) e Britto (2012).

Palavras-chave: PNLD-2018 Literário. Literatura Infantil. Criança. Infância.

ABSTRACT

In this dissertation, our general objective was to analyze the books in the PNLD 2018-Literary collection aimed at the “Discovery of Self” field, in order to discuss the discourses constructed about being a child and childhood. To this end, we have the following specific objectives: discuss children’s literature as a place for the construction of a child’s identity and as a human right; debate the literary PNLD as a public policy for training readers with an impact on the literature that reaches schools; analyze the construction of discourses about children and childhood in the selected books. Thus, we sought to answer our research question: What discourses about being a child and childhood permeate the books of PNLD 2018 - Literary for Early Childhood Education? Therefore, among the books that make up the PNLD Literary 2018 collection, we initially selected those that were intended for Early Childhood Education and met the theme indicated in the “Discovering Yourself” notice. Among the 34 pre-selected works, 26 covered the selected theme and another theme indicated by the notice and eight covered exclusively this theme. Therefore, we present a brief overview of all the works and we propose to analyze five of the eight works that focus only on the theme “Discovery of oneself”; this last selection was made considering only the works whose protagonists were children. Thus, we began this dissertation by discussing the concepts and perspectives of children's literature. We point out questions about the need for literature and its relevance, the relationships between literature and human formation and how literature constitutes an instance of identity formation. We also analyzed the Literary PNLD, in order to problematize the impact of public policies on the materials that reach schools. For the analysis of the books, we based ourselves theoretically and methodologically on the conceptions of Mikhail Bakhtin (1992, 1997, 2008, 2017), especially what corresponds to the conceptions of what language and language are and the relationships of the subject and literature with these concepts, that help us understand literature as a discourse that is constructed from the production of meaning in concrete statements. Thus, we consider illustrations as the production of meaning in literary work and discuss the historical construction of the discourse about what it means to be a child and what childhood is. We present the 34 works that meet the theme “Discovery of Self” as specified in the PNLD 2018 Notice and Guide, taking a panoramic look at the books considering the categories and subcategories listed by the researchers. In the last chapter, we analyzed the discourse on childhood and children in literary works: *Amarra meu cadarço?*; *Curumimzice*; *O jardim de cada um*; *Se eu fosse muito forte*; and *Zero Zero Alpiste*. We understand that, although the meanings about childhood and children are constructed in different ways in each work, almost all of them (with the exception of *Curumimzice*) come close to the ideal of the bourgeois child, without further problematization of the heterogeneity of social, economic and cultural conditions. involving these categories. As theoretical references, we used studies by: Bajour (2019), Bakhtin (1992, 1997, 2008, 2017), Candau (2008), Hall (2003, 2006) Kuhlmann Jr. (2015), Lima (2012), Segala (2014), Silva (2018), Soares (1987, 2006), Sousa (2015), Zilberman (2017), Cosson (2009, 2014, 2020) and Britto (2012).

Keywords: Literary PNLD-2018. Children’s literature. Child. Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Painel de seleção de obras do PNLD 2018 Literário.....	76
Figura 2: Capa do livro Curumimzice.....	79
Figura 3: Capa do livro Cachinhos, Conchinhas Flores e Ninhos	80
Figura 4: Capa do livro Guido vai à fazenda	82
Figura 5: Cena do livro Adélia.....	83
Figura 6: Cena do livro A Flor do La de Lá.....	84
Figura 7: Cenas do livro Nhac!	86
Figura 8: Cenas do livro Caixa de Brincar	89
Figura 9: Cenas do livro Otto e a Tina	90
Figura 10: Cenas do livro Amigo Secreto.....	91
Figura 11: Cena do livro Clara.....	92
Figura 12: Cena do livro Os Óculos Mágicos de Charlotte	93
Figura 13: Cenas do livro Receita para bem crescer.....	94
Figura 14: Capa da primeira edição do livro Zero Zero Alpiste	97
Figura 15: Capa da edição de 2018 do livro Zero Zero Alpiste.....	97
Figura 16: Daniel no quintal de casa.....	100
Figura 17: Daniel cuidando da flor	100
Figura 18: Daniel jogando futebol	101
Figura 19: Curumim ao lado do Pajé	107
Figura 20: Cena do livro Se eu Fosse Muito Forte.....	110
Figura 21: Se eu fosse muito forte podia tirar do fundo do mar os navios naufragados.....	111
Figura 22: Trecho do livro Se eu fosse muito forte.....	112
Figura 23: Capa do livro Amarra meu cadarço?	115
Figura 24: Trecho do livro Amarra meu cadarço?	116
Figura 25: Capa do livro <i>O Jardim de Cada Um</i> (2002)	119
Figura 26: Capa do livro <i>O jardim de cada um</i> (2013)	119
Figura 27: Trecho do livro <i>O Jardim de cada um</i> (2013).....	120
Figura 28: Trecho do livro <i>O Jardim de Cada Um</i>	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais programas de incentivo à leitura no Brasil	58
Quadro 2: Categorias e Temas do PNLD Literário 2018.....	65
Quadro 3: Quadro de Referência - Categoria 3 (Pré-escola)	68
Quadro 4: Categorias listadas quanto à escolha das obras literárias para cada etapa da educação	74
Quadro 5: Livros selecionados para análise.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IBGE	Instituto Brasileira de Geografia e Estatística
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
UFCat	Universidade Federal de Catalão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CAPÍTULO 1. LITERATURA INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O GÊNERO.....	21
1.1 Questões históricas da Literatura Infantil.....	21
1.2 Literatura Infantil e educação	24
1.3 Direito a literatura e formação humana	29
1.4 Literatura e identidade	30
1.4.1 Produções acadêmicas sobre identidade e literatura na Educação Infantil	33
2 CAPÍTULO 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DISCURSO E LITERATURA.....	43
2.1 Discurso e literatura.....	43
2.2 Ilustração na literatura: a construção de sentidos	48
2.3 A literatura, a infância e a criança	53
3 CAPÍTULO 3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA NO BRASIL: CONTEXTO DO RECORTE DE PESQUISA	57
3.1 Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD.....	61
3.2 Conhecendo o edital PNLD 2018 - Literário.....	63
3.3 Conhecendo o GUIA PNLD 2018 – Literário.....	70
4 CAPÍTULO 4. AS OBRAS DO PNLD 2018 – LITERÁRIO: UM OLHAR PANORÂMICO.....	77
4.1 Etnias representadas	78
4.2 Espaços da infância: o urbano e o campo.....	81
4.3 Personificação de personagens	83
4.4 Relação entre criança e adultos	87
4.5 O brincar e a brincadeira na infância.....	87
4.6 Considerações sobre as crianças representadas nos livros	90

5	CAPÍTULO 5. ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD 2018 LITERÁRIO: A INFÂNCIA E A CRIANÇA.....	95
5.1	Zero Zero Alpiste.....	96
5.2	Curumimzice	102
5.3	Se eu fosse muito forte	109
5.4	Amarra Meu Cadorço?.....	113
5.5	O Jardim de Cada Um	117
5.6	Considerações sobre os livros analisados	123
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS.....	131
	ANEXOS.....	142
	QUADRO DOS LIVROS DO PNLD 2018 - LITERÁRIO	142
	QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS	149

INTRODUÇÃO

Minha trajetória como docente tem grande influência na escolha do tema e objetos de análise desta dissertação. Sou professora e iniciei minha carreira de magistério em uma escola da rede particular; posteriormente, fui admitida por concurso público e, no presente momento, atuo na Educação Infantil, especificamente em uma creche do município de Catalão-GO.

Meu engajamento com projetos pedagógicos que desenvolvo nas escolas municipais de Catalão, nas quais trabalhei e trabalho, sempre me impulsionaram a desenvolver com as crianças atividades ligadas à leitura. Inclusive, fui agraciada com duas premiações no Concurso: “Prêmio Professores do Brasil” realizados pelo MEC, nos anos de 2008 e 2012.

Durante minha formação superior em Letras e Pedagogia, e ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, foi possível observar as perspectivas acerca do ensino de leitura literária na Educação Infantil e a necessidade de discussão do que seja leitura literária e, especialmente, literatura infantil nesse nível de ensino.

Nesses anos de experiência no magistério, e devido ao trabalho com a leitura, tenho observado como as crianças são ávidas por livros, mesmo não estando alfabetizadas. Pude vivenciar momentos em que faziam leituras das imagens e ficavam fascinadas pelo que cada página trazia aos seus olhos. Quão empolgadas e fascinadas ficavam pela leitura que faziam e queriam outro livro e mais outro, se mostravam prontas também para ouvir histórias, repetidas vezes.

O encantamento era notório por meio de olhinhos brilhantes e ouvidos atentos às histórias lidas, uma vez que “na Educação Infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a educadora se põe na função de enunciadora ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos.” (BRITTO, 2012, p. 18).

Então, iniciei o mestrado com um projeto de pesquisa com desejo de me embrenhar na proposta sobre práticas de leitura na Educação Infantil com o título: *A leitura levada a sério: práticas de leitura no Jardim II em um Centro Municipal de Educação Infantil em Catalão-GO*. Este projeto foi idealizado a partir de diversas inquietações que surgiram ao longo do meu trabalho como professora, especialmente quanto à proposição de investigar o espaço que a leitura ocupa, atualmente, no ambiente escolar, especificamente na Educação Infantil, nos planejamentos das professoras. Além disso, buscava investigar sobre quais práticas são elencadas e realizadas (ou não), em sala de aula, com quais propósitos, a partir de quais concepções e teorias a respeito da leitura. A importância de práticas de leitura é uma questão

que todo professor encontra nos documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico, porém, no cotidiano da sala de aula, como isto se efetiva? Qual espaço que estas práticas ocupam nos planejamentos e no trabalho com as crianças? Essas e outras questões me instigam a ir a campo e pesquisar.

Esse foi o projeto de pesquisa desenvolvido nos primeiros meses do mestrado, era um estudo com uma pesquisa de campo, a fim de buscar observar, e/ou mesmo fazer alguma intervenção, considerando as inquietações no decorrer da pesquisa ou ao final das análises e considerações. Foram feitas leituras de autores que discutem a leitura e práticas de leitura em sala de aula. A documentação para o Comitê de Ética já estava quase finalizada, faltando assinatura nos documentos necessários.

Foi quando tivemos na matriz das disciplinas ofertadas, uma intitulada Políticas e Práticas de Leitura e Escrita, ministrada por minha orientadora, Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva. Havia na ementa políticas para a promoção da leitura e escrita; práticas de leitura e escrita; o ensino da leitura e da escrita na escola e o papel do docente. Foram muitas leituras e estudos. Dentre as dinâmicas de aula realizada pela professora, aconteceu um seminário no qual eu e mais dois colegas ficamos responsáveis por apresentar o PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, pois é um dos principais programas e planos para a promoção da leitura e escrita em execução no cenário nacional.

As várias leituras feitas oportunizaram conhecer um cenário do PNLD e do PNLD Literário, que tem como uns dos principais objetivos democratizar o acesso às fontes de informação e cultura, fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes. Desde quando foi criado, o PNLD foi ampliado e aprimorado, incorporando novos públicos e componentes curriculares, além de outros materiais de apoio à prática educativa, como dicionários e livros didáticos em braile.

O contato com este contexto me despertou interesse em aprofundar os estudos sobre o PNLD Literário, devido à importância do programa na distribuição de livros e seu impacto na produção do mercado editorial no Brasil, uma vez é a única forma de acesso ao livro literário na escola pública.

Expus meu desejo de mudar o projeto de pesquisa, e ela prontamente me ajudou nas primeiras leituras sobre o assunto e começamos a delinear outro projeto de pesquisa com a proposição: Quais os discursos sobre ser criança e a infância perpassam os livros do PNLD 2018 - Literário para a Educação Infantil?

Como objetivo geral, buscamos, então, analisar os livros do acervo do PNLD 2018-Literário direcionados ao campo “Descoberta de Si”, de maneira a discutir os discursos construídos sobre ser criança e infância.

Por objetivos específicos, tomamos: discutir a literatura infantil enquanto lugar de construção da identidade da criança e como direito humano; debater o PNLD literário enquanto política pública de formação de leitores com impacto na literatura que chega às escolas; e analisar a construção dos discursos sobre a criança e a infância nos livros selecionados.

De acordo com nossas pesquisas em banco de dados, ainda são reduzidas as pesquisas que analisam livros literários para as crianças pequenas (3 a 5 anos), a partir do viés discursivo e que discutam a formação da identidade dessa faixa etária por meio da literatura. No entanto, pesquisas que se propõem a isso podem contribuir para a compreensão e práticas literárias, especialmente na escola, pois compreender as construções de sentidos no livro literário é fator importante para se propor sua leitura e práticas literárias a partir deles.

Consideramos que o contato da criança com o livro, com a literatura, é muito importante, uma vez que irá motivar e valorizar a autonomia intelectual e social, que contribuirá para seu desenvolvimento crítico. Como afirma Britto (2012), a formação do gosto (pela leitura) se relaciona com as experiências culturais e intelectuais, com a inserção da pessoa num universo de relações complexas. A leitura literária exige comprometimento, rigor e perseverança, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. Então, o papel do professor é partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura, tal como nos esclarece Cosson (2009). Assim, estudar a literatura e suas relações com a formação humana, com a formação da identidade e suas formas discursivas, viabiliza o trabalho do docente enquanto mediador de leitura.

Além disto, o estudo de livros que fazem parte do acervo proveniente de políticas públicas de leitura contribui para compreender o movimento do campo literário em relação ao campo pedagógico e os impactos dessa relação no mercado editorial. Desta forma, nossa proposição de pesquisa contribui com o campo de estudos literários, assim como contribui com o campo de estudos de letramento literário, uma vez que conhecer e analisar as obras é uma forma de pensar as proposições de possível objetos de práticas literárias – os livros que são selecionados para estas.

Assim, iniciamos o estudo do gênero Literatura Infantil compreendendo-o como um direito humano, tal como outros direitos e como uma instância discursiva que dialoga com o mundo e os discursos que nele circulam, além de ser atividade importante no desenvolvimento

humano, especialmente na construção da identidade do leitor. Assim, no primeiro capítulo desta dissertação, apresentamos os conceitos sobre literatura infantil que perpassam nossa pesquisa e de outras pesquisas que discutem a literatura infantil na relação com a identidade.

Nosso foco, neste e nos outros capítulos, foi a literatura para criança pequenas, ou seja, criança em idade escolar adequada para a Educação Infantil. Uma das questões que levaram a este recorte foi por ser a escola uma das agências de letramento literário mais importantes na sociedade, tendo em vista que muitas crianças têm acesso ao livro infantil apenas nesse espaço. Essa foi também a questão que nos motivou ao recorte de analisar os livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), compreendendo-o como política de leitura de grande relevância para escolas públicas e para a formação de leitores (questão discutida no terceiro capítulo).

No Capítulo 2, apresentamos o lugar teórico-metodológico de inscrição dessa dissertação, de maneira que apresentamos as relações entre discurso e literatura, bem como o papel dos enunciados não verbais na produção de sentidos e construção discursiva, além das questões para compreender os discursos sociais sobre infância e criança.

Assim, para análise dos livros, foi usado como base teórica-metodológica os estudos de Bakhtin (1992, 1997, 2008, 2017), a partir dos quais consideramos que todo discurso está relacionado a um contexto social, cultural, histórico e econômico. Desta forma, cada livro selecionado, como enunciado concreto, não está destacado de um lugar enunciativo, ou seja, um contexto. Nesse sentido, buscaremos compreender os discursos que atravessam os livros selecionados de maneira a discutir os sentidos produzidos e suas relações ideológicas com os discursivos que circulam na sociedade sobre a criança, a infância e outras questões abordadas no capítulo quatro desta dissertação.

É relevante ressaltar que propomos nessa dissertação uma pesquisa com abordagem qualitativa que, segundo Gamboa (2006), permite a subjetividade e a manifestação dos sujeitos incluídos na pesquisa. O método interpretativo próprio para essa abordagem permite o jogo polissêmico orientado à compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações com observação e descrição dos dados produzidos pelos instrumentos da pesquisa

No Capítulo 3, nos propusemos a discutir o programa de distribuição de livros literários nas escolas, o PNLD Literário, que teve sua primeira edição com livros de literatura em 2018. Compreendemos que programas como este têm impacto nos materiais que chegam à escola, ou seja, o acesso aos livros está direcionado pelo processo do edital. Por isso, discutimos e apresentamos parte do recorte feito para a pesquisa.

O primeiro recorte nos levou aos livros do programa direcionados à Educação Infantil; o segundo recorte foi feito a partir da discussão do próprio programa que, para a seleção das obras, propõe que estas, além de se alinharem a outras políticas públicas, como à Base Nacional Comum Curricular, se alinhassem também a uma das quatro temáticas dispostas no edital, a saber: a) Descoberta de si; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Diversão e aventura; e) Outros temas.

Assim, embora consideremos que todos os temas podem constituir a identidade da criança e apresentam discursos sobre infância e ser criança, como recorte escolhemos discutir as obras inscritas no edital para atender a temática “Descoberta de si”, compreendendo que esta temática poderia direcionar as obras para o autoconhecer-se como criança. Foram 34 obras selecionadas inicialmente, sendo que 26 delas se propunham a tender a temática “Descoberta de Si” e, também, a outras temáticas, e apenas 8 obras atendiam exclusivamente a esta temática.

Então, no Capítulo 4, apresentamos um panorama dos 34 livros pré-selecionados a partir das subcategorias elencadas pelas pesquisadoras: brinquedos e brincadeiras; relação criança e adultos; lugar de pertencimento; relações étnicas; e acrescentando a figura de linguagem personificação como subcategoria por compreender que a sua incidência em livros infantis é considerável e que a partir desta personificação há uma construção discursiva sobre ser criança.

Por fim, no Capítulo 5, analisamos cada livro selecionado separadamente a partir das suas discursividades, buscando identificar o discurso sobre infância e criança em cada um deles. Entre os 8 livros que abordavam apenas a temática “Descoberta de si”, realizamos um último recorte, de maneira que nos propomos a analisar os cinco livros em que os personagens protagonistas eram crianças, por compreender que há assim uma relação explícita e direta com a faixa etária a que se dirige o livro. Os livros analisados foram: *Amarra meu cadarço?*, de João Marcos Parreira Mendonça (autor e ilustrador); *Curumimzice*, de Tiago Hakiy (autor) e de José Walter Moreira do Santos (ilustrador); *O jardim de cada um*, de Nye Ribeiro (autor) e de Karen Elis (ilustradora); *Se eu fosse muito forte*, de Antônio Mota (autor) e de Rui Castro (ilustrador); e *Zero Zero Alpiste*, de Mirna Pinsky (autora) e Cris Eich (ilustrador).

Em suma, nesta pesquisa foi possível identificar questões relevantes a respeito do objeto de estudo: a literatura infantil para além dos clichês, mas como lugar de fruição e construção de sentidos; o impacto de políticas públicas de leitura no mercado editorial e nos materiais que chegam às escolas; o discurso sobre a infância e a criança que ainda se aproxima mais do discurso sobre a criança burguesa que da criança periférica; a falta de direcionamento na escolha de livro literários de maneira que o acervo escolhido pela escola de fato represente a diversidade de infâncias e de protagonista de diferentes etnias. Na sua totalidade, os livros

analisados nesta pesquisa apresentam importantes aspectos para a construção da identidade da criança, embora a representatividade étnica seja escassa e a visão sobre infância seja “romantizada” e não tão heterogênea como de fato é.

CAPÍTULO 1. LITERATURA INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O GÊNERO

*A cada livro que escolhia,
Adélia sempre acreditava
que estava lendo
a melhor história da sua vida
(Alphen, 2016, p.16)*

Neste capítulo, discutiremos concepções e perspectivas sobre a literatura infantil que dialogam com a proposição desta dissertação. Por isso, iniciaremos retomando pontos importantes sobre o surgimento do gênero, em seguida apontaremos questões sobre a necessidade da literatura e sua relevância, as relações entre literatura e a formação humana e sobre como a literatura se constitui como instância de formação de identidades.

Consideramos que essa discussão é fundamental para compreender que as categorias infância e criança nos livros infantis tem rebatimentos na construção de um discurso que impacta na construção da identidade da criança leitora, na sua forma de se relacionar com o mundo e consigo mesma e, especialmente, na reprodução ou transformação de discursos hegemônicos que circulam na sociedade sobre a criança e o que é o período temporal nomeado como infância.

1.1 Questões históricas da Literatura Infantil

A literatura, do latim *littera* que significa “letra”, ao lado da dança, da música, teatro escultura, dentre outras artes, é uma das manifestações artísticas humanas que potencializam a cultura e a identidade de um grupo. Cosson (2020) define literatura como um corpo de obras dadas pela tradição, o que vale dizer que são textos que pertencem a um passado valorizado como referência para o presente, em termos de língua e de cultura escrita. Nesse sentido, Corrêa (2023) evidencia que:

Como sabemos, a literatura tem uma longa tradição tanto no mundo ocidental quanto oriental. Vale lembrar que temos notícia da circulação de textos literários desde a narrativa épica de *Gilgamesh*, nas tabuinhas sumérias, passando pelas narrativas orientais das *Mil e uma noites*, a poesia épica grega, *Odisseia* e *Iliada*, os folhetins dos jornais no século XVIII até chegarmos à contemporaneidade, com a produção e difusão da literatura também nos meios digitais (Corrêa, 2023, p. 41).

Mesmo quando os homens tinham apenas o recurso da oralidade para estabelecer interação, a literatura ganhava corpo e se realizava de maneiras e formas variadas.

A arte primitiva de colher e narrar acontecimentos de forma fantasiosa adquiriu, ao longo da história, diversas formas, como fábulas, lendas, canções de gesta, rapsódias, cânticos, historietas, parábolas, salmos, provérbios, hagiografias e um sem fim de relatos orais. Todas essas oralidades, com o decorrer dos tempos, acabaram sendo registradas na forma escrita, compondo o acervo da grande literatura ocidental (Souza, 2015, p. 09).

Desde seu surgimento enquanto arte, especialmente a partir do surgimento de formas de registro escrito, depois modernização com os papiros e o surgimento da imprensa, à literatura vem atribuindo-se adjetivos que mostram tanto sua amplitude como suas especificidades. Dentre as nomeações adjetivadas está a Literatura Infantil, tema fundante desta dissertação.

Como um dos marcos históricos da Literatura Infantil, toma-se as publicações do francês Charles Perrault que, no século XVII, registrou e adaptou contos e lendas que circulavam oralmente na Idade Média, nomeando-os como Contos de Fadas. Mais tarde, no século XIX, na Alemanha, os irmãos Grimm também fazem esse trabalho de registro escrito de contos populares e, junto como Hans Christian Andersen (dinamarquês), Collodi (italiano), Lewis Carroll (inglês), Frank Baum (americano) e James Barrie (escocês) “constituem padrões de literatura infantil” (Cademartori, 2017, p. 27).

Importante destacar que, embora os contos de fadas sejam considerados para crianças, os contos registrados inicialmente não foram produzidos para as crianças, ou seja, pensando nas especificidades deste público.

No Brasil, a produção literária infantil iniciou-se, juntamente com a produção didática, a partir do final do século XIX, tendo em vista o processo de modernização pelo qual o país passava, o que provocou, no âmbito educacional, a preocupação acerca da formação de cidadãos críticos e civilizados.

Cronologicamente, Figueiredo Pimentel, escritor e jornalista brasileiro, inaugura a literatura infantil brasileira, com a publicação de uma coleção destinada às crianças que, apesar da proximidade com a literatura escolar, revelava traços de uma literatura mais autônoma e com características próprias:

No que diz respeito à literatura infantil brasileira registrada em suporte, deixando a esfera da oralidade, seus primórdios apontam para o final do século XIX, quando, em 1894, com a publicação de *Contos da carochinha*, Figueiredo Pimentel (1869-1914) reúne contos populares de variadas origens: histórias de fadas europeias, ao lado de narrativas coletadas entre descendentes dos povoados do Brasil. Há histórias de origem portuguesa e também narrativas contadas pelas escravas que cuidavam das crianças brasileiras no século XIX, pois, até então, predominavam, no Brasil, adaptações de contos europeus de edições francesas e portuguesas, fato que dificultava a recepção pelo leitor brasileiro, em razão do distanciamento da língua, que, embora, no caso do português, tivesse a mesma origem, configurava, culturalmente, como uma barreira para uma aceitação plena. (Duarte; Segabinazi, 2017, p. 313).

O livro *Conto da Carochinha* foi bem recebido e aceito pelo público leitor infantil, especialmente em virtude das temáticas e da adequação vocabular e cultural ao contexto brasileiro, embora apresentem traços culturais de outros países. Além disto, os contos de fadas reescritos por Figueiredo desde a origem têm caráter moralizante, com objetivo de ensinar as crianças comportamentos e costumes. Sobre isso, Oliveira (2017) aponta que

Com Contos da Carochinha inicia-se uma prática que continuará posteriormente, ao longo de parte do século XX, em que o interesse estava em contar as histórias para as crianças sempre vinculadas a um projeto educativo ou moralizante e que, portanto, permitiam diversas alterações e transformações nos textos fonte bem como a própria omissão de seus autores (Oliveira, 2017, p. 1541).

Nos anos de 1910 e 1920, segundo Lúcia Cademartori (2010), a literatura infantil brasileira ganha outro viés e destaque a partir da produção de José Bento Monteiro Lobato, um escritor que não aceitava a ingestão passiva das modas europeias, que questionava os modelos do sistema e tinha outros para propor, com destaque para a inserção de personagens crianças e com histórias cujo enredo não estava direcionado para a moralização das crianças.

Em 1921, Monteiro Lobato escreve *A Menina do Nariz Arrebitado*, que leva à fusão do real com o maravilhoso a partir do olhar da fantasia da época, com elementos e personagens característicos do povo brasileiro. O *Sítio do Picapau Amarelo* é um exemplo disso, pois destaca bem características da vida rural e da cultura brasileira

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário. A discordância é prevista (Cademartori, 2010, p. 37).

Depois de Lobato, a produção de literatura infantil no Brasil ficou reprimida por um longo período e só a partir da década de 1970 é retomado esse gênero no país, quando há uma maior preocupação com a alfabetização e com o ensino de leitura. Isso coincide com os Programas Nacionais do Livro Didático, que vêm de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais referentes à política de incentivo à leitura e ao livro no Brasil:

A partir de 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL), criado em 1937, passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Com a extinção do INL, em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) se tornou responsável pela execução do programa do livro didático. A partir desse momento, o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as contribuições dos Estados (Albuquerque; Ferreira, 2019, p. 252).

Mesmo com as políticas públicas, o cenário brasileiro sofre com as consequências dos processos históricos que excluíram e ainda excluem milhares de pessoas da educação básica. Todavia, Cademartori (2010) argumenta que o reconhecimento das universidades em relação aos problemas da educação básica fez suscitar instituições que reúnem pesquisadores acadêmicos voltados ao estudo da literatura e da literatura infantil. Assim, muitos fatores contribuem para a literatura infantil tornar-se assunto importante em relação à educação brasileira.

Nas últimas décadas, a literatura infantil vem se constituindo de forma diversificada em nosso país, com produções de boa qualidade. O tradicional conto de fadas ainda tem seu lugar na literatura, mas atualizado, com características da nossa época. O humor é outro aspecto muito acentuado na produção literária brasileira. Muitos autores se preocupam em trazer em suas obras as nossas raízes culturais, com a presença do nosso folclore e a poesia infantil que encanta as crianças.

Ocorre que, por décadas - e até mesmo hoje - muitos consideraram a literatura infantil como um gênero menor, que não demandava trabalho estilístico e estético. No entanto, escrever para criança é uma tarefa que demanda cuidado e grande conhecimento do autor sobre o público, a linguagem e depende de uma formação estética. É possível identificar, na história da literatura infantil, que escrita e produção de livros para crianças foram sendo repensados e transformados a partir de mudanças no contexto histórico e cultural sobre o que se compreende como infância e sobre criança - especialmente a partir da compreensão da criança como sujeito de direitos e da compreensão da heterogeneidade desses sujeitos em relação aos seus contextos culturais, econômicos, sociais etc.

1.2 Literatura Infantil e educação

Historicamente, para muitos grupos sociais, a literatura infantil está associada à escolarização, seja pela falta de condições econômicas e sociais de acesso ao objeto livro, seja pela associação que faz entre a literatura infantil com a escrita escolar. Zilberman e Lajolo (1986, p. 17) apontam que “os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos”. Nesta perspectiva, a escola, como instituição, pode ser compreendida

enquanto instância de letramentos, especialmente o letramento literário, pois em um país com histórico de acesso restrito a leitura, muitas vezes é apenas na escola que a criança tem contato com o artefato livro literário.

Assim, é preciso desvincular a literatura do viés negativo que assumiu ao longo dos séculos, em que foi usada meramente com fins utilitários (como recuso pedagógico para moralizar as crianças ou como um recurso para ensinar a língua portuguesa) rumo a um trabalho com o objetivo de formação humana e fruição.

A literatura e a educação - no seu sentido geral e não apenas escolar - se relacionam de forma tênue. Para o professor e ensaísta Gagliari (2014),

O que a literatura ensina não se pode descrever como mera transferência de conhecimento. Não se trata de um conteúdo mensurável, e sim de uma vivência potencialmente depuradora da atenção, da percepção, da consciência, da reflexão e dos afetos. Mais próxima, portanto, de uma experiência transformadora do que de uma disciplina propriamente dita, a literatura, ela mesma, é que ensina (Gagliari, 2014 apud Corrêa, 2023, p. 23).

Desta forma, deve-se compreender que a literatura se relaciona com o sentir e o ser, não pode ser escolarizada a partir do desejo de que ela seja apenas instrumento de ensino moralizante. Compreendemos que a literatura tem um papel importante na constituição da identidade e na humanização dos sujeitos. Ela se constitui como um direito dos sujeitos, um bem sócio-histórico e cultural importante para o desenvolvimento humano, especialmente quando diz respeito a crianças pequenas. Por isso, o papel do professor, como mediador, é necessário para favorecer o acesso aos livros na escola com práticas que resultem na formação humana e estética da criança, como esclarece Yolanda Reyes (2021, p. 28) “não para identificar a moral da história, ensinamentos de valores, mas para emprendermos uma antiga tarefa do ‘conhece-te a ti mesmo’ e ‘conhecer os demais’”. Ainda, segundo a autora,

O objetivo fundamental de um professor é de acompanhar seus alunos nessa tarefa, criando ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo, para que, em torno de cada texto, possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança, jovem de carne e osso, com seu nome e sua história (Reyes, 2021, p. 28).

Ademais, conforme, aponta Azevedo

Ao contrário, o discurso poético, o texto literário por definição, pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; pode recorrer a metáforas, metonímias, sinédoques e

ironias; pode ser simbólico; pode ser propositalmente ambíguo e até mesmo obscuro. Tal tipo de discurso tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações. É possível dizer que quanto mais leituras um texto literário suscitar, maior será sua qualidade (Azevedo, 2004, p. 41)

Isso significa tomar o texto literário na escola enquanto lugar de fruição e de produção de sentidos múltiplos, lugar da subjetividade, da transgressão, da identificação, da constituição de identidades; ao mesmo tempo tomá-lo como materialização de discursos que circulam socialmente e que nos mostram nuances do mundo e da realidade.

Azevedo (2004) aponta ainda questões que consideramos relevantes na discussão da relação da literatura e a formação do leitor. Segundo ele, na formação do leitor “é necessário que haja, entre a pessoa que lê e o texto, uma espécie de comunhão emocional que pressuponha prazer, grande identificação e, sempre, a liberdade para interpretar. É preciso ainda não esquecer que há um inevitável esforço envolvido nesse processo” (Azevedo, 2004, p. 46). Nesse sentido, é preciso considerar a subjetividade, os sentimentos e o lugar que o leitor ocupa e, portanto, considerar quem é esse leitor, para pensar a relação entre educação e literatura. Ao mesmo tempo, Azevedo (2004, p. 46) afirma que é preciso que a literatura “para além de chavões nada esclarecedores do tipo ‘viagem da leitura’, ‘soltar a imaginação’ ou ‘nas asas da fantasia’, ser compreendida como um modelo de pensamento que recorre à ficção e à poesia para interpretar e dar significado ‘à vida e ao mundo’”. Dessa forma, estabelece-se uma relação entre a literatura, a formação humana e o mundo.

Em suma, como aponta Candido (1999):

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. (Candido, 1999, p. 84)

Embora já se reconheça o lugar importante que ocupa na formação da criança, como afirma Souza (2015), ainda hoje o acesso ao artefato livro, suporte de leitura, ou mesmo o acesso a tecnologias que permitam a leitura em tela, é restrito. No contexto capitalista, que transformou a leitura em produto e no qual o acesso a ela é limitado a quem tem recursos financeiros favoráveis, a escola passa a ser a principal agência de promoção do acesso ao livro e à leitura literária. Portanto, conforme Souza (2015)

Quanto a atribuir uma dimensão pedagógica para a obra infantil não significa assumir um tipo de literatura diretiva, em que a intenção pedagógica elimina ou reduz o espaço estético. Ao contrário implica que toda e qualquer narrativa que apresente alta densidade estética traz aprendizagens, seja no campo da ética, da afetividade ou do conhecimento. Aprendizagens que a criança carregará para o resto da vida, amalgamadas em sua personalidade, mesmo que já adulta não recorde nem mesmo uma linha desta ou daquela história. Essa é a natureza pedagógica que a literatura traz em si. (Souza, 2015, p. 18)

Ler, no sentido de construção de sentido com a experiência literária, não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar experiências. Assim, Cosson (2009, p. 17) pontua que a literatura é capaz de tornar o mundo compreensível “transformando a sua materialidade em palavras de cores, sabores e formas intensamente humanas, por isso a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”, pois ela tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas.

A literatura é de grande importância na infância, pois são nas práticas de leitura que a criança se verá no universo de construção de contextos, de aprendizagens.

Nossas crianças e jovens estão imersos em uma cultura de pressa e tumulto que os iguala a todos e que os impede de se refugiar, em algum momento do dia ou, inclusive, de sua vida, no profundo de si mesmos. Daí que a experiência do texto literário e o encontro com esses livros reveladores que não se leem com os olhos ou a razão, mas com o coração e o desejo [...]. Em meio à avalanche de mensagens e estímulos externos, a experiência literária brinda o leitor com coordenadas para que ele possa nomear-se e ler-se nesses mundos simbólicos que outros seres humanos construíram. E embora ler não transforme o mundo, pode fazê-lo mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros (Reyves, 2021, p. 27-28).

Isso implica que, quando determinada cultura ou grupo social é representado discursivamente nos livros infantis, temos uma importante instância de construção de identidade cultural e individual, sendo possível perpetuar ou transformar concepções sobre sujeitos, preconceitos, imagens etc. A representação da infância e a apresentação de personagens crianças nos livros mostram os discursos que circulam socialmente sobre ser criança e sobre a infância e levam as crianças a compreender o mundo a partir dessa interação com a história.

Ademais, é preciso compreender que a literatura infantil diverte, informa, constrói conhecimentos prévios, desenvolve o universo mágico, o imaginário, as emoções, sentimento, de forma lúdica e prazerosa num mundo do “faz de conta” e, quando uma criança imita uma personagem ou se diferencia dela, está gradativamente expressando sua vontade, sua necessidade, sua personalidade. Nesse sentido, a literatura contribui especialmente para a

construção da identidade da criança por meio da identificação, das representações do mundo, da possibilidade de ser a si e ao outro.

A literatura infantil é importante para a formação leitora da criança, uma vez que é na infância que se constroem práticas de leitura que vão perdurar por toda vida, que dão base para que, quando adulta, consiga ler textos clássicos de uma linguagem mais abstrata. A literatura pode ser um lugar de alteridade em que é possível às crianças perceberem outros contextos e outros sujeitos, percebendo a pluralidade do mundo, ao mesmo tempo em que pode se identificar com um enredo e/ou personagem e vivenciar sentimentos e emoções por meio da literatura. Outrossim, a literatura insere, por meio das histórias, a criança em outras culturas étnica, como a indígena e a africana, que são trazidas para o universo da infância e assim organizam sua visão de vida, contribuindo para sua maturidade cultural e construindo sua própria personalidade.

Em suma, o acesso ao objeto livro e às experiências literárias diversas é importante. Por isso, a escolha dos textos literários é um momento que de fato a literatura possa ser uma maneira de formação estética e humana. A escola, como já apontamos, é este espaço em que o acesso a literatura e ao letramento literário ganha importância. Então, analisar os livros que são ofertados para estas instituições torna-se cada vez mais relevante na busca de garantir o direito à literatura. Desta forma, a literatura infantil deve ser vista como um direito básico da criança, o qual tem tanta relevância quanto outras necessidades básicas para seu desenvolvimento, como discutiremos no tópico a seguir.

1.3 Direito a literatura e formação humana

A literatura tem um papel humanizador de fazer sentir e ser por meio de personagens, cenas, ações contadas ou lidas. Tal como discute Antônio Candido, em “Direito a literatura”, a literatura é uma necessidade e um direito, tal como outros direitos sociais, como o direito à alimentação, moradia etc. Candido discute a literatura na sua relação com os direitos humanos sob dois ângulos diferentes:

Primeiro, verifiquei que 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 do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual (Candido, 1999, p. 188).

As duas posições sobre literatura dialogam e se relacionam à luta pelos direitos humanos. A primeira, pela fruição, possibilita que se compreenda o que se sente e pode levar à própria compreensão de si. A segunda, relaciona-se ao mundo externo e à forma como ele se organiza e como o sujeito pode ser e estar nele. Duas nuances que podem contribuir para a construção da identidade do sujeito e que materializam os discursos sobre si e sobre o mundo, uma vez que a literatura, mesmo que fantástica e subjetiva, não está desvinculada da vida.

Nesse mesmo sentido, Pessoa (2013) aponta a literatura em duas perspectivas: “a literatura é uma expressão das contradições sociais e pode ser tomada, portanto, como uma representação ou uma explicação do real; a literatura é essencialmente criação do espírito humano e, como tal, tem que ser tratada apenas como arte – ‘arte pela arte’ (Pessoa, 2013, p. 181).

Dessa forma, a literatura é parte da cultura, portanto um direito, e tem efeitos na construção do mundo e dos sujeitos que nele habitam. Conforme Paulino e Cosson (2009, p. 69):

a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. [...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos.

Por isso, compreendendo a literatura como direito, Candido (2015) afirma que uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, de maneira que a fruição da arte e

da literatura, em todas as modalidades e em todos os níveis, é um direito inalienável. Concordamos com Candido (2015, p. 35), ao afirmar que “hoje a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura” e a construção histórica da literatura como um direito e refletirá o contexto de seu acontecimento.

A literatura é muito importante para a inserção dos sujeitos na sociedade, entendendo-o no processo histórico, social e cultural e, o direito à literatura deve abranger todos, em todas as suas etapas de vida, desde a infância até terceira idade. Diante desse cenário, as crianças também precisam ter acesso às práticas que as coloquem nesse universo literário.

No texto literário, discursos que circulam na sociedade se materializam de maneira que podem ser perpetuados ou questionados. Isso implica que, por meio do texto literário, temos uma possibilidade de formação humana e formação da identidade do leitor por meio dos elementos discursivos e da identificação ou não com eles.

1.4 Literatura e identidade

A identidade é um processo de autoconhecimento que tem início quando nascemos e continua por toda vida. É quando a criança aprende a se reconhecer e o outro. As primeiras associações à identidade são nas brincadeiras, nos jogos e nas várias atividades de que uma criança participa quando pequena, as quais estão associados à construção e reconstrução de sua identidade.

As indagações são várias: De onde vem esse reconhecimento de quem nós somos? Como a criança pequena irá descobrir e dizer do que ela gosta, não gosta, o que lhe interessa? Trata-se de um processo que se constrói nas várias experiências com a mãe, com o pai, na escola, com as pessoas próximas a ela. São as experiências a partir das quais ela colhe as informações de quem ela é, as características que ela tem. Na interação, vai sendo marcado o corpo e também a personalidade. Nesse sentido, pode-se considerar que a construção da identidade é permanente. Para o teórico Stuart Hall (2003), é possível compreendermos identidade como “algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (Hall, 2003, p. 38).

O reconhecimento de si, do eu, vai se dando gradativamente, pois a criança se interessa pelo outro que ela vê. Tudo começa com o processo de ver, observar, perceber diferença. Do ponto de vista cronológico, com um ano e meio a criança já é capaz de reconhecer seu próprio corpo, as características sobre a linguagem, começa a dizer o que ela pensa o que ela sente, o

que gosta. Do ponto de vista cultural, é preciso compreender que desde antes do nascimento a criança já é inserida discursivamente no seu círculo social e nas crenças e costumes dos grupos que convive. É um sujeito que precisa de um acompanhamento de adultos-referência, como os pais, por exemplo. Mesmo que tenha já uma autonomia, é preciso esse cerceamento.

A definição de cultura, às vezes, pode parecer muito abstrata, pois versa sobre costumes, maneira de vestir, andar, estar. É a construção identitária de cada pessoa no seu contexto com uma diversidade cultural e etnográfica. Com isso, uma ideia de que há uma cultura nacional para um país como o Brasil, que historicamente passou por um processo de conquista violenta e dizimação forçada da cultura dos povos que aqui viviam, é errônea. Nesse sentido, “cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada” (Hall, 2006, p. 60).

A pesquisadora Vera Candau (2008, p. 46) traz uma reflexão sobre o Relatório de Desenvolvimento Humano, de 2004, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), intitulado “Liberdade cultural num mundo diversificado”, que associa explicitamente – pela primeira vez nos relatórios anuais publicados – as questões relativas ao desenvolvimento às culturas:

O que é novo, hoje, é a ascensão de políticas de identidade. Em contextos muito diferentes e de modos muito diversos – desde os povos indígenas da América Latina às minorias religiosas na Ásia do Sul e às minorias étnicas nos Balcãs e em África, até os imigrantes na Europa Ocidental – as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceite pela sociedade mais ampla. Sofrendo de discriminação e marginalização em relação a oportunidades sociais, econômicas e políticas, também exigem justiça social (PNUD, 2004, p. 1 apud Candau, 2008, p. 46).

Candau (2008, p. 46) ainda explica que “em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes, o que exigem é justiça social e mais voz política. Também reconhecimento e respeito”, ideia reforçada por Hall (2006), que desconstrói o conceito de uma cultura nacional unificadora ao afirmar que “as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero” (Hall, 2006, p. 60). Nesse sentido, as identidades que estabilizaram o mundo por um tempo estão em declínio, com isso:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais (Hall, 2003, p. 09).

Candau (2008) vê que a luta pela igualdade de direitos, “direito dos diferentes serem iguais”, é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos, mas que outra questão posta é o direito à diferença. A autora esclarece que, “no entanto, parece que hoje o centro de interesse se deslocou. Quando digo que houve um deslocamento, não estou querendo dizer que se nega a igualdade, mas que se coloca muito mais em evidência o tema da diferença” (Candau, 2008, p. 46).

Quanto à relação entre escola e cultura, as instituições precisam conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza e diversidade cultural das famílias e da comunidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, Art. 4º).

A literatura pode revelar essa diversidade cultural ou perpetuar estigmas e padrões culturais colonizantes. Nesse sentido, a literatura introduzida no universo infantil, no desenvolvimento da criança, pode ser um lugar para refletir sobre a própria vida e sobre o mundo, de forma a reconhecer-se e também reconhecer o outro.

A literatura suscita sentimentos, promove reações e experimentações. Por meio da literatura, as crianças pequenas farão suas primeiras leituras do mundo, sua elaboração de significados. Assim, o desenvolvimento infantil pode ser potencializado por meio da contação de história, do ouvir, do ler imagens, do interagir com o objeto livro e os personagens dele, de maneira a construir sentidos sobre si e sobre o mundo.

Por isso, a inserção da criança na literatura em seus diversos formatos é indispensável para a constituição e para a elaboração da identidade da criança. Ver-se representada na literatura é uma das facetas importantes para que estigmas sociais sobre etnias, posição social e cultural sejam rompidos. Desta forma, passamos a argumentar como a identidade da criança e a representatividade que a tem sido nos livros literários.

No próximo subtópico, continuaremos a discussão sobre as relações entre identidade e literatura a partir das produções acadêmicas sobre a temática que foram desenvolvidas a partir do contexto da literatura na escola para crianças pequenas (Educação Infantil); isso porque, nosso corpus de análise são livros destinados a esse público por meio do PNLD literário que atende às instituições de ensino.

1.4.1 Produções acadêmicas sobre identidade e literatura na Educação Infantil

Neste tópico, nos propomos a discutir as implicações entre literatura e identidade no contexto da Educação Infantil a partir de produções acadêmicas, tendo em vista que, nesta dissertação, analisaremos o discurso sobre a criança e a infância nos livros do PNLD Literário 2018, categorias que compreendemos ser fundantes para a construção da identidade da criança.

Ressaltamos que neste trabalho objetivamos analisar o discurso sobre a criança e a infância e suas implicações para as relações entre literatura e identidade; porém, os trabalhos localizados que discutem estas questões abordam também questões étnico-raciais e de gênero que não são nosso foco necessariamente

As pesquisas que discutiremos neste tópico foram selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, na segunda quinzena de maio de 2023, com as palavras-chave “Literatura infantil”, “Educação Infantil” e “Identidades”, utilizando aspas para delimitar os termos da busca. Buscamos delimitar a busca por pesquisas que abordassem a identidade e literatura na educação infantil, por ser esta a temática e a faixa etária de delimitação desta dissertação. O período de recorte foi de 2013 a 2023, seguindo os critérios adotados na pesquisa: busca avançada por dissertação e teses, em português, de preferência sem ilustração. Foram encontrados dentro da base de dados o total de 14 trabalhos. Nestas condições, na filtragem, foram selecionados para exclusão os trabalhos que: explanavam sobre EJA; estavam em língua inglesa; focavam na formação do professor alfabetizador; eram repetidos dos já selecionados.

Relacionamos para a análise 9 trabalhos pesquisados que passaram pela filtragem e foram lidos e analisados, nos anexos desta dissertação encontramos o “Quadro de Teses e Dissertações Analisadas” com as referências. O número de trabalhos encontrados sobre o assunto aponta para a necessidade de mais pesquisas sobre a temática “identidade na Educação Infantil”, considerando a relevância do assunto.

É importante ressaltar ainda que, entre os selecionados, encontramos trabalhos que destacam a cultura africana e afro-brasileira, a criança negra ou relações étnico-raciais e identidades infantis de gênero, que não é o foco do trabalho, porém serão aqui citados.

A partir da sistematização dos dados encontrados nas produções, em geral percebeu-se que o tema “identidade” era abordado para compreender como as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras podem contribuir para o desenvolvimento da educação étnico-racial, o letramento racial crítico e a construção das identidades dos alunos na Educação Infantil. Isso acontece na maioria das produções encontradas.

Um exemplo é a dissertação intitulada “As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil”, de Joice da Silva Pedro Oliveira, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, cuja temática é o letramento racial crítico, tendo como objeto de estudo as contribuições de educadoras que atuam na Educação Infantil e adotam práticas de leitura de valorização à cultura afrodescendente, comprometidas com uma educação antirracista e insurgente.

O objetivo principal era compreender como as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras podem contribuir para o desenvolvimento da educação étnico-racial, o letramento racial crítico e a construção das identidades étnico-raciais dos alunos na Educação Infantil.

A pesquisadora utilizou-se, além de autores sobre a cultura africana e afro-brasileira, autores para discutir identidade e literatura como Stuart Hall (2006), que postula sobre a identidade cultural na pós-modernidade, Kabengele Munanga (2006), que tece as considerações sobre a ação afirmativa e identidade negra no Brasil e a possibilidade de auxiliar na discussão sobre identidade.

Oliveira (2022, p. 31) discorre que as crianças não são sujeitos passivos, mas atores ativos que constroem, criam cultura e atuam diretamente nas relações sociais, colaborando para a construção do mundo e estabelecendo conexões diretas entre os diferentes sujeitos, adultos ou não, que os rodeiam. A autora pontua que, contudo, num processo contínuo de modificações nos últimos anos, verificou-se um constante investimento de autores/as e editoras em destituir da literatura infantil o estigma de um gênero de segunda categoria.

Assim, Oliveira (2022, p. 45) prossegue afirmando “que a leitura de literatura infantil pode, portanto, causar um entrelaçamento emocional entre a obra e o leitor. Níveis de significação vão se construindo a cada página lida”. As crianças que têm essa experiência em sala de aula passam a ressignificar sua existência, identificar e compreender a sua realidade emocional, realizando, assim, reflexões de fortalecimento identitário. Desse modo, percebe-se que os conceitos de identidade e de cultura trazidos por Oliveira (2022) estão intimamente relacionados.

Ademais, Oliveira (2022, p. 50), para discutir o conceito de identidade cultural, focou a obra *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, do teórico Stuart Hall (2006), que chama a atenção para o fato de que, com o advento da modernidade, as culturas nacionais se mostram como um dos principais alicerces da constituição da identidade cultural.

A pesquisadora destaca que, desde cedo, todas as crianças, sejam elas negras, brancas ou indígenas, precisam se ver representadas positivamente e se sentirem pertencentes a um

grupo social de referência, porque isso fortalece as suas identidades. Oliveira (2012) salienta também a necessidade de avançar ainda mais no cumprimento da Lei 10.639/03 e de uma

formação permanente dos/as docentes e da promoção de uma educação voltada à valorização do ser humano, que estimule a formação de valores, pautada no respeito às diferenças, seja ela qual for (étnico-racial, cultural, religiosa, sexual ou qualquer outra forma de diferenciação social), possibilitando, assim, aos diferentes grupos sociais de se relacionarem de maneira harmoniosa e respeitosa (Oliveira, 2012, p. 146).

A autora conclui, que a literatura infantil africana e afro-brasileira contribui para o letramento racial crítico e auxilia no processo de construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil.

Também a partir das relações étnicos raciais, na dissertação “A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: ‘eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!’”, Sara da Silva Pereira, apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, discorre sobre a cultura africana e mostra como a literatura contribui para a formação da identidade a partir da discussão bibliográfica de autores como Eliane Debus, Regina Zilberman e Mônica Correia Baptista.

Pereira (2019), em seu estudo, apresenta o processo de investigação que procurou compreender como crianças de 3 e 4 anos interagem com a literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. A pesquisa de campo foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil, com levantamento do acervo literário da instituição, análise dos livros disponíveis para as crianças e análise das falas das crianças quando colocadas em contato com a literatura. A partir destas fontes, a pesquisadora discute a relevância do contato das crianças, desde bem pequenas, com a temática da cultura africana e afro-brasileira a partir da literatura.

Pereira (2019, p. 25), a partir do diálogo com Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007), afirma que “era comum a presença de protagonistas crianças nas narrativas, mas a imagem era estereotipada, sendo produzida de acordo com o ensinamento que se projetava para o aprendizado almejado.” Assim, a literatura começa a propagar padrões de comportamentos considerados ideais pela classe dominante, o que tem efeito na construção da identidade de uma criança, ou seja, a literatura seria uma via que possibilita a constituição de identidade positiva. No que se refere à leitura, Pereira (2019, p. 49) afirma que “as crianças que ainda não leem devido a uma concepção de leitura como decifração de um código, todavia, é fato comprovado que tal visão está mais que ultrapassada”.

Nesta mesma direção, Isanês da Silva Cajé Torres na dissertação “Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um centro de Educação Infantil do município de Maceió”, apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas, propôs-se a “compreender, por intermédio da literatura infantil, como as práticas curriculares no espaço escolar engrenam essa engenharia identitária”. Trata-se de uma pesquisa de investigação-ação, sendo esta eminentemente qualitativa, com metodologia interventiva, uma pesquisa-ação crítica.

A autora destaca, em sua dissertação, a análise das práticas curriculares para o fortalecimento da pertença étnico-racial positiva, apoiada em uma perspectiva foucaultiana. Torres (2019, p. 27) delinea sua pesquisa de maneira a “[...] promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais.”

Ela compreende que a identidade da Educação Infantil ainda não absorveu consigo a ideia de currículo, pois quando se pensa em currículo e sua sistematização de conhecimentos, imediatamente se estabelece uma relação errônea entre esse currículo e a Educação Infantil, deixando no imaginário dos educadores e educadoras uma figura de disciplinas fechadas, conteúdos sistematizados e rígidos, um caminho trilhado e traçado previamente, sem desvios ou possibilidades. São amarras que não se pode considerar que se vivenciem na primeira infância. São memórias entre o assistencialismo e a escolarização precoce que assombram as conquistas já trilhadas desde os pioneiros. (Torres, 2019, p. 84)

Ademais, Torres (2019, p. 98) discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). Essas diretrizes deixam claro que o currículo para e na Educação Infantil deve contemplar em seus princípios étnicos, políticos e estéticos, tendo como eixos as brincadeiras e as interações e a construção de identidades, disposta no documento mesmo que minimamente.

Assim, Torres (2019, p. 120) conclui em sua pesquisa que “a escola necessita ouvir as crianças e sua família ao pensar nas suas atividades, e nas próprias identidades como instituição de atendimento a essas infâncias (Haddad, 2016), e as famílias precisam estar inseridas nesses ambientes de forma confortável e não violenta”. Para as referências relevantes na discussão de identidade e literatura a autora utilizou Vera Maria Candau (2008), Lenira Haddad (2016) e também Stuart Hall (2006).

Ainda sobre a temática das relações étnico-raciais, Jenny Lorena Bohorquez Moreno (2015), na dissertação “O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola”, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande, discute como as crianças

negras constroem suas identidades a partir da análise da escola, das práticas pedagógicas e dos livros de literatura infantil veiculados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE do ano de 2012.

A autora considera que ao “privilegiar a literatura, não está desvalorizando outros artefatos culturais que abarquem questões em função da construção de identidades nas infâncias” (Moreno, 2015, p. 70). Ela relata, ainda, que “decorrente dessa acelerada urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do XX, o momento se torna propício para o aparecimento da Literatura Infantil” (Moreno, 2015, p. 71).

Moreno (2015, p. 166) afirma que “identidade não é independente, a identidade implica uma construção, e a identidade e a diferença são mutuamente determinadas”. Compreende-se aqui, que as configurações da identidade, conforme Moreno (2015, p. 166) “são indeterminadas, inespecíficas, e estão compostas por inumeráveis características com as quais cada um dos indivíduos que compõem um grupo social se representa”. Como referências teóricas, Moreno cita Marisa Lajolo (2011), Maria Batista Lima (2013), Tomás Tadeu da Silva (2002), entre outros.

Em consonância, na dissertação “Representações sociais de crianças sobre corpo negro e cabelo crespo: relações étnico-raciais na Educação Infantil”, Kátia Karoline Ferreira Silva (2022) apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, direciona o olhar para as relações étnico-raciais construídas entre as crianças na Educação Infantil, buscando refletir sobre as representações sociais das crianças na pandemia de Covid-19, a partir de observação colaborativa, entrevista com a professora da turma, registros de dados feitos através da manutenção do diário de campo e registros de áudios das crianças e fotos dos desenhos realizados durante as atividades, a partir do livros lidos.

Silva (2022, p. 37) utiliza-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na qual se encontram os seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Nas especificações deste último, conhecer-se, destaca-se o apontamento para a construção de identidade pessoal, social e cultural da criança.

Para Silva (2022, p. 46) “a identidade é um conjunto subjetivo de significados próprios aos grupos de mesma identidade”, ou seja, segundo Silva (2022) “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”. A autora reflete sobre as práticas de uma professora participante da pesquisa analisando os impactos destas práticas para as crianças.

Ela conclui que é necessária “a escolha atenta e mais criteriosa das obras de literatura infantil afro-brasileira e a necessidade de trabalhar o pertencimento étnico racial das crianças” (Silva, 2022, p. 114). Para discutir identidade e literatura a autora mobilizou os trabalhos de Guacira Lopes Louro (2000), com destaque para o conceito de “corpo educado” e Kabengele Munanga (2012), discutindo identidade e negritude.

Também buscando compreender as contribuições da literatura para a construção de identidade da criança, Daniela Lemmertz Bischoff (2013), na dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o título “Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil” investiga de que forma o trabalho com a literatura infantil pode problematizar as concepções acerca das identidades sociais e culturais das crianças que frequentam uma turma de Educação Infantil. A pesquisa foi realizada com uma turma de Educação Infantil, com análise de livros de literatura infantil, a partir da racialidade e a presença da temática afro-brasileira na Literatura Infantil

Bischoff (2013) faz um estudo sobre identidade e defende que é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento, ou seja, “Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada” (Bischoff, 2013, p. 16).

A autora aponta a concepção de infância como “produto de uma trama histórica e social na qual o adulto que com ela convive busca capturá-la através da produção de saberes e poderes com vistas a seu gerenciamento” (Bischoff, 2013, p. 24). Ademais, ela pontua que “perceber as narrativas literárias como uma materialidade na formação das identidades dos alunos é pensá-las em sua força, em seu poder de produzir efeitos sobre o público ao qual ele se direciona”. (Bischoff, 2013, p. 45). Nesse sentido, ela afirma que “as identidades sociais não são definidas por fatores biológicos, mas por como esses e outros fatores são representados no discurso e, portanto, na história, na cultura e na vida institucional”, assim “as narrativas nos fornecem meios de nos reconstruirmos no mundo social” (Bischoff, 2013, p. 45). Para discutir identidade e literatura a autora valeu-se dos trabalhos de Vera Maria Candau (2008), Stuart Hall (2006), Leni Vieira Dornelles (2005), Luiz Paulo da Moita-Lopes (2002), Stephen Harold Reggins (1997), dentre outros.

Por sua vez, Ivonete Sueli Segala Pereira, na dissertação “Literatura infantil na perspectiva dos estudos culturais: por uma infância plural”, discute como a literatura infantil vem abordando, nas produções contemporâneas, questões como: identidade, gênero e etnia. Para tanto, elegeu-se o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE),

investigando se a literatura selecionada e distribuída pelo programa contribui para o desenvolvimento de um leitor literário mais crítico, se está afinada com a desconstrução de estereótipos e se está em consonância com os temas sociais e culturais debatidos pela via dos estudos culturais, colaborando assim na reorganização das percepções, quanto a um mundo mais plural.

Pereira (2014, p. 39) afirma que “abordar assuntos como questões étnicas, gênero, identidade e outros que a literatura torna-se elemento importante na constituição cultural, podendo colaborar na reorganização das percepções de um mundo mais plural”, e continua trazendo o pensamento de Cevasco (2003) que aponta que a literatura tem “o mérito de expor o leitor a outros pontos de vista, habituando-o ao pensamento e ao sentimento pluralista, convencendo-o de que existem outras formas de ver o mundo além das suas” (Cevasco, 2003, p. 30).

A autora destaca a identidade como uma questão central nas discussões contemporâneas, evidenciando uma nova perspectiva com relação a homens e mulheres e traz alguma análise com o olhar voltado à identidade de alguns livros do PNBE, que auxiliam e contribuem para a formação da identidade da criança com o decorrer da história. No que se refere à relação entre infância e literatura, a pesquisadora afirma que “a história da literatura infantil está atrelada à história da própria concepção de infância” (Pereira, 2014, p. 21). Posteriormente, a autora traz um conceito do Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998, p. 21): “a concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época”.

Pereira (2014, p.102) conclui, diante de suas análises, que “parece precário o estímulo à interatividade leitor-livro, pois ainda há práticas que desmotivam e provocam aversão nas crianças ao mundo da literatura” e ainda “que compete às políticas públicas, há o interesse governamental em implantar programas e propostas de incentivo à leitura de nossas crianças, como o PNBE criado em 1997”. Segundo a autora, os livros do PNBE demonstram boa qualidade tanto na linguagem verbal quanto visual, instigando a novas leituras. Para discutir identidade e literatura a autora mobilizou os trabalhos de Stuart Hall (2006), Zygmunt Bauman (2005), Maria Eliza Cevasco (2003), Regina Zilberman (1998), Eliana Yunes (1982) e Nelly Novaes Coelho (2000).

Já a pesquisadora Tarcia Regina da Silva (2015), na tese “Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba, apresenta a perspectiva da criança

como sujeito singular e o direito à diferença para que as crianças negras construam positivamente sua identidade racial. É uma pesquisa qualitativa, num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Recife, com entrevistas feitas com a equipe da escola e a observação das práticas desenvolvidas pelas professoras. A autora apresenta o olhar, as falas, os desenhos, as modelagens das crianças, buscando evidenciar a percepção delas sobre a questão racial num contexto proposto.

Silva (2015, p. 60) afirma que “faz-se necessário que os educadores reconheçam a perspectiva intercultural assentada na visão crítica que assume a luta por uma sociedade mais justa e equânime, vivificando a convivência entre os diferentes e valorizando o diálogo entre as culturas”. A autora, na construção da sua pesquisa, traz a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural proclamada pela UNESCO que enfatiza que “Toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural” (Silva, 2015, p. 84).

No que se refere às discussões sobre identidade, Silva (2015, p. 118) afirma que “não basta reconhecer a humanidade do outro, é necessário abolir a concepção de que a sua plenitude humana virá a partir de um único modelo de humanização, universal”. A discussão da questão da Lei nº 10.639/03, nesse contexto, é de fundamental importância para fomentar as questões raciais no ambiente escolar. As análises na tese da pesquisadora apontam que “as pedagogias de racialização estão presentes na escola. O ideal do branqueamento ainda ocupa um lugar privilegiado nas interações entre criança e criança e criança e adulto; a cor e o cabelo são os principais protagonistas do preconceito racial” (Silva, 2015). Sendo assim “as pesquisas permitem inferir que ainda são poucas escolas que oportunizam práticas pedagógicas que oferecem elementos para que as crianças negras construam positivamente a sua identidade, tendo orgulho do seu pertencimento racial” (Silva, 2015, p. 192). Para discutir identidade e literatura, a autora mobilizou os trabalhos de Vera Maria Candau e Antônio Flávio Barbosa Moreira, entre outros.

Por fim, na dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulada “Literatura infantil na escola e outras pedagogias culturais: (con)formando identidades infantis de gênero”, a pesquisadora Polena Valesca de Machado e Silva (2018), discute a “(con)formação” das identidades infantis de gênero analisadas por meio das pedagogias culturais, com ênfase na literatura infantil, na escola. A pesquisa, qualitativa e etnografia, ocorreu na Educação Infantil com observações e anotações no diário de campo, com possibilidades de bricolagem e contribuições relevantes sobre as relações entre a literatura infantil com os estudos culturais. A pesquisadora valeu-se de autores

para discutir identidade como Zandra Elisa Argüello (2005), Stuart Hall (2006), Vera Lúcia Bezerra dos Santos (2001) e Regina Zilberman (1994).

Silva (2018, p. 44), a partir de reflexões teóricas sobre a literatura e identidade, defende que as identidades são construídas por meio das práticas discursivas, ocupando um espaço de produção de cultura na escola. Para ela, as abordagens elaboradas pelos currículos como espaço de enunciação têm, obrigatoriamente, que conviver com as diferenças, partindo do conceito de hibridização que, invariavelmente, afetam alunos e professores. Segundo a autora, desde muito tempo, as sociedades criam

protótipos de identidade que estabilizam as práticas sociais. Essa dimensão, calcada principalmente a partir da concepção de indivíduo construída no período do iluminismo, criou uma identidade baseada no racionalismo, ou seja, baseada na proposta cartesiana de que o indivíduo pode pensar e, desse modo, existir” (Silva, 2018, p. 53).

Ainda conforme a autora:

entendendo que a partir dessa construção histórico-social e cultural, a qual a leitura também acaba fazendo parte, a literatura é lugar de reconhecimentos sobre a identidade da própria criança, provocando por diversas vezes uma dualidade entre suas fantasias e o reconhecimento em quem lê” (Silva, 2018, p. 68).

Percebe-se, portanto, que Silva (2018) tece reflexões sobre a escola enquanto instituição que tem efeitos sobre os sujeitos, seus corpos e suas mentes, perpetuando tradições e padronizações.

A pesquisadora conclui que a literatura infantil, além de contribuir para a formação das identidades infantis de gênero, a partir do momento em que determinava modos de ser para as crianças, também as “conformava, quando em quase todos os momentos as crianças que não se identificavam com determinada identidade mostravam tentativas de fuga, ao perceberem-se sem saída, elas se ‘conformavam’, silenciando algumas vezes”. (Silva, 2018, p. 124). Sendo assim, para Silva (2018, p. 124) “os livros trabalhados na escola, independentemente de serem clássicos ou não, fortaleceram de algum modo a ideia de uma identidade muitas vezes homogênea nas crianças e a ideia formada sobre a identidade do outro”.

A partir do estudo bibliográfico realizado, foi possível perceber a necessidade de mais estudos que analisem os impactos da literatura na constituição da identidade da criança pequena, em idade escolar de 0 a 6 anos. Ademais, os trabalhos localizados na BDTD focam especificamente a construção de identidade de crianças negras ou a formação antirracista. Todos os trabalhos apresentados neste tópico se apoiam nos estudos culturais.

A partir da leitura destes trabalhos e do arcabouço teórico construído para esta dissertação, compreendemos que a identidade é uma construção social, cultural e histórica que não ocorre isoladamente, mas que se dá nas relações que o sujeito estabelece com os contextos e grupos aos quais pertence. Compreendemos, ainda, que a literatura, como espaço imaginário que se relaciona com a vida, é um lugar de representações de ideologias e culturas, de maneira que é um lugar de identificação. Ou seja, trata-se de um lugar em que o sujeito se insere e participa, de maneira que tem impacto na construção de ideais, formas de ser e estar no mundo e, portanto, de construção identitária.

CAPÍTULO 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DISCURSO E LITERATURA

*A menina então pensou,
Fez um carinho nos cachinhos,
Ficou se olhando no espelho um tempão
E começou a imaginar como seria
Se todo mundo mudasse o próprio jeito
Só para agradar os outros.
(Andrea, 2015, p. 14)*

Nesta dissertação, para a análise dos livros literários do PNLD Literário, nos embasaremos teórica e metodologicamente nas concepções de Mikhail Bakhtin, especialmente no que corresponde às significações do que seja língua e linguagem e as relações do sujeito e da literatura com estes conceitos. Desta forma, neste capítulo iniciaremos com a discussão sobre conceitos bakhtinianos que nos ajudam a compreender a literatura como manifestação da língua e da linguagem, como discurso que constrói sentidos. Em seguida, teceremos considerações sobre as ilustrações e a construção de sentidos na obra literária e, por fim, discutiremos a construção histórica do discurso sobre o que é ser criança e o que é infância. Todas essas questões são bases para a análise dos livros que propomos nessa dissertação.

1.5 Discurso e literatura

Embora Mikhail Bakhtin, na sua trajetória como filósofo, não tenha direcionado seus estudos para o campo da educação e da análise de discursos, as teorias postuladas pelo Círculo de Bakhtin têm, ao longo as décadas, influenciado fortemente as teorias de linguagem direcionadas para o ensino de línguas e linguagens, bem como para a análise discursiva, especialmente no campo da literatura, uma vez que o teórico se dedicou na construção de análises literárias ao longo de sua trajetória. Desta forma, tópicos e conceitos que apresentamos nessa dissertação são importantes na compreensão do funcionamento discursivo do discurso literário.

Bakhtin construiu suas teorias a partir de discussões com outros teóricos, grupo que foi nomeado como Círculo de Bakhtin. De acordo com Adriana Pucci Pentead de Faria e Silva (2013, p. 46), “dá-se o nome de Círculo em geral, aos grupos formados pelo pensador russo e por seus amigos e colaboradores em diferentes momentos da vida de Bakhtin”, sendo que muitos estudiosos optam por nomear as teorias como provenientes do Círculo de Bakhtin, pelo

caráter coletivo que a construção estas construções teóricas apresentam. Nesta dissertação, vamos apontar Bakhtin como referência, por ser ele o mentor do círculo, mas compreendendo que sua construção teórica advém da consolidação do grupo de teóricos do qual participava.

A língua, na teoria bakhtiniana, tem natureza social, de maneira que não se pode estudá-la sem considerar sua relação histórica, social, cultural, econômica e política. A língua é uma prática social a partir da qual se produz sentidos, se constituem discursos e identidades.

Para Bakhtin, a língua é a *interação verbal*. Conceito fundante na concepção de língua e linguagem para Bakhtin, interação verbal é relação entre os interlocutores em um discurso que é construído sempre em relação a um outro. A interação verbal é fundamental para a compreensão da linguagem como uma atividade social dinâmica e para a análise das complexas relações entre linguagem, contexto social e identidade individual. Assim, Bakhtin e seu Círculo consideravam a linguagem como um lugar de conflitos, um lugar da diversidade, sendo que a identidade é construída nessa relação com o outro. Nessa diversidade cultural de pensamento é que se postula que a palavra tem duas faces: o caráter ideológico e o caráter do signo material. Segundo Silva (2013):

Ideologicamente, então, o grupo de Bakhtin pensa a linguagem como um lugar de convergência de diferenças, em que a identidade se constrói pela convivência com a diversidade, com o outro. Politicamente, a partir de 1924, eles vivem num país em que a ordem é unificar a cultura e a língua, portanto, não toleram as diferenças (2013, p. 48).

A partir desta concepção sobre língua, que difere de outras concepções, especialmente da concepção de língua enquanto estrutura, Bakhtin discute conceitos como *enunciado concreto*, *dialogismo* e *polifonia*, que passaremos a debater.

Como aponta Silva (2013, p. 49), enunciado concreto é “um todo formado pela parte material (verbal ou visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção.” Isso significa dizer que o enunciado é a materialização da língua; o enunciado concreto é uma unidade fundamental da comunicação verbal, que se refere a uma expressão específica de linguagem produzida em um contexto comunicativo particular.

O enunciado, a produção, a circulação e a recepção não são apenas fatores externos ao texto na produção de sentido. Um enunciado pode se materializar de diferentes formas, seja a partir da língua falada ou escrita ou ainda a partir das múltiplas possibilidades imagéticas de construção de sentidos. O enunciado, assim, é considerado quando produz sentidos. Estes se desdobram em dois pontos: tema e significação. A significação é constante e é o significado da palavra; já o tema não é constante, devido ao contexto de produção, uma vez que o ouvinte não

compreende a fala apenas relacionando-a com o significado estável do dicionário, mas a compreendem segundo um universo de valores culturais de determinado grupo social e de determinada época.

Os enunciados estão ligados diretamente às atividades humanas. Há uma relação forte entre o sujeito situado na história e no tempo, ou seja, nas condições de produção, um sujeito que dialoga com o outro. Exemplo disso são os gêneros discursivos, a partir dos quais o sujeito faz a tomada da palavra, tomada do gênero, para se posicionar dentro de uma sociedade e agir sobre o outro através das palavras, do seu discurso. Ou seja, a linguagem é uma atividade humana que desempenha uma função na sociedade.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 1997, p. 280).

Segundo Silva (2013, p. 51) “o signo para Bakhtin não é linguístico, mas ideológico, ou seja, é carregado de sentidos que dizem respeito a uma posição social, histórica e cultural”. Sendo assim, os signos que compõem os enunciados concretos são sempre carregados de sentidos, significados e vão variar a partir da posição social de quem fala, da condição histórica social, ideológica, cultural.

A partir da noção de língua e de enunciado, outro conceito deve ser associado: dialogismo. Na teoria bakhtiniana, encontramos o conceito de dialogismo, pois nunca “falamos sozinhos”. Um sujeito fala com o outro, mesmo que não saiba quem é esse interlocutor, além disso o que é falado já retoma discursos passados e, também, dá início a novos discursos, novos apontamentos. É um constante processo de ir e vir.

Na análise dialógica do discurso, a ideia de dialogismo está ligada à própria concepção de língua como interação verbal. Afinal, não existe enunciado concreto sem interlocutores. O próprio fato de um autor levar em consideração seu interlocutor direto ou indireto quando produz um enunciado já confere à língua esse caráter dialógico (Silva, 2013, p. 52).

O que o sujeito enuncia se relaciona com outros enunciados, ou seja, há uma cadeia de enunciados que se relacionam numa construção dialógica da linguagem e, atravessado por essas múltiplas vozes, remonta os saberes passados e aponta para novos. Cada sujeito é único,

articulando suas ideias, seus discursos, de uma forma única, sua, própria do seu ser, da sua forma de abordar determinado assunto na chamada polifonia. Com as múltiplas vozes que se relacionam e se conversam num mesmo texto, que se contradizem ou se contrapõem, ou complementam nas várias relações na polifonia.

Polifonia não é para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes [...] Multiplicidade de vozes plenivalentes e de consciências independentes e não fundíveis tem direito de cidadania — vozes e consciências que circulam e interagem num diálogo infinito (Faraco, 2009, p. 77-78).

Bakhtin (2017, p. 38) discute que “ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro”. O *outro*, na teoria bakhtiniana não necessariamente é um sujeito físico ou sujeito presente. O outro pode ser também coletivo, a sociedade, um grupo, são também os outros que sustentam os discursos que perpassam o sujeito. A relação entre o eu e o outro e entre o outro e o eu se dá pela língua e pela linguagem, que são práticas sociais que se fazem por meio da interação social. A língua e a linguagem são compreendidas como produção de sentidos entre sujeitos. Assim, o enunciado concreto é a materialização da língua e da linguagem que se associa ao mundo, à vida.

Quando se analisa o texto, deve-se levar em consideração quem escreveu, para quem escreveu e onde está circulando, tudo é constitutivo do enunciado. Nesse sentido, deve-se considerar que os enunciados se associam a outros numa cadeia de enunciados que formam discursos que se associam ou se opõem a outros discursos.

Para algumas teorias que estudam a linguagem, a enunciação é o ato de pôr em uso o sistema da língua (um processo) e o enunciado é o resultado desse ato (um produto). Em outras palavras, para essas teorias, o enunciado é o produto de um processo, que é a enunciação. No pensamento bakhtiniano, essa distinção não é posta, pois um dos conceitos fundamentais da teoria é o de enunciado concreto, que é um todo formado pela parte material (verbal ou visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção. Isso significa que o processo e o produto da enunciação são constitutivos do enunciado (Silva, 2013, p. 49).

O enunciado, a produção, a circulação e a recepção não são só fatores externos ao texto que auxiliam na construção dos sentidos. São fatores que fazem parte e são fundamentais para se construir sentido da enunciação e do enunciado, não importando o tamanho do enunciado. Se é uma frase, um texto curto ou um romance, o que vai estabelecer os limites desse enunciado é exatamente o sentido, a significação. O texto literário, dessa forma, se constitui como um enunciado concreto.

Os textos ou enunciados estão ligados diretamente às atividades humanas. Há uma relação forte entre o sujeito situado na história e no tempo, ou seja, nas condições de produção, um sujeito que dialoga com o outro. Um exemplo disso são os gêneros discursivos manifestos nas esferas de atividades quando se toma a palavra para se posicionar dentro de uma sociedade, dentro de uma comunidade. Ou seja, agir sobre o outro através das palavras, do seu discurso, ou seja, valendo-se da linguagem, que é uma atividade humana que desempenha uma função na sociedade.

Neste trabalho, propomo-nos a fazer uma análise dos discursos presentes nos livros do PNL D 2018-Literário tratando de temas importantes dentro dos textos literários para a formação de um leitor crítico, começando na Educação Infantil. Nesse sentido, estabelecemos um entrecruzamento teórico que embasa os estudos bakhtinianos com os recursos da linguagem. As análises dos livros podem contribuir para que docentes que venham a usar os livros possam compreender os discursos que compõem as obras e de que forma elas ecoam nos seus leitores.

Com base nos estudos teóricos, entendemos que as práticas de leitura precisam fomentar debates que provoquem nos leitores em formação percepção do processo do discurso literário, assim delineando a importância da leitura para sua formação.

Pensando no trabalho com literatura na Educação Infantil, é fundamental que percebam as dimensões dialógicas e polifônicas (Bakhtin, 1993) da leitura, ao compreenderem as vozes sociais representadas mimeticamente na edificação literária, bem como as relações entre autores, épocas, produções culturais e leitores, inseridas em situações concretas e históricas em que ocorrem. Portanto,

Independente, das funções pedagógicas, ideológicas ou linguísticas atinentes ao texto literário, as práticas de leitura na sala de aula poderão fomentar debates que provoquem os leitores em formação à percepção do discurso literário como uma produção humana e cultural, constituinte de um contexto social mais amplo que nos convida à responsividade e ao posicionamento crítico diante das questões apresentadas na edificação do texto ficcional (Carvalho, 2018, p. 87).

Desta forma, nas análises dos livros selecionados, buscamos discutir as relações dialógicas e polifônicas neles construídas, de maneira a compreender como o discurso sobre infância e criança presentes nos enunciados se relacionam com os discursos que circulam na sociedade, tendo em vista o tempo e espaço de publicação. Assim, cada obra analisada dialoga com contextos externos ao próprio livro, tanto a partir do texto verbal quanto do texto imagético neles presentes.

Compreendemos que o PNLD, por meio do edital de chamamento, direciona a seleção dos livros submetidos pelas editoras para um viés ideológico, à medida que estabelece os critérios ao quais os livros devem atender.

No tópico a seguir, discutiremos as ilustrações enquanto um lugar de produção de sentidos. Tanto a palavra quanto as ilustrações são fundamentais para a criança construir sentido no ato de ler, que é uma prática social que se faz por meio da interação com o objeto livro e os discursos que nele perpassam. Passaremos a seguir a apresentar a ilustração na literatura e sua importante função na produção de sentidos.

1.6 Ilustração na literatura: a construção de sentidos

Nos livros infantis para crianças pequenas, a ilustração tem uma importante função na produção de sentidos, tanto quanto o texto escrito. Nesse sentido, nas últimas décadas, as ilustrações assumiram cada vez mais um lugar de protagonismo na construção dos sentidos literários do texto.

Portanto, a ilustração de uma obra literária configura-se como um enunciado de produção de sentido. Nessa perspectiva, ao analisar livros literários infantis, é necessário que se analise tanto o texto escrito quanto o texto visual, de maneira a compreender as relações entre eles na produção de sentidos e na materialização de discursos. Segundo Camargo, escritor, ilustrador e pesquisador na área de literatura infantil (2006, p. 13)

Tal como a leitura da palavra depende do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico, a leitura da imagem também depende do conhecimento de mundo e do conhecimento da linguagem visual. Isso significa que não basta somente ver, é preciso aprender a ver (Camargo, 2006, p. 13).

Com o avanço da tecnologia e os diversos recursos da computação gráfica, tem-se hoje inúmeras opções para a criação de imagens digitais, mas nem sempre foi assim. Antigamente, toda criação precisava ser feita à mão, isso dependendo do talento e domínio da técnica de ilustração.

Ilustração, geralmente, remete a desenhos, que é um termo frequentemente usado para classificá-los, mas existem diversas outras técnicas que se encaixam nessa definição com pinturas, colagens, até mesmo as fotografias.

O planejamento gráfico é um recurso que, a cada dia ganha espaço no mundo editorial de livros infantis. O recurso gráfico tornou-se um elemento essencial, uma vez que aguça a percepção, a curiosidade e o imaginário infantil. Neste sentido, podemos dizer

que ele é essencialmente importante ao texto literário infantil, pois, pode determinar a escolha em ler, ou não, determinado livro. O contato com as cores e com as formas possibilitam à criança a realização de algo muito peculiar, a curiosidade. Instigam os desejos e os sentidos infantis (Abreu, 2010, p. 341).

A ilustração é compreendida como uma expressão artística que comunica uma ideia ou conceito, e está incluída dentro da arte. No caso dos livros infantis para crianças pequenas não alfabetizadas, a ilustração assume o lugar da mediação entre a criança e livro, de maneira que ela possa compreender a história por meio da interação e leitura das ilustrações. A criança demora em cada quadro ou página, buscando sentido no que vê. Sobre a interação das crianças com o livro, Regina Yolanda Werneck afirma que:

A interação que se estabelece entre o livro e o leitor pode ser, também, ligada ao tato quando se sente, por exemplo, a aspereza do preto impresso, a capa lisa, a guarda em papel granulado, o peso do livro, a espessura do papel...

Há vários aspectos visuais a observar além da comunicação das ilustrações. São eles: o formato do livro, o número de páginas, a distribuição de ilustrações e do texto, os diferentes tipos usados no texto, as técnicas usadas pelo ilustrador e as técnicas de impressão utilizadas, podendo as crianças observar até a retícula impressa com a lente de gráfico (Werneck, 1986, p. 150).

Como já apontamos, transmitir uma mensagem não é privilégio apenas da linguagem escrita, a ilustração é uma produção de sentido. Ao criar o texto com linguagem pictórica, o ilustrador expressa com as imagens sua leitura do texto escrito e oferece ao leitor uma outra visão da narrativa, porém há sempre lugar para a interação do leitor, que integra ao livro a sua própria visão de mundo. Assim como defende Werneck (1986, p. 118):

Podemos dizer que o código pictórico é uma representação semiconcreta, constituindo-se numa comunicação mais direta do que o código verbal escrito que se representa de forma abstrata. Além disso a ilustração é uma linguagem internacional, podendo ser compreendida por qualquer povo.

O livro evoca duas linguagens: palavra e imagem, que podem dialogar e construir outros significados, que sugerem o próprio jogo polissêmico. Para a criança que ainda não lê, entrar em contato com o livro por meio das imagens provoca observações e comentários, favorecendo um convívio prazeroso com o livro, como esclarece Camargo (1995, p. 79):

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço.

A criança, ao ler as imagens, constrói as narrativas por meio das ilustrações. Assim, os efeitos da leitura vão se estabelecendo, auxiliando o desenvolvimento cognitivo, criando conexões com a vida real ou com outras histórias. Isso fortalece a capacidade de observação e análise da criança, desenvolve sua percepção visual, promovendo uma experiência visual com as cores, as formas com perspectiva de significados. Sempre que pensamos em um livro infantil, imaginamos junto que tenha as ilustrações e, para as crianças, essas ilustrações funcionam como uma ferramenta capaz de atrair esse público para mais e mais leituras.

Seria interessante, também, observar o papel das ilustrações nos livros infantis. Para os pequeninos leitores, a boa lei parece ser a de grandes ilustrações e pequenos textos. Grandes e boas ilustrações, - pois à criança só se devia dar o ótimo. Já noutras leituras, mais adiantadas, quando a ilustração não exerça papel puramente decorativo, na ornamentação do texto, talvez se devesse restringir às passagens mais expressivas ou mais difíceis de entender sem o auxílio da imagem – como quando se trata de um país estrangeiro, com flora e fauna desconhecida, costumes e tipos exóticos. (Meireles, 1984, p. 146 apud Abreu, 2010)

A partir de sua leitura da narrativa, o ilustrador produz uma visão que concede ao leitor uma porta para ele abrir e ingressar na história ou apresentar para o leitor uma cena nova, que inexistente na narrativa ilustrada, que atrai o olhar, provoca a revisitação do que se mostra diante da ilustração. O leitor poderá retornar a essa imagem, buscando construir um sentido, compreender a cena. Abreu (2010) afirma que, para a imaginação espontânea livre da criança, não há leis - no seu universo lúdico, tudo é possível - por isso é importante que o ilustrador compartilhe desse mundo mágico e encontre algo que faça sentido ao imaginário infantil:

É preciso que exista, por parte dos ilustradores, a necessidade de questionar e compreender este “ser infantil”. O trabalho do criador de imagens é de uma constante investigação, até que se descubra uma forma de construção, na qual a linguagem informe sobre si mesma, sem preocupações em atender qualquer outra função a não ser descobrir novas possibilidades que, com certeza, apontam para novas soluções e para uma informação mais adequada à criança (Abreu, 2010, p. 331).

Há também livros compostos apenas por uma história que se desenvolve por meio do encadeamento de imagens, e não há texto verbal acampanhando. A história é contada por meio das ilustrações.

A criança precisa observar tudo que há nele e quais pistas a ilustração dá sobre a história daquele livro, criando as hipóteses sobre a história que está por descobrir. Ricardo Azevedo (2005, p. 45) destaca que livros de imagem são aqueles “sem texto escrito, cujo enredo é criado e construído exclusivamente através de imagens. Neles, o conjunto de imagens é o próprio texto da obra, o artista-solo que brilha sozinho e ocupa todos os lugares do livro.” Atribuem-se usualmente à ilustração as funções de ornar ou elucidar o texto junto ao qual ela

aparece. No entanto, Camargo (1995) aborda as funções da ilustração que pode ter várias outras funções: representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalinguística, fática e pontuação.

Camargo (2004, p. 1) enfatiza que, muito mais do que apenas ornar ou elucidar o texto, a ilustração pode representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar a atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual. É importante ressaltar que raramente a imagem desempenha uma única função, mas, da mesma forma como ocorre com a linguagem verbal, as funções organizam-se hierarquicamente em relação a uma função dominante.

Assim, Camargo (1995) busca organizar o estudo das funções da ilustração, ressaltando que elas não têm hierarquia, ou seja, podem acontecer concomitante. Essas funções são úteis para análise das imagens dos livros ilustrados. Esse estudo é uma abordagem mais didática, pensando nos ensinamentos a um leitor da imagem, de forma que essas funções ajudam a perceber como o texto vai dialogar com a imagem.

Segundo Camargo, a análise da ilustração precisa focalizar também os polos conotativos e denotativos da imagem, para um estudo das relações entre imagem e texto na ilustração:

A significação global de uma imagem abrange significados denotativos e conotativos: os primeiros referem-se ao ser que a imagem representa, enquanto os significados conotativos referem-se a associações sugeridas pela imagem. Os significados denotativos decorrem principalmente da função representativa, enquanto os significados conotativos resultam principalmente do como a imagem representa, ou seja, da função estética. A análise da ilustração precisa, portanto, focalizar os pólos denotativo e conotativo, ou seja, os significados que decorrem não só de o que a imagem representa, mas também de como ela o faz (Camargo, 2014, p. 1).

Se a ilustração é uma imagem que acompanha um texto, então é preciso reconhecer que a ilustração não tem função isoladamente, mas só em relação a um texto do livro ilustrado:

A relação entre ilustração e texto pode ser denominada coerência intersemiótica, denominação essa que toma de empréstimo e amplia o conceito de coerência textual. Pode-se entender a coerência intersemiótica como a relação de coerência, quer dizer, de convergência ou não-contradição entre os significados denotativos e conotativos da ilustração e do texto. Como essa convergência só ocorre nos casos ideais, pode-se falar em três graus de coerência: a convergência, o desvio e a contradição. Avaliar, portanto, a coerência entre uma determinada ilustração e um determinado texto significa avaliar em que medida a ilustração converge para os significados do texto, deles se desvia ou os contradiz (Camargo, 2014, p. 2).

Conforme o autor, a ilustração estabelece uma relação semântica com o texto. Nos casos ideais, uma relação de coerência, denominada coerência intersemiótica pelo fato de articular dois sistemas semióticos: a linguagem verbal e a visual.

Nesse sentido, a ilustração tem um papel fundamental no planejamento gráfico, pois as ilustrações contribuem para a interação com texto escrito, instigando incentivando à leitura, como explica Odilon Moraes:

O projeto gráfico de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido. No passar das páginas, o projeto gráfico nos indica uma ideia de ler, isto é, uma ideia de um tempo para se olhar cada página, de um balanço entre texto escrito e a imagem, para que, juntos, componham e conduzam a narrativa. (Moraes, 2008, p. 49-50)

Sendo assim, observa-se que devemos acrescentar mais um elemento ao “texto escrito e ilustração”: o projeto gráfico, o design da obra. Em suma, a produção de sentidos na leitura literária de livro infantil se dá a partir de um todo: do livro enquanto objeto, das linguagens que o compõem, do próprio contexto de leitura deste livro, da mediação de leitura feita a partir dele e das ilustrações.

Diante desse contexto, observando o Edital do PNLD Literário 2018, na sessão de “Projeto gráfico-editorial” sobre as características das ilustrações, enfoca-se que “O projeto gráfico-editorial deverá apresentar equilíbrio entre o texto principal, texto complementares e intervenções gráficas, como as ilustrações, quando houver” (Brasil, 2018, p. 38).

A forma sistemática para avaliar as obras literárias do programa realça a importância que as ilustrações têm nos livros para a formação do leitor. No Guia do PNLD 2018-Literário, é explicitado que o texto visual foi avaliado a partir de critérios que consideraram a interação entre texto verbal e texto visual, utilizando a exploração de recursos visuais para a ampliação da experiência estética e literária do leitor, bem como a estimulação do imaginário a partir do texto visual.

É fundamental desenvolver estratégias de ensino que envolvam a leitura de livros infantis. É preciso perceber que a leitura de imagens propicia à criança o desenvolvimento da imaginação e da interpretação da realidade. Camargo (2014) ressalta que a ilustração é uma imagem que acompanha um texto e não seu substituto. Dessa forma, compreende-se que a relação entre ilustração e texto não é de paráfrase ou tradução, mas de coerência, então, abre-se para o ilustrador possibilidades de convergência com o texto, convergência essa que não limita a exploração da linguagem visual, mas, ao contrário, pode incentivá-la.

Assim, o escritor, quando escreve seu livro, produz uma fala em determinado contexto social, histórico e cultural no material verbal ou visual, no contexto de produção circulação e recepção, ou seja, quem escreveu e para quem escreveu e o contexto envolvido. Assim, o processo e o produto da enunciação são constitutivos do enunciado.

Analisar os livros utilizando os conceitos bakhtinianos nos auxilia a compreender tanto a linguagem verbal quanto a não verbal, no contexto de produção, a relação do sujeito situado na história e no tempo, num sujeito que dialoga com o outro, juntamente com as condições de produção, que são fatores externos importantes para inferirmos sentido.

Em suma, consideramos, a partir dos pressupostos bahkitinianos, que a ilustração é um enunciado que produz sentidos e, portanto, dialoga com outros enunciados e vozes. Desta forma, compreendemos que a ilustração é parte da construção dos discursos, sobretudo nos livros infantis.

1.7 A literatura, a infância e a criança

Nesta dissertação, conforme já anunciamos, analisaremos o discurso sobre a infância e a criança nos livros do PNLD 2018 – Literário destinados à Educação Infantil. Cabe destacar que escolhemos livros com protagonistas crianças, tendo em vista a representação direta com os leitores destinatários. Entendemos que criança e infância se relacionam mutuamente e, por isso, são duas categorias maiores que direcionam esse trabalho. Como subcategorias, selecionamos a brincadeira e a linguagem, que são explorações lúdicas das crianças. Desta forma, discutiremos as duas categorias neste tópico de maneira a compreender os discursos construídos que perpassaram ao longo da história.

Na literatura, é possível à criança experimentar a alteridade, que é se ver em outras pessoas, ou seja, se ver no lugar do outro, por isso a escolha de livros com protagonistas crianças e, além de serem produções estéticas, com diferentes noções sobre a criança. Maria Cristina Gouvêa que estuda sobre a história social da infância considera que:

É na direção da afirmação da alteridade da infância e sua centralidade na cultura que se torna necessário a constituição de um mercado de bens simbólicos que contemplem a especificidade deste sujeito e que possibilitem atuar no seu processo de desenvolvimento. A literatura infantil irá ocupar tal papel, como prática discursiva voltada para o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem para a vida adulta (Gouvêa, 2007, p. 5).

A literatura propicia ao leitor a construção da identidade, uma vez que esta passa pelo reconhecimento do que se é do que não se é, por meio da relação como o outro. Essa relação e construção de identidade ocorre por meio dos discursos que atravessam os enunciados das obras. Há de se reconhecer que temos mais de um discurso sobre o que seja infância e sobre o que seja criança.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a criança é tomada como sujeito de direito:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Tais direitos, hoje apresentados em legislações, não eram assim garantidos ou expressos em outros tempos, porque a representação de criança era diferente das que temos hoje. Como aponta José Nicolau Gregorin Filho (2012, p. 2)

Antes do século XVIII, via-se uma separação bastante nítida do público infantil. Os indivíduos pertencentes às altas classes sociais liam os grandes clássicos da literatura, orientados que eram por seus pais e preceptores; já a criança das classes mais populares não tinha acesso à escrita e à leitura, portanto, tomava contato com uma literatura oral e mantida pela tradição de seu povo e também veiculada entre os adultos. Não se via a infância como um período de formação do indivíduo, a criança era vista como um adulto em miniatura, uma etapa a ser rapidamente ultrapassada para que o indivíduo se tornasse um ser produtivo e contribuísse efetivamente na e para a comunidade.

Temos que considerar o que faz parte de ser criança, não é a diferença de uma criança e um adulto, e sim nas suas particularidades como no brincar, uma vez que é no brincar que as crianças se revelam e como estão elaborando as questões de sua vida, é pelo brincar que elaboram outras repostas à essas questões. Peter Hunt (1991) aponta a brincadeira como um elemento constitutivo da infância (aqui considerada como subcategoria de análise); segundo esse autor “como a brincadeira é um elemento natural de seu perfil, verão a linguagem como outra área para exploração lúdica. Elas são menos limitadas por esquemas fixos e, nesse sentido, têm uma visão mais abrangente” (Hunt, 1991, p. 84).

A criança não é um adulto inacabado, o tempo da infância tem recursos próprios e o brincar é um deles. Ser criança, hoje, é considerar um ser histórico, uma vez que ser criança, hoje, não é igual a duas décadas atrás. Ser criança é um momento específico na vida com características próprias que tem no brincar sua maior expressão. De acordo com Gouvêa (2007, p. 10), “Não é mais a criança que deve se adaptar ao mundo adulto, mas este deve ser susceptível à compreensão da natureza da infância, de maneira a atuar em seu processo de socialização”.

As crianças têm as fases do desenvolvimento físico parecidos, mas quanto à infância, não há uma única infância, pois as crianças não passam pelas mesmas experiências em suas vidas. São diferentes em aspectos sociais, culturais, financeiro, uma vez que as experiências e

conhecimentos serão diferentes, o que diferencia os aspectos da infância e influenciam o desenvolvimento.

A criança faz parte da infância e, assim, historizar a infância como um período de etapas na vida da criança e compreender esses conceitos do ponto de vista histórico nos faz compreender que, nos dias atuais, temos a literatura que nos auxilia a perceber a expressão da criança e sua infância:

Sintetizando, interessou-me, portanto, não falar da criança real e sua inserção no período histórico analisado, mas investigar as representações sobre a infância expressas no texto literário neste período, a construção do conceito de infância nas práticas literárias, que buscam modelar o comportamento do leitor infantil. (Gouvêa, 2007, p. 2)

A palavra infância, que tem origem latina, estava ligada à ideia de ausência de fala e, por muitos anos, esse silêncio marcou a infância. Ao longo dos anos, esse conceito foi se transformando diante da representatividade da infância com seus comportamentos, características, valores.

Mas enquanto a oscilação conceitual ensina que a vida muda, a duração do esforço conceitual ensina que a vida continua, não obstante conceitos tão diferentes sejam formulados e vigorem em nome dos mesmos primeiros tempos da cria humana, infância chamada... (Lajolo, 2001, p. 231).

Gouveia (2007) entende que as práticas literárias na infância, ao mesmo tempo que retratam as crianças, constroem a infância por meio das narrativas. Falar à criança compreendendo-a distinta do adulto, significa ter a linguagem literária como campo discursivo.

Dentre as vozes responsáveis pela imagem da infância em circulação em sociedades destacam-se as artes. Dentre estas a literatura. [...]
Enquanto formadora de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e destruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas. (Lajolo, 2001, p. 232)

Lajolo (2001), em seu texto “Infância de papel de tinta”, fala sobre a construção da infância e como a criança é vista, fazendo uma trajetória pela literatura brasileira percorrendo sobre textos literários para adultos e para crianças. A contribuição da literatura é extremamente rica para as diferentes concepções de infância, pois a literatura acompanha as mudanças, retratando essas diferentes visões. Segundo Marisa Lajolo:

Enquanto formadora de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas (Lajolo, 2001, p. 232).

A autora faz uma trajetória sobre a representação da criança remontando a Pero Vaz de Caminha, num registro inaugural sobre a infância brasileira que mostra uma imagem fragmentada de criança. No romantismo, há uma visão romântica e idealizada da infância, período em que a acreditam que a própria natureza colabora com a existência. Três séculos e meio depois, é mostrada uma criança com fragilidade que continua sendo artifício retórico de nossa cultura, com imagem da infância desvalida.

Lajolo (2001) mostra também, no polo da positividade, as histórias do Sítio do Pica-pau Amarelo, em seguida comenta sobre o impacto da fragilidade das crianças nas obras. Nesse sentido, vamos acompanhando um panorama com obras com constante representação negativa da infância nas páginas da literatura brasileira, com transposição do mundo adorável da infância para um nada adorável mundo do trabalho, numa infância sofrida e desamparada.

Num mundo globalizado da pós-modernidade, Lajolo (2001) traz uma literatura numa infância que as crianças pedem esmola em diferentes línguas, retrato de uma infância literalmente desterritorializada. Assim, refletir sobre as diferentes concepções de infância ao longo dos tempos, por meio da literatura, auxilia a uma compreensão mais ampla e consistente do processo de formação de nossa sociedade. Entendendo os pensamentos de diferentes épocas e espaços sociais dialogando com a literatura, podemos ter uma progressiva construção da ideia de criança e de infância que nos auxiliará nas análises das obras do PNLD 2018 – Literário.

Estas são questões sobre a infância e a criança na literatura que analisaremos, buscando discutir que infância e que criança está sendo discursivizada nos livros em análise. Desta forma, tendo em vista as discussões realizadas neste e no capítulo anterior, como subcategorias constituintes das grandes categorias elencadas, tomaremos elementos como: brinquedos e brincadeiras; relação entre criança e adultos; lugar de pertencimento; relações étnicas; relações históricas e sociais; personificação (no panorama do capítulo 4).

CAPÍTULO 3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA NO BRASIL: CONTEXTO DO RECORTE DE PESQUISA

*Se eu fosse muito forte
Podia mandar parar imediatamente
todas as lutas e todas as guerras
e as fábricas das armas
transformavam-se em padarias,
bibliotecas e jardins.
(Mota, 2018, p. 24-25)*

Nesta dissertação, nos propomos a analisar livros que compõe o acervo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Literário, que teve sua primeira edição com livros de literatura em 2018. Como já apontamos, a escolha se deu por compreender a relevância deste programa na distribuição de livros literários nas escolas e por compreender a escola enquanto instância de letramento literário, muitas vezes como o único espaço em que a criança tem acesso ao artefato livro e a práticas de literatura. Por isso, neste capítulo, discutiremos brevemente as políticas de leitura no Brasil, com foco no PNLD Literário de 2018.

Importante situar que os livros selecionados para esta pesquisa já passaram por outras seleções. O PNLD Literário tem edital de chamada pública para que as editoras possam submeter as obras a serem adquiridas pelo governo e distribuídas gratuitamente nas escolas. Então, primeiro, com a leitura do edital, as editoras fazem uma primeira seleção para considerar quais livros por elas publicados atendem ao edital; num segundo momento, a comissão avaliadora julga se os livros inscritos atendem aos princípios do edital proposto. Selecionadas as obras para o acervo do programa, é a vez dos docentes selecionarem, dentre as obras aprovadas, aquelas que querem receber em suas escolas. Assim, conhecer o programa e seus editais nos leva a compreender a quais concepções os livros deveriam atender, ou seja, qual direcionamento foi dado para a formação deste acervo.

É preciso considerar também que os programas de incentivo à leitura foram, desde sua criação, uma influência para o mercado literário infantil. Afinal, estes programas movimentam uma quantidade muito alta de compra e venda de livros. Por isso, a forma como a seleção ocorre e as regras e as concepções que perpassam as escolhas têm impacto na produção literária.

Dois importantes marcos na História da Educação têm impacto na organização das políticas de leitura no Brasil: a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930, pelo presidente Getúlio Vargas, e o reconhecimento legal, por parte da nova Constituição Federal, em 1934, da educação como direito de todos e dever das famílias e do poder público.

Com isso, a trajetória dos livros didáticos assumiu determinadas características, de acordo com o contexto social, político e econômico em que a sociedade se insere em determinado momento histórico.

O Decreto-lei nº 1.006, de 10 de fevereiro de 1938, marcou as ações governamentais em relação aos livros didáticos para escolas públicas, pois estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático:

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

Art. 3º A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República (Brasil, 1938, Art.1º-3º).

Este também foi o primeiro decreto de um presidente da república em direção a políticas públicas voltadas para o livro didático e de leitura, como o próprio decreto faz referência.

No quadro a seguir, apresentamos um breve histórico acerca dos programas de incentivo à leitura desenvolvidos no Brasil. Foram lançados diversos programas ao longo dos anos, visando à melhoria nos índices de leitura, até chegar a um dos mais recentes, que é o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em sua versão chamada “PNLD Literário”, que tem como objetivo a distribuição de obras às escolas públicas brasileiras:

Quadro 1: Principais programas de incentivo à leitura no Brasil

PRINCIPAIS PROGRAMAS DE INCENTIVO À LEITURA NO BRASIL			
ANO	CENÁRIO POLÍTICO	POLÍTICAS PÚBLICAS	AÇÕES RELEVANTES
1930	1930 a 1945 Estado Novo ¹	Inauguração das políticas públicas e de incentivo à leitura no Brasil	Criação do Ministério de Educação e Saúde Pública (âmbito nacional)
1934	A nova Constituição Federal de 1934, foi o reconhecimento legal para todas as ações na educação do Brasil	Educação como direito de todos e dever da família e do poder público	Constituição Federal
1937	Estado Novo até 1945	Instituto Nacional do Livro (INL)	Elaboração de uma enciclopédia e um dicionário nacionais, bem como a expansão de bibliotecas pelo Brasil

¹ Estado Novo que tinha a característica de censurar obras que “violassem” a imagem do governo e do programa que durou até a década de 1950.

1960	Jânio Quadros é eleito presidente do Brasil	Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB)	Intercâmbio das bibliotecas
1966	Ditadura militar, a comissão era responsável pela censura às ideias contrárias ao governo	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted)	Responsável pela distribuição de 51 milhões de livros
1979	Ditadura militar	Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (Prodelivro)	Distribuição de livros didáticos, iniciou a compra de livros com recurso do FNDE ² e com as contribuições dos Estados
1984	República Nova	Programa Nacional Salas de leituras (PNSL)	Construção de salas de leituras para, na sequência receber acervos compostos e enviados pelo projeto
1985	República Nova	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	Indicação de livros pelos professores, reutilização do livro, aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção
1992	República Nova	Pró-Leitura	Formação de professores, construção de salas de leitura e envio de acervos às escolas
1997	República Nova	Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)	Distribui acervos literários e outros materiais pedagógicos
2016	República	Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD literário	Distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais à prática educativa

Fonte: As autoras (2023).

Esse quadro (Quadro 1), com os principais programas de incentivo à leitura no Brasil, apresenta um panorama mais geral das ações e impactos de uma política pública que reflete diretamente nas escolas. É possível observar que o ano, juntamente com o cenário político e suas ações de política pública, estão diretamente ligadas às ações relevantes que aconteceram de forma a distribuir livros didáticos e de literatura para todas as escolas públicas do país, tendo em vista o estímulo à leitura e à formação de leitores.

Fazendo uma síntese dos programas de incentivo à leitura adotados no Brasil pelos órgãos oficiais, conforme Peres (2013):

² Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

- ✓ Em 1985, o PNLD com o principal objetivo de distribuir livros didáticos para os alunos de escolas públicas do ensino fundamental.
- ✓ Em 1992 é criado Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler) criado em 13 de maio de 1992 pelo decreto presidencial nº 519, e vinculado à Fundação Biblioteca Nacional – órgão do Ministério da Cultura. Com o objetivo de promover o interesse nacional pela leitura e escrita para o fortalecimento e desenvolvimento da cidadania.
- ✓ Nesse mesmo ano de 1992 é instituído o Pró-Leitura programa de formação continuada dos professores, resultado de uma parceria dentre SEF/MEC e secretarias de educação dos Estados, Universidades e Embaixada da França.
- ✓ Em 1997 é criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola com o objetivo de democratizar o acesso às fontes de informação, promover a leitura e a formação de alunos e professores leitores, e apoiar a atualização e o desenvolvimento profissional do professor, entre outros. Sua ação primordial é distribuir obras de literatura, de pesquisa e de referência e outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da Educação Básica (Peres, 2013, p. 119).

Além dos programas nacionais de incentivo à leitura, outra política pública de grande relevância oriunda dos órgãos oficiais, de acordo com Peres (2013, p. 19), é o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), que se vincula à Fundação Biblioteca Nacional e “configura-se pela articulação de políticas, projetos, programas e ações que são empreendidos pelo Estado e a sociedade no intuito de promover a leitura no Brasil” (Peres, 2013, p. 19). A elaboração desse plano, em suma, é um discurso oficial à reiterada insistência, como pondera a autora Peres (2013), à democratização ao acesso ao livro, ao fomento e à valorização da leitura, bem como o fortalecimento da cadeia produtora do livro.

Esse contexto é o resultado de uma parceria de um acordo do então presidente da república, na qual

Os ministros de estado da educação e da cultura, no uso da atribuição que lhes confere o art. 87, parágrafo único, inc. II, da Constituição, e, considerando que o Governo da República Federativa do Brasil subscreveu a “Declaração de Santa Cruz de la Sierra”³, durante a XIII Conferência Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo dos vinte e um países signatários da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), e que é desejo do Governo da República Federativa do Brasil dar continuidade à mobilização em favor do fomento à leitura empreendida em 2005, durante o Ano Ibero-americano da Leitura - o Vivaleitura, e convertê-la em política pública permanente, resolvem Art. 1º - Fica instituído o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), de duração trienal, tendo por finalidade básica assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional (Brasil, 2006, p. 18).

³ Declaração da XII Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo subordinada ao tema “A inclusão social, motor do desenvolvimento da Comunidade Ibero-Americana”.

O investimento em programas e planos de governo oriundos dos órgãos oficiais evidencia o estabelecimento de parcerias para ampliar o número de leitores no Brasil usando a concepção múltipla de leitura, com foco principal na democratização do acesso ao livro.

Em 2017, foi sancionado mais um decreto que regulamenta e especifica as ações do PNLD:

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a 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 das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. § 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (Brasil, 2017, Art. 1º).

Como se pode perceber, no decreto acima, há uma menção à avaliação e disponibilização de obras literárias para uso individual e na biblioteca.

Para a formação de leitores, há uma distribuição de acervos de obras literárias de referência para todas as escolas públicas do território nacional, pois é um programa de política pública, por meio das ações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD-Literário. Trata-se de um programa que foi criado para democratizar o acesso à cultura letrada e formação de leitores, para difundir conhecimento entre alunos e apoiar o desenvolvimento profissional dos professores.

1.8 Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD

O PNLD é uma política pública que está em constante aprimoramento. Quando surgiu, em 1937, segundo Cassiano (2007, p. 19), o governo estava preocupado em controlar o conteúdo dos livros escolares, de maneira que sua principal função era a censura. Podemos compreender que a produção de material didático é um lugar de disputa, pois, conforme Cassiano (2007), os livros didáticos são instrumentos de poder que podem perpetuar ou transformar visões de mundo e podem ser reproduzidos em grande número e difundidos em todo território nacional. Nesse sentido, o livro didático constitui-se como poderosa ferramenta de unificação - até de uniformização - nacional, linguística e ideológica, e, desta maneira, o poder político se vê forçado a controlar estreitamente e até orientar em seu proveito, sua

concepção e seu uso. Ou seja, é uma forma de manter os discursos hegemônicos capitalistas e burgueses.

O primeiro decreto, no governo democrático de José Sarney, que se autodenominou Nova República, quis agregar valor positivo à imagem do livro didático como uma estratégia política, dissociando-se do programa do livro didático do governo anterior. Cassiano (2007, p. 21) pontua que o decreto que originou o PNLD sequer mencionou o programa anterior o (PLIDEF), como se fosse um programa absolutamente novo.

O PNLD revolucionou o mercado dos livros didáticos no Brasil, culminando numa distribuição gratuita sem precedentes na história do país. Nos documentos analisados por Cassiano (2007), em diferentes momentos históricos se efetivaram mudanças em relação ao programa anterior. A autora pontua o primeiro, que é o Educação para Todos: caminho para a mudança, publicado em 31 de maio de 1985, após a ditadura militar. O segundo documento é o Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1994), resultado de compromisso assumido pelo governo brasileiro, internacionalmente, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, com um conjunto significativo de alterações no programa estabelecidas a partir de 1995.

O PNLD passa por uma consolidação gradual e, em 2017, é sancionado um decreto regulamentando especificamente ações do PNLD, que se inscreve no contexto da Base Comum Curricular (BNCC), documento curricular que passa a ser obrigatoriamente implantado a partir da publicação da Resolução CNE/CP nº 2, publicada em 22 de dezembro de 2017.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa, para além das obras didáticas e literárias, tais como obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

A partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi substituído pelo Programa PNLD Literário, tendo a unificação das ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários, pelo qual as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, inclusive permitindo a escolha pelas escolas, processo que não era permitido em versões anteriores de aquisições literárias do PNBE (Brasil, 2020).

Nesta pesquisa não analisaremos os impactos da unificação dos programas, visto que o contexto de discussão destes programas é de contextualização do corpus de análise. A seguir, passaremos a discutir os editais relacionados ao PNLD 2018 Literário (Brasil, 2018) direcionado à Educação Infantil, visto que o corpus de análise faz parte do acervo formado por meio destes editais.

1.9 Conhecendo o edital PNLD 2018 - Literário

Neste tópico, apresentaremos o Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018 Literário. O edital é organizado e divulgado por meio do Ministério da Educação (MEC), representada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Todo o processo deve acontecer em cooperação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 9.099/2017. Segundo o Edital de Convocação 02/2018:

Este edital tem por objeto a convocação de detentores de direitos autorais para participar do processo de inscrição e avaliação de obras literárias, em língua portuguesa e língua inglesa, destinadas aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e do Ensino Médio (1º ao 3º anos) das escolas públicas federais e as que integram as redes de ensino federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e aos estudantes da Educação Infantil (creche e pré-escola), das escolas da Educação Básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos (Brasil, 2018).

Em conformidade com o Decreto nº 9.099/2017, O PNLD Literário 2018 tem como objetivos, segundo o Edital 02/2018:

- ✓ Avaliar obras literárias para uso em sala de aula pelos estudantes da Educação Infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e ensino médio até o final dos seus respectivos ciclos de atendimento especificados neste edital.
- ✓ Apoiar a formação dos acervos das escolas públicas, ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes de literatura de qualidade durante o ano letivo.
- ✓ Contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum-BNCC.
- ✓ O PNLD 2018 Literário tem caráter transitório, possibilitando o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para estudantes da Educação Infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio no ano vigente.
- ✓ Novos processos de inscrição e avaliação de obras literárias para Educação Infantil, para anos iniciais do ensino fundamental e para o ensino médio poderão ser previstas nos próximos editais do PNLD, de forma a atender as respectivas etapas de ensino com obras literárias e obras didáticas, conjuntamente (Brasil, 2018, p. 2).

Assim, o programa tem como objetivo avaliar e selecionar as obras literárias a serem distribuídas nas escolas públicas, bem como ampliar o acesso às obras literárias. Além disso, o edital expõe que os livros do programa devem atender às competências e as habilidades leitoras dispostas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que também têm impacto direto em outras políticas públicas educacionais. Ocorre que, neste documento, como já elucidamos, não há direcionamentos efetivos no sentido de um letramento literário para a formação estética na infância ou qualquer outra orientação nesse sentido. Na BNCC, referente a crianças pequenas, há uma única referência à literatura feita no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que aponta que

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p. 38).

Dessa forma, as questões relacionadas ao letramento literário na educação infantil não são aprofundadas e a literatura é associada à escrita e ao ensino da escrita.

No que se refere às Características Gerais das Obras Literárias Destinadas à Educação Infantil, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, segundo o Edital PNLD 02/2018:

- A obra deverá apresentar-se em volume único e só poderá ser inscrita individualmente, ainda que faça parte de coleção
- As obras literárias serão compostas pelo livro do estudante impresso e poderão conter material digital de apoio ao professor.
- O material digital de apoio ao professor é facultativo e sua avaliação não condiciona a aprovação ou a reprovação da obra impressa à qual esteja vinculado.
- O material digital de apoio ao professor, se disponibilizado pela editora, será considerado parte integrante da obra literária destinada ao professor.
- Não poderão ser inscritas obras literárias: em domínio público, originalmente escritas em língua portuguesa; Acompanhadas de caderno de atividade ou que contenham anexos em separado; Com lacunas ou espaços que possibilitem ou induzam a criança a realizar atividades no próprio livro, inviabilizando o seu uso coletivo (Brasil, 2018, p. 3).

Como apontado no Edital 02/2018, para a Educação Infantil, o manual digital de apoio ao professor, que não é obrigatório, deve estar em conformidade com a BNCC e as obras

literárias serão compostas por livros reutilizáveis, pois obras literárias avaliadas no PNLD 2018 Literário terão ciclos de quatro anos para a Educação Infantil, cinco anos para os anos iniciais do ensino fundamental e três anos para o ensino médio.

Ademais, para as obras da Educação Infantil, não há a obrigatoriedade de conter, no próprio volume, informações paratextuais que contextualizem brevemente o autor e a obra, uma vez que é apontado que: “A obrigação supracitada não se aplica às obras da Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 5).

O edital do PNLD 2018 Literário delimita 6 (seis) categorias, divididas por escolaridade e faixa etária. Para cada categoria, há temas em que as obras devem se associar, conforme quadro abaixo (Quadro 2):

Quadro 2: Categorias e Temas do PNLD Literário 2018

CATEGORIAS	TEMAS
Categoria 1 (Creche I)	a) Descoberta de Si; b) A casa e a família; c) O mundo natural e social; e d) Outros temas.
Categoria 2 (Creche II)	a) Descoberta de si; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Diversão e aventura; e e) Outros temas.
Categoria 3 (Pré-Escola)	a) Descoberta de si; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Diversão e aventura; e) Outros temas.
Categoria 4 (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental)	a) Descoberta de Si; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Diversão e Aventura; e e) Outros Temas.
Categoria 5 (4º e 5º anos do Ensino Fundamental)	a) Autoconhecimento, sentimentos e emoções; b) Família, amigos e escola; c) O mundo natural e social; d) Encontros com a diferença; e) Diversão e aventura; e f) Outros temas.
Temas da Categoria 6 (1º ao 3º ano do Ensino Médio)	a) Projetos de vida; b) Inquietações das Juventudes; c) O jovem no mundo do trabalho; d) A vulnerabilidade dos jovens; e) Cultura digital no cotidiano do jovem; f) Bullying e respeito à diferença; g) Protagonismo juvenil; h) Cidadania; i) Diálogos com a sociologia e a antropologia; j) Ficção, mistério e fantasia; e k) Outros temas.

Fonte: Edital de Convocação 02/2018 (Brasil, 2018).

Ressaltamos que, dentre as categorias e temas elencados, optamos por analisar livros da categoria três, Educação Infantil (Pré-escola), temática “Descoberta de Si”.

Quanto aos gêneros literários, poderiam ser inscritos nessa categoria: “a. poema; b. conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; c. romance; d. memória, diário, biografia, relatos de experiências; e. obras clássicas da literatura universal; f. livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos; e/ou g. livro-brinquedo” (Brasil, 2018, p. 5).

Para a Educação Infantil, o Edital traz especificações e características para as obras, indicando que elas

deverão ser confeccionadas em material atóxico (p. ex.: papel, cartonado, tecido, EVA, plástico) de forma a possibilitar o manuseio por crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, podendo ser apresentados em diferentes tamanhos. As obras que possuem brinquedos deverão, obrigatoriamente, conter o selo do Inmetro (Brasil, 2018, p. 5).

No edital, é ainda especificado como deve ser a acessibilidade em atendimento à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, sendo que os “estudantes e professores com deficiência que receberão as mesmas obras distribuídas às suas escolas em formato acessível EPUB⁴, salvo demandas específicas por obras em Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2018, p. 7).

A avaliação pedagógica das obras literárias é realizada de acordo com o Decreto nº 9.099/2017 e segue orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC. O edital contém campos de análises como a negociação, o contrato administrativo, a produção, o controle de qualidade e a distribuição que, para a presente pesquisa, não será necessário detalhar. Quanto aos critérios para a avaliação de obras literárias, segundo o edital, cabe aqui ressaltar:

As obras em língua portuguesa, da Educação Infantil (creche e pré-escola), dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e do ensino médio (1º ao 3º anos) devem potencializar, entre os estudantes de todas essas etapas, a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca. Estas obras devem proporcionar o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões por meio de uma interação eficiente – e gradativamente crítica – com a cultura letrada, sem descuidar da dimensão estética dessa cultura. [...] Para a Educação Infantil, as obras devem estimular, no âmbito de interações e brincadeiras, a curiosidade em relação à cultura escrita, auxiliando os professores a se tornarem mediadores eficientes entre as crianças e os textos. Deve-se propiciar a familiaridade com livros e sua correta manipulação, ressaltando a diferença entre ilustrações e escrita (Brasil, 2018, p. 30).

Como apontando acima, as obras devem ter potencial para levar a reflexão sobre si e o mundo, referência à fruição e papel humanizador na construção de identidades do sujeito

⁴EPUB3: O formato *Eletronic Publication*, mais conhecido como ePub, é um formato do arquivo de padrão aberto para livros digitais.

atribuídos à literatura. Além disso, a pontuação sobre a necessidade de que não se deixe de lado a questão estética pela formação na cultura letrada é relevante, tendo em vista que, por décadas, a literatura foi usada como recurso pedagógico para ensinar a língua. Especificamente para a Educação Infantil, observa-se a associação da literatura com uma subcategoria associada à infância: a brincadeira. Essa questão é avaliada e tem destaque em mais um trecho do edital:

No caso dos livros-brinquedos, serão também analisados os limites e as potencialidades das interações e brincadeiras propostas. Para as traduções e as adaptações, é importante que sejam mantidas as qualidades literárias da obra original. Não serão selecionadas obras que apresentem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações. As obras devem respeitar as legislações vigentes, especialmente as relacionadas ao PNLD, à Educação Básica e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990). Não serão selecionadas obras didáticas ou que contenham teor doutrinário, panfletário ou religioso (Brasil, 2018, p. 32).

Embora não tenha referência direta, esse trecho do edital indica atender e defender a questão dos direitos humanos, bem como as leis referentes às relações étnico raciais (Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008). Cabe analisar se as obras fogem dos estereótipos e dos discursos hegemônicos que reproduzem uma concepção do capitalismo e priorizam a representação da criança burguesa.

A adequação de categoria, de tema e de gênero literário foi especificada conforme necessário no edital:

A obra literária deverá vincular-se, necessariamente, a uma categoria, a um ou mais temas claramente especificados e a um gênero literário. A avaliação pedagógica analisará a adequação da obra literária e a categoria na qual foi inscrita, considerando a respectiva faixa etária. Para a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental será analisada a consonância com a BNCC e, para o ensino médio, a consonância com as Diretrizes e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio... A avaliação da adequação temática consistirá na análise da relação entre o(s) tema(s) e a categoria. Para os temas sugeridos no edital, apresentam-se neste anexo quadros de referência para o enfoque esperado para a obra literária em cada tema sugerido. Para outros temas, será analisada a adequação do nome, da definição e da justificativa aparentados (Brasil, 2018, p. 32).

Em mais de um momento, como podemos constatar, a BNCC é reforçada como a referência para as obras e, como já destacamos, ela é insuficiente para direcionar o trabalho de literatura na escola.

Abaixo, trazemos o quadro de referência (Quadro 3), segundo o Edital de Convocação, com sugestões de temas e os respectivos enfoques esperados e especificados na Categoria 3 (Pré-escola), uma vez que é o foco dessa pesquisa:

Quadro 3: Quadro de Referência - Categoria 3 (Pré-escola)

TEMAS	ENFOQUES DA OBRA
Descoberta de si	Percepção do corpo (sentidos, movimentos e gestos), explorando suas diferentes formas, necessidades, limites, habilidades e suas relações com o outro
Família, amigos e escola	Primeiras experiências interpessoais e sociais das crianças, permitindo a exploração de sentimentos, o encontro com a diversidade e a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais à cidade, ao meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Considerando-se a adequação à faixa etária, devem ser destacados temas que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença
Diversão e aventura	Ir além da realidade imediata da criança e estimular a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

Fonte: Edital de Convocação 02/2018 (Brasil, 2018).

Como já apontamos, nosso recorte é a temática “Descoberta de Si”. No entanto, é preciso esclarecer que um mesmo livro pode atender a mais de uma temática. Assim, dos livros selecionados, como apontaremos nos capítulos seguintes: 24 atendem à temática “Descoberta de Si” e a outras temáticas, e 8 atendem exclusivamente à temática “Descoberta de Si”, pela classificação dos livros no edital do programa do PNLD.

Neste tema, o enfoque é percepção do corpo (sentido, movimentos e gestos), explorando suas diferentes formas, necessidades, limites e suas relações com o outro, que está em consonância com a BNCC e vinculada dentro dos campos de experiências “O eu, o outro e o nós e Corpo gestos e movimentos”.

Os Campos de Experiências são fundamentais para a organização curricular e, consequentemente, os planejamentos diários que irão direcionar as práticas educativas com a intencionalidade e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos. Os Campos de experiências organizados na BNCC são: O eu, o outro e o nós; Corpo gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O eu, o outro e o nós é o campo de experiência que estrutura as práticas pedagógicas promovendo a aprendizagem na interação com seus pares, com outras crianças e com adultos, produzindo conhecimento sobre como agir, pensar, sentir e descobrindo que existem diferentes modos de conduzir e pontos de vista. Conforme lhes são apresentadas outras vivências, podem

aprender e construir sua identidade, aprendendo que existe o eu e o outro, e isso é necessário para a própria constituição como indivíduo, aprendendo a respeitar e reconhecer as diferenças das pessoas, da cultura, dos lugares de tudo que o cerca e o constitui indivíduo.

Corpo gestos e movimentos contempla o movimento coordenados pelo seu corpo e as interações com o meio, estabelecendo relações, expressando-se, movimentando-se ocupando os diferentes espaços brincando, dançando, cantando, com diversas ações coordenadas com amplo repertório lúdico. Isso para que se produza conhecimento sobre as sensações sobre seu corpo e modos de ocupação no espaço.

Traços, sons, cores e formas trata do aprender a expressar-se, conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais. Visa à apreciação e produção artística e cultural por meio de diferentes linguagens, seja pintura, colagem, desenho, modelagem, dança, teatro, música, etc.

Escuta, fala, pensamento e imaginação são as situações comunicativas a serem ampliadas e enriquecidas nas situações de fala e escuta promovida com objetivos de ampliar o repertório da língua materna com música, literatura, rodas de conversas. Contempla a leitura de textos, livros, a contação de histórias para ampliar o vocabulário, desenvolver a imaginação e iniciar a construção da hipótese da escrita.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações diz da aprendizagem de situar-se nos diferentes espaços que frequentam como a escola, sua casa, bairro, rua em diferentes tempos: dia, noite, manhã, tarde, e suas relações com a natureza e suas transformações. Além disso, os conhecimentos matemáticos com diversas experiências que possibilitem ampliar e construir seus conhecimentos por meio de brincadeira e interações coordenadas com objetivos de aprendizagens.

No que se refere à literatura, na BNCC encontramos a indicação de que a aproximação com a literatura na Educação Infantil deve compor a intencionalidade das práticas, ou seja, fazer parte do planejamento. No campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, sobre literatura, aponta-se que

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da

compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (Brasil, 2017, p. 40).

Há a indicação de gêneros variados para a Educação Infantil e vale ressaltar que, entre os livros analisados no entanto, o que se destaca sobre literatura é a associação que se faz entre ela e o ensino da escrita, sem associá-la com a essência do que compreendemos como literatura ou formação da sensibilidade e imaginação do leitor. Destaca-se ainda, ao final desse parágrafo, como, a partir da leitura de textos literários, há a criação de hipóteses sobre a escrita. Embora a literatura seja de fato uma fonte rica para o ensino da escrita, ao longo da história da literatura infantil temos visto que ela é reduzida a isso, e que a formação do leitor literário fica comprometida por causa do utilitarismo que se atribui à literatura na escola.

Somente esta menção é feita sobre a literatura na BNCC, o que nos remete a um histórico que ainda é uma realidade de não atribuição do lugar real que a literatura deve ocupar na construção da identidade da criança e como a escolarização poderia explorar e contribuir para que as crianças pequenas, de fato, tenham seu direito à literatura respeitado.

1.10 Conhecendo o GUIA PNLD 2018 – Literário

O guia do PNLD 2018, direcionado aos educadores atuantes nas escolas públicas que escolherão as obras do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 – Literário, apresenta o seguinte sumário: Apresentação; Por que ler o guia?; Dimensões e critérios da avaliação pedagógica; Avaliação do material de apoio ao (à) professor (a); Escolha; Ata da escolha do PNLD Literário 2018; Código das Coleções; e Fichas de Avaliação.

O Guia apresenta: a) os critérios de avaliação que orientaram a seleção das obras; b) uma breve descrição dos aspectos técnicos dessas obras; e c) as resenhas das obras aprovadas. No Guia, encontramos obras indicadas para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Ensino Médio, todas selecionadas a partir de critérios que se orientaram pela qualidade estética da obra literária e sua adequação aos critérios indicados no edital do PNLD - Literário.

Como já apontamos no tópico anterior, uma novidade que consta neste PNLD é que algumas obras estão acompanhadas de material de apoio, destinado ao professor, também avaliado em conformidade com orientações metodológicas que respaldam a abordagem do texto literário em contextos de ensino. Foi a primeira vez que aceitaram obras literárias que poderiam vir acompanhadas desse material, mesmo que ele não seja obrigatório para a seleção.

A avaliação pedagógica das obras literárias deste PNLD 2018 - Literário incidiu em quatro dimensões, aplicadas às obras inscritas em qualquer um dos níveis de ensino recobertos por esta edição do Programa: 1.1. Qualidade do texto verbal e do texto visual; 1.2. Adequação de categoria, de tema e de gênero literário; 1.3. Projeto gráfico-editorial; 1.4. Qualidade do material de apoio. (Brasil, 2018, p. 13).

Quanto à qualidade do texto verbal e do texto visual, no Guia consta que foram avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem a partir dos seguintes critérios: a exploração de recursos expressivos da linguagem; a consistência das possibilidades estruturais do gênero literário proposto; a adequação da linguagem aos estudantes; o desenvolvimento do tema em consonância com o gênero literário em questão.

O texto visual foi avaliado, segundo o Guia, a partir de critérios que consideraram a interação entre texto verbal e texto visual, a exploração de recursos visuais para a ampliação da experiência estética e literária do leitor, a estimulação do imaginário a partir do texto visual, além da isenção, do mesmo modo que no texto verbal, de apologia de maneira acrítica, a ideias preconceituosas ou comportamentos excludentes e à violência.

Nesta dissertação, consideramos texto verbal e texto visual como enunciados que materializam discursos. Assim, texto verbal e visual se relacionam e produzem sentidos a partir da interação entre leitor-livro-autor, sendo para as crianças pequenas importante a mediação do adulto, professores, pais ou outros.

As obras passaram por uma avaliação quanto à adequação de categoria, de tema e de gênero literário. Segundo o Guia (Brasil, 2018b, p. 14), a avaliação pedagógica analisou a adequação de cada obra literária à categoria na qual foi inscrita, considerando a respectiva faixa etária. Para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi analisada a consonância com a BNCC e, para o Ensino Médio, com as Diretrizes e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

A avaliação da adequação temática consistiu na análise, segundo o Guia do PNLD 2018, da relação entre o(s) tema(s) e a categoria. Para outros temas, foi analisada a adequação do nome, da definição e da justificativa apresentados. A avaliação da adequação do gênero literário considerou se a estrutura composicional e o estilo da obra correspondiam ao gênero em que a obra foi inscrita ou se, eventualmente, rompia com os gêneros da tradição literária, contribuindo para a ampliação do repertório de formas literárias do(a) aluno(a)/leitor(a) em relação aos livros que compõem o *corpus*, é importante ressaltar que são todas narrativas curtas com imagem.

No Guia PNLD 2018 – Literário, consta que o projeto gráfico-editorial das obras foram avaliados no que tange ao equilíbrio entre texto principal, textos complementares e intervenções

gráficas, como as ilustrações, quando estas existiam. Avaliou também as condições de legibilidade do ponto de vista tipográfico quanto ao formato e tamanho da(s) fonte(s) utilizada(s), do espaçamento entre letras, palavras e linhas, do alinhamento do texto, das características da capa, contracapa e/ou orelha e sua potencialidade de mobilizar o interlocutor à leitura, além de questões específicas relativas ao livro-brinquedo.

O material de apoio foi avaliado pela consistência e coerência de sua proposta metodológica no trabalho com o texto literário e sua contribuição para a formação de jovens leitores(as) e para o trabalho do(a) professor(a) com o texto literário, tanto em componente(s) curricular(es) específico(s), como língua portuguesa ou língua inglesa, quanto de modo interdisciplinar. A avaliação desse aspecto é mais bem descrita em seção específica deste Guia, intitulada “Avaliação do Material de Apoio ao(à) Professor(a)”.

Com relação aos critérios eliminatórios, destaca-se que eles, em conformidade com o edital, foram constituídos dos seguintes itens:

A) qualidade literária da obra (a obra não se caracteriza como didática); B) qualidade estética e literária da obra e sua contribuição para a formação do leitor; C) isenção de erros crassos e/ou recorrentes de revisão linguística; D) isenção de apologia a preconceitos, moralismos e/ou estereótipos que contêm, por exemplo, teor doutrinário, panfletário ou religioso explorados de modo acrítico no texto literário; E) correspondência com a categoria declarada no ato da inscrição; F) correspondência com o(s) tema(s) declarado(s) no ato da inscrição; G) correspondência com o(s) gênero(s) literário(s) declarado(s) no ato da inscrição; H) apresentação de prefácio e/ou apresentação que contextualize brevemente autor e obra (esse item não era eliminatório em obras para Ed. Infantil, categorias, 1, 2 e 3, cf. edital) (Brasil, 2018b, p. 15).

O Guia chama atenção sobre os critérios eliminatórios empregados. Enfatizaram a avaliação da dimensão estética e literária das mais de mil obras inscritas no PNLD e seu papel na formação de jovens leitores(as). Além disso, deve respeitar critérios de adequação linguística, de isenção de preconceitos, moralismos ou estereótipos que não contribuem para a experiência estética do(a) jovem leitor(a), bem como a adequação a itens relacionados à inscrição da obra no Programa.

Em síntese, segundo o Guia, nos mais de 70 itens que compuseram a avaliação de cada obra literária inscrita no PNLD 2018 - Literário, a ênfase de todo processo foi a preocupação em selecionar obras que possam contribuir para a constituição de um amplo e diversificado acervo de obras literárias em nossas escolas e para a promoção da leitura literária entre os(as) alunos(as).

Na avaliação do material de apoio ao professor, o Guia PNLD 2018 - Literário explanou o que os professores podem esperar dos livros de literatura:

Alinhada ao propósito de incentivar e contribuir para o trabalho com a leitura literária nas escolas que se beneficiam dessa política pública, o PNLD 2018 - Literário incluiu como possibilidade facultativa a apresentação, junto à obra literária, de material complementar de apoio ao professor. Todavia, ressaltamos que nesta edição do PNLD, a inclusão do material complementar às obras literárias é facultativo, conforme consta do edital, e, por essa razão, você poderá encontrar obras sem o respectivo material de apoio (Brasil, 2018b).

O material de apoio do professor pode ser um recurso importante para o posicionamento sobre uma abordagem literária dos livros, para além do que muitos guias apresentam como apenas roteiros de leitura, que priorizam a sequência e localização de informações. Dessa forma, a não obrigatoriedade pode ser um fator prejudicial ao processo de escolarização dos livros selecionados.

Ainda quanto ao material de apoio ao professor, foi avaliado sob os seguintes critérios: PDF 1 - avaliação geral do material de apoio do(a) professor(a); PDF 2 - avaliação específica sobre as orientações para o trabalho com a obra literária nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Literatura e Língua Inglesa; e o terceiro e último, PDF 3 - avaliação do material de apoio a partir de uma proposta de abordagem interdisciplinar do texto literário. Ainda, no edital, a obra literária é associada às aulas de línguas, marca da escolarização do texto literário como pretexto para estudo da língua que perpetuou por décadas.

No critério “Escolha” o Guia esclarece que:

O PNLD está em constante aprimoramento. Com a edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, todos os Programas do Livro foram unificados. Assim as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram consolidadas em um único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. A abrangência do Programa também aumentou, passando a incluir no PNLD Literário o atendimento às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público que atendam a Educação Infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos (Brasil, 2018b, p. 19).

No Guia, há especificação dos beneficiários do PNLD Literário. De acordo com ele, serão atendidas as escolas das redes de ensino participantes do programa com alunado na Educação Infantil (Creche e Pré-escola), nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e no Ensino Médio constantes do censo escolar de 2017, que tenham firmado adesão ao Programa. Serão contempladas, ainda, as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público que atendam a Educação Infantil oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos, desde que observem o disposto nos instrumentos legais que regem o Programa.

A inclusão de outras modalidades de instituições de atendimento à criança no PNLD pode indicar a ampliação do acesso ao livro, embora haja a necessidade de que o programa inclua a formação dos mediadores de leitura que atuem nas entidades, para que a formação literária dos alunos e o uso do livro literário não se torne um mero objeto de entretenimento ou somente uso pedagógico para o ensino de língua.

Para ser atendido, é preciso que as redes de ensino e instituições federais façam adesão ao Programa que tem como responsável pela operacionalização o FNDE. No Guia, consta como a escola deverá registrar ou alterar a escolha dos livros no sistema e, caso a escola não deseje receber os livros, é necessário marcar a opção “Não deseje receber livros”.

Quanto à escolha das obras literárias, o Guia orienta que deve ser realizada de maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente da escola, com base na análise das informações contidas no Guia, considerando a adequação e a pertinência das obras literárias em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar. Os livros destinados à Educação Infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental deverão ser apenas em língua portuguesa. As escolas deverão registrar a escolha das obras literárias nas categorias listadas no quadro a seguir (Quadro 4):

Quadro 4: Categorias listadas quanto à escolha das obras literárias para cada etapa da educação

CATEGORIA 1 A 4	ACERVOS PARA A SALA DE AULA
1 e 2 – Creche - 0 a 3 anos e 11 meses	20 obras
3 - Pré-escola - 4 anos a 5 anos 11 meses	25 obras
4 - Anos Iniciais EF- 1º ao 3º ano	35 obras
CATEGORIA 5 E 6	ACERVOS PARA BIBLIOTECA
5 - Anos Iniciais EF - 4º e 5º anos	50 obras
6 - Ensino Médio - 1ª a 3ª séries	50 obras
CATEGORIA 5 E 6	LIVROS DO ALUNO
5 - Anos Iniciais EF - 4º e 5º anos	2 obras por aluno
6 - Ensino Médio - 1ª a 3ª séries	2 obras por aluno

Fonte: Guia PNLD-2018 Literário (Brasil, 2018b).

Quanto à autonomia dos professores no processo de escolha, o Guia esclareceu que compete às escolas e às redes de ensino garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha de modo democrático. Para registrar a participação dos professores na escolha e dar transparência ao processo, a decisão sobre quais obras literárias devem ser documentadas por meio da Ata de Escolha do PNLD Literário-2018. O guia apresentou as normas de conduta: “Para garantir a integridade do processo de escolha e a autonomia das escolas, foi publicada a Resolução nº 15, de 26/07/18, que dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do PNLD” (Brasil, 2018b, p. 24).

De acordo com a resolução, são obrigações das escolas:

- manter sigilo sobre os dados de acesso ao sistema de registro de escolha;
- informar sobre a visita de representante que realizou a divulgação de material do PNLD;
- divulgar, em local público, a Ata da Escolha, o Comprovante do Registro da Escolha e o Comprovante de Modelo de Escolha; dentre outras obrigações (Brasil, 2018b, p. 24).

Por sua vez, é proibido às escolas:

- aceitar, a qualquer tempo, vantagens, presentes ou brindes dos representantes em razão da escolha dos materiais do PNLD; PNLD 2018 - literário 25
- permitir o acesso de representantes nas dependências da escola durante o período de Registro da Escolha;
- permitir acesso de representantes aos dispositivos em que é realizado o registro da escolha;
- disponibilizar, a qualquer tempo, espaço público para a realização de eventos promovidos pelos representantes;
- permitir, a qualquer tempo, a participação dos representantes em eventos promovidos pela escola; entre outras vedações. É responsabilidade dos dirigentes escolares, professores e de todos os envolvidos na execução do PNLD denunciar quaisquer violações às normas de conduta do PNLD poderá ser feita denúncia pelo e-mail do FNDE. (Brasil, 2018b, p. 24).

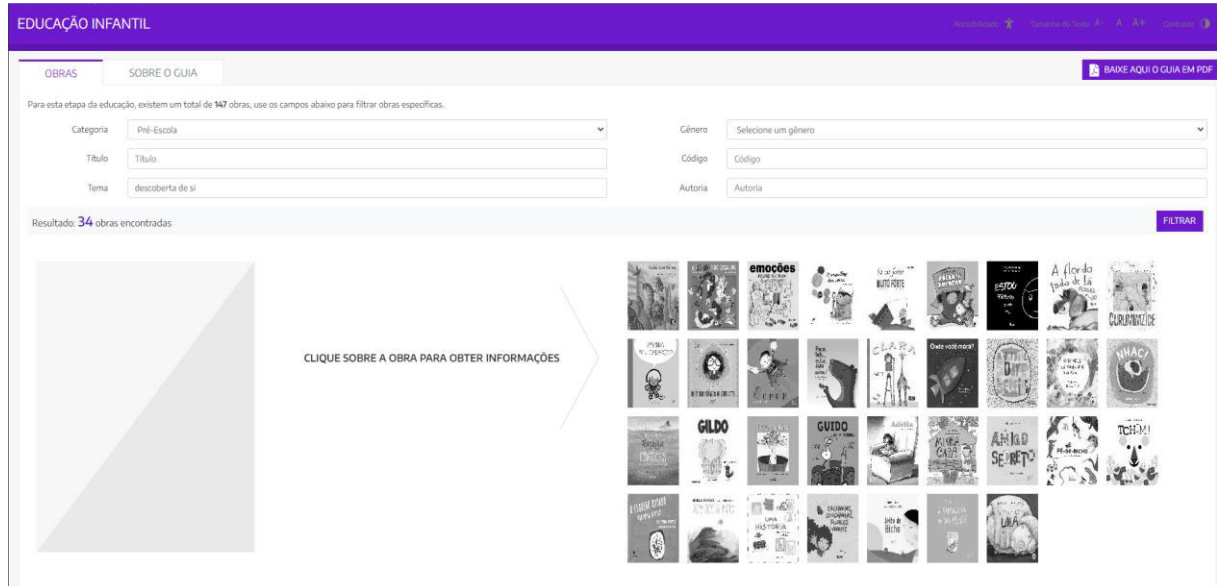
Com a intenção de conservação e de devolução dos livros do PNLD 2018 - Literário, pois são reutilizáveis, o Guia resolveu que os livros destinados aos alunos e professores fossem cedidos temporariamente e devolvidos ao final de cada ano letivo às bibliotecas escolares. Como os livros serão reutilizáveis, é muito importante que as escolas promovam campanhas de conscientização entre alunos e docentes sobre a necessidade de conservação dos livros. A meta considerada ideal para o PNLD foi de 90% de livros devolvidos por escola.

Além disso, o Guia do PNLD Literário propõe que a escolha das obras literárias seja realizada de maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente da escola com base na análise das informações contidas no Guia. Para tal escolha, deve ser considerada a adequação e a pertinência das obras literárias em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar, tendo em vista aquelas que melhor atendam aos objetivos e necessidades de sua escola, de sua turma, alinhadas ao seu planejamento pedagógico. Estima-se a responsabilidade do professor na escolha do livro, diante o contexto social da escola, o perfil dos estudantes para que as obras possam contribuir na formação de leitores literários e que amplie o repertório linguístico e motive cada vez mais a leitura.

Como pode ser visto na Figura 1, que é uma cópia do portal de seleção e as informações contidas nele, observa-se que a quantidade total de obras para escolha disponíveis para a Pré-

escola, categoria escolhida para essa pesquisa, são um total de 147 obras. Usando os campos disponíveis, é possível filtrar obras específicas e, para esta pesquisa, com o tema “Descoberta de si”, tem-se um total de 34 obras.

Figura 1: Painel de seleção de obras do PNLD 2018 Literário.



Fonte: A autora (2024). Print de tela do painel de seleção de obras do PNLD 2018. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_educacao_infantil.

A “*Descoberta de si*”, nos livros do acervo do PNLD 2018 – Literário, além desse enfoque proposto no edital, nos possibilita perceber que estimula a curiosidade, sentimentos, sensações e emoções, auxiliando na compreensão da realidade. Propõe um trabalho com a diversidade e exercício da cidadania, traz temas polêmicos, como a morte, a perda de um ente querido ou, até mesmo, a própria morte como um acontecimento que é natural da vida. Todo esse conhecimento contribui para a construção de discursos sobre o ser criança e contribui para a constituição da identidade.

Selecionando-se a divisão das obras para a Pré-escola, a quantidade total de livros disponíveis para escolha são de 147. Desses, 34 livros abordam a temática *Descoberta de Si e Outros Temas* e apenas 8 livros são classificados somente com o tema *Descoberta de Si*. Para esta pesquisa, optamos por discutir as 34 obras de maneira geral, no capítulo 5. No último capítulo, das 8 obras que atendem apenas ao item *Descoberta de Si*, iremos analisar 5 obras as que têm crianças como protagonista.

Os protagonistas das três obras excluídas são: Do livro “O jeitinho de cada um” é um bichinho, De “Paca tatu cotia, não” é uma paca e por último “A flor do lado de lá” é uma anta.

CAPÍTULO 4. AS OBRAS DO PNLD 2018 – LITERÁRIO: UM OLHAR PANORÂMICO

*Quando eu crescer vou...
Dirigir o carro da mamãe.
Estalar os dedos como o papai.
Assobiar como meu tio.
Cozinhar como minha tia.
Dançar como o vovô.
Patinar como a vovó.
(Brenman, 2018, p. 6)*

Neste capítulo, apresentaremos, de maneira geral, as 34 obras que atendem à temática “Descoberta de Si”, conforme especificado no Edital e no Guia do PNLD 2018. Lançaremos um olhar geral sobre os livros selecionados, a fim de compreender o acervo de maneira panorâmica, pelo qual é possível perceber elementos que levaram as editoras a inscreverem seus livros na categoria “Descoberta de si”, segundo o edital lançado pelo PNLD 2018-Literário.

Como já mostramos no Capítulo 3, os livros foram inscritos pelas editoras e passaram pela avaliação do MEC. O PNLD mobiliza todo o mercado editorial, pois a escolha de um livro movimenta a produção e a circulação que ocorrerá por todo território nacional, uma vez que o governo, por meio do FNDE, é o responsável pelo maior volume de compras de livros e materiais didáticos do país.

Nossa intenção é apresentar o acervo de 34 obras, de maneira geral, tendo em vista as categorias e subcategorias de análise. Não pretendemos analisar cada obra individualmente ou esgotar todos os sentidos de cada uma. Desta forma, apresentaremos as obras nos itens em que mais se relacionam a partir da nossa percepção. Nos anexos temos “Quadro dos livros do PNLD 2018 – Literário” podemos conferir mais detalhes sobre essas obras como editora e descritor.

No último capítulo desta dissertação, 5 destas obras serão analisadas individualmente, como já anunciamos anteriormente.

Entre os/as autores/as dos 34 livros, 22 livros foram escritos por autoras do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Quanto à nacionalidade, 23 são livros nacionais e 11 são estrangeiros. No Edital, no que se refere às disposições específicas das obras originariamente editadas no estrangeiro consta:

No caso de obras editadas originariamente no estrangeiro, os editores deverão comprovar a titularidade do direito de edição da obra no Brasil, em Língua Portuguesa, mediante apresentação do contrato de edição ou do contrato de cessão de

direitos firmado com o editor responsável pela edição da obra originária. (Brasil, 2018 p. 45-46, item 2.13).

Ademais, no edital há a orientação em relação à autoria: “No caso de obras literárias traduzidas, o tradutor é legalmente o autor da obra e seu nome deverá constar na primeira capa”. (Brasil, 2018, p. 10, item 7.24).

Embora um terço das obras sejam estrangeiras, podemos considerar que o fato de constarem na lista de livros selecionados mais livros nacionais que internacionais é uma demonstração de valorização de nossos/as escritores/as. Entendemos que os livros nacionais permitem um senso de identificação maior com o leitor, como exemplo, a obra *Curuminzice*, por Tiago Hakiy e ilustrado por Walther Moreira Santos, é apresentado em forma de poesia a rotina e as brincadeiras de um pequeno índio. O texto verbal incorpora termos de origem Sateré-Mawé, devidamente explicados em um glossário. A relação entre os componentes verbal e visual é bem realizada, com ilustrações sugestivas e estimulantes ao imaginário do leitor, culminando num projeto gráfico-editorial desprezioso assim como são brasileiros e conhecedores da realidade tanto o texto como as ilustrações são bem próximos da tradição indígena.

Dentre os livros nacionais do acervo do PNLD literário - 2018, o livro *Gildo*, da autora e ilustradora Silvana Rando, da Editora Brinque-Book, ganhou, em 2011, na categoria de “Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil”, o primeiro lugar no Prêmio Jabuti, a mais tradicional distinção da cultura literária nacional, que há 63 anos consagra autores, livros, editoras e profissionais da literatura.

1.11 Etnias representadas

Em capítulo anterior, discutimos a importância da representatividade das diversas etnias nas obras literárias infantis para construção de uma imagem positiva e na construção as identidades. Desta forma, buscamos identificar e discutir nas 34 obras a questão da representatividade étnica, sendo que, no *corpus* de análise, considerando os 19 protagonistas humanos presentes, encontramos: 1 protagonista indígena, 1 protagonistas preto, 1 protagonista pardo e 16 protagonistas brancos (para a heteroidentificação feita pelas autoras, foram usados os parâmetros apontados pelo IBGE). Consideramos que a representatividade não corresponde à realidade brasileira, tendo em vista que, segundo os dados do IBGE no ano de 2022 a população parda brasileira em número era maior que a população branca, sendo: 45,3% parda, 42,8% branca e 10,6% preta.

Como já discutimos nessa dissertação as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras podem contribuir para o desenvolvimento da educação étnico-racial, o letramento racial crítico e a construção das identidades dos alunos na Educação Infantil. Assim, compreendemos que a identidade é uma construção social, cultural e histórica que não ocorre isoladamente, mas que se dá nas relações que o sujeito estabelece com os contextos e grupos aos quais pertence, de forma que as práticas de leitura de valorização à cultura afrodescendente, comprometidas com uma educação antirracista e insurgente, pode contribuir para o desenvolvimento da educação étnico-racial, o letramento racial crítico e a construção das identidades étnico-raciais dos alunos na Educação Infantil.

A maioria das personagens, nas obras analisadas, são representadas com a cor da pele branca e cabelo lisos, loiros. Mesmo com o Edital do PNLD 2018 Literário explicitando que devem ser contemplados diversos contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, as vivências de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras, isso ainda aparece em um número muito baixo nas obras.

Como representatividade indígena, temos o livro *Curumimzice* (Figura 2), que mostra o Curumim na floresta aproveitando e reproduzindo a emoção da alegria descontraída, característica da vida leve posta no livro como própria dos curumins:

Figura 2: Capa do livro *Curumimzice*



Fonte: Hakiy, 2018.

O livro reflete sobre os problemas que as populações indígenas enfrentam na atualidade, especialmente as crianças, e como a cultura de fora das aldeias impactou nos modos de ser criança nesse contexto, mas trata-se de um livro com visão positiva sobre a infância indígena.

Cabe ao professor reforçar que são muitas as etnias indígenas e que suas línguas, culturas e modos de ser no mundo são diferentes entre si. Sobre este livro, voltaremos a discutir no último capítulo desta dissertação.

Quanto à representação afro-brasileira, há um livro: *Cachinhos, conchinhas, flores e ninhos* (Figura 3) que discute a aceitação, imposição de padrões pré-estabelecidos e a necessidade do respeito às diferenças. Revela-se atual e adequado ao público pretendido, por abordar temas complexos de forma lúdica e com elementos concretos: os cabelos da garota trazendo a raça negra em destaque.

Figura 3: Capa do livro *Cachinhos, Conchinhas Flores e Ninhos*



Fonte: Andreas, 2015.

Assim, o texto literário *Cachinhos, conchinhas, flores e ninhos* traz a beleza da estética negra, desconstruindo os preconceitos e discriminação contribuindo para um letramento racial crítico e a construção de uma identidade étnico-racial. Ao ouvir a história, a criança vai construindo conexões conforme vai se identificando ou identificando o colega e, assim, compreendendo a realidade a sua volta.

Oliveira (2012), autora de uma das dissertações que apresentamos no Capítulo 1, aponta que a “literatura infantil africana e afro-brasileira contribui para o letramento racial crítico e auxilia no processo de construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil” (Oliveira, 2012, p. 146), daí sua importância, possibilitando, assim, aos diferentes grupos sociais, a se relacionarem de maneira harmoniosa e respeitosa.

Nesse sentido, esse livro poderia contribuir para um letramento racial crítico nas nossas crianças leitoras. No entanto, o número de personagens que representam a diversidade étnica é

muito reduzida em relação aos personagens brancos, o que pode demonstrar que o mercado literário ainda mantém um padrão europeu-hegemônico de ilustração em que a criança referência é a burguesa. Uma questão que poderia ser posta no edital é a quantidade média de representatividade para cada seguimento.

É importante salientarmos que essas 34 obras serão oferecidas para a seleção do professor e, nesse universo de livros, há apenas um livro com protagonista negro e um indígena. Como a escolha final das obras é do professor(a), esses dois livros podem nunca chegarem nas escolas, o que implica em serem escolhidos apenas livros com protagonistas brancos. O olhar cuidadoso e criterioso do professor para diversidade sobre as obras fará diferença ao acesso a esse bem cultural que promove a leitura e a formação de leitores.

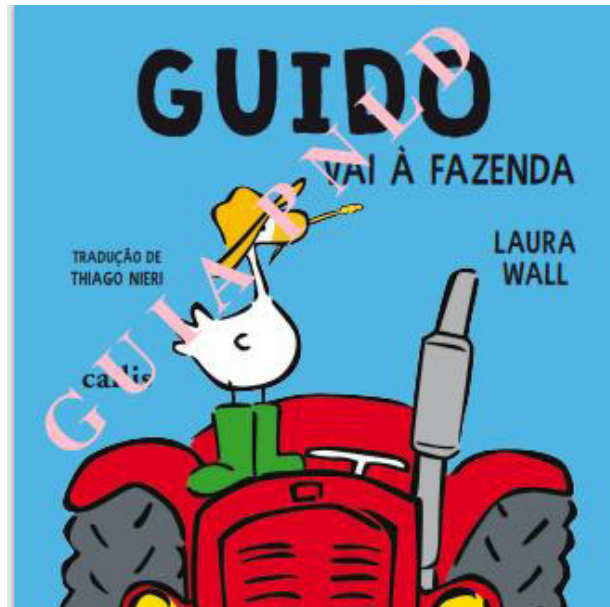
1.12 Espaços da infância: o urbano e o campo

O espaço enunciativo na construção do discurso nas obras literárias é uma questão muito importante. O lugar onde a infância está sendo representada e que criança é essa que ocupa esse lugar é parte da construção de sentidos sobre a infância e a criança. No caso dos 34 livros selecionados para este capítulo, fizemos uma distinção entre o espaço urbano e o campo, de forma que temos 26 obras com contexto urbano, 7 no contexto do campo e 1 que tem ações nos dois espaços. A zona urbana tem maior representatividade nos livros com ilustrações. Mesmo com o fluxo migratório no Brasil para a área urbana ser grande, é importante as crianças apreciarem nos livros a área rural, haja vista que muitas delas, moradoras dos grandes centros urbanos, não têm oportunidade de conhecer de fato outras realidades de espaço e culturas não urbanas.

Para além de compreender as semelhanças e diferenças no espaço geográfico nos modos de vida, a representação da criança em diferentes contextos pode contribuir para a construção da identidade, à medida em que pode também ser uma instância de identificação ou de reconhecimento da diferença. Para isso, é preciso que o discurso sobre infância no campo se desprenda de construções hegemônicas que, ao longo da história, fizeram perseverar estereótipos negativos sobre o homem/criança do campo: falta de conhecimento, língua inferior, sem higiene etc., representando diferentes modos de vida.

Nos livros do acervo, a zona rural representada em *Guido vai à fazenda* (Figura 4) traz na ilustração uma fazenda cheia de animais e cada um com suas características e um trator, como tecnologia apontada ou resquício de modernidade.

Figura 4: Capa do livro *Guido vai à fazenda*



Fonte: Wall, 2017.

Entretanto, a caracterização do personagem tem símbolos que remetem ao estereótipo do homem do campo, como podemos ver na imagem acima (Figura 4), em que o “ramo” e o chapéu podem remeter a uma visão antiquada desses sujeitos, especialmente porque Guido não é morador da área rural, está apenas visitando com o grupo da escola. No decorrer da história, o personagem usa apenas a bota, que é justificada na história por aparecer suja de lama. Nesta história, o campo é um espaço para “se visitar”, nela a ênfase é no convívio com os animais, não sendo representado de fato crianças que residam nesse espaço.

No livro *Adélia* o ambiente é na zona rural. A casa da personagem é grande e de arquitetura francesa (provável influência do período em que o autor e ilustrador Jean-Claude R. Alphen residiu na França). Na casa, há uma biblioteca de grande dimensão, retratada nas ilustrações, que é o lugar preferido da personagem protagonista. Ter bibliotecas em casa amplas com a dimensão retratada nas ilustrações não é comum no Brasil, a não ser em casa de famílias burguesa abastadas, realidade distante das crianças das escolas públicas a quem se destinam os livros do PNLD. Nesse sentido, é importante na mediação desta obra que a criança seja levada a perceber que a realidade do campo expressa no livro difere da realidade da maioria das famílias camponesas brasileiras. Nesta obra, o foco está na relação da criança com os animais da fazenda, inicialmente com o porco e posteriormente com outros animais.

Figura 5: Cena do livro *Adélia*

Fonte: Alphen (2016).

Quanto ao espaço urbano, a representação nos livros é bastante variada. Os espaços são diversos, , na maioria deles, há casas de diversos modelos, tamanhos e cores, jardins, natureza, e atividades ao ar livre, denotando liberdade. Como podemos ler nos livros: *A pequena aranha não perde a hora* (Tabliashvil, 2018), em que a aranha dá uma volta no quarteirão. No Livro *Amigo secreto* (Rocha, 2018) temos alguns espaços da cidade onde pode estar o amigo dele. Em *Eloísa e os bichos* (Yockteng, 2018) aparece a cidade tomada por bichos na visão de Eloísa, por serem pessoas estranhas para ela. Na obra *Emoções* (Machado, 2018) é retratadas cenas por onde o personagem vai passando. Em *Minha casa* (Kaz, 2018) aparece o cenário urbano nas possibilidades que a casa pode estar.

1.13 Personificação de personagens

Dentre as figuras de linguagens mais comuns em obras do gênero literatura infantil, destaca-se a personificação. Entre as 34 obras apresentadas neste capítulo, 11 delas (um terço) têm personagens protagonistas, animais personificados. Segundo o dicionário Houaiss (2001), a personificação é

1 ato ou efeito de personificar 2 indivíduo que representa, simboliza ou faz lembrar alguma coisa abstrata <o vaqueiro era a p. da vida no campo> 3 indivíduo que personifica ou representa uma qualidade, uma idéia, etc. <Leonardo da Vinci é a p. do Renascimento> 4 RET m. q. prosopopéia ETIM personificar + -ção, prov. Por infl. Do fr. Personnification (1772) [...] (Houaiss, 2001, p. 2197).

Enquanto o dicionário de linguística, assim descreve o verbete:

A personificação é uma figura de retórica que consiste em fazer de um ser inanimado ou de um ser abstrato, puramente ideal, uma pessoa real, dotada de sentimento e de vida. A personificação pode ocorrer por metonímia: Argos vos estende os braços e Esparta vos chama (Racine, Phêdre); por sinédoque: Os vencedores falaram. A escravidão em silêncio obedece à sua voz, na cidade imensa (Voltaire, L'Orphelin de la Chine); por metáfora: Sobre as asas do Tempo, a Tristeza se esvai. (Dubois, 1993, p. 466)

Compreendemos que esta figura de linguagem, mais que atribuir características de humanos aos animais, é usada no sentido representar a própria criança e o que os autores compreendem como ser criança. Os animais são variados e podem ter características e cores que chamam a atenção das crianças, o que facilita trabalhar temas diversificados, como em *A flor do lado de lá* (Mello, 2018), em que, por meio da linguagem não-verbal, o autor e ilustrador mostra uma anta que ama uma flor e precisa vencer o mar que, malvadamente, os separa. Nesta obra, o sentimento de alegria e de tristeza é representado por cores, como apontaremos no próximo capítulo da dissertação.

Figura 6: Cena do livro *A Flor do La de Lá*



Fonte: Mello (2018).

Em *A flor do lado de lá*, o personagem personificado tem atitudes e sentimentos humanos compatíveis com o de uma criança. O livro faz referência ao sentimento de frustração e a busca fixa por um objeto. Neste livro, ser criança associa-se a conhecer sentimentos e experienciar a frustração.

A personificação ocorre também no livro *A Pequena aranha não perde a hora* (Tabliashvil, 2018), em que a protagonista, uma aranha, mostra sua rotina diária com ações típicas de seres humanos como o pensamento racional, pentear o cabelo, usar roupas, jogar tênis etc. Neste livro, a passagem do tempo (especificamente a passagem das horas do dia) é marcada numericamente e por meio das indicações de ações que ocorrem no tempo marcado. Esses

elementos fazem parte do conjunto de conhecimentos a serem desenvolvidos pelas crianças no período de Educação Infantil, fazendo parte inclusive da BNCC. Nesta obra, ser criança está associado com o cotidiano de uma criança burguesa com acesso a bens e atividades elitizadas, como jogar tênis.

Ainda sobre a personificação de animais, no livro *Gildo* (Rando, 2010), o personagem principal é um elefante-criança que tem sentimentos e participa de ações como se fosse criança. Nessa obra, o personagem aprende a superar o medo em relação a um objeto que, segundo a história, não causa medo em outras crianças: bexiga de aniversários. Sentir coragem, medo, ir a festas de aniversários, ter uma rotina e outras ações são que mostram uma forma de ser criança e do que se compreende como infância, especialmente no que se refere à relação que se estabelece consigo mesmo e com os outros.

Nessa obra, ser criança é estar com outras crianças. As ações de Gildo mostram participações em lugares e ações que constituem o que seja a infância, como ir ao parque de diversão, festas de crianças, a relação e apoio dos pais, o cuidado com a irmã mais nova, a frequência à escola. O personagem tem o que poderíamos considerar como “infância tradicional” à medida que não apresenta outras questões para além da superação do único medo do personagem (bexigas).

NHAC! (Rabe, 2017) é uma fábula que discute o compartilhamento no processo de amadurecimento. Trata da construção de relação entre dois animais, um porquinho-da-índia e um rato, sendo que o primeiro manifesta sentimentos humanos, tais como: preocupação, medo, bravo, arrependimento, amor etc. A expressão do personagem, em consonância com o texto escrito, revela ao leitor os sentimentos em cada cena, tal como pode ser percebido na Figura 7. O outro, o rato, é bem humorado, extrovertido e esperto.

Figura 7: Cenas do livro Nhac!



Fonte: Rabe (2017).

Na imagem à esquerda, o personagem tem uma reação negativa a um pedido de divisão da sua comida com outro personagem. Na imagem à direita, depois de pensar sobre o que tinha feito e como tinha tratado o outro animal, o protagonista demonstra arrependimento e medo ao tomar a decisão de ir em busca do futuro amigo. Nessas duas situações há um conflito humano estabelecido e que é representado por meio da personificação.

O porquinho-da-índia, embora sua origem seja na América do Sul, não é um animal tão popular no Brasil. Em geral, são animais que socializam mesmo que não sejam imediatamente reconhecidos. Os coalas são também animais de fácil socialização e de origem australiana. Para as crianças brasileiras em geral, os dois animais dificilmente seriam parte do universo cultural ou parte do repertório de saberes da criança. Desta forma, o livro poderia ampliar os saberes sobre animais e suas origens, se isso fosse explorado, no entanto sem mediação não saberiam estabelecer relações entre as características humanas atribuídas e as características de comportamento dos animais. Nesta obra, a construção do discurso sobre criança foca nas relações de amizade que se estabelece neste período e na capacidade de compreensão de sentimentos e ações. É possível perceber que o livro visa a construção de valores sociais, como o compartilhamento.

1.14 Relação entre criança e adultos

Dentre os 34 livros, 17 protagonistas são crianças e 03 são adultos. As histórias que apresentam adultos como personagens principais em uma quantidade pequena, porém tem representatividade.

Um dos livros do acervo do programa que têm adultos como protagonista é *A dentadura do seu Mokó* (Lopes, 2018), que fala de uma dentadura perdida e que o autor deseja trazer uma situação cômica. Mesmo ele estando dentro do escopo da categoria “Descoberta de si” e entrando para o quantitativo da pesquisa, este livro não atende aos critérios da pesquisa, uma vez que não se propõe a evidenciar a criança: neste livro, tem como personagem o idoso seu Mokó.

Em *O jardim de cada um* (Ribeiro, 2013), por meio do comportamento da vovó Clara, a netinha vai aprendendo o segredo de como é o bem viver. Nos dias atuais, precisamos encontrar novas formas de enxergar e de entender a infância e o ser criança. O livro *O Jardim de cada um* ressalta que precisamos adentrar no mundo das crianças e dar voz a elas, uma vez que percebemos há valorização da criança e uma visão por parte da avó que permite a criança adentrar em seu mundo e que interage e passa a compreender certas situações do mundo dos adultos devido à forma de viver de sua avó Clara. O livro entende que a criança tem capacidade de compreensão, sem a subestimar.

O livro *Emoções* (Machado, 2018) apresenta-se apenas com a linguagem não verbal. Uma sequência de figuras constrói a história, e o personagem principal é um adulto que anda com suas pegadas passa pelos cenários a história vai acontecendo em sua casa e no seu passeio pela cidade. Dessa forma, consideramos que é possível que a criança aprenda com a experiência do outro quando é, de algum modo, por ela observada, uma vez que a criança está aberta e receptiva ao novo.

1.15 O brincar e a brincadeira na infância

Brincar é um direito da criança. O brincar é atividade fundamental para crianças pequenas, pois é brincando que descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social.

No Brasil, a Constituição Federal de 05 de outubro de 1988 reconhece as crianças como sujeitos de direitos. Ademais, em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) torna-se um referencial por considerar os direitos próprios das crianças,

como por exemplo, o direito ao brincar, disposto no artigo 16: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV – brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 1990, art. 16). Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, consolida o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 36).

Para Vigotski (2007), a criança, ao nascer, já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2007, p. 134).

Ao proporcionar brincadeiras às crianças, é desejável deixar que meninos e meninas tenham oportunidade de brincar com diversos tipos de brinquedos, sejam carrinhos, bonecas, blocos, massinha. Tudo aquilo que pode virar brinquedo por meio do lúdico deve ser permitido em todos os momentos.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 37).

Efetivamente, a brincadeira permite à criança experimentar vários papéis e identidades, invadir o mundo dos adultos e reproduzir as suas relações ludicamente, pois ao fazê-lo está a apropriar-se do mundo. Uma vez que a identidade é um processo de autoconhecimento que tem início quando nascemos e continua por toda vida, é quando criança que se aprende a se reconhecer e a reconhecer o outro. As primeiras associações à identidade são nas brincadeiras, nos jogos e nas várias atividades de que uma criança participa quando pequena, as quais estão associadas à construção e reconstrução de sua identidade.

Nesse sentido, as brincadeiras relatadas nos livros têm muita importância, pois ali será como um exemplo a novas brincadeiras que a criança poderá realizar no seu cotidiano. Nos

livros analisados, temos 05 livros que mostram crianças brincando, com destaque para o livro *Caixa de brincar* (Lacerda, 2017), que tem o foco narrativo no brincar com a caixa. Na história, a criança vê uma caixa e pede aos pais se pode brincar com ela. Os pais permitem e essa caixa vira um carrinho, vira caixa-surpresa, guarda seus brinquedos, voa, é um esconderijo e o leitor vai viajando com a criança nessa imaginação com tudo que ela reproduz (Figura 8).

Figura 8: Cenas do livro *Caixa de Brincar*



Fonte: Lacerda (2017).

No livro *Amigo Secreto* (Rocha, 2018), a criança tem um amigo secreto o qual não é possível contar ao leitor, mas nos diferentes momentos são mostradas cenas de brincadeiras que eles, como amigos, realizam juntos. No livro *Curumimzice* (Hakiy, 2018) aparece o curumim, um indígena, na floresta e sua relação com o meio em que vive de forma divertida, com momentos de brincadeira com as árvores, nas águas do rio e o autor destaca que “tudo para ele é a maior festa”.

No livro *Receita para bem crescer* (Roscoe, 2018), vemos uma criança que promete que quando crescer não deixará de fazer as brincadeiras divertidas que faz quando criança, como guerra de travesseiros, e afirma no livro: “só de travesseiros”. “Promete nunca deixar de subir em árvores, promete fazer adulto acreditar em super-herói”. Além disso, nas páginas finais, diz: “prometo quando eu crescer eu vou ser simplesmente”. (Roscoe, 2018)

No livro *Otto e a Tina* (Mira, 2018), acompanhamos a rotina de Otto, que mora na zona rural e ganha uma tina de madeira para tomar banho. Durante o banho na tina o momento vira diversão ele se imagina num navio, faz dela um chapéu colocando na cabeça. No final da

história, Otto pergunta “o que a tina do Otto vai virar agora?”, indicando que as brincadeiras do personagem ocorrem por meio do uso da imaginação.

Figura 9: Cenas do livro *Otto e a Tina*



Fonte: Mira (2018).

Analisando essas obras, percebemos o quanto a literatura é um recurso indispensável, para aguçar o interesse da criança em entender, interagir e obter significado da mensagem. Ademais, ressaltamos a importância do imaginário para o real, uma vez que a criança, quando brinca, simula a realidade e quando ouve ou lê uma história, aplica ao real, daí a importância da fantasia para a construção da identidade da criança.

1.16 Considerações sobre as crianças representadas nos livros

Em geral, nos livros do acervo destinados à temática “Descobertas e Si”, a criança representada é a criança burguesa, sem grandes problematizações sociais. Sobre a personagem principal, temos oito meninos e sete meninas nos livros do acervo do programa, há de se observar que o número de meninas e meninos são praticamente equivalentes, identificando a representatividade de um e de outro.

No livro *Adélia* (Alphen, 2016) vemos uma amizade entre uma menina e uma porquinha que se deu por meio da leitura cotidiana realizada à noite. Adélia é a porquinha que à noite invade a casa da fazenda e se dirige até a biblioteca para ler, até ser descoberta por Eveline, uma menina branca de cabelo liso que aparenta ter cerca de 6 a 8 anos. A roupa, a tiara de flores, a cor da pele em diálogo com as cores do cenário bem como com a expressão sempre triste e tranquila da menina denota uma imagem de uma criança burguesa, “comportada” e sozinha.

Daí a importância de trazer o tema diversidade na escola, pois o debate ajuda a criar um ambiente mais inclusivo, em que todos os alunos se sintam bem-vindos e valorizados. Isso pode ajudar a diminuir comportamentos prejudiciais que podem ocorrer quando os alunos se sentem excluídos. Esse livro, de forma lúdica, traz a diversidade para que possamos discutir na escola, o que coaduna com o que defende Cosson (2009).

É isso que se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ele é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2009, p. 17).

Clara (Brenman, 2018) (Figura 11) narra a história de uma menina branca com cabelo ruivo e encaracolado. Nesse livro discute-se que a personagem toma os adultos com os quais convive como um exemplo para ações e formas que gostaria de ser. Muitas ações que ela diz realizar quando for adulta poderiam ser realizadas ainda como criança, mas a questão é mostrar que o adulto em si é uma referência para ela. O livro pode proporcionar ao leitor a reflexão sobre os adultos em volta dele ou, ainda, o que ele pensa sobre o que seja ser adulto.

Figura 11: Cena do livro *Clara*



Fonte: Brenman (2018).

Os Óculos mágicos de Charlotte (Suppa, 2018) (Figura 12) é uma obra que conta sobre os óculos que Charlotte ganhou da fada do dente. Eles eram mágicos e mostravam soluções para vários problemas, e ela percebeu que poderia, com pequenas atitudes, mudar a realidade para melhor. Quando via que um lugar tinha muito lixo jogado, ela podia, com as boas ações,

tornar aquele lugar limpo; se tinha crianças em desacordo, ela se aproximava para uní-las. Ela percebeu que pequenas atitudes podem fazer diferença no mundo, e mostra uma criança que passou a ver o mundo de outra forma. Mesmo sendo ainda uma criança, ela conseguiu perceber que nossas atitudes fazem a diferença. No livro, há uma criança com o olhar de fora da situação e enxergando com outro olhar e, assim, recria outra história que depende dela. Percebe-se que é uma criança que se considera parte integrante da ação.

Figura 12: Cena do livro *Os Óculos Mágicos de Charlotte*



Fonte: Suppa (2018).

Otto e a tina (Mira, 2018) traz a história de um menino que ganha uma tina, que é um recipiente de madeira para tomar banho, e com a liberdade de brincar ela vira vários brinquedos para Otto, numa manhã de aventuras.

O livro *Receita para bem crescer* (Roscoe, 2018) (Figura 13) apresenta várias crianças que apontam, na visão delas, o que é preciso para bem crescer e viver. Nesse livro, é possível se ter um olhar de destaque sobre a infância, a criança, pois a criança se diverte e vê os adultos no “corre-corre” diário, com tantos afazeres, sem tempo para se divertir e esquecendo de cultivar o encantamento diante aos prazeres da vida. Assim, atividades de diversão na infância são destacadas.

Figura 13: Cenas do livro *Receita para bem crescer*



Fonte: Roscoe (2018).

Como a promessa presente na figura anterior, a personagem faz várias outras, pois conclui que “Quanto mais infância conseguirmos conservar pela vida, mais felizes seremos”. Nesse sentido, a presença literatura em nossas vidas, com diferentes textos da literatura infantil, pode nos ajudar a preservar o sentido da infância em nossas vidas por mais tempo.

CAPÍTULO 5. ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD 2018 LITERÁRIO: A INFÂNCIA E A CRIANÇA

*Prometo
Nunca parar de acreditar que tenho
Super poderes.
Seja de provocar risos, alçar
voos ou conquistar
o mundo.
(Roscoe, 2018, p. 18-19)*

Neste capítulo, analisamos cinco obras literárias que compõe o acervo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Literário 2018 direcionadas à Educação Infantil (4 a 5 anos e 11 meses) que atendem à temática “Descoberta de si”, conforme discutimos no Capítulo 3 desta dissertação. Como critério de seleção, consideramos: livros que atendam apenas à temática “Descoberta de si”; destinados à Educação Infantil; e com crianças como personagens protagonistas.

Analisamos os livros a fim de compreender e apontar quais os sentidos atribuídos ao ser criança de maneira a desnudar o discurso sobre infância e criança em cada obra. Para tanto, como já apontamos no Capítulo 2 desta dissertação, nos apoiaremos nos pressupostos teóricos-metodológicos da teoria bakhtiniana.

Desta forma, realizamos a leitura exaustiva de cada obra e fizemos a análise considerando que cada autor (a) e ilustrador (a) constrói os enunciados verbais e não verbais, a partir do lugar que ocupa e se relaciona com outros enunciados dentro de uma cadeia discursiva que compõe os discursos sobre a infância e sobre a criança. Isto é, consideramos que os discursos sobre as categorias elencadas que se materializa nas obras se relacionam com os discursos que circulam socialmente. Assim, apontaremos na discussão e análise da obra, para além da materialidade discursiva nelas expressa, as relações históricas, sociais, culturais e econômicas que se relacionam com a obra e seus enunciados.

Abaixo apresentamos o Quadro 5, com os títulos, autores(as), ilustradores(as) e editoras de cada livro que foi analisado.

Quadro 5: Livros selecionados para análise

TÍTULO DA COLEÇÃO/OBRA	AUTOR (A) ILUSTRADOR (A)	EDITORA
AMARRA MEU CADARÇO?	JOÃO MARCOS PARREIRA MENDONÇA (JOÃO MARCOS) (AUTOR / ILUSTRADOR)	ABACATTE EDITORIAL LTDA

CURUMIMZICE	CARLOS TIAGO DOS SANTOS (TIAGO HAKIY) (AUTOR), JOSÉ WALTER MOREIRA DOS SANTOS (WALTHER MOREIRA SANTOS) (ILUSTRADOR)	LEXIKON EDITORA DIGITAL LTDA. EPP
O JARDIM DE CADA UM	NYE RIBEIRO SILVA (NYE RIBEIRO) (AUTORA)	MR CORNACHIA LIVRARIA E EDITORA LTDA
SE EU FOSSE MUITO FORTE	ANTÔNIO MOTA (ESTRANGEIRO), RUI CASTRO (ESTRANGEIRO)	EDIÇÕES ESCALA EDUCACIONAL S.A
ZERO ZERO ALPISTE	MIRNA SILVIA GLEICH (MIRNA PINSKY) (AUTORA), MARIA CRISTINA PIRES DE CARVALHO (CRIS EICH) (ILUSTRADORA)	EDITORA TODAS AS LETRAS LTDA

Fonte: As autoras (2023).

1.17 Zero Zero Alpiste

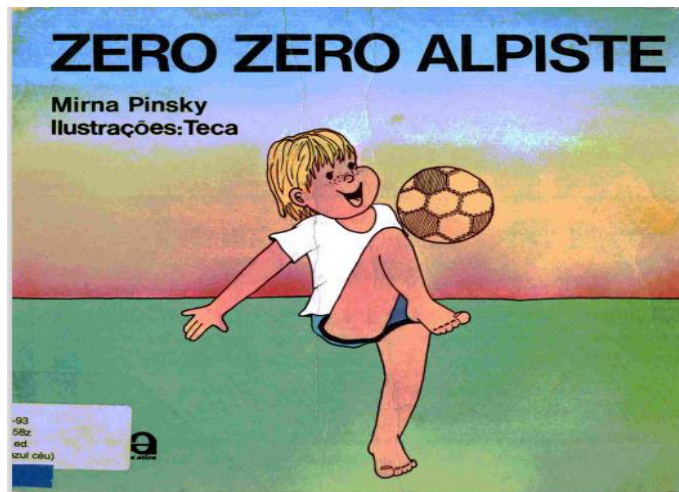
A obra literária *Zero Zero Alpiste* teve sua primeira edição em 1978 no Brasil, lançado pela editora ÁTICA da escritora Mirna Pinsky e ilustrado por Teca. Ganhou o prêmio Jabuti de Literatura Infantil em 1981, e em 1986 foi finalista na premiação da Bienal do livro. Em 2014, foi reformulado e lançado pela editora Formato, com ilustrações de Cris Eich. O projeto gráfico da nova edição é bastante diferente da primeira edição, já o texto escrito permaneceu o mesmo com poucas modificações. Em 2018, com a primeira edição na editora Todas As Letras, concorreu ao processo de inscrição e avaliação de obras literárias no âmbito do PNLD 2018 – Literário, na categoria “Descoberta de si”.

Mirna Pinsky, autora de *Zero Zero Alpiste*, é uma escritora paulistana de livros infantis e infanto-juvenis que já publicou cerca de cinquenta títulos, entre eles *Nó na garganta*. Cris Eich é ilustradora e artista plástica; nasceu no interior paulista e hoje trabalha ilustrando livros infantis, tendo mais de sessenta títulos ilustrados e dois livros-imagem de sua autoria.

A Editora Todas As Letras LTDA, com a matriz localizada em São Paulo, é classificada, segundo informações de registro, de “Porte Sem Enquadramento”; sua atividade principal é edição de livros e secundário comércio atacadista de livros, jornais e outras publicações.

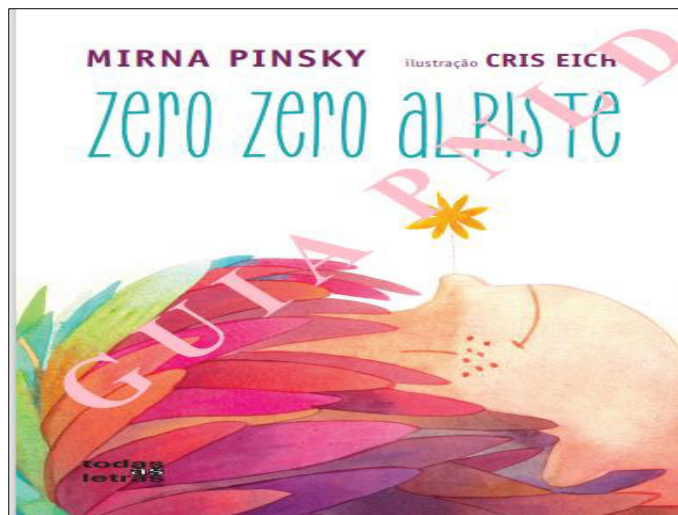
Abaixo, seguem a capa da primeira edição de 1978 (Figura 14) e a da edição reformulada, em 2018 (Figura 15).

Figura 14: Capa da primeira edição do livro *Zero Zero Alpiste*



Fonte: Pinsky (1978)

Figura 15: Capa da edição de 2018 do livro *Zero Zero Alpiste*



Fonte: Pinsky (2018).

As capas das duas edições (a primeira e a reformulada) já apontam para significativas mudanças nas concepções sobre a representação da criança, de acordo com o tempo histórico da publicação de cada edição. A imagem do personagem Alpiste em cada capa se apresenta como signo ideológico, segundo os estudos bakhtinianos, reflexo do discurso sobre criança. Ler imagens (neste caso a composição de uma capa de livro) é um processo de lembranças pela batalha da significação em cada indivíduo, uma vez que todos os signos não verbais trazem consigo um discurso. A capa deixou de ser apenas uma alegoria do livro, é uma peça importante na produção, comercialização e, o mais importante, a produção de sentido.

Assim, na capa da edição de 1978, temos um menino branco loiro de bochechas rosadas, brincando com uma bola de futebol. O personagem era o melhor atacante do time do jardim “E

jogava com tanta vontade que, todos os dias, mamãe tinha um remendo para fazer em suas calças” (Pinsky, 2018, p. 8). Não havendo indicação de qual região brasileira o personagem se origina, podemos ver que este é o estereótipo que não é de fato representativo da grande maioria da população brasileira, isso pela cor do cabelo e da pele.

Há de se considerar que, no período de publicação dessa edição, há uma tendência a representar crianças brancas e de cabelo claro nos livros infantis, seguindo um modelo de sujeito europeu e não resultado da miscigenação brasileira. Em 1978, o Brasil já era tricampeão na Copa do Mundo de futebol, que tinha com seu melhor jogador o Pelé. No entanto, nessa edição aparece apenas um personagem preto jogando futebol com Alpiste, tendo apenas uma pequena participação na história. Outro fator de destaque é que o personagem Daniel é apelidado de Zero Zero Alpiste pois “além de sardento e bochechudo, Zero Zero Alpiste era também banguela e um pouco gorduchinho”, características essas que não são retratadas na ilustração do personagem

Já a capa da reedição, que mudou a partir de 2014, tem como protagonista um menino de cabelo vermelho fugindo dos estereótipos que perpassam o livro até a 16ª edição, representando-o de maneira diferente. Isso é um indício das influências das políticas públicas de diversidade, incluindo as demandas do edital do PNLD, que apontam para a valorização da diversidade e das diferenças. Comparando as duas capas, percebemos que, ao longo do tempo, foram necessárias mudanças, visando outro discurso para as ilustrações sobre a criança. Como já apontamos, a ilustração não é mero adereço, ela constitui sentidos por si só e soma-se ao texto escrito. Dessa forma, o papel do professor é de extrema importância ao possibilitar a formação de leitores, estabelecendo diferentes e significativos diálogos com infinitas vozes, que permeiam as ilustrações, permitindo que as crianças estabeleçam diferentes interpretações.

No que se refere à temática central, a história mostra como o personagem modifica sua forma de compreender os próprios sentimentos quando relacionados à dor e ao choro. Como foco, teremos uma distinção do que seja ser criança do gênero masculino ou feminino. A representação do sexo masculino na infância está associada ao homem adulto, no caso, o pai. A expressão usada pelo personagem ao longo da história remete a uma forma de compreender o papel masculino na sociedade e também o feminino. Homem não chora? Se chorar deixa de ser homem? Mulheres podem chorar? Indiretamente, a expressão reforça estereótipo do homem como forte, sem sentimentos, enquanto a mulher é frágil, sendo que chorar poderia ser “coisa de menina”, expressão usual, com uma conotação pejorativa ou restritiva.

Zero Zero Alpiste é descrito como aquele que não chora, mas isso porque seu pai, referência masculina, ensina o filho que para ser homem (tal como o pai) não poderia chorar:

Zero Zero Alpiste caía muito, mas nem por isso chorava. Ele nunca chorava. E por que não chorava? Ora, porque era HOMEM! Papai tinha dito: “– Daniel, homem não chora”. Por isso, Zero Zero Alpiste não chorava. Mesmo que a dor fosse muita. Mesmo que a vontade de chorar fosse subindo do peito até a garganta e ele tivesse de fechar os olhos para as lágrimas não caírem (Pinsky, 2018, p. 6).

Ao longo do livro, os diálogos sobre o choro são associados à dor física; no entanto, o próprio personagem inclui a dor emocional ao refletir sobre seu choro com a ajuda da flor, no trecho final do livro: “Zero Zero Alpiste olhou bem para cara da flor e começou a recordar: do escorregão no futebol, do mau jeito no tornozelo, do nariz raspado. Lembrou também da dor-tristeza que sentiu quando seu cachorrinho sumiu. E quando seu melhor amigo mudou de cidade”.

Teles (2012), na dissertação “Diálogo sobre relações de gênero com Crianças do Ensino Fundamental”, afirma que o controle das emoções é bastante rígido na educação dos meninos, sendo que chorar é uma ação associada à fraqueza, logo homem não pode chorar. Segundo a pesquisadora:

A masculinidade está relacionada à ideia de bravura, força física, agressividade, ausência de sentimentos, etc. Analisando essas características, tomadas pelo senso comum como masculinas, destacamos a última, ausência de sentimentos justamente por remeter à proibição de chorar, ato este contundente de expressão de sentimento [...] percebe-se o quanto é castradora a educação emocional dos meninos, não permitindo a eles o direito de se expressarem livremente em diferentes situações, inclusive nas situações mais difíceis quando são pressionados a não chorar (Teles, 2012, p. 97-98).

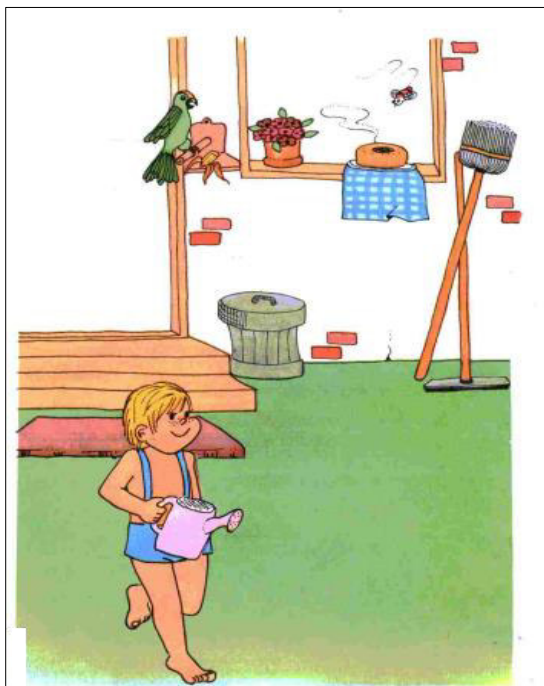
Agüello (2005) também discute o livro a partir da temática de gênero. Na dissertação “Dialogando com Crianças sobre Gênero através da Educação”, Agüello (2005) fez um estudo com crianças de 4 a 6 anos, de uma escola particular de Educação Infantil, para compreender quais os significados de gênero compreendiam com histórias infantis e uma das 11 histórias utilizadas foi *Zero Zero Alpiste*. Após a leitura e discussão do livro, pareceu-lhe que as crianças daquele grupo não foram atingidas tão fortemente pelo discurso: homem não chora, conclui que “é possível pensar que para estas crianças chorar é uma função natural, como rir e talvez a problematização proposta pelo livro tenha lhes causado certa estranheza. Como pensar que não podem fazer uma coisa que fazem com frequência” (Agüello, 2005, p. 133-134). Ademais, segundo a pesquisadora, isso aponta para uma compreensão do quanto as identidades de gênero são fabricadas e do papel que a linguagem e a literatura infantil desempenham nessas lutas pelo domínio e controle da representatividade e legitimação.

Na década de 70, época em que o livro foi publicado pela primeira vez, esse comportamento da criança/menino foi criado para representar o comportamento que os pais, e a sociedade denominavam que eram de menino. O universo das brincadeiras e dos brinquedos também era bem determinado; no livro, o menino joga futebol, que até então era restrito profissionalmente aos homens, tido como espaço que celebra a força e a masculinidade.

Assim o livro vai desenhando a infância com elementos daquela época. Como podemos ver na figura 16, o menino está no quintal de sua casa com um regador, ao lado tem uma janela com um bolo fresquinho, feito naquela hora, provavelmente pela mãe que está cuidando dele, da casa e do animal de estimação, que é um papagaio, um animal exótico, que na época podia se ter em casa (hoje já não se pode sem licença do Ibama).

No livro da edição de 2018 não temos essas cenas; as ilustrações são em menor número e se detendo ao personagem Daniel e no conflito pelo qual está passando. Com ilustrações conceituais, a versão reformulada aponta para interpretações mais amplas, como na Figura 17, que mostra Daniel protegendo a flor da chuva, como se para além do cuidado a proteção de adversidades fosse o foco.

Figura 16: Daniel no quintal de casa



Fonte: Pinsky, 1978.

Figura 17: Daniel cuidando da flor



Fonte: Pinsky, 2018.

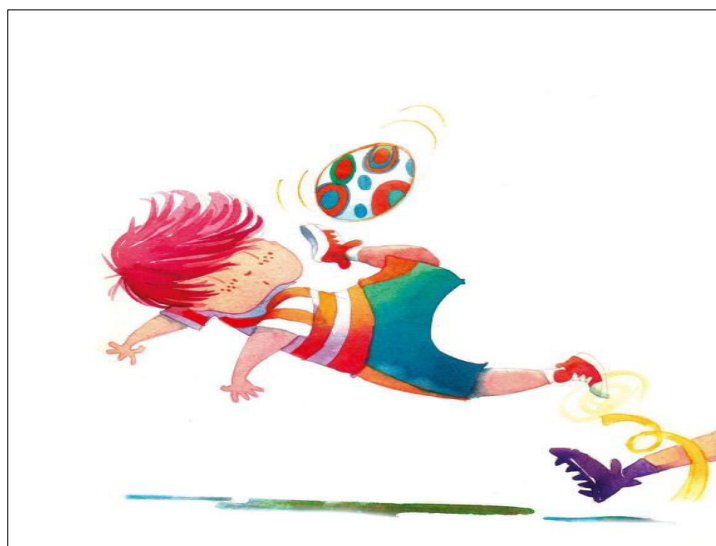
Quando Daniel precisa buscar uma resposta que não está no outro e pela flor que nasce de sua dor, ele encontra sua essência e respostas para seus conflitos. Daí a importância da

imaginação no processo da construção da identidade. Embora cada flor possua, pelo menos secundariamente um símbolo próprio, trazemos do dicionário de símbolos o que a flor simboliza a partir da manifestação no livro quanto a floração: “é o resultado de uma alquimia interior, da união da essência e do corpo, da água e do fogo. A flor é idêntica ao Elixir da vida; a floração é o retorno ao *centro*, à unidade, ao estado primordial” (Chevalier, 2009, p. 437).

Para Daniel, o nascer da flor simbolizava o nascer de novos sentimentos e a descoberta deles. O choro é devido a uma dor física causada e chorar não o deixará menos homem. Essa alquimia interna que ele vive nas conversas com a flor o leva à essência do que é ser humano, e a afetividade que ele encontra na flor faz com que suas mágoas, medos e angústias passem.

Na ilustração da Figura 18, podemos observar que o foco é o garoto, sem criação de um cenário, justamente para mostrar a essência e a necessidade de harmonização dos seus sentimentos interiores no seu dia-dia.

Figura 18: Daniel jogando futebol



Fonte: Pinsky, 2018.

Faz-se necessária a mediação desse livro para as crianças, já que trata-se de uma obra destinada a crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, pois o texto é longo e o entendimento da temática exigem um trabalho articulado do professor e atividades de interpretação.

O trabalho com obras como *Zero Zero Alpiste* propicia que os alunos desenvolvam as competências gerais sugeridas no documento da BNCC, na medida em que a obra aborda duas das competências gerais estabelecidas pela BNCC:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2017, p. 10).

Assim, neste livro a infância é representada enquanto lugar-tempo em que há peso nas relações que se estabelece entre adultos e crianças; o pai era a referência para o filho, daí a importância dada pela criança à frase “homem não chora”. Ao mesmo tempo, a infância é também o lugar-tempo de descobrir seus próprios sentimentos. A problematização de gênero é uma marca na construção do discurso do que é ser criança do sexo masculino.

Esse livro se propõe a uma representação de criança que é de quebrar um estigma social sobre a relação dos homens com os sentimentos. Geralmente, o homem tem que ser forte, não pode chorar e a mulher é que é frágil, que chora. Daniel, em *Zero Zero Alpiste* nos faz refletir sobre essa a exposição dos sentimentos como o choro e que não está relacionada à falta de força, além de que isso não o levará a ser menos homem, mas sim é marca da sensibilidade que é inerente a todos os seres humanos, então o ser menino é ter sensibilidade, saber lidar com os sentimentos, compreendê-los.

1.18 Curumimzice

O livro *Curumimzice* teve sua primeira edição em 2014. Lançado pela editora LEYA foi reeditado em 2018, sem alterações pela editora Lexikon Editora Digital LTDA, cuja matriz é no Rio de Janeiro, classificada como de grande porte.

Tiago Hakiy, autor do livro, está entre os “escritores da floresta”, nascido em Barreirinha - AM, descende do povo Sateré-Mawé. Inicialmente, o escritor escrevia histórias não indígenas, mas a partir da criação de associações indígenas e incentivos governamentais aos autores indígenas, assumiu um novo estilo, recuperando a memória dos mais velhos e suas experiências quando criança, para trazer à tona a cultura do povo originário da região. Hakiy foi vencedor do concurso Tamoios de textos de escritores indígenas em 2012. É graduado em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mora no “coração denso” da floresta amazônica.

O ilustrador do livro é Walther Moreira Santos, que também é escritor, designer gráfico e artista plástico; atua no mercado há 17 anos, tendo produzido dezenas de trabalhos e tem no

currículo prêmios importantes como o da Academia Brasileira de Letras, Catálogo de Bolonha, entre outros.

O título do livro é um neologismo criado a partir da palavra *curumim*, do tupi “*kunumi*”, que significa menino. No norte do país, é comum usá-la para se referir às crianças indígenas. No livro, o escritor brinca com a palavra *curumim* colocando a ela um sufixo “-zice” criando um neologismo “*curumimzice*”; isso para construir a ideia de brincadeira e diversão de uma criança indígena, mostrando a rotina da criança na aldeia.

Esse livro divulga e representa a cultura indígena a partir do olhar do autor e suas vivências como pessoa indígena. De maneira sensível, combinando texto escrito com as ilustrações, o leitor tem acesso à relação entre o *curumim*-personagem e a natureza, remetendo à infância e a vida na aldeia, de maneira a valorizar a vida em harmonia com a natureza de forma sustentável, as práticas do cotidiano para transmitir e os conhecimentos adquiridos por um povo, valorizando a cultura indígena. Assim, o livro mostra a identidade cultural de um povo; o *curumim* mostra uma profunda conexão e conhecimento da fauna e da flora, pois vive em uma grande área ecológica. Como o autor é amazonense, podemos pensar que essa criança mora na floresta Amazônica “*Curumim da floresta*”, ele tem o momento com o pajé mostrando que aprende com seus ancestrais, fica longe do jacaré, pois na floresta também há seus perigos.

A cultura indígena possui fundamental importância na construção da identidade nacional brasileira, presente em elementos da dança, festas populares, culinária, bem como na língua portuguesa, que é um processo de aculturação entre povos indígenas, negros e europeus.

No que se refere às discussões sobre identidade, como já apontamos em capítulo anterior, Silva (2015) afirma que “não basta reconhecer a humanidade do outro, é necessário abolir a concepção de que a sua plenitude humana virá a partir de um único modelo de humanização, universal”. Assim, este livro é uma forma de visibilizar as comunidades indígenas de maneira que as múltiplas formas de ser e estar no mundo, especialmente formas de infâncias, possam ser conhecidas e reconhecidas, de maneira que as crianças construam suas identidades nesse movimento entre o eu e o outro, entre proximidades e diferenças, sem, no entanto, estereotipar ou hierarquizar. Para isso, a mediação da leitura é importante, daí a relevância desse livro no acervo do PNL D.

Como já analisamos, o edital do PNL D orienta que os livros se alinhem à BNCC e às legislações para cada etapa de ensino. O edital também dispõe que:

Dessa forma devem ser contemplados diversos contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, as vivências de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, deve ser destacada a presença de protagonistas e

sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias etc. (Brasil, 2018, p. 31)

Sobre a legislação, Santos (2020) menciona que os direitos assegurados pelos indígenas estão presentes na Constituição e em três diferentes Leis, sendo primeira delas o que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Conforme a LDB (Brasil, 1996):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante que o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, principalmente as matrizes indígenas, africana e europeia. Nessa mesma Lei, é garantida a oferta de uma educação escolar bilingue e intercultural, tendo como objetivo a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas e a valorização das línguas e ciências, além de garantir aos indígenas e suas comunidades o acesso às informações, conhecimento técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (Brasil, 1996 apud Santos 2020, p. 17).

A segunda legislação é a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo do ensino fundamental e médio, públicos e privados, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como: o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, apud Santos, 2020, p. 17).

A terceira legislação que contribui com a divulgação da história e a lutas dos povos indígenas é o Plano Nacional da Educação (PNE – decênio 2011-2020):

Que traz inúmeras estratégias para que seja efetivada a educação escolar indígena. Segundo o documento, essas estratégias devem ser realizadas em colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e devem levar em consideração os territórios étnicos educacionais e as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade (Brasil, 2010 apud Santos, 2020, p. 17 e 18).

Tais legislações contribuíram para que tais livros pudessem concorrer ao edital do PNLD 2018 - Literário valorizando suas vivências e com protagonistas, como podemos conferir no Edital:

Dessa forma devem ser contemplados diversos contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, as vivências de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, deve ser destacada a presença de protagonistas e sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias etc (Brasil, 2018, p. 31)

Do acervo de 737 obras selecionadas pelo PNLD 2018 – Literário, para os alunos do Ensino Básico, apenas 31 (4%) das obras apresentavam temáticas indígenas. Obras com autoria indígena selecionadas são apenas 10 obras. Especificamente para Educação Infantil, são 147 obras selecionadas e somente 4 obras abordam temáticas indígenas. Destas, duas são de autoria indígena e duas de autoria não indígena

Retomando o edital do PNLD literário (Brasil, 2018, p. 31), estabelece-se que na avaliação das obras “serão observadas a capacidade de motivar a leitura e a exploração artística dos temas, bem como o potencial para ampliar as referências estéticas, culturais e éticas do leitor.” No livro *Curumimzice* (2018), as ilustrações contribuem muito para a construção da história no imaginário da criança, na interpretação da história, além de trazerem um grande apelo visual na narrativa, sendo uma peculiaridade do gênero, trazendo ilustrações com desenhos e grafismo padrões estéticos que representam as etnias indígenas. São páginas inteiras coloridas em tons vibrantes, que têm potência relevante para ampliar tanto as referências estéticas como culturais e éticas do leitor.

Uma vez que na infância as cores e os elementos fantásticos chamam atenção das crianças, o livro contribui para uma leitura estética, proporcionando uma vivência e uma experiência de leitura que poderá proporcionar um desenvolvimento humano com oportunidade de desenvolver sua própria personalidade, auxiliando a conhecer o que sente e compreender a sua identidade por meio da identificação com a cultura indígena representada, sendo pela proximidade ou pela diferença em relação ao lugar cultural que se ocupa.

Na busca de preservar a língua da comunidade indígena a que pertence, no decorrer do texto lemos algumas palavras na língua *sateré-mawé* como *banzeiro e xerimbabo*; como apoio do glossário presente no livro o leitor pode compreender sem dificuldade o idioma nativo.

Melina Sauer Giacomini (2022), em sua dissertação “Cata-ventos de poesia: vivências poéticas com crianças na pré-escola”, destaca a presença de palavras desconhecidas pelas crianças e relata que, no seu trabalho de campo com crianças da Educação Infantil, selecionou

trechos para questionar as crianças de modo que elas pudessem significar a seu modo, sendo este um trabalho rico e interessante, devido às hipóteses de significado construídas pelo grupo por meio de suas emoções e sensações refletidas pela obra lida.

Giacomin (2022) relata que “nas falas das crianças, notamos que o poema trouxera uma sensação de felicidade e divertimento”. A pesquisadora, em suas conclusões escreve:

A criação de hipóteses e as interpretações feitas pelas crianças, com base no seu repertório prévio, possibilitaram recriassem a imagem poética diante do texto, significando palavras como uma brincadeira de enigmas a serem desvendados nos textos poéticos, embora poucas crianças tenham ousado brincar com as palavras desconhecidas. Tais constatações mexeram com a imaginação das crianças, fazendo-as criar coisas novas para além do texto (Giacomin, 2022, p. 122).

A língua é um fator importantíssimo de constituição de identidades. Desta forma, valorizar a língua de um povo é valorizar sua cultura e identidade. Assim, o uso de pelo menos alguns termos específicos da língua de origem do autor produzem sentidos sobre ser uma criança indígena que passa pelo uso de outra língua que não a língua portuguesa.

Ademais, como afirma Francisco Bezerra dos Santos (2020), na dissertação “Uma Poética da Floresta: a narrativa indígena no Amazonas”, na história literária nacional e local, até o final do século passado, tudo era descrito pelo olhar do outro. Os primeiros registros da cultura indígena no Brasil iniciam-se com A carta de Pero Vaz de Caminha, com as descrições das terras brasileiras recém-encontradas. Entretanto, essa condição de personagens secundários vivida pelos grupos indígenas encerra-se no final do século XX, com um movimento literário de essência indígena. No caso Curumimzice, trata-se de um livro escrito pelo olhar de um indígena. O número de escritores indígenas no Brasil tem aumentado e hoje existem mais de 40 profissionais atuantes, o que ainda é um número reduzido.

No caso da literatura indígena, sua tradição é oral e performática, ou seja, envolve não só a palavra dos contadores de história (sua voz, entonação), mas elementos como dança, música, ilustrações, bem como elementos de tradição ocidental de compor narrativas, poemas, entre outros gêneros literários. Assim, Curumimzice é um livro que têm na memória ancestral os conhecimentos aprendidos na aldeia com os mais velhos, a matéria poética que dialoga com outros saberes da modernidade. A literatura, para esses escritores, é uma forma de atualização dos conhecimentos antigos:

Pensar na especificidade da literatura indígena é pensar na ancestralidade. Os escritores indígenas têm na ancestralidade, na tradição e nos costumes de suas etnias a matéria poética para suas produções. O objeto livro para o escritor indígena é um lugar de reconstrução da memória. O livro é produzido a partir da memória coletiva e

saberes tradicionais. É através do domínio da escrita, como já discutimos, que passam a fazer história, como produção de sentidos para a própria autoconstrução. Não há história sem discurso. Logo, a escrita e seus meios são instrumentos que os indígenas estão utilizando para configurar suas identidades (Santos, 2020, p. 42).

As ilustrações do livro pretendem reproduzir a emoção da alegria descontraída e leve, tão própria dos curumins. O ilustrador representou um indígena alegre, com traços utilizando padrões gráficos numa forma de grafismo, com cores que remetem à representação das tintas usadas pelos indígenas, ou seja, feitas de plantas e frutos próprio da cultura, da arte tradicional. Assim, o livro acaba trazendo a memória ancestral e a identidade de um povo na expressão artística. Uma representação visual da identidade e memória de um povo e das relações entre adultos e crianças nesse espaço.

Figura 19: Curumim ao lado do Pajé



Fonte: Hakiy (2018).

No que se refere à ancestralidade e à cultura indígena na obra literária, Tiago Hakiy, autor de *Curumimzice*, no trabalho de Costa e Fernandes (2021), relata sua forma de criar e como em suas obras valorizam culturalmente seu povo.

Que ao pensar no indígena dos tempos atuais devemos considerá-lo um indivíduo que está inserido na sociedade e que transita entre duas culturas – sem esquecermos do seu pertencimento a uma cultura distinta – e que tem a liberdade e o direito de pensar e agir como qualquer outro indivíduo sem desvincular-se de sua identidade. (Hakiy apud Costa; Fernandes, 2021, p. 174).

De acordo com Santos (2020), a literatura indígena representa a relação do homem com os saberes tradicionais de sua comunidade, assim é uma forma de perpetuação desses saberes. Os escritores se valem da memória de quem conhece e repassa essas narrativas: os anciãos. Desse modo, é preciso reconhecer que as narrativas que hoje são escritas já fizeram parte das práticas orais.

É necessário ler culturalmente as tradições e as ancestralidades e perceber que o texto literário também é lugar de provocações, reivindicações, luta e resistência. Desta forma, o fato de o personagem principal ser criança e o livro ser destinado também à criança reforça a ideia dos povos originários e sua relação com a natureza, por meio de ações descritas como: apreciar os peixes no rio, os pássaros a cantar, as árvores e, ao estabelecer uma relação de conexão com esta natureza, cria-se um discurso sobre a infância indígena e o fato do sujeito ser para esse grupo parte da natureza, sem hierarquizações. Podemos dizer que o livro afirma traços da identidade da criança indígena de maneira positiva ao mesmo tempo que contribui para o processo de construção da identidade da criança que não é indígena, por meio da diferença.

O brincar desse indígena está associado à natureza, diferente de criança burguesa do discurso hegemônico sobre a infância que tem brinquedos e artefatos comprados. Brincar com a água, com os animais, na árvore; até o banho é uma brincadeira, mostrando que se diverte com tudo que está à sua volta, assim mostrando um discurso cultural de onde ele vive em que somente é necessário aproveitar o cenário que se tem à sua volta e se divertir com o foco de uma rotina do brincar na natureza. Com isso, destaca-se uma infância a partir do ser e estar na natureza. Poderíamos apontar essa relação natureza e sujeito como essencial no processo da construção da identidade da criança indígena. Ou seja, temos na obra uma contraposição ao pensamento capitalista dominante na sociedade urbana colonizadora com a valorização do livre brincar na natureza, em oposição ao consumo de artefatos industriais.

Figura 20: Curumim brincando na rede



Fonte: Hakiy (2018).

A partir dessas análises, compreendemos a necessidade de mais literatura dos povos indígenas fazendo parte de nossas salas de aula, para que a construção da imagem destes povos

seja culturalmente valorizada e sem preconceitos, numa perspectiva de romper com visões pré-concebidas e apontando para outras formas de infâncias e de ser criança no mundo.

1.19 Se eu fosse muito forte

O livro *Se Eu Fosse Muito Forte* é estrangeiro e teve sua primeira edição em 2006. Foi reeditado sem alterações no texto e na ilustração, pela editora Escala Educacional LTDA, que é de grande porte. O Grupo Escala de Publicações possui sete editoras e gráficas, atuando nas áreas de edição, impressão e distribuição de revistas e livros. A Escala Educacional está hoje entre as mais importantes editoras do país, com títulos adotados por programas educacionais do governo federal e por escolas particulares.

António Mota, autor do livro *Se Eu Fosse Muito Forte*, é um dos autores mais lidos e premiados da literatura infantojuvenil portuguesa, com cerca de 96 títulos publicados. Em 1979, publicou o seu primeiro livro: *A aldeia das flores*. Visitando escolas e bibliotecas públicas em Portugal, tem exercido um papel fundamental na divulgação da leitura e da escrita entre crianças e jovens.

Rui Castro, ilustrador do livro *Se Eu Fosse Muito Forte*, nasceu em 11 de abril de 1974, na cidade de Vila Nova de Gaia, Portugal, onde reside atualmente. É formado em Artes Plásticas – Escultura, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Ilustra profissionalmente desde 1999, tendo já ilustrado variados livros para diferentes editoras, bem como manuais escolares, capas de livros e postais, entre outros.

No livro *Se Eu Fosse Muito Forte*, o protagonista se imagina muito forte e fazendo proezas que gostaria que acontecesse e fosse verdade, soltando a imaginação. Ele começa: “Se eu fosse muito forte, podia levar a minha casa para o lugar mais alto de uma montanha coberta de neve e convidar meus amigos para virem brincar comigo e com os esquimós”.

Se Eu Fosse Muito Forte faz parte da coleção “Se eu fosse...”, do escritor António Mota. Um conjunto de obras ilustradas nas quais o texto verbal, ora de matriz poética ora de configuração narrativa, mas sempre breve e fragmentária, prende a atenção do pequeno leitor, estimulando a sua imaginação, no qual as ilustrações ajudam à compreensão da mensagem. Fazem parte da coleção: *Se eu fosse muito alto* (1999), *Se eu fosse muito magrinho* (2003), *Se eu fosse muito forte* (2006), *Se eu fosse muito pequenino* (2006), *Se eu fosse um mágico* (2008).

Sobre as obras da coleção “Se eu fosse...” Sara Reis da Silva, da Universidade do Minho, de Braga (Portugal), aponta que, nas obras em questão, “a poesia narrativa abre caminho para leitura e releitura, significações e ressignificações que substantivam uma escrita

microtexto” (Silva, 2013, p. 69). A pesquisadora afirma que, as ilustrações de Rui Castro, no livro *Se eu fosse muito forte*, respondem afirmativamente, explorando as potencialidades/possibilidades resultantes de um traço físico extraordinário ou invulgar – como a força excessiva por meio da figura de linguagem hipérbole, ou seja, a ampliação crescente. Por excesso, à proporção do tamanho provoca estranheza, estipula a superação dos limites da credibilidade e resulta frequentemente em uma produtora de uma situação. Na imagem abaixo, pode-se ver a hipérbole sendo construída na imagem, de maneira a dimensionar a força que o personagem deseja ter.

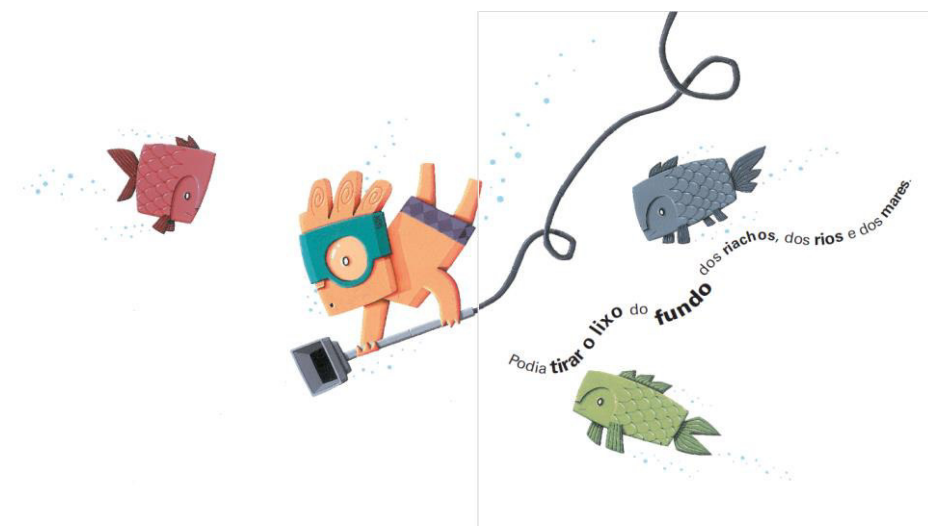
Figura 21: Cena do livro *Se eu Fosse Muito Forte*



Fonte: Mota (2018).

O uso de recursos visuais gráficos, como tamanhos diferentes das letras e negrito são parte da construção de sentidos, que apontam para contrastes como nuvens negras versus luminosidade do sol. O guarda-chuva invertido faz referência a um barco, como se o personagem navegasse no céu. Sua força também é dimensionada por meio da presença de uma pequena corda, que o personagem usa para arrastar o sol, maior objeto do sistema solar. Esses processos discursivos de comparação e metáfora respondem ao gosto infantil e, segundo a autora, desafiam o pequeno leitor a refletir e até a situar-se em relação ao mundo que o rodeia. É recorrente no livro o uso de elementos da natureza e, no enunciado a seguir (Figura 21), temos a mensagem implícita de âmbito ecológico/ambiental: “Se eu fosse muito forte podia o tirar lixo do fundo dos riachos, dos rios e dos mares...”.

Figura 22: Se eu fosse muito forte podia tirar do fundo do mar os navios naufragados



Fonte: Mota (2018).

Mais que expor uma mensagem sobre o meio ambiente, por meio da literatura, sem perder a poesia, a obra coloca o sujeito criança enquanto sujeito social que deve agir sobre o mundo.

As ilustrações de Rui Castro, audazes e cheias de ternura e movimento, são imagens que interagem com o texto. Conforme Camargo (1995, p. 2), já citado nesse trabalho, a relação entre a ilustração e o texto é de coerência intersemiótica, numa relação de convergência para os significados do texto, acentuando o caráter lúdico do texto.

Com desenhos coloridos e fundo branco, o ilustrador usa de elementos conhecidos, sendo a diagramação também parte da construção de sentidos, como já apontamos. Na diagramação da imagem anterior, remete-se a um movimento como da água do mar, interagindo linguagem verbal e linguagem não verbal, criando uma cena estética favorecendo a criança uma construção de sentido.

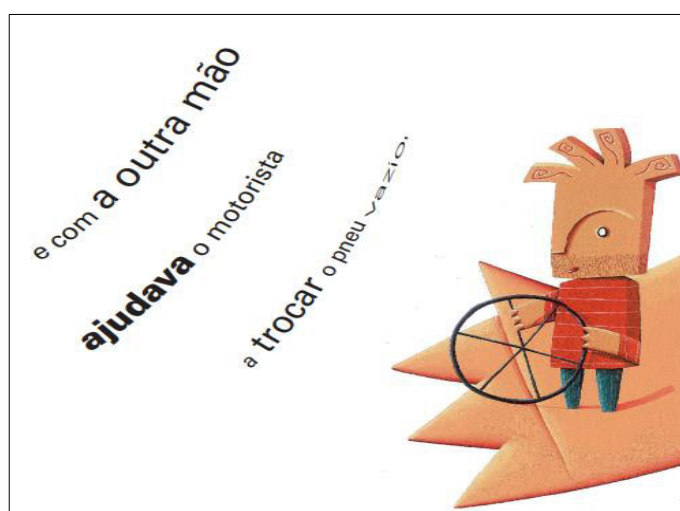
Em outra construção, a diagramação das palavras remete à fumaça de uma casa, de maneira a compor uma cena estética que, pelo jogo visual, leva o leitor a interpretações para além da palavra escrita.

A ilustração dos três últimos volumes, da autoria de Rui Castro, igualmente adequada e esteticamente estimulante, assenta em formas geométricas bastante coloridas, a servirem uma recriação do mundo a partir de um jogo de proporções de pontos de vista e de perspectiva invertidas. A este jogo junta-se um outro, visível na mancha gráfica que, por vezes, alberga imagens feitas também com caracteres/letras/palavras e que acordam a capacidade imaginativa do leitor (Silva, 2013, p. 71).

O personagem principal é uma criança representada como livre e sem estereótipos, associada ao brincar, na relação que estabelece com outros sujeitos, com animais e com a natureza. A infância e a criança associam-se ao crescer, questão indiciada por elementos da linguagem não verbal, como na imagem a seguir (Figura 22), em que há uma sombra de barba no personagem, indicando uma relação entre criança e adultos do sexo masculino.

Em certos momentos, parece ser uma criança crescida, demonstrando que algumas ações podem ser feitas por um adulto, resolvendo fácil a situação, como poderemos observar na imagem abaixo.

Figura 23: Trecho do livro *Se eu fosse muito forte*



Fonte: Mota (2018).

Assim, a criança vai se identificar, por meio da leitura, com essa personagem e o processo de construção da identidade se dá nessa referência a ajudar, lutar e pensar sempre no que pode ser feito e, especialmente, a projeções futuras de si mesmo.

O brincar dessa criança é na imaginação. De forma lúdica, imagina com muita força para mudar o mundo, especialmente as situações que fazem com que pessoas e natureza estejam em desarmonia. O livro enfoca a temática “Descoberta de Si”, visto que aborda problemas sociais, explorando limites, habilidades e suas relações com o outro.

A imaginação contribui no processo da construção e na formação da identidade das crianças, visto que é um processo que associa várias experiências com a história, como o de se imaginar no enredo, e isso vai se dando gradativamente, ao longo da leitura, por meio de processos inconscientes nessas vivências, para a constituição dos sujeitos de forma prazerosa e divertida.

Esse livro se propõe a uma representação de criança que é pequena, mas que vai crescer. Além disso, traz algumas ações exageradas, mas se o personagem fosse adulto, seria possível

realizar, como: “ajudava o motorista a trocar o pneu”, trazendo a ideia de que o adulto é forte e pode fazer muito, se assim quiser. A responsabilidade social como “voltar a plantar árvores para que os passarinhos aí construam os seus ninhos em liberdade” não depende somente de força física para ser realizado, mas indica também uma postura em relação à ação, relativa à preservação ambiental.

No trecho do livro em que personagem pensa: “Podia parar imediatamente todas as lutas todas as guerras e as fábricas das armas transformavam-se em padarias, bibliotecas e jardins”, nos fazem refletir sobre essa força que o protagonista tanto fala, pois já não está tão relacionado à falta de força, mas sim a uma vontade inerente a todos os seres humanos.

Em suma, a obra apresenta um discurso que remete à criança enquanto “futuro do mundo”, comum em vários outros discursos sobre a criança e outros elementos. Além disso, a criança enquanto sujeito no mundo que será o adulto do futuro e deve se relacionar com um mundo com consciência ecológica e social.

1.20 Amarra Meu Cadarço?

O livro *Amarra meu cadarço?* teve sua primeira edição em 2014, lançado pela Abacatte Editorial, que é uma editora mineira que faz parte do Grupo Lê, um conjunto de editoras presente no mercado há mais de 50 anos. Seu foco está na publicação de livros infantis e juvenis.

João Marcos, autor de *Amarra meu cadarço?* é Mestre em Artes Visuais pela UFMG, atua como professor, ilustrador e chargista, além de roteirista da Turma da Mônica. Faz pesquisas sobre o uso das histórias em quadrinhos na Educação, trabalho que já lhe rendeu o troféu HQ Mix. É autor de vários álbuns para crianças, entre eles *O Mundo Mendelévio e o Planeta Telúria* e, também, *Histórias Tão Pequenas de Nós Dois*. O autor apresenta uma coleção de histórias em quadrinhos sobre os irmãos Mendelévio (Mendê) e Telúria, em um dos livros da coleção é intitulado *Histórias Tão Pequenas de Nós Dois*, como protagonistas os irmãos Mendê e Telúria, ambos lançados pela editora Abacatte. Nas histórias, o cotidiano é o foco da construção de sentidos.

O livro *Amarra meu cadarço?* teve suas publicações iniciais em formato *webcomic*⁵. A *webcomic* de Mendelévio e Telúria ilustrou uma série de histórias em quadrinhos que depois se tornaram livros de uma coleção. A linguagem dos quadrinhos é a união da linguagem verbal

⁵ *Webcomisc* surgiram em 1985, são os quadrinhos publicados de forma online e muitas das histórias são disponibilizadas de forma gratuita, sendo acessíveis para ler no celular ou no computador

com a linguagem não verbal e, para a leitura, as crianças precisam ficar atentas, pois uma completa a outra para auxiliar a narração e na interpretação da história.

O livro evoca duas linguagens: palavra e imagem, que podem dialogar e construir outros significados, que sugerem o próprio jogo polissêmico. Costa (2009), afirma que histórias em quadrinhos podem ser vistas como mais um meio utilizado pelo homem para expressar seus sentimentos, suas crenças e seus valores. É um gênero do discursivo contemporâneo:

Compreender as histórias em quadrinhos como um gênero discursivo singular – no sentido bakhtiniano - é entendê-las como uma manifestação discursiva e cultural da sociedade contemporânea surgida em condições de produção específicas e como um instrumento - composto dialogicamente por diversas vozes sociais - constituidor de memória social do século XX (Costa, 2009, p. 1).

O livro *Amarra meu Cadarço?* surge num contexto em que a natureza hipermediática das histórias em quadrinhos estão em um cenário digital na internet numa linguagem multissemiótica, que é o uso de diferentes linguagens criando um ambiente rico para a interpretação e o esforço imaginativo do leitor, possibilitando uma hiperleitura intensa e criativa que a internet proporciona.

As histórias em quadrinhos, tal como as conhecemos hoje, só vão surgir na metade do século XIX, acompanhando os avanços tecnológicos da imprensa e o desenvolvimento do jornal

Ou seja, a sequência de imagens criadora de sentido em seu conjunto é que define uma história em quadrinhos como tal, por esse motivo, essa forma narrativa também é conhecida pelo termo de arte sequencial. A leitura de uma narrativa geralmente ocorre – principalmente no ocidente - no sentido da esquerda para direita e de cima para baixo dentro do limite espacial de uma página (Costa, 2009, p. 3).

É fundamental que esse trabalho inicial com a literatura ocorra durante a Educação Infantil:

A linguagem das HQs pode se apresentar em variadas formas: das mais simples às mais complexas. Porém, poderíamos dizer que no momento em que um sujeito tem contato com a linguagem dos quadrinhos, seja em uma revista, uma tira de jornal ou qualquer outro meio, é a união de sistemas de linguagem diferentes – cada uma com suas regências específicas – que primeiramente chama sua atenção: a imagética, reunindo as noções de perspectiva, simetria, hachuras, pinceladas, tonalidades, contornos, cores, etc. (Costa, 2009, p. 1).

Na capa do livro (Figura 23), o personagem Mendê, com os cadarços desamarrados, tem direcionado a ele um balão marcando sua indagação com a interrogação: *Amarra meu cadarço?* Como a capa é uma importante produção para comercialização e, principalmente, produção de

sentido, aqui o verbal e o não-verbal dialogam num cenário de história em quadrinhos, com pistas para a significação, são produtoras de sentido.

Figura 24: Capa do livro *Amarra meu cadarço?*



Fonte: Marcos (2014).

Assim, na imagem da capa, esteticamente sem muitos elementos, foca-se no problema a ser resolvido pelo personagem Mendê, que é amarrar o cadarço do calçado. Na imagem, a extensão do cadarço e a representação de estar emaranhado indica que, para a criança em questão, a tarefa posta é de difícil realização.

A história se desenrola numa condição diversificada de cores e diagramação que contribuem de maneira determinante para a produção de sentidos na história. O escritor vai apresentando a história e cenas com recursos da história em quadrinho, que envolvem o leitor. Observando as cenas, vamos construindo uma narrativa onde as crianças, sujeitos nas interações, relações e práticas com os brinquedos e pedindo para amarrarem seu cadarço, deixam o lúdico permear o discurso no qual eles brincam, imaginam, fantasiam e assim constroem os sentidos sobre o que é ou não possível fazer e por quê.

A história é apresentada em quadrinhos. Mendê e Telúria estão felizes, porque vão visitar o vovô e a vovó. Telúria nota que o cadarço do calçado do irmão está desamarrado. Ela tenta amarrá-lo, mas não consegue. Então, resolvem pedir ajuda aos “moradores” da caixa de brinquedos. Eles tentam ajudar, porém cada um tem um motivo que impede. A sorte é que a

mãe chega e resolve o problema. Remete ao terceiro período da literatura infantil brasileira onde a criança não era dada autonomia e os problemas eram resolvidos pelos adultos.

Os irmãos, Mendê e Telúria, têm muitos brinquedos que ficam numa caixa, objetos comprados a atividade lúdica associada aos brinquedos para brincar e se divertir. Durante a história, aparecem muitos brinquedos que Mendê pede para ajudar a amarrar seu cadarço, já que nem ele nem Telúria conseguem amarrar.

O lúdico toma conta das cenas. A caixa é pequena e os brinquedos que saem dela são enormes e conversam com as crianças. Na imagem abaixo (Figura 24), os brinquedos dinossauro e palhaço são representados em dimensão bem maior do que a caixa em que estava e que as crianças, o que aponta para como as crianças enxergam os seus brinquedos.

A história é apresentada em quadrinhos e, em cada um deles, a relação entre enunciado verbal e não verbal é essencial na construção dos sentidos, como por exemplo a expressão de cada um dos personagens em cada cena: decepção quando o dinossauro não pode ajudar e satisfação quando há indicação de uma possível solução para o problema do personagem.

Figura 25: Trecho do livro *Amarra meu cadarço?*



Fonte: Marcos (2024).

Temos, no livro, as crianças representadas pelos protagonistas irmãos, que fazem parte de uma família patriarcal com o pai, mãe e filhos, avós, e que demonstram que têm uma infância cercada de brinquedos dos mais diferentes. Nessa história temos crianças cujos pais têm poder

aquisitivo para consumir uma quantidade considerável de brinquedos, como está representado nas imagens do livro.

No dicionário de símbolos, a palavra calçado é apontada como sinal de liberdade. Para Mendê, o cadarço desamarrado sinaliza a limitação da liberdade, já que para ir à casa dos avós precisava amarrar os cadarços. Ele e a irmã não conseguem amarrar, até que a mãe o ajuda e promete que depois irá ensiná-los, assim quando colocar o calçado terá a liberdade para ir aonde quiser. Analisando que a mãe que deixará para depois ensiná-lo a amarrar os sapatos, essa liberdade que ele poderia ter ainda está sendo cerceada pela mãe.

A discussão sobre o tema se insere na categoria “Descoberta de si”, do edital do PNLD 2018 Literário, na medida em que o enfoque da obra é a percepção do corpo explorando suas habilidades e sua relação com o outro, sendo que o protagonista passa por uma necessidade e que depende de sua habilidade de amarrar seu cadarço e se relaciona com o outro para resolver esse problema. A construção de sentido sobre ser criança acontece no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A história aponta para a importância da imaginação no processo da construção da identidade do leitor e se associa ao campo de experiência da BNCC: Corpo, gestos e movimentos, tendo em vista que o livro constrói sua narrativa a partir de uma situação do cotidiano que remete ao desenvolvimento de habilidades corporais essenciais para outras atividades.

Nesse sentido, levando-se em conta as falas e as expressões das personagens, os enunciados constroem um discurso sobre ser criança e do viver a infância a partir do cotidiano e do desenvolvimento motor e de habilidades corporais. A criança é representada enquanto sujeito em desenvolvimento no brincar, no falar, no interagir com os adultos e especialmente com outras crianças.

1.21 O Jardim de Cada Um

O livro *O jardim de cada um* teve sua primeira edição em 2002, lançado pela editora Papyrus, da escritora Nye Ribeiro e ilustrado por Karen Elis. Em 2013, foi feita a 6ª reedição pela mesma editora, com o projeto gráfico do livro bem diferente. Em 2018, concorreu ao processo de inscrição e avaliação de obras literárias no âmbito do PNLD 2018 - Literário.

A Papyrus é uma editora de grande porte, foi fundada em 1976, e é uma das mais tradicionais editoras do Brasil. Tem mais de mil livros publicados no formato impresso e centenas no formato digital, sendo que alguns desses títulos já foram traduzidos para outras

línguas. Sua atividade principal edição de livros e secundário comércio atacadista de livros, jornais e outras publicações

Karen Elis é ilustradora e bonequeira. Já ilustrou 15 livros, trabalhando com diversos autores. Suas técnicas mais usadas são lápis de cor, aquarela e guache. Foi indicada ao prêmio Jabuti 2011, na categoria Ilustração, pelo seu trabalho no livro *Quer que eu lhe conte uma estória?*, de Rubem Alves.

Nye Ribeiro, autora do livro, é mineira e, ao longo de sua vida, foi professora, jornalista, editora e escritora, com mais de 60 livros publicados. A escritora resgata a figura da avó. A história mostra uma senhora idosa, Clara, que realça seus saberes e fazeres tendo uma vida feliz “Todos os dias levantava cedo, sorrindo, cantando, feliz da vida.” (Ribeiro, 2013, p. 4)

No livro, a neta aprende com a experiência da avó. A partir da indagação da neta sobre o constante bom humor da avó, há, na narrativa, um compartilhamento de saberes sobre a vida. A personagem avó é posta como sábia, como aquela que poderia ensinar à neta, criança, um pouco melhor sobre a vida.

A neta viu que quando Clara saiu cedo para o quintal, para contemplar o nascer do sol, os passarinhos que pareciam lhe dar bom dia. Além disso, cuidou do jardim e as flores pareciam lhe dar bom dia, lavou roupa e elas pareciam lhe dar bom dia. No final da tarde, ela foi à varanda apreciar o pôr do sol e, nesse momento, ela descobriu o segredo da vovó Clara, que tem um jardim dentro do seu coração e que toda noite arrancava as ervas daninhas e plantava mudinhas novas o amor, a alegria, a esperança. “E cada um de nós tem um jardim para cuidar, me contou vovó Clara, naquela varanda, à luz da lua...” (Ribeiro, 2013, p. 15).

A sabedoria da avó é manifestada no reconhecimento das belezas da natureza, no olhar sensível de como se manter feliz e cultivar valores que estão nos sentimentos no coração. Na observação da neta percebemos a construção da identidade, a busca de como se viver melhor pelo olhar da avó como exemplo. Temos no livro o reforço do idoso enquanto sujeito que acumulou saberes ao longo da vida e da criança como aquela que deve respeitar e aprender com sujeitos com mais vivência que ela.

O livro *O Jardim de Cada um* teve a primeira edição em 2002, com a capa que podemos conferir na figura abaixo (Figura 25): uma menina branca, cabelo colorido, sorriso no rosto, com uma jardineira azul e uma camiseta vermelha num jardim.

Figura 26: Capa do livro *O Jardim de Cada Um* (2002)



Fonte: Ribeiro (2002).

Na capa da reedição (Figura 26), que mudou a partir de 2013, vemos uma senhora de cabelos brancos, avó da protagonista, uma blusa azul e um ar de sorriso no rosto, um olhar singelo e abraçando as flores e as rosas à sua frente.

Figura 27: Capa do livro *O jardim de cada um* (2013)



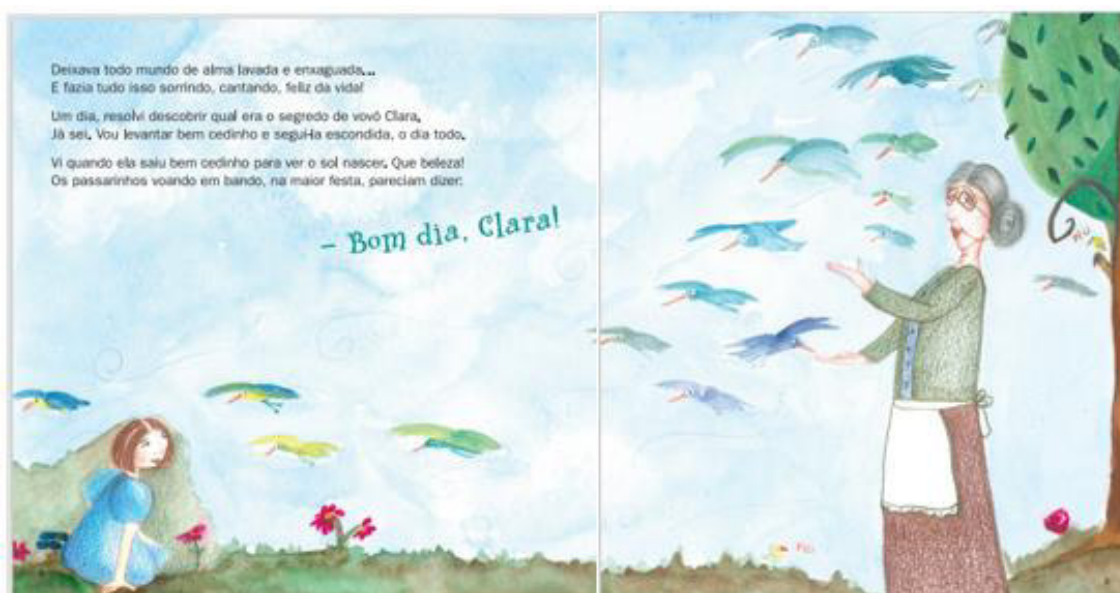
Fonte: Ribeiro (2013).

A imagem da avó ganhou destaque nas últimas edições. Na capa acima (Figura 26), pode-se observar a expressão da idosa em consonância com a posição das mãos em relação às flores, que remete a delicadeza.

Essa edição do livro foi publicada dez anos depois que entrou em vigor o Estatuto do Idoso, que aconteceu em 1º de outubro de 2003, através da lei 10.741, com o objetivo de assegurar, dentre outras, a saúde, o lazer e o bem-estar ao cidadão brasileiro com 60 anos ou mais.

Assim, pode-se considerar o foco dado à avó como uma resposta às políticas públicas que têm impacto nas práticas e demandas escolares, o que impacta nas obras literárias que têm produção e venda direcionadas ao público escolar. Temos, assim, uma construção histórica, já que os contextos de produção vão mudando ao longo dos anos.

Figura 28: Trecho do livro *O Jardim de cada um* (2013).



Fonte: Ribeiro (2013).

Na Figura 27, podemos perceber a atenção da neta observando a avó, numa demonstração de construção de sua própria identidade, aprendendo com os gestos do dia a dia da avó. Aqui, a linguagem verbal e não verbal, na produção de sentidos, comunica ao leitor que aprendemos na observação de nossos avós, uma vez que temos uma criança que tem uma infância próxima de seus avós e aprende com ela.

O contexto dessa figura nos remete aos avós que contavam histórias, e que vem se perdendo em nossa sociedade, em que as mídias eletrônicas substituem os encontros, as conversas, mostrando aos leitores que é importante momento como esse em família. No entanto,

é preciso destacar que esta é construção discursivo burguesa, sendo que a realidade da convivência entre avós e netos são diversas e diferentes a partir dos contextos sociais e culturais em que estão inseridos.

O lugar do feminino, no âmbito familiar, com as atividades domésticas e cuidado dos filhos, é representado no livro pela avó Clara, e a neta (que não tem nome na história) valoriza essas atividades. Nesse contexto, a neta está observando a avó que cuida da roupa de cada um com alegria, mostrando que é possível ser feliz com coisas simples. Mas para isso, Clara ensina à neta que todos os dias têm que arrancar o que a faz triste. Percebe-se que é apresentado, neste contexto, o estereótipo da mulher cuidadora.

O livro *O Jardim de Cada Um* propicia ao leitor o desenvolvimento de competências gerais sugeridas no documento da Base Nacional Comum Curricular, de acordo com o que a obra aborda:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 10).

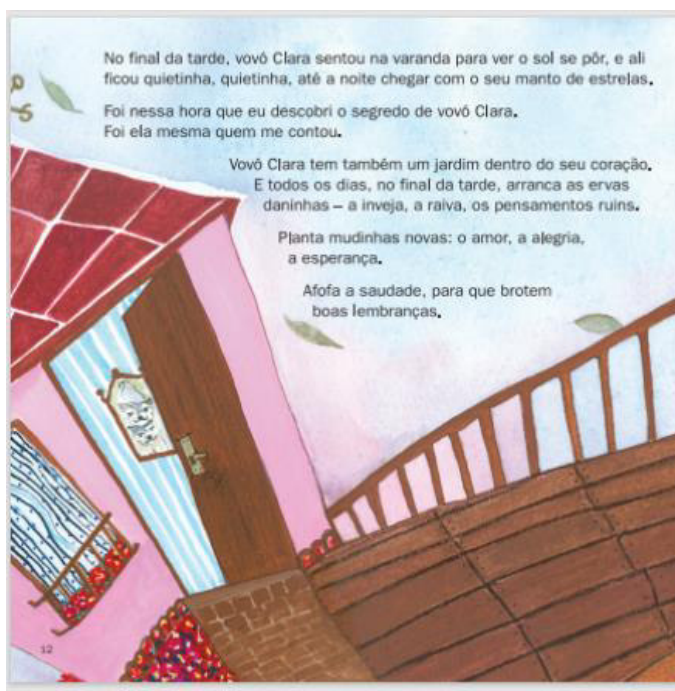
No livro, a empatia e o desenvolvimento de sentimentos estão associadas à relação que a neta estabelece com a avó na observação e busca de compreensão dos sentimentos dela. Pesquisando no dicionário de símbolos o termo “jardim”, encontramos a simbologia: “o jardim é um símbolo do Paraíso terrestre do Cosmo de que ele é o centro, do Paraíso celeste, de que é a representação, dos estados espirituais que correspondem às vivências paradisíacas” (Chevalier, 2009, p. 512). Para a vovó Clara, o jardim interno que ela cuida com tanto carinho é como se fosse o paraíso, que a faz feliz. Ela, como a jardineira, cuida todos os dias e a deixa feliz e em paz. Com isso, a leitura do livro auxilia na abordagem para que as crianças, ao se relacionarem com seus avós, estão cuidando da saúde física e emocional, além de promoverem o respeito sem preconceitos.

De acordo com Fernandes (2013), no artigo “Avós e Netos na Literatura Infantil: vidas compartilhadas”, algumas obras que têm personagens avós, dentre elas a obra *A Colcha de Retalhos*, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro (2010), narra em terceira pessoa a história de um menino e sua avó que juntos fazem uma colcha e conclui que:

De modo geral, as dez obras analisadas apresentam representações da velhice de forma positiva ao resgatarem a figura do velho como o contador de histórias vivenciadas ou inventadas, valorizando a velhice como fonte de sabedoria para as crianças. Com isso, as narrativas trazem significativas contribuições que apontam para o reconhecimento e o respeito pela alteridade, assim como possibilitam um novo aprendizado sobre a coeducação de gerações na vida cotidiana, permeada pela afetividade, pela igualdade e pela partilha de histórias e saberes entre avós e netos. (Fernandes, 2013, p. 1111)

Conforme Fernandes (2013), as obras que “dão vozes aos velhos e confirmam que a função social do idoso é, sobretudo, lembrar e contar histórias [...] Compartilhando suas vidas, avós e netos reinventam a existência em conjunto, transformando-se mutuamente.”

Figura 29: Trecho do livro O Jardim de Cada Um



Fonte: Ribeiro (2013).

Com a imagem da casinha da avó e o diálogo que o acompanha (Figura 28), percebemos a avó contando seu segredo para a neta e é como se a avó estivesse passando seu legado, compartilhando com as próximas gerações, permeada pela afetividade.

Assim, o livro vai contribuir para que as crianças vejam a importância de como esses grupos etários, que são geralmente inferiorizados socialmente, são capazes de ensinar e partilhar vivências e sabedoria que nos ajudarão a viver melhor.

Nesse sentido, os livros refletem o discurso ao longo dos anos e contribuem para que as mudanças históricas e culturais em relação ao idoso aconteçam e as representações presentes nos livros precisam ser de valorização, pois irão contribuir, sendo referência para a crianças

materializarem seus conceitos. A infância, neste livro, é construída nas relações com familiares, relações afetivas. A criança é representada como inocente e em posição de aprendizagem por meio das relações afetivas que estabelece.

1.22 Considerações sobre os livros analisados

Cada livro analisado apresentou nuances diferentes sobre a infância e sobre ser criança. No entanto, todos remetem a uma visão mais próxima da infância “romantizada”, sem que haja neles uma problematização sobre as infâncias a partir de lugares sociais desprivilegiados, ou que se abordasse os problemas relacionados à infância. Mesmo em *Curumimzice*, há a visão idealizada da infância indígena, embora tenha o contraponto à infância burguesa. E não há problema com isto, se pensarmos que a criança da Educação Infantil que se encontra em fase de desenvolvimento do faz de conta da imaginação e da criatividade.

Todos os livros analisados apresentam personagens que não encontram obstáculos culturais ou sociais para seu desenvolvimento. Há uma focalização na infância relacionada ao conhecimento dos sentimentos, questão muito relevante para o período de desenvolvimento humano. Em geral, com exceção de *Curumimzice*, a criança burguesa é referência na construção das narrativas apontadas, com uma homogeneização da infância. O imaginário e o fantástico são elementos fundantes na construção dessas narrativas.

Como já apontamos nessa dissertação, o papel do professor é de extrema importância na formação de leitores no âmbito escolar. Tendo em vista que os livros analisados foram selecionados objetivando a escolarização da literatura, não podemos desconsiderar que o uso deles passará pelo letramento literário escolar. Assim, a mediação do docente na leitura e interpretação é ponto importante. Por meio dela, torna-se possível essa formação de leitores, estabelecendo diferentes e significativos diálogos com infinitas vozes que permeiam as ilustrações, permitindo construções de sentidos a partir da interação com a leitura. Sobre a leitura mediada, Camargo (1995) aponta que

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de vida de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço (Camargo, 1995, p. 79).

Nesse sentido, a criança lendo o livro ou ouvindo a história, por meio de um mediador, pode perceber nuances da linguagem verbal e não verbal diferentes e com mais profundidade que apenas em uma leitura sem mediação. Além disso, devemos considerar que na educação infantil os estudantes não têm ainda domínio do código linguístico, sendo necessária a mediação de um sujeito que já tenha esse domínio.

Ademais, a escolha do livro a ser lido e foco do trabalho pedagógico é feita pelo docente e dependerá de seus objetivos de leitura e de sua própria concepção sobre literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, nosso objetivo geral foi analisar os livros do acervo do PNLD 2018 - Literário direcionados ao campo “Descoberta de Si”, de maneira a discutir os discursos construídos sobre ser criança e infância. Para tanto, tomamos como objetivos específicos discutir a literatura infantil enquanto lugar de construção da identidade da criança e como direito humano; debater o PNLD literário enquanto política pública de formação de leitores com impacto na literatura que chega às escolas; e analisar a construção dos discursos sobre a criança e a infância nos livros selecionados. Assim, buscamos responder a nossa pergunta de pesquisa: Quais os discursos sobre ser criança e a infância perpassam os livros do PNDL 2018 - Literário para a Educação Infantil?

Em consonância com o objetivo específico “discutir a literatura infantil enquanto lugar de construção da identidade da criança e como direito humano”, no Capítulo 1, discutimos as concepções e perspectivas da literatura infantil, retomando pontos importantes sobre o surgimento do gênero e apontando questões sobre a necessidade da literatura e sua relevância na formação humana e como ela se constitui como instância de formação de identidades.

Assim, compreendemos as categorias infância e criança nos livros infantis e como impactam na construção de um discurso, na construção da identidade da criança leitora, na sua forma de se relacionar com o mundo e consigo mesma. Para analisarmos o discurso sobre a criança e a infância nos livros do PNLD 2018 - Literário, nos propusemos a discutir as implicações entre literatura e identidade no contexto da Educação Infantil a partir de produções acadêmicas.

Relacionamos para a análise 8 trabalhos que passaram pela filtragem e foram lidos e analisados e nos fizeram compreender a literatura como um espaço imaginário que se relaciona com a vida, como um lugar de representações de ideologias e culturas, de maneira que é um lugar de identificação no qual o sujeito se insere e participa de maneira que tem impacto na construção de ideais, formas de ser e estar no mundo e, portanto, de construção identitária. A partir da sistematização dos dados encontrados nas produções, em geral, percebeu-se que o tema “identidade”, nos trabalhos, era abordado para compreender as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras.

Para o teórico Stuart Hall (2003), é possível compreendermos identidade como “algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (Hall, 2003, p. 38). Nesses trabalhos, percebemos a

importância do letramento racial crítico que acontece por meio da literatura como as práticas curriculares no espaço escolar.

No Capítulo 2, seguimos discutindo a literatura, mas na sua relação com o discurso, de maneira a discutir a produção de sentidos, a partir dos enunciados, materializados no texto escrito e visual. Desta forma, marcamos o lugar teórico e metodológico em que essa dissertação se inscreve: nas concepções de Mikhail Bakhtin; especialmente ao que corresponde às significações do que seja língua e linguagem e as relações do sujeito e da literatura com estes conceitos. Dessa forma, a discussão de conceitos bakhtinianos nos ajudaram a compreender a literatura como manifestação da língua e da linguagem, como discurso que constroem sentidos. Os conceitos apresentados nesse capítulo foram utilizados para a análise dos discursos presentes nos livros do PNLD 2018-Literário, de maneira que fizemos um entrecruzamento teórico que interlaça os estudos bakhtinianos com os recursos da linguagem, trazendo reflexões sobre os diferentes contextos e discursos trazidos pelas obras literárias do acervo.

Ainda no Capítulo 2, tecemos considerações sobre as ilustrações. Nas últimas décadas, as ilustrações assumiram cada vez mais um lugar de protagonismo na construção dos sentidos literários do texto, de forma que a ilustração de uma obra literária é um enunciado de produção de sentido. Assim, durante as análises, as ilustrações tiveram um papel importante.

Ademais, discutimos a construção histórica do discurso sobre o que é ser criança e o que é infância, dada a importância da criança sendo representada em um livro infantil como personagem principal. Então, tomamos criança e infância como duas categorias maiores que direcionaram esse trabalho, pois elas se relacionam: só existe infância porque temos a criança. Como subcategorias, consideramos: brinquedos e brincadeiras; relação criança e adultos; lugar de pertencimento; relações étnicas; relações históricas e sociais; e personificação.

Como nesta dissertação nos propomos a analisar livros que compõe o acervo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Literário, que teve sua primeira edição com livros de literatura em 2018, fizemos um recorte de pesquisa no contexto das políticas públicas de leitura no Brasil com foco no PNLD 2018 – Literário.

Nessa direção, a fim de atender ao objetivo específico “debater o PNLD literário enquanto política pública de formação de leitores com impacto na literatura que chega às escolas”, fizemos um panorama histórico dos decretos que marcaram as ações governamentais em relação aos livros didáticos para escolas públicas que estabelecem condições de produção, importação e utilização do livro didático. O investimento financeiro do governo é grande e evidencia o estabelecimento de parcerias para ampliar o número de leitores no Brasil usando a concepção múltipla de leitura com foco principal na democratização do acesso ao livro.

Além disso, relatamos brevemente sobre o edital do PNLD 2018 – Literário o Edital: a convocação o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa, pois ele tem como objetivo avaliar e selecionar as obras literárias a serem distribuídas nas escolas públicas, bem como ampliar o acesso às obras literárias. O edital do PNLD 2018 - Literário delimita (seis) categorias divididas por escolaridade e faixa etária, no caso desse trabalho foi a Categoria 3 (Pré-Escola). Para cada categoria, há temas em que as obras devem se associar. Nesta pesquisa o recorte temático foi a “Descoberta de Si”.

Trouxemos também uma breve discussão sobre o guia do PNLD 2018, dada a sua importância, pois ele é direcionado aos educadores atuantes nas escolas públicas que escolherão as obras do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 – Literário. Nele esclarece-se sobre a avaliação pedagógica das obras literárias do PNLD 2018, qualidade do texto verbal e do texto visual; Adequação de categoria, de tema e de gênero literário; Projeto gráfico-editorial; Qualidade do material de apoio.

Na categoria desta pesquisa (Pré-escola - 4 anos a 5 anos 11 meses), os professores puderam escolher 25 obras para compor o acervo para as salas de aula. Na divisão das obras para a Pré-escola, a quantidade total de livros disponíveis para escolha foi de 147. Desses, 34 livros abordam a temática *Descoberta de si e Outros Temas* e apenas 8 livros foram classificados somente com o tema *Descoberta de Si*.

Posteriormente, respondendo ao último objetivo específico “analisar a construção dos discursos sobre a criança e a infância nos livros selecionados”, construímos o Capítulo 4 e o Capítulo 5. No capítulo quatro, apresentamos as 34 obras que atendem à temática *Descoberta de Si*, conforme especificado no Edital e no Guia do PNLD 2018, lançando um olhar geral sobre os livros selecionados a fim de compreender o acervo de maneira panorâmica, sendo possível perceber os elementos que levaram as editoras a selecionarem entre os livros que publicaram os que poderiam atender à categoria “Descoberta de si”, segundo o edital lançado pelo PNLD 2018 - Literário.

Nesse panorama, consideramos as subcategorias brinquedos e brincadeiras; relação criança e adultos; lugar de pertencimento; relações étnicas; relações históricas e sociais; personificação. Sobre as etnias representadas, discutimos a importância da representatividade das diversas etnias nas obras literárias infantis para construção de uma imagem positiva e na construção as identidades. O espaço da infância, que pode ser urbano ou rural, também foi descrito, uma vez que na construção do discurso nas obras literárias é uma questão muito importante. O lugar onde a infância está sendo representada e que criança é essa que ocupa esse lugar é parte da construção de sentidos sobre a infância e a criança.

A personificação de personagens é comum e usual do gênero literatura infantil, que têm personagens protagonistas animais personificados, os quais auxiliam o leitor a formar uma imagem de si mesmo, conforme o desenrolar da história. A relação entre criança e adultos nos livros, observando os personagens principais nas histórias, nos auxiliaram a encontrar novas formas de enxergar e de entender a infância e o ser criança.

Foi necessário, dentro desse panorama, falar sobre o brincar e a brincadeira na infância, uma vez que é um direito da criança, sendo uma atividade fundamental para crianças pequenas, pois é brincando que descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social. Nesse sentido, as brincadeiras relatadas nos livros têm muita importância, pois ali será como um exemplo a novas brincadeiras que a criança poderá realizar no seu cotidiano. Além disso, a brincadeira é parte fundante do ser criança e do contexto da infância.

No capítulo 6, analisamos 5 dos 8 livros que atendem exclusivamente à temática “Descoberta de si”, os quais apresentam como protagonistas personagens crianças. São eles: *Amarra meu cadarço?*, de João Marcos Parreira Mendonça (autor e ilustrador); *Curumimzice*, de Tiago Hakiy (autor) e de José Walter Moreira do Santos (ilustrador); *O jardim de cada um*, de Nye Ribeiro (autor) e de Karen Elis (ilustradora); *Se eu fosse muito forte*, de Antônio Mota (autor) e de Rui Castro (ilustrador); e *Zero Zero Alpiste*, de Mirna Pinsky (autora) e de Cris Eich (ilustrador).

O livro *Curumimzice* foi escrito pelo olhar de um indígena e mostra a identidade cultural de um povo. O curumim mostra uma profunda conexão e conhecimento da fauna e da flora, os quais aprende com seus ancestrais. Este é o único livro que apresenta uma visão em oposição ao ideal de criança burguesa inserida no contexto capitalista.

É importante salientarmos que essas 32 obras serão oferecidas para a seleção do professor. E nesse universo de livros temos apenas um livro com protagonista negro e um indígena e, como a escolha final das obras é do professor, esses dois livros podem nunca chegarem nas escolas e ser escolhidos apenas livros com protagonistas brancos. O olhar cuidadoso do professor para diversidade sobre as obras fará diferença ao acesso a esse bem cultural que promove a leitura e a formação de leitores.

O livro *Zero Zero Alpiste* propõe a uma representação de criança que é de quebrar um estigma social sobre a relação dos homens com os sentimentos. Daniel, em *Zero Zero Alpiste*, nos faz refletir sobre essa a exposição dos sentimentos como o choro, que não está relacionado à falta de força e que isso não o levará a ser menos homem, mas sim é a sensibilidade que é inerente a todos os seres humanos; então, o ser menino é ter

sensibilidade, saber lidar com os sentimentos, compreendê-los; isso em contraposição a uma visão que ainda permeia o discurso machista atualmente.

No livro *Se eu fosse muito forte* se propõe a uma representação de criança que é pequena, mas que vai crescer, envolvida em situações que, se fosse adulto, era possível realizar, basta ter vontade.

Amarra meu cadarço? é uma história é apresentada em quadrinhos. Mendê e Telúria estão felizes, porque vão visitar o vovô e a vovó. Telúria nota que o cadarço do calçado do irmão está desamarrado. A obra garante a formação de leitores que veem na relação da palavra e da imagem, contribuindo para formação cultural, construindo, organizando e sistematizando sua educação e sua identidade.

Já a obra *O jardim de cada um* contribui para que as crianças vejam a importância de como os grupos étnicos, que são geralmente inferiorizados socialmente, são capazes de ensinar e partilhar vivências e sabedoria que ajudam a viver melhor.

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender que os conceitos de infância e de criança são resultantes de uma construção histórica, associada com a colonização e a necessidade de proteção da criança branca. Analisando os 32 livros dos 19 que têm protagonistas humanos presentes, encontramos: 1 protagonista indígena, 1 protagonista preto, 1 protagonista pardo e 16 protagonistas brancos. Não há no edital nenhuma orientação específica com relação às escolhas de livros com protagonistas com várias representatividades; então, na escolha que o professor deve fazer dos livros que irão para a escola, pode ocorrer de que cheguem apenas obras com protagonistas brancos.

Isso reforça a necessidade de os professores reconhecerem a literatura como lugar de construção de identidade e da necessidade de haver diversidade étnica representada no acervo da escola. Isso porque, quando um grupo social é representado discursivamente nos livros infantis, temos uma importante instância de construção de identidade cultural e individual, sendo possível perpetuar ou transformar concepções sobre sujeitos, preconceitos, imaginários etc.

Assim, segundo Reyes (2021),

O objetivo fundamental de um professor é de acompanhar seus alunos nessa tarefa, criando ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo, para que, em torno de cada texto, possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança, jovem de carne e osso, com seu nome e sua história (Reyes, 2021, p. 28).

A representação da infância e a apresentação de personagens crianças nos livros mostram os discursos que circulam socialmente sobre ser criança e sobre a infância e levam as crianças a compreenderem o mundo a partir dessa interação com a história.

O livro *Zero Zero Alpiste* nos mostra como os discursos sobre a criança podem mudar. As ilustrações como discurso mostram essa mudança (ou tentativa de mudança) em relação aos estereótipos físicos de crianças apresentadas em livros infantis. Não cabe, nos dias atuais, a ilustração da primeira edição do livro para um tempo como hoje, uma vez que a ilustração é um discurso que tem referência no seu tempo histórico. Além disto, as legislações sobre a diversidade étnica nas escolas contribuem para o mercado de livros buscar adequar suas publicações de forma a atender os editais governamentais.

Assim, percebemos que a literatura infantil sofreu esse impacto de concepção ao longo dos anos, refletindo o tempo histórico e suas mudanças. As leis e os editais vão impactar nos materiais distribuídos às escolas, direcionando a inserção no campo de educação da representatividade e da diversidade cultural nos livros distribuídos.

No entanto, para além de termos livros que contribuam para a formação identitária, a mediação de leitura para atuar nas escolas e fora delas é um fator importante para a formação literária. Outra questão é que o guia do professor deveria pelo menos orientar a escolha dos livros tendo em vista a sua diversidade, ou seja, é preciso que se garanta que livros sobre (e de) autores indígenas, negros e outras maiorias minorizadas cheguem às escolas.

Da mesma forma como iniciei esta dissertação falando de minha trajetória no magistério, nessas considerações finais admito que a trajetória no mestrado me refez enquanto profissional. Em todas as leituras e pesquisas realizadas estavam em meus pensamentos meus alunos, minha sala de aula, a escola, pois é ali que me realizo e o que me fez buscar mais conhecimento para ressignificar minha prática de forma reflexiva e crítica.

Ao findar esta dissertação, vejo que é uma finalização somente no papel, pois enquanto professora e pesquisadora, muitos estudos e leituras continuarão, sem as exigências e os prazos do mestrado, mas para cada vez mais compreender e ampliar minhas práticas pedagógicas e cada vez mais comprometidas com a educação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Paula Bernardes. Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. **Baleia na rede: estudos em arte e sociedade**. v. 1, n.7, Ano VII, Dez/2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/baleianarede/article/view/1519>. Acesso em: 12 mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.36311/1808-8473.2010.v1n7.1519>.
- AGÜELLO, Zandra Elisa. **Dialogando com Crianças sobre Gênero através da Educação**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6961>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Teresa Brito. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 103, p. 250–270, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701617>.
- ALPHEN, Jean-Claude. **Adélia**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2016.
- ALPHEN, Jean-Claude. **Super**. São Paulo: O Jogo de Amarelinha Serviços Editoriais, 2018.
- ALVES, R. **Quer que lhes conte uma estória?** Campinas: Papyrus, 2014.
- AMARILHA, Marly. Infância e Literatura: traçando a história. **Revista Educação em Questão**, v. 11, n. 2, p. 126-137, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9497>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- ANDREAS, Maurilo. **Cachinhos, Conchinhas, Flores e Ninhos**. Belo Horizonte: RONA EDITORA, 2015
- AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (Org). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005. p. 25-46.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.
- BAJOUR, Cecilia. Silenciografias: marcas de lo no dicho en lecturas, textos y mediaciones. **EntreLetras**, v. 10, n. 2, p. 17-23, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971. *In*: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 21-56.
- BANDEIRA, Pedro. **Cavalgando o arco-íris**. São Paulo, Moderna, 1985.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro: Qual a cor dessa mistura? olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 1006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Seção 1, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **EDITAL PNLD LITERÁRIO**. Edital Consolidado PNLD Literário - 04/06/2018. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-literario>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003**. Estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo. Brasília: SEB/MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA INTERMINISTERIAL NO - 1442, DE 10 DE AGOSTO DE 2006**. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/08/2006&jornal=1&pagina=18&totalArquivos=128>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. FNDE. **Guia Digital: PNLD 2018 – LITERÁRIO**. Brasília: MEC/SEB, 2018b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/Guias_PNLD_2018/Guia_PNLD_Literario_2018.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **PDDE INTERATIVO**. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso em 12 mar. 2024.

BRASIL. **PNLD LITERÁRIO 2018**. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/inicio. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRENMAN, Ilan. **Clara**. São Paulo: Bico de Lacre, 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio.

Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CALDAS, Elaine Formentini. **A trajetória dos programas oficiais de leitura e da biblioteca pública no Brasil durante o período de 1937-2004**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) PUC Campinas, 2005.

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

CAMARGO, Luis. A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia. **Infantil**. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CAMARGO, Luis. **A imagem**. Material didático entregue no minicurso “O livro para crianças: onde o visual e o verbal se mesclam”, parte do evento paralelo ao 5º Traçando Histórias. Porto Alegre, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de males**, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/issue/view/357>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CARVALHO, Letícia Queiroz. Dialogismo e literatura: contribuições para a formação do leitor crítico na educação básica. **PERcursos Linguísticos**, v. 8, n. 19, p. 77–90, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20231>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CEVASCO, Maria Elisa. **As Dez Lições Sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHEVALIER, Jean. Dicionário de símbolos (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números,) com colaboração de: André Barbault [et al] coordenação Carlos Sussekind; tradução Vera da Costa e Silva [et. al] – 23ª ed – Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história teoria e análise**. 4 ed. São Paulo: Quíron, 1987.

COPPO, Marianna. **Uma história**. Trad. Graziela Ribeiro dos Santos. São Paulo: Editora Rodopio, 2018.

CORRÊA, Hércules Toledo. **Letramento literário: concepções e práticas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Lana Ieda Nunes; FERNANDES, Célia Regina Delácio. A Literatura Indígena no PNL 2018 literário: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (1 ao 5 ano) e Ensino Médio. *In*: SANTOS, Marcos Antônio Fernandes dos; MONTEIRO, Abílio Neiva. (Orgs.) **Estudos de literatura brasileira contemporânea: múltiplos diálogos** v. 2. Tutóia/MA: Editora Diálogos, 2021.

COSTA, Robson Santos. As histórias em quadrinhos como gênero discursivo. **Anais do SILEL**. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

DIAS, Gleison Renato Martins; TAVARES JÚNIOR, Paulo Roberto Faber (Org.) **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**, Canoas: IFRS Campus Canoas, 2018.

DUARTE, Cristina Rothier; SEGABINAZI, Daniela Maria. Figueiredo Pimentel: Contos da Carochinha e o nascimento da literatura infantil abrasileirada no final do século XIX. **SOLETRAS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN** Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Número 34 (jul-dez. 2017). DOI: 10.12957/soletras.2017.30191.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA E SILVA, Adriana Pucci Penteadó de. Capítulo 2: Bakhtin *In*: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Avós e Netos na Literatura Infantil: vidas compartilhadas. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38163>. Acesso em: 12 mar. 2024.

FRAGATA, Cláudio. **Paca, tatu...cutia, sim!** São Paulo: FBF Cultural, 2013.

FRANÇA, Mary. **O Jeitinho de cada um**. Londrina: Mef Editora, 2018.

GOLDMANN, Licien. **A sociologia do romance**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Concepção de infância e literatura infantil. **Linha D'Água**, n. 22, p. 129–135, 2009. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v0i22p129-135. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37329>. Acesso em: 12 mar. 2024.

FRATTINI, Fita. **A Verdade sobre as sereias**. Belo Horizonte: Sopa Editora, 2014.

GAMBOA, Silvio Sanches. **PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Métodos e Epistemologias**. Campinas, 2006.

GIACOMIN, Melina Sauer. **Cata-ventos de poesia: vivências poéticas com crianças na pré-escola**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul, 2022.

GOLDMANN, Licien. **A sociologia do romance**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GOUVÊA, Maria Cristina. A CONSTRUÇÃO DO “INFANTIL” NA LITERATURA BRASILEIRA. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23848>. Acesso em: 13 mar. 2024.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. 4. ed. Curitiba: CRV, 2016.

HAKIY, Tiago. **Curumimzice**. Ilustrado por Walther Moreira Santos. Rio de Janeiro: Lexikon, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2003.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução Cid Knipe. São Paulo: Cosac Naify, 1991

IBGE. **Conheça o Brasil**. População: cor ou raça. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

KAZ, Lorena. **Minha Casa**. Rio de Janeiro: Editora Fontanar, 2018.

KHÉDE, Sônia (Org). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LACERDA, Leninha. **Caixa de Brincar**. São Paulo: Editora Rakun e Servicos de Texto, 2017.

LAJOLO, Marisa. Infância de Papel e tinta. *In*: FREITAS, Cezar de Freitas (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova outra história**. São Paulo: Ática, 2007.

- LEITE, Márcia. **Pé-de-bicho**. São Paulo: O Jogo de Amarelinha Serviços Editoriais, 2018.
- LIMA, Maria Batista. Identidades étnico-raciais, infância Afro-brasileira e práticas escolares. In: ROCHA, S. K. (Org.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. 3ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013. (Série Pedagógica). p. 139-155.
- LOPES, Thiago. **A dentadura do seu Mokó**. São Paulo: Silva Lobo Editorial LTDA, 2018.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MACHADO, Juarez. **Emoções**. São Paulo: Ediouro, 2018
- MARCOS, João, **Amarra meu cadarço?** Belo Horizonte: Abacatte Editorial, 2014.
- MELLO, Roger. **A flor do lado de lá**. São Paulo: Editora Gaia LTDA, 2018.
- MIRA, Cristina. **Otto e a Tina**. São Paulo: Ateliê da Escrita, 2018.
- MORGAN, Virginie. **TCHIM!** Tradução de Graziela R. S. Costa Pinto. São Paulo, Editora Timbo, 2018.
- MONT ALVERNE, Rosana de. **O Monstro das cores**. Belo Horizonte: Instituto Cultural Aletria, 2018.
- MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.
- MORENO, Jenny Lorena Bohorquez. **O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no programa nacional biblioteca da escola**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.
- MOTA, António. **Se eu fosse muito forte**. Ilustrador Rui Castro. Alfragide -Portugal: Edições Gailivro, 2007.
- MOTA, António. **Se eu fosse muito forte**. Ilustrador Rui Castro. São Paulo: Escala Educacional, 2018.
- MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, n. 68, p. 46-57, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN** v. 4, n. 8, jul.–out. 2012, p. 06-14.
- OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DLC, 2008.

OLIVEIRA, Anna Olga Prudente de Oliveira. A reescrita dos contos de Perrault no período inicial de desenvolvimento da literatura infantojuvenil brasileira. XV Congresso Internacional ABRALIC – 2017. **Anais...** Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522178952.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.

OLIVEIRA, Joice da Silva Pedro. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.

OLIVEIRA Luciano Amaral (Org). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia. **Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PEREIRA. Ivonete Sueli Segala. **Literatura Infantil na perspectiva dos estudos culturais: por uma infância plural**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2014.

PEREIRA, Sara da Silva Pereira. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PERES, Selma Martines. Leitura: discussão sobre os programas e planos adotados no Brasil a partir da década de 1990. *In*: TARTTUCI, Dulcéria; FLORES, Maria Marta Lopes (Orgs.). **Práticas educativas e políticas de educação básica**. 1 ed. Goiania: FUNAPE/DEPECAC, 2013, v. 1, p. 113-124.

PESSOA, Jadir de Moraes. Literatura e formação humana. **EccoS–Revista Científica**, n. 32, p. 179-196, 2013.

PINSKY, Mirna. **Zero Zero Alpiste**. Ilustração Cris Eich. São Paulo: Todas as Letras, 2018.

SANTOS, Francisco Bezerra dos. **Da floresta, uma poética: A narrativa indígena no Amazonas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) - Universidade do Estado do Amazonas-UEA, Escola Superior de Artes e Turismo-ESAT, Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes-PPGL&A. Manaus-AM, 2020.

SANTOS, Vera. Lúcia Bezerra dos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (Org.). **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

RABE, Carolina. **NHAC!** Trad. Gilda de Aquino. Guarulhos-SP: Brinque-Book Editora, 2017.

RANDO, Silvana. **GILDO**. Guarulhos-SP: Brinque-Book Editora, 2010.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

REYES, Yolanda. **Ler e Brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2021.

RIBEIRO, Nye. **O Jardim de cada um**. São Paulo: M. R. Cornacchia Livraria e Editora, 2013.

ROCHA, Eliandro. **Amigo Secreto**. São Paulo: Silva Lobo Editorial, 2018.

ROCHA, Kátia dos Santos. **A infância na obra o menino maluquinho, de Ziraldo: reflexões para o contexto educativo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2021.

ROCHA, Silvina. **Os Carneirinhos de Lalá**. Trad. Natalia Romero Tradutora. São Paulo: Elementar Publicações, 2017.

ROSCOE, Alessandra. **Receita para bem crescer**. Rio de Janeiro: Rovel Edição e Comércio de Livros, 2018

RUIZ, Alice. **Jeito de Bicho**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2014.

SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

SILVA, Kátia Karoline Ferreira. **Representações Sociais de Crianças sobre Corpo Negro e Cabelo Crespo: Relações Étnico-Raciais na Educação**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SILVA, Polena Valesca de Machado. **Literatura infantil na escola e outras pedagogias culturais: (con)formando identidades infantis de gênero**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Sara Reis da. Fragmentos poéticos e narrativos “para” pequenos leitores: Leituras da coleção “Se eu fosse...” de António Mota. *In*: SILVA, Sara Reis da; RIBEIRO, João Manuel. (Orgs.) **A morada das palavras: leituras da obra infantojuvenil de António Mota**. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33416/6/Fragmentos_Poeticos.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Tomás Tadeu da. Identidade e Diferença: Impertinências. **Educação & Sociedade**. No. 79. Agosto. 2002.

SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). **Ora fada, ora bruxa: estudos sobre Sylvia Orthof**. Goiânia: Cênone Editorial, 2006.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Ler imagens, um aprendizado: a ilustração de livros infantis**. Goiânia: Cênone Editorial, 2020.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SUPPA, Vivian. **Os Óculos Mágicos de Charlotte**. São Paulo: Silva Lobo Editorial, 2018.

TABLIASHVIL, Eka. **A pequena aranha não perde a hora**. Trad. Ana Ribeiro Mortara. São Paulo: Joaninha Edições, 2018.

TAVANO, Silvana. **Onde você mora?** São Paulo: Ôzé Editora e Livraria, 2016.

TELES, Eva Maria Testa. **Diálogo sobre relações de gênero com crianças do Ensino Fundamental**. São Carlos: UFSCar, 2012

TORRES, Isanês da Silva Cajé. **Entremeios e Despedidas de uma Pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

WALL, Laura. **Guido Vai à Fazenda**. Trad. Thiago Nieri. São Paulo: Callis Editora, 2017.

WEBER, Maíra. **Estou Perdendo o Meu Corpo**. Curitiba-PR: Conexão Humana Publicações de Livros Educacionais, 2018.

WERNECK, Regina Yolanda. A importância da Imagem nos livros de Literatura Infantil e juvenil. *In*: KHÉDE, Sônia Salomão. (Org.) **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. 2ª ed. Porto Alegre, 1986.

YOCKTENG, Rafael. **Eloísa e os bichos**. Trad. Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013.

YUNES, Eliana. A literatura está mesmo em perigo? *In*: LIMA, Aldo de. [et al.] (Org) **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1994.

ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil para crianças que aprendem a ler. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (52): 79-83, fev. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1364/1365>. Acesso em: 02 out. 2017.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

ZINANI, Cecil; SANTOS, Salete. **Multiplicidade dos signos**: diálogos com a literatura infantil e juvenil. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.

ANEXOS

QUADRO DOS LIVROS DO PNLD 2018 - LITERÁRIO

Código Coleção	Título da Coleção	Autor (a) Ilustrador (a)	Editora	Descritor
1112L1 8602	A DENTADURA DO SEU MOKÓ	ANA RIBEIRO MORTARA (TRADUTOR), EKA TABLIASHVILI (ESTRANGEIRO)	SILVA LOBO EDITORIAL LTDA	A DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA, O MUNDO NATURAL E SOCIAL
0268L1 8606	A FLOR DO LADO DE LÁ	JOSE ROGER SOARES DE MELLO (ROGER MELLO) (AUTOR / ILUSTRADOR)	EDITORIA GAIA LTDA	A DESCOBERTA DE SI
0646L1 8602	A PEQUENA ARANHA NÃO PERDE A HORA	ANA RIBEIRO MORTARA (TRADUTOR), EKA TABLIASHVILI (ESTRANGEIRO)	JOANINHA EDIÇÕES LTDA	A DESCOBERTA DE SI, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA
1412L1 8602	A VERDADE SOBRE AS SEREIAS	ANDREIA FRANCISCA DO NASCIMENTO (ANDREIA NASCIMENTO) (TRADUTOR), FITA FRATTINI (ESTRANGEIRO)	SOPA EDITORA E PRODUTORA LTDA ME	A DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA
0910L1 8602	ADÉLIA	JEAN CLAUDE RAMOS ALPHEN (JEAN- CLAUDE ALPHEN) (AUTOR / ILUSTRADOR)	EDITORIA PULO DO GATO LTDA	A DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA
0916L1 8606	AMARRA MEU CADARÇO?	JOAO MARCOS PARREIRA MENDONCA (JOÃO MARCOS) (AUTOR / ILUSTRADOR)	ABACATTE EDITORIAL LTDA	DESCOBERTA DE SI

1110L1 8602	AMIGO SECRETO	ELIANDRO ROCHA DE SOUZA (ELIANDRO ROCHA) (AUTOR), SANDRA BEATRIZ LAVANDEIRA (SANDRA LAVANDEIRA) (ILUSTRADOR)	SILVA LOBO EDITORIAL LTDA	A DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA, O MUNDO NATURAL E SOCIAL
0557L1 8602	CAIXA DE BRINCAR	CLAUDIA HELENA LACERDA CERNOHORSKY (LENINHA LACERDA) (AUTOR / ILUSTRADOR)	EDITORA RAKUN E SERVICOS DE TEXTO LTDA	A DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA
0809L1 8602	CACHINHOS, CONCHINHAS, FLORES E NINHOS	MAURILO ANDREAS GOMES DA SILVEIRA (MAURILO ANDREAS) (AUTOR), GISELLE VARGAS DE OLIVEIRA RAMOS ANDRADE (GISELLE VARGAS) (ILUSTRADOR)	RONA EDITORA LTDA	A DESCOBERTA DE SI, ENCONTROS COM A DIFERENÇA, O MUNDO NATURAL E SOCIAL, OUTROS TEMAS
0842L1 8602	CLARA	ILAN BRENMAN (ILAN BRENMAN) (AUTOR), SILVANA ALBERTINI RANDO (SILVANA RANDO) (ILUSTRADOR)	BICO DE LLACRE EDITORA DE LIVROS LTDA	A DESCOBERTA DE SI, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA
0809L1 8602	CACHINHOS, CONCHINHAS, FLORES E NINHOS	MAURILO ANDREAS GOMES DA SILVEIRA (MAURILO ANDREAS) (AUTOR), GISELLE VARGAS DE OLIVEIRA RAMOS ANDRADE (GISELLE VARGAS) (ILUSTRADOR)	RONA EDITORA LTDA	A DESCOBERTA DE SI, ENCONTROS COM A DIFERENÇA, O MUNDO NATURAL E SOCIAL, OUTROS TEMAS
0557L1 8602	CAIXA DE BRINCAR		EDITORA RAKUN E SERVICOS DE TEXTO LTDA	A DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA

		CLAUDIA HELENA LACERDA CERNOHORSKY (LENINHA LACERDA) (AUTOR / ILUSTRADOR)		
1265L1 8601	CURUMIMZICE	CARLOS TIAGO DOS SANTOS (TIAGO HAKIY) (AUTOR), JOSE WALTER MOREIRA DOS SANTOS (WALTHER MOREIRA SANTOS) (ILUSTRADOR)	LEXIKON EDITORA DIGITAL LTDA. EPP	A DESCOBERTA DE Si
0923L1 8602	ELOÍSA E OS BICHOS	MARCIA DAS DORES LEITE (MÁRCIA LEITE) (TRADUTOR), RAFAEL YOCKTENG (RAFAEL YOCKTENG) (ESTRANGEIRO), JAIRO BUITRAGO (JAIRO BUITRAGO) (ESTRANGEIRO)	EDITORA PULO DO GATO LTDA	A DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA
0140L1 8606	EMOÇÕES	JUAREZ BUSCH MACHADO (JUAREZ MACHADO) (AUTOR / ILUSTRADOR)	EDIURO GRAFICA E EDITORA PARTICIPAÇÕES S.A	A DESCOBERTA DE SI, O MUNDO NATURAL E SOCIAL
0984L1 8602	ESTOU PERDENDO O MEU CORPO	MAIRA AMELIA LEITE WEBER (MAÍRA WEBER) (AUTOR), BRUNO PALMA E SILVA (BRUNO PALMA E SILVA) (ILUSTRADOR)	CONEXAO HUMANA PUBLICACOES DE LIVROS EDUCACIONAIS LTDA.	A DESCOBERTA DE SI, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA
0753L1 8602	GILDO	SILVANA ALBERTINI RANDO (SILVANA RANDO) (AUTOR / ILUSTRADOR)	BRINQUE-BOOK EDITORA DE LIVROS LTDA	A DESCOBERTA DE SI, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA

0960L1 8602	GUIDO VAI À FAZENDA	THIAGO NIERI (THIAGO NIERI) (TRADUTOR), LAURA WALL (LAURA WALL) (ESTRANGEIRO)	CALLIS EDITORA LTDA NATURAL E SOCIAL	A DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA, O MUNDO NATURAL E SOCIAL
0661L1 8606	JEITO DE BICHO	ALICE RUIZ SCHNERONK (ALICE RUIZ S) (AUTOR), EDER CARDOSO DA SILVA (EDER CARDOSO) (ILUSTRADOR)	EDITORA ILUMINURAS LTDA	A DESCOBERTA DE SI, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA, O MUNDO NATURAL E SOCIAL
0612L1 8606	MINHA CASA	LORENA KAZ ALVES PINTO (LORENA KAZ) (AUTOR / ILUSTRADOR)	EDITORA FONTANAR LTDA	A DESCOBERTA DE SI, O MUNDO NATURAL E SOCIAL
0726L1 8602	NHAC!	GILDA TAVES RADLER DE AQUINO (GILDA DE AQUINO) (TRADUTOR), CAROLINA RABEI (CAROLINA RABEI) (ESTRANGEIRO)	BRINQUE-BOOK EDITORA DE LIVROS LTDA	DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA, O MUNDO NATURAL E SOCIAL
0873L1 8602	O JARDIM DE CADA UM	NYE RIBEIRO SILVA (NYE RIBEIRO) (AUTOR)	MR CORNAC-CHIA LIVRARIA E EDITORA LTDA	A DESCOBERTA DE SI
1351L1 8602	O JEITINHO DE CADA UM	MARY JANE FERREIRA FRANCA (MARY FRANÇA) (AUTOR), ELIARDO NEVES	MEF EDITORA LTDA - ME	A DESCOBERTA DE SI

		FRANCA (ELIARDO FRANÇA) (ILUSTRADOR)		
0035L1 8602	O MONSTRO DAS CORES	ROSANA DE MONT ALVERNE NETO (ROSANA DE MONT'ALVERNE) (TRADUTOR)	INSTITU-TO CULTURAL ALETRIA LTDA	A DESCOBERTA DE SI, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA
1104L1 8606	ONDE VOCÊ MORA?	SILVANA TAVANO (AUTOR), CARLA CARUSO (ILUSTRADOR)	OZE EDITORA E LIVRARIA LTDA.	A DESCOBERTA DE SI, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA, O MUNDO NATURAL E SOCIAL
0836L1 8602	OS CARNEIRINHOS DE LALÁ	NATALIA GISELA ROMERO (NATALIA ROMERO) (ESTRANGEIRO), MARIA EUGENIA NOBATI (EUGENIA NOBATI) (ESTRANGEIRO), SILVINA ANDREA ROCHA (SILVINA ROCHA) (ESTRANGEIRO)	ELEMENtaR PUBLICAÇÕES E EDITORIA LTDA	A DESCOBERTA DE SI, O MUNDO NATURAL E SOCIAL
1113L1 8602	OS ÓCULOS MÁGICOS DE CHARLOTTE	VIVIAN MARA SUPPA (SUPPA) (AUTOR / ILUSTRADOR)	SILVA LOBO EDITORIAL LTDA	A DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA, O MUNDO NATURAL E SOCIAL
0470L1 8602	OTTO E A TINA	ISABEL TALIBERTI GALVANESE (ISABEL GALVANESE) (AUTOR /	ATELIÊ DA ESCRITA EDITORIA LTDA	A DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA

		ILUSTRADOR), CRISTINA MARIA MIRA (CRISTINA MARIA) (AUTOR)		
1235L1 8602	PACA, TATU...CUTIA, SIM!	CLAUDIO ROBERTO FRAGATA LOPES (CLAUDIO FRAGATA) (AUTOR), TIAGO PIMENTA PASSOS (ILUSTRADOR)	FBF CULTURAL LTDA	A DESCOBERTA DE SI
0588L1 8601	PÉ-DE-BICHO	MARCIA DAS DORES LEITE (MÁRCIA LEITE) (AUTOR), JOAO CARLOS CAMARGO GUIMARÃES (JOÃOCARÉ) (ILUSTRADOR) GÊNERO: POEMA	O JOGO DE AMARELINHA SERVIÇOS EDITORIA-IS LTDA	A DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA, O MUNDO NATURAL E SOCIAL
0582L1 8602	RECEITA PARA BEM CRESCER	ALESSANDRA PONTES ROSCOE (ALESSANDRA ROSCOE) (AUTOR), VANESSA PREZOTO DE MORAES (VANESSA PREZOTO) (ILUSTRADOR)	ROVELLE EDIÇÃO E COMÉRCIO DE LIVROS LTDA	A DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA
0652L1 8601	SE EU FOSSE MUITO FORTE	ANTÔNIO MOTA (ESTRANGEIRO), RUI CASTRO (ESTRANGEIRO)	EDIÇÕES ESCALA EDUCACIONAL S.A	A DESCOBERTA DE SI
0583L1 8602	SUPER	JEAN CLAUDE RAMOS ALPHEN (JEAN-CLAUDE ALPHEN) (AUTOR / ILUSTRADOR)	O JOGO DE AMARELINHA SERVICOS EDITORIA-IS	A DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA
0669L1 8606	TCHIM!	GRAZIELA RIBEIRO DOS SANTOS COSTA PINTO (GRAZIELA R. S. COSTA PINTO)	EDITORA TIMBO LTDA	A DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA

		(TRADUTOR), VIRGINIE MORGAND (VIRGINIE MORGAND) (ESTRANGEIRO)		
0709L1 8606	UMA HISTÓRIA	GRAZIELA RIBEIRO DOS SANTOS COSTA PINTO (GRAZIELA RIBEIRO DOS SANTOS) (TRADUTOR), MARIANNA COPPO (MARIANNA COPPO) (ESTRANGEIRO)	EDITORA RODOPIO LTDA.	A DESCOBERTA DE SI, DIVERSÃO E AVENTURA
0333L1 8602	ZERO ZERO ALPISTE	MIRNA SILVIA GLEICH (MIRNA PINSKY) (AUTOR), MARIA CRISTINA PIRES DE CARVALHO (CRIS EICH) (ILUSTRADOR)	EDITORA TODAS AS LETRAS LTDA	A DESCOBERTA DE SI

QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE/ ANO	TIPO: DISSERTAÇÃO OU TESE	PROPOSIÇÃO (A QUE SE PROPÕE)	PALAVRAS-CHAVE DE BUSCA	LINK
1- ENTREMEIOS E DESPEDIDAS DE UMA PESQUISA-AÇÃO: O USO DA LITERATURA INFANTIL EM PRÁTICAS CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MACEIO	ISANÊS DA SILVA CAJÉ TORRES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS/2019	Dissertação	Apresenta-se uma pesquisa-ação que navega em meio ao silêncio diante do pertencimento étnico-racial de crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Maceió. Adotando a premissa de que desde a mais tenra idade há processos de construção, fortalecimento, questionamento, afirmação ou negação de seu pertencimento étnico-racial, ancora-se na significância de uma positiva e saudável identificação étnica, e em especial negra	Educação infantil Educação – Relações étnicas – Relações raciais Currículo	https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5917
2-REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS SOBRE CORPO NEGRO E CABELO RESPO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	KÁTIA KAROLINE FERREIRA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/ 2022	Dissertação	Este estudo buscou refletir sobre as representações sociais das crianças acerca dos marcadores fenotípicos corpo negro e cabelo crespo, fazendo uso metodológico da literatura infantil afro-brasileira.	Crianças; Corpo Negro e Cabelo Crespo; Literatura Infantil Afro-brasileira; Relações Étnico-Raciais.	https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/65800
3- AS LITERATURAS INFANTIS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS COMO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	JOICE DA SILVA PEDRO OLIVEIRA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. /2022	Tese	A presente dissertação tem como objetivo compreender como as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras podem contribuir para o desenvolvimento da educação étnico-racial, o letramento racial crítico e a construção das identidades étnico-raciais dos alunos na educação infantil.	Educação antirracista; Educação infantil; Identidade étnico-racial; Letramento racial crítico; Literatura infantil.	https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=58244@1

4- MINHA COR E A COR DO OUTRO: QUAL A COR DESSA MISTURA? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil	DANIELA LEMMER TZ BISCHOFF	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/ 2013	Dissertação	Investiga de que forma um trabalho com literatura infantil com temáticas afro-brasileiras pode qualificar, discutir e problematizar os conceitos de diferenças raciais entre crianças de uma turma de Educação Infantil em escola pública municipal.	Infâncias, pesquisa com crianças, literatura infantil afro-brasileira, diferenças.	http://hdl.handle.net/10183/77233
5- A LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA, COM PALAVRA AS CRIANÇAS: "EU SO PETA, TENHO CACHO, SO LINDAM Ó!	SARA DA SILVA PEREIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ/ 2019	Dissertação	A proposição desta pesquisa foi de analisar como crianças pequenas, com idade entre 3 e 4 anos, experienciam processos de leitura, contação e apresentação de livro animado de uma história de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira.	Literatura infantil. Literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira. Educação infantil. Escuta de crianças.	https://hdl.handle.net/1884/65927
6- LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA E OUTRAS PEDAGOGIAS CULTURAIS: (CON)FORMANDO IDENTIDADES INFANTIS DE GÊNERO	POLENA VALESCA DE MACHADO E SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE/ 2018	Dissertação	Tem como objeto de estudo a (con)formação das identidades infantis de gênero analisadas por meio das pedagogias culturais, com ênfase na literatura infantil, na escola.	Identidades infantis de Gênero. Escola. Estudos Culturais em Educação. Pedagogias Culturais.	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26449
7- CRIANÇA E NEGRA: O DIREITO À AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TARCIA REGINA DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/2015	Tese	Objetivo é analisar os elementos que norteiam tais práticas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede do Recife e a sua influência na Literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira. Esta pesquisa se ancora na perspectiva da criança como sujeito singular	Educação Infantil Educação em/para Direitos Humanos Relações Étnico-Raciais Diferença	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8508
8- O NEGRO E A DIFERENÇA NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL VEICULADOS NO	JENNY LORENA BOHORQUEZ MORENO.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE/2015	Dissertação	O objetivo desta pesquisa é compreender a Literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira. Infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE para a Educação Infantil e que efeitos de verdade esses discursos vêm produzindo.	Criança Negra. Literatura infantil. Raça. Diferença. Programa Nacional Biblioteca da Escola - 2012. Infância.	http://repositorio.furg.br/handle/1/6186

PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA						
9- LITERATURA INFANTIL NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS: POR UMA INFÂNCIA PLURAL	IVONETE SUELI SEGALAP EREIRA	UNIVERSIDA DE DO SUL DE SANTA CATARINA/ 2014	Dissertação	A presente dissertação tem como tema a literatura infantil na perspectiva dos estudos culturais: por uma infância plural. O estudo discute como a literatura infantil vem abordando, nas produções contemporâneas, questões como: identidade, gênero e etnia. Para tanto, elegeu-se o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), investigando se a literatura selecionada e distribuída pelo programa contribui para o desenvolvimento de um leitor literário mais crítico; se está afinada com a desconstrução de estereótipos e se está em consonância com os temas sociais e culturais debatidos pela via dos Estudos Culturais, colaborando assim na reorganização das percepções, quanto a um mundo mais plural	Literatura infantil, estudos culturais, identidade, gênero, etnia.	https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3449