

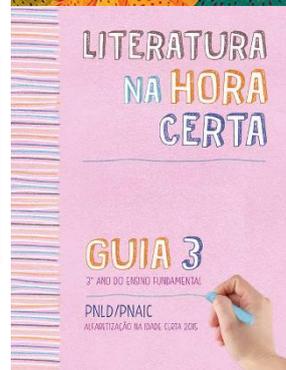


UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICAS E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



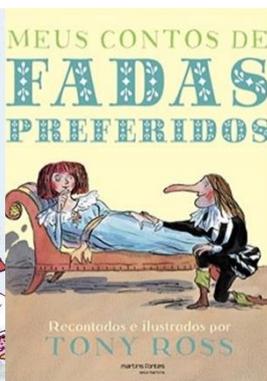
PNAIC

Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa



DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIAS NO ACERVO LITERÁRIO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Lorraine Martins Gerotto





UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICAS E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

LORRAINE MARTINS GEROTTO

DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIAS NO ACERVO
LITERÁRIO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA

Dourados-MS
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICAS E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

LORRAINE MARTINS GEROTTO

**DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIAS NO ACERVO
LITERÁRIO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Thaise da Silva.

Dourados-MS
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

G377d Gerotto, Lorraine Martins

DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIAS NO ACERVO LITERÁRIO DO
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA [recurso eletrônico] /
Lorraine Martins Gerotto. -- 2021.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Thaise da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. PNAIC. 2. Acervo de Literatura. 3. Infância. 4. Estudos Culturais. 5. Representações. I. Silva,
Thaise Da. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Este texto é dedicado a todos que acreditam na educação pública, principalmente àqueles que, assim como eu, vivenciaram toda à sua formação em instituições públicas.

AGRADECIMENTOS

De uma lista de agradecimentos começo com a melhor autora, minha mãe, minha eterna incentivadora, aquela que me comprou uma lousa e giz, me ensinou a ler e sempre esteve ao meu lado. Obrigada Elizena!

Ao meu pai, Ledemir, os meus agradecimentos e uma eterna dívida em tinta para impressão. Obrigada por todas as caronas em dias frios e pelo apoio durante o processo seletivo do mestrado.

Cassiano Rogério, proprietário do melhor e mais reconfortante abraço do Universo; a sua presença na minha vida foi essencial para me manter de pé. Obrigada, você é único!

Professora Thaise da Silva, não tenho palavras para expressar minha gratidão, não poderia ter tido melhor orientação, obrigada por todo carinho.

Janaína e Liziana, estudar, trabalhar e aprender com vocês foi um privilégio, obrigada por todo carinho e amizade. À Liziana em agradecimento especial, obrigada pela ajuda com o objeto de pesquisa, sem a sua “mão” a pesquisa contaria com mais empecilhos.

Não posso deixar de agradecer as Professoras Maria de Lourdes e Marta Troquez, que foram minhas coordenadoras do PIBID/UFGD, no início da graduação e me guiaram no caminho da pesquisa.

As incríveis professoras, Karina da Silva Costa e Leticia de Alencar, obrigada por me receberem em suas salas de aula.

Ao professor Alcimar Silva de Queiroz, agradeço por me apresentar ainda na graduação, nomes como Michel Foucault e Tomaz Tadeu da Silva. Naquela época, não sabia o peso que esses autores teriam na minha formação. E mais ainda, obrigada por me apresentar a Professora Thaise da Silva como “possível orientadora” e por todo incentivo para a realização do mestrado.

Agradeço também as secretárias do PPGEdU /FAED – UFGD Valquíria Lopes Martinez e Eliza Sanches Silva que sempre foram solícitas e atenciosas nos momentos de dúvidas.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Infância (GEINFAN/FAED - UFGD).

Agradeço ao suporte pecuniário da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) durante todo o período de pesquisa.

*Palavras são, na minha nada humilde opinião,
nossa inesgotável fonte de magia.*

(Albus Percival Wulfric Brian Dumbledore)

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo analisar quais os discursos e representações de infâncias se fazem presentes no Acervo Complementar de Literatura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) direcionados aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, ano de 2015. De tal modo, busca-se compreender como os discursos sobre as infâncias foram construídos, e como estão sendo representadas as infâncias nas obras literárias, assim como, investigar quais discursos guiaram a seleção e a avaliação das obras que integram o referido Acervo. Para atingir tal objetivo foram analisados os seguintes artefatos culturais: *Editais de Convocação 002/2013 – CGPLI/PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014, Guia Literatura na Hora Certa e o Acervo Complementar de Literatura Infantil*. As escolhas metodológicas se inserem no campo teórico dos Estudos Culturais, suas abordagens teóricas buscam expor e discutir as relações de poder que movem e organizam a sociedade, estudando a cultura, questionando o que está posto e porquê está posto de tal maneira. Os artefatos culturais selecionados foram apreciados por meio da análise do discurso, na perspectiva teórica dos Estudos Culturais em Educação. Como resultado da pesquisa, foi identificado no já referido *Editais de Convocação 002/2013 e no Guia Literatura na Hora Certa*, o *discurso científico, discurso pedagógico, discurso do letramento, discurso renovador da leitura e o discurso do politicamente correto* como produtores de uma infância alfabetizada leitora. No contexto desta pesquisa, a infância alfabetizada leitora, foi e está sendo construída pelos discursos e os livros de literatura são a materialização desses discursos em sala de aula, apresentando e difundindo modos de ser criança. No acervo analítico desta pesquisa foram encontradas quatro representações de infância: a *infância da ausência*, a *infância independente*, a *infância desatendida* e a *infância vir a ser*. A combinação desses discursos e representações da infância busca formar uma criança que leia por prazer, possuindo livre acesso a uma multiplicidade de obras de literatura infantil, e que encontre na leitura prazerosa caminhos para o letramento.

Palavras-chave: PNAIC. Acervo de Literatura. Infância. Estudos Culturais. Representações.

ABSTRACT: This research aims to analyze which speeches and representations of childhood are present in the Complementary Collection of Literature of the National Pact for Literacy at the Right Age (from Portuguese, PNAIC) directed to the first three years of Elementary School, year of 2015. Thus, it is aimed to understand how the speeches about childhoods were constructed, and how they are being represented in literary works, as well as to investigate which speeches guided the selection and evaluation of the works that compose the aforementioned Collection. To achieve the goal, the following cultural artifacts were analyzed: *Call Notice 002/2013 - CGPLI / PNL D Literacy at the Right Age 2014, Literature Guide at the Right Time and the Complementary Collection of Children's Literature*. As methodological choices fall within the theoretical field of Cultural Studies, their theoretical approaches seek to expose and discuss the power relations that move and organize society, studying culture, questioning what is set and why it is set in such a way. The selected cultural artifacts were appreciated through discourse analysis, from the theoretical perspective of Cultural Studies in Education. As a result of the research, it was identified in the aforementioned *Call Notice 002/2013* and in the *Literature Guide at the Right Time*, the *scientific discourse, pedagogical discourse, literacy discourse, renewing reading discourse* and the *politically correct discourse* as producers of a childhood literate reader. In the context of this research, the literate childhood reader was and is being built by the speeches, and the literature books are the materialization of these speeches in the classroom, presenting and disseminating ways of being a child. In the analytical collection of this research, four representations of childhood were found: *childhood from absence, independent childhood, unattended childhood* and *childhood becoming*. The combination of these speeches and representations of childhood, seeks to form a child who reads for leisure, having free access to a multiplicity of works of children's literature, and who finds amusement in reading paths to literacy.

Keywords: PNAIC. Literature collection. Childhood. Cultural Studies. Representations.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular.
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEIM** - Centro de Educação Infantil Municipal.
- CEALE** - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.
- CGPLI** - Coordenação-Geral dos Programas do Livro.
- CNLD** - Comissão Nacional do Livro Didático.
- COLTED** - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
- EC** - Estudos Culturais.
- FAE** - Fundação de Assistência ao Estudante.
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- FENAME** - Fundação Nacional do Material Escolar
- INL** - Instituto Nacional do Livro.
- MEC** - Ministério da Educação.
- PIBID** - Programa de Bolsas de Iniciação à Docência.
- PLIDEF** - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental.
- PNA** - Política Nacional de Alfabetização.
- PNAIC** - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- PNBE** - Programa Nacional Biblioteca na Escola.
- PNE** - Plano Nacional de Educação.
- PNLD** - Plano Nacional do Livro Didático.
- PNSL** - Programa Nacional Salas de Leitura.
- PPGEdu** - Programa de Pós-Graduação em Educação.
- PROLER** - Programa Nacional de Incentivo à Leitura.
- SEB** - Secretária de Educação Básica.
- SESI** - Serviço Social da Indústria.
- TG** - Trabalho de Graduação.
- UFGD** - Universidade Federal da Grande Dourados.
- UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais.
- USAID** - United States Agency for International Development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estado do Conhecimento sobre o Acervo do PNAIC e Literatura Infantil em bases de dados <i>on-line</i> publicados durante o período 2013-2019.....	20
Quadro 2 - Título das obras literárias selecionadas para compor o acervo analítico.....	37
Quadro 3 - Títulos, autores, ilustradores e editoras do acervo categoria 3 (3º ano do ensino fundamental) – Acervo 1.....	48

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
Capítulo I – PERCURSO METODOLÓGICO	18
1.1. A investigação do objeto.....	18
1.2. A pluralidade dos Estudos Culturais.....	24
1.2.1. Definindo conceitos	31
1.3. Escolhas metodológicas	35
Capítulo II – DA AURORA AO DESFECHO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	38
2.1. Caminhos do livro.....	38
2.2. O programa em foco: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	43
2.3. Acervo Complementar de Literatura	45
Capítulo III – DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIAS NOS LIVROS DE LITERATURA DO PNAIC	51
3.1. A construção social da infância: família medieval, infância e escola.....	51
3.2. O disciplinamento das infâncias no processo de escolarização da <i>Infância Moderna</i>	55
3.3. As infâncias da pós-modernidade - outros tempos e outras infâncias.	61
Capítulo IV - ARTEFATOS CULTURAIS ANALÍTICOS: DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES	66
4.1. Edital de convocação PNLD/PNAIC: Construindo os discursos.	66
4.2. Guia Literatura na Hora Certa: literatura para qual infância?.....	76
4.3. Acervo de literatura: As representações de infâncias nos livros de literatura infantil.	90
4.3.1 Infância da ausência.....	95
4.3.2 Infância independente.....	97
4.3.3 Infância desatendida	103
4.3.4 A Infância vir a ser	111
4.3.5 Retornos.....	117
À GUIA DE CONCLUSÃO	120
REFERÊNCIAS	124

APRESENTAÇÃO

As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando.

(Antoine de Saint-Exupéry, 1943).

Uma pesquisa é construída pela história de vida que o pesquisador carrega consigo e pelos discursos que formaram aquele sujeito, que agora se torna o sujeito pesquisador. Faço minhas as palavras de Bujes (2001, p. 11) de que é impossível permanecer neutro ou isento na investigação “[...] pois essas são pretensões descabidas, uma vez que somos aquilo que analisamos”.

À vista disso, a pesquisadora que hoje escreve um estudo sobre os discursos e as representações de infância nos livros de literatura infantil, foi um sujeito construído ao longo dos anos, com empréstimos de livros da Ruth Rocha na biblioteca da Escola Municipal Rosa Câmara e com visitas frequentes a Biblioteca Serviço Social da Indústria (SESI)-Chester, ambas instituições localizadas na cidade de Dourados/MS.

O primeiro contato com a literatura infantil, que ocorreu durante a graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no ano de 2015, no decorrer de um estágio em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), na cidade de Dourados/MS, junto com a turma do maternal I, na qual foi apresentado o conto *Chapeuzinho Vermelho*. Foi nesse estágio, que o interesse pela literatura infantil se consolidou e teve início como objeto de pesquisa, já que a pesquisa de Trabalho de Graduação¹ teve como objetivo a representação feminina em três contos de fadas clássicos. No ano seguinte, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) levou-me as salas de aula do Ensino Fundamental, onde o contato com a literatura e a leitura se tornaram mais frequentes.

A aproximação com o cotidiano da escola, proporcionada pelo PIBID, foi fundamental para compreender como a escola funciona, assim como, foi possível refletir sobre a prática dos profissionais de educação, possibilitando a articulação com a teoria estudada nas aulas da

¹ O curso de Pedagogia da UFGD utiliza a denominação Trabalho de Graduação para a produção entregue ao final da graduação, equivalendo ao Trabalho de Conclusão de Curso. A pesquisa em questão analisou a representação feminina em três filmes inspirados nos contos de fadas *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida* e *Cinderela*.

graduação. Atuar como pibidiana² em salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuiu com a qualidade da minha formação inicial, ao mesmo tempo que, beneficiou alunos e professores das salas de aula em que eram desenvolvidas as atividades do PIBID.

No terceiro ano de graduação e último ano de minha atuação no PIBID, o trabalho foi desenvolvido em uma turma de terceiro ano, nesta turma havia uma caixa repleta de livros de literatura infantil; a caixa ficava em sala de aula, no entanto, a professora não fazia uso frequente dos livros. A partir da chegada do PIBID na escola, a caixa passou a ser mais utilizada, tanto nas propostas dos pibidianos quanto nas atividades elaboradas e desenvolvidas pela professora, aproximando os alunos desse material.

No decorrer do ano de 2017, foi possível conhecer e trabalhar com a caixa junto aos alunos, através de estratégias didáticas que permitiram ler, contar, conhecer, recontar e produzir novas histórias. Foi essa vivência com os alunos do terceiro ano, e tudo o que produzimos em 2017 que me instigou a procurar mais sobre a origem da caixa.

A caixa encontrada na turma de terceiro ano, tratava-se do Acervo Complementar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O Acervo Complementar de Literatura Infantil, em questão foi enviado as escolas no ano de 2015 por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/PNAIC), sendo uma ação desenvolvida em colaboração com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretária de Educação Básica (SEB) que buscava contribuir com o processo de alfabetização e letramento dentro da perspectiva do PNAIC.

O interesse por esse material levou-me a questionamentos referentes a seu conteúdo: O que continha nas páginas daqueles livros? Quais discursos carregavam aqueles livros que estavam nas mãos das crianças? Como as crianças estavam sendo representadas? Diante de tantas interrogações delineou-se o problema de pesquisa, que se dedica a entender quais os discursos e as representações de infâncias estão presentes nos livros de literatura infantil distribuídos pelo PNAIC.

Tendo como ponto de partida esse problema de pesquisa, se estabelece também o objetivo geral: Analisar quais discursos sobre infância são construídos e como as infâncias são representadas nas obras literárias distribuídos no âmbito do PNAIC. E objetivos específicos: Analisar quais discursos guiaram a seleção e avaliação das obras que compõe o Acervo Complementar PNLD/PNAIC; como o *Guia Literatura na Hora Certa* estabelece um tipo de

² Pibiano ou Pibidiana é como os bolsistas que integram o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência são comumente chamados.

crianças/infância; quais infâncias estão presentes nessas obras literárias e como são representadas.

De acordo com os estudos de Bujes (2005a), a temática da infância está em crescente desenvolvimento no cenário brasileiro, as crianças que antes se encontravam invisibilizadas hoje são o centro de debates, formando um “[...] coro de vozes que se ergue para falar das crianças e de sua educação” (BUJES, 2005a, p. 180). Esse destaque dado a infância vem de um movimento, no qual, o conceito de infância foi construído historicamente e socialmente, tendo em vista que, lentamente as famílias foram se afeiçoando a seus filhos, valorizando cada vez mais, a etapa da infância, até se tornar essencial que a criança chegue à vida adulta.

Quero aqui advertir: a infância não é, em si, um objeto de pesquisa; por outro lado ela também não corresponde a um período da vida que seria universal, coisa que as teorizações modernas esmeram em afirmar. Assim, tomá-la como um ponto de partida, um ancoradouro inicial, supõe já de saída ter consciência de seu caráter fugido, de seus múltiplos sentidos, de sua infinita complexidade (BUJES, 2005a, p. 181).

Evidenciando o objetivo dessa pesquisa, Bujes (2005a, p. 187) explica que “uma investigação sobre infância e os fenômenos que a ela se associam deve se centrar não no que ela e eles são, mas *como* se constituíram de tal maneira”; assim sendo, esta pesquisa se propõe a olhar as múltiplas infâncias e suas singularidades – dentro do campo teórico dos Estudos Culturais em educação–, pois são múltiplos os discursos que as constituíram.

O destaque que esta pesquisa dedica a infância decorre da relação intrínseca entre essa etapa da vida e o processo de escolarização, justificando a pertinência do tema para a área de estudo. Conforme Bujes (2005b), o período de desenvolvimento humano que vai até a adolescência e a escola são faces do mesmo processo, isso faz com que a pedagogia, enquanto campo de estudo, só exista porque existe essa etapa da vida. E essa ideia gera e move todo um campo de conhecimentos que justifica a pedagogia enquanto disciplina humana.

Narodowski (1998) afirma que:

[...] a infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia, ela é a *conditio sine qua nom* do discurso pedagógico moderno. Ela representa a justificação da pedagogia enquanto disciplina humana, mas também constitui o campo do real que pertence ao discurso pedagógico e no qual esse deve atuar: educando, disciplinando, instruindo, desenvolvendo (NARODOWSKI, 1998, p. 173).

A infância e a pedagogia são eventos complementares. A infância é a chave dos estudos da pedagogia e seus discursos, e por outro lado, a compreensão do processo discursivo da infância depende da pedagogia. É a partir desse pressuposto que a pedagogia produz o sujeito aprendiz como uma condição inerente a criança, deixando esses corpos alocados em um *discurso pedagógico*, no qual a posição de aprendiz implica a posição de *infante*.

Em face do exposto, destaca-se a relevância social do trabalho com o livro de literatura infantil, uma vez que, a seleção dos livros para uso dos alunos e dos professores alfabetizadores por intermédio de programas de governo constitui valores, subjetividades e práticas de ensino aprendizagem.

Para que os objetivos gerais e específicos do estudo sejam alcançados, conta-se com os seguintes artefatos culturais analíticos : *Editais de Convocação 002/2013 – Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI)*, *Guia Literatura na Hora Certa* e *Acervo Complementar PNLD/PNAIC* entregue às salas de aulas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A seleção destes artefatos culturais analíticos se fundamenta na concepção dos Estudos Culturais em Educação, de que todos são dispositivos disciplinares, que legitimam um tipo de criança e exercem controle durante todo o processo de alfabetização.

Esta investigação faz uso de diversos autores para constituir sua fundamentação teórica, entre eles se destacam: Bujes (2000, 2001, 2002, 2005a, 2005b, 2006) que analisa os aparatos e processos pelos quais a sociedade moderna fabricou a infância, seus dispositivos de governamento, controle e disciplina, os discursos sobre infâncias e as mesmas que são ignoradas pelos jogos de poder; Dornelles (2001, 2005, 2010, 2015) que parte de uma inspiração foucaultiana, ao analisar como a sociedade lida com as infâncias que nos escapam de controle e disciplinamento; Hall (2016) e Silva, T. T. (2016) ganham destaque na pesquisa para definição do conceito de representação; Costa, Silveira e Sommer (2003); Luke (1995); Veiga-Neto (2003, 2017); Silva, T. (2007, 2012); Silva, T. T. (2012) e Silveira (1998, 2010) que como os demais autores, foram fundamentais para compor a discussão teórica no campo de Estudos Culturais e estudos sobre a Infância.

Além da apresentação, a pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, denominado *Percurso metodológico*, busca situar o leitor no contexto da pesquisa, apresentando o Estado do Conhecimento, o campo teórico metodológico dos Estudos Culturais, assim como, conceitos importantes dentro da perspectiva teórica em que se situa este estudo, por fim, a metodologia, que guia e organiza toda a pesquisa. Vale destacar que este trabalho se

caracteriza como uma pesquisa qualitativa, e para análise dos dados será utilizada a análise do discurso.

O segundo capítulo, intitulado *Da aurora ao desfecho do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, tem início apresentando os programas de distribuição de livros que antecederam o PNAIC e auxiliaram, mesmo que indiretamente, a fortalecer a efetivação desse programa de governo. Este capítulo se dedica também a explicar o próprio PNAIC enquanto programa de governo, encerrando-se com a descrição e construção dos acervos complementares de literatura.

O terceiro capítulo: *As representações de infâncias nos livros de literatura do PNAIC* trata das infâncias, no plural, apresentando o processo de invenção da *infância moderna*, seus dispositivos de controle e finalmente o reconhecimento de outras infâncias pela pós-modernidade.

O quarto, e último capítulo da pesquisa: *Artefatos culturais analíticos: discursos e representações*, apresenta a análise do *Edital de Convocação 002/2013 - CGPLI PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014*, do *Guia Literatura na Hora Certa* e do *Acervo de Literatura Infantil Alfabetização na Idade Certa*. Ambos foram analisados sob a perspectiva teórica dos Estudos Culturais, levando em conta a construção dos discursos de infâncias, e como estes são sensíveis a mudanças históricas e sociais.

A pesquisa é finalizada com: *À guisa de conclusão*, e as *Referências*.

Capítulo I – PERCURSO METODOLÓGICO

[...] ao se produzir um enunciado, não é o nosso pensamento em essência que está sendo expresso, mas a pluralidade de vozes que nos constituem no decorrer de nossas vivências sociais e históricas.

(SILVA, 2007, p. 21)

Os pressupostos apontados na *Apresentação* conduzem o trabalho desta pesquisa com relação as infâncias que estão representadas nos livros de literatura infantil. Neste primeiro capítulo, serão apresentadas as condições indispensáveis para todo o desenvolvimento da pesquisa. A primeira seção do capítulo, retrata o Estado do Conhecimento, em relação às produções acadêmicas sobre as representações de infâncias; a segunda seção, apresenta o campo teórico dos Estudos Culturais, com um subtítulo dedicado ao conceito de representação; e a última seção, apresenta a metodologia da pesquisa.

1.1. A investigação do objeto

Inicialmente, foi realizado um estudo sobre o Estado do Conhecimento para mapear as produções acadêmicas sobre a temática abordada, observando os métodos científicos utilizados por outros autores. Pois, Estado do Conhecimento é uma pesquisa de natureza bibliográfica, permitindo que o pesquisador realize um levantamento de produções científicas que se aproximem de seu tema de pesquisa e verifique o que já se produziu ou se pensou sobre o tema.

Um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos. Para se assegurar disso, o pesquisador necessita fazer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas, verificando quais os problemas que não foram pesquisados, quais os que não o foram adequadamente e quais os que vêm recebendo respostas contraditórias (GIL, 2008, p. 35).

A pesquisa sistemática do Estado do Conhecimento tem como características, revelar o ineditismo de uma pesquisa, possibilitar ao pesquisador desenvolver análises que cubram lacunas na literatura científica, trazendo contribuições para a área de pesquisa. Dessa maneira,

pode-se dizer que realizar uma pesquisa de Estado do Conhecimento é fortalecer o conhecimento científico, para se ir além, com o objetivo de evitar duplicações de pesquisas.

Ante o exposto, foi realizado uma pesquisa de Estado do Conhecimento sobre o que se tem produzido na literatura científica sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com um olhar para os discursos e as representações de infâncias no Acervo Complementar de Literatura Infantil.

Para o processo de busca das produções científicas optou-se pelo uso das seguintes plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³, Google Acadêmico⁴ e Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵. Para elaborar o levantamento da produção acadêmica existente que contribuísse à pesquisa foram utilizados os seguintes descritores: “Acervo PNAIC”; “Plano Nacional do Livro Didático e PNAIC”; “Representação Infância”; “Literatura Infantil” e “Acervo PNAIC e Literatura Infantil”.

Durante o processo de pesquisa os descritores de busca foram mesclados entre si, e aplicadas variáveis. Ao descritor “Acervo PNAIC” foi aplicado a variável “Acervo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa”, e ao descritor “Plano Nacional do Livro Didático” aplicou-se a variável “PNLD” dado que, no decorrer da pesquisa percebeu-se que os autores faziam uso dos dois termos em seus títulos. Ao descritor “Representação Infância” foi utilizado a variável plural de ambas as palavras “Representações Infância”, “Representações Infâncias” e “Representação Infâncias”.

Para realizar as buscas por produções científicas na BDTD foram utilizados os seguintes filtros: temporal (2013 até 2019); grande área: ciências humanas; área de conhecimento: educação; área de avaliação: educação. Os filtros foram aplicados em todos os descritores utilizados e auxiliaram a redução quantitativa de trabalhos a serem analisados.

O recorte temporal do Estado do Conhecimento se justifica pela criação do PNAIC instituído pela já citada Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Como a portaria que institui o PNAIC data do ano de 2012, devido ao tempo de implementação de uma política pública foi

³ O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia desenvolveu e coordena a BDTD, que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/>>

⁴ Google Acadêmico é uma ferramenta de pesquisa da Google que permite pesquisar em trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?q=>>>

⁵ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tem colocado à disposição da comunidade acadêmica, e do público em geral, Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>>

estabelecido como recorte temporal, o ano de 2013 a 2019. O ano de 2019 é marcado pelo término do PNAIC e a implantação da Política Nacional de Alfabetização (PNA). A partir dos descritores foram localizadas dez produções, entre os anos de 2013 a 2019; sendo essas produções: três artigos e sete dissertações, uma vez que, não foi encontrado nenhuma tese que abordasse o tema.

Como resultado da pesquisa do Estado do Conhecimento tem-se os seguintes dados, organizados, no quadro 1 a seguir. É importante informar que as pesquisas são identificadas como “dissertação” e “artigo”. O quadro abaixo segue com o título da pesquisa, nome (s) do (s) autor (es), a instituição a qual estão vinculados e, no caso dos artigos, o nome da revista na qual o artigo foi publicado.

Quadro 1 – Estado do Conhecimento sobre o Acervo do PNAIC e Literatura Infantil em bases de dados *on-line* publicados durante o período 2013-2019.

DISSERTAÇÃO	ARTIGO	ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO / REVISTA
	•	2013	Representações da infância na obra o quinze, de Rachel de Queiroz.	SILVA, Liciane Rodrigues; TOMÁS, Maria Edinete.	Revista Homem, Espaço e Tempo
	•	2015	Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: Acervo para os anos iniciais do Ensino Fundamental.	SOUZA, Ingobert Vargas de.	Universidade Federal de Santa Catarina.
	•	2015	Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º ano do ensino fundamental.	WERLANG, Sandra Danieli	Universidade de Caxias do Sul
	•	2016	Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura.	BASTOS, Regiane Pradela da Silva.	Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis /MT
	•	2016	O espaço do livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental.	RUGGERI, Meire Cristina Costa.	Universidade Federal de Goiás.
	•	2016	Era uma vez... A literatura infantil que circula na escola: uma análise de edições adaptadas de contos de fadas.	SILVA, Elen Maisa Alves da.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
	•	2016	Letramento em diálogo com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma ampliação da experiência com linguagem.	CELLA, Sirley Morello.	Universidade de Caxias do Sul.

	·	2017	Literatura na Hora Certa, um pacto para o letramento literário? Uma análise da proposta de formação do PNAIC.	PEIXOTO, Elza Rodrigues Barbosa; PINHO, Maria José de.	Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS
	·	2018	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como política educacional.	ARANDA, Maria Alice de Miranda; VIÉDES, Sílvia Cristiane Alfonso; LINS, Cristina Pires Dias Lins.	Laplage em Revista (Sorocaba)
	·	2019	A literatura no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	JESUS, Simone Aparecida de.	Universidade Federal de Goiás

Fonte: GEROTTO, 2020.

A partir dos dados presentes no quadro 1, é possível tecer algumas considerações preliminares sobre as produções selecionadas na pesquisa do Estado do Conhecimento.

A abordagem utilizada na pesquisa é qualitativa, devido ao objeto e as análises realizadas. No tocante ao vínculo do autor, destacam-se quatro produções na região Centro-Oeste do país (ARANDA; VIÉDES; LINS, 2018; BASTOS, 2016; RUGGERI, 2016 e JESUS, 2019), três na região Sul (SOUZA, 2015; CELLA, 2016; WERLANG, 2015 e SILVA, E. M. A. (2016), uma na região Norte (PEIXOTO; PINHO, 2017) e uma na região Nordeste (SILVA; TOMÁS, 2013).

Ao analisar as instituições de origem das dissertações pode-se perceber o seguinte: uma dissertação tem como origem a Universidade de Caxias do Sul⁶, que se caracteriza como uma universidade comunitária; um artigo origina-se na Universidade Estadual Vale do Acaraú, enquanto as demais dissertações provém de universidades federais.

No que se refere aos três artigos selecionados, será levado em consideração a instituição a qual os autores dos artigos informam estar vinculados. Silva e Tomás (2013) informam estar vinculados a Universidade Estadual Vale do Acaraú, já Peixoto e Pinho (2017), a Universidade Federal do Tocantins; e Aranda, Viédes e Lins (2018) informam estar vinculados a Universidade Federal da Grande Dourados. No tocante aos programas de pós-graduação que dão origem as dissertações, sobressaem-se os programas de Pós-graduação em Educação, que acolheram todas as sete dissertações selecionadas.

Em relação aos objetivos estabelecidos pelos autores das produções citadas, é possível verificar que estes se debruçaram em analisar o uso e os espaços que ocupam os livros que

⁶ De acordo com a página online da Fundação Universidade de Caxias do Sul, essa instituição se caracteriza como uma universidade comunitária. Disponível em: <<https://www.ucs.br/site/institucional/>> Acesso em 13 de abril de 2020.

compõe o acervo do PNAIC no cotidiano da sala de aula (WERLANG, 2015; BASTOS, 2016; RUGGERI, 2016); como a presença dos livros em sala de aula influenciam na formação do sujeito leitor (WERLANG, 2015; SOUZA, 2015); os materiais de formação e a formação oferecida pela política do PNAIC (CELLA, 2016; PEIXOTO, PINHO, 2017; JESUS, 2019); como os pesquisadores tratam a literatura no âmbito do PNAIC (JESUS, 2019); análises dos materiais em sala de aula e avanços do PNAIC (ARANDA; VIÉDES; LINS; 2018 ; SILVA, E. M. A., 2016).

O trabalho de Silva e Tomás (2013) analisou as representações de infância na obra *O Quinze*, de Rachel de Queiroz. Para se chegar a tal análise, as autoras delinearam o perfil ficcional da criança cearense do século XX. Dentre os resultados apresentados pelas autoras está o estereotipo da criança pobre, nordestina e retirante, em relação ao perfil diferenciado da criança burguesa, cercada de cuidados.

Souza (2015) investigou o Acervo Complementar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas implicações à formação de leitores, bem como o histórico das políticas públicas para a leitura e o livro no Brasil. O tipo de pesquisa desenvolvida pelo autor foi a análise documental, tendo como método de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica. O autor apresenta um debate sobre a trajetória do livro no Brasil, bem como suas respectivas políticas públicas.

Werlang (2015) explorou as contribuições da interação da leitura literária, mediada pelo professor, para a alfabetização e letramento em sala de primeiro ano. Nessa pesquisa, a autora fez uso do acervo PNBE 2014, realizando seus estudos a luz da pesquisa-ação. Os resultados alcançados pela autora demonstram que o uso da literatura, complementado por um planejamento propício, junto de uma vivência coletiva em sala de aula, possibilitam o avanço dos alunos na alfabetização.

Bastos (2016) teve como objetivo estudar o diálogo entre as práticas pedagógicas e a utilização do Acervo Complementar do PNAIC de três professores do ciclo de alfabetização e a formação do PNAIC com foco na utilização dos acervos de literatura. A pesquisadora aponta as mudanças nas práticas dos professores após as formações do PNAIC, a frequência com que os professores utilizam os acervos e os modos e situações em que esses acervos são utilizados. As alfabetizadoras participantes da pesquisa, apontaram mudanças em suas práticas, após a formação do PNAIC, pois se apropriaram das estratégias sugeridas pelo programa.

Ruggeri (2016) investigou o espaço que é dado ao livro literário nas práticas cotidianas em salas de aula de alfabetização, como também, os procedimentos metodológicos usados pelos

professores que participaram de formações oferecidas pelo MEC, principalmente o PNAIC. A autora observou como as formações afetaram as práticas dos professores. Os métodos utilizados foram coleta de dados, entrevistas, questionários e observações da prática dos docentes. A pesquisadora aponta como resultado, uma mudança na postura dos docentes e uma ampliação no espaço dado a literatura; contudo, esse espaço é fragmentado e práticas inovadoras são entrecruzadas por práticas tradicionais.

Cella (2016) identificou as possibilidades das sequências didáticas do PNAIC irem para além da área verbal, estudando as orientações dos cadernos de formação e o acervo literário disponibilizado pelo PNAIC, nas salas de terceiro ano. Foram apresentados como aporte teórico os estudos sobre alfabetização, letramento verbal, sequência didática, leitor contemporâneo, letramento literário e letramento visual. A autora demonstra nos dados obtidos a importância do visual para que se possa atribuir significados ao texto contido, a mediação didática amplia a compreensão do texto e fornece subsídios para qualificar a leitura.

Silva, E. M. A. (2016), analisou as edições e as adaptações populares dos clássicos da literatura infantil, encontrados em acervos de escolas municipais de Ensino Fundamental e também Educação Infantil. A autora realizou uma comparação entre os “originais” e os “clássicos da literatura infantil” encontrados. Sua dissertação ganha destaque dentre as demais para este trabalho em questão, pois foi a única dissertação que faz uso do campo teórico dos Estudos Culturais. A análise realizada pela pesquisadora permite um convite a reflexão, em relação aos livros destinados para crianças por meio das escolas, que se constituem em material efetivo de uma iniciação à formação de leitores.

O artigo de Peixoto e Pinho (2017) discutiu a ação de formação do professor trazida no *Guia Literatura na Hora Certa*, fazendo uso da semiótica greimasiana e tendo como objetivo verificar se os discursos da formação dialogam com o que propõe os estudos do letramento literário. As autoras evidenciam que, marcar os três primeiros anos do Ensino Fundamental com a hora certa da literatura, foi o norte utilizado na proposta do *Guia de Literatura na Hora Certa*.

A produção de Aranda, Veiédes e Lins (2018) analisou o PNAIC como política educacional no que tange ao processo de alfabetização, de acordo com as autoras, ao constatar o alto índice de crianças não alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, o governo apressou-se e instituiu o PNAIC, como um meio de reverter tal cenário. Todavia, o desafio permanece, diante dos resultados de avaliações em larga escala que revelam a estagnação da alfabetização da criança no Brasil. Vale destacar, que as pesquisadoras constataram que desde a sua implementação o PNAIC cumpriu seu papel como política educacional.

A pesquisa de Jesus (2019) investiga como os documentos oficiais do PNAIC têm tratado e orientado o trabalho com a literatura, e reflete sobre tais orientações através de teses e dissertações que abordam a temática. Para tanto, a autora procurou identificar as ocorrências do termo literatura nos Cadernos de Formação do PNAIC e identificar referências utilizadas. A pesquisa constatou que os materiais de formação do PNAIC tendem a valorizar a obra literária e não a literatura. Quanto aos autores das pesquisas, estes reconhecem a importância da formação proporcionada aos professores alfabetizadores pelo PNAIC, a difusão de obras literárias e a ampliação das discussões acerca do acervo que chega aos professores.

Por intermédio da pesquisa de Estado do Conhecimento foi possível analisar dez produções acadêmicas (sete dissertações e três artigos), apresentados entre 2013 a 2019, nas quais a política do PNAIC é frequentemente analisada, entretanto, os principais objetos de pesquisa são os documentos oficiais, cadernos de formação e como a formação do PNAIC alterou as práticas no cotidiano da escola. As pesquisas se voltam para o espaço que eles, os livros de literatura, ocupam em sala de aula e as práticas pedagógicas que os envolvem. O resultado desta pesquisa sistemática indica que inexistem trabalhos que abordam diretamente os discursos e representações de infâncias no acervo de literatura distribuído às escolas pelo PNAIC.

Logo, temos uma lacuna na literatura científica que necessita ser preenchida, para ampliar o olhar sobre os discursos e representações de infâncias. Assim sendo, essa pesquisa se dedica à análise dos livros de literatura que compõe o acervo de literatura infantil do PNAIC, no que se refere aos discursos e as representações de infância. Apresentado o ineditismo da pesquisa e as investigações que precederam os estudos empreendidos nesta dissertação; a segunda seção deste capítulo, apresenta o campo teórico dos Estudos Culturais, que guiaram todas as reflexões apresentadas nesta pesquisa e todo o *modus operandi*.

1.2. A pluralidade dos Estudos Culturais

O campo de teorização e investigação dos Estudos Culturais (EC) tem a sua origem no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmigham na Inglaterra, em 1964. O impulso inicial dos estudos foi o questionamento do que era compreendido como cultura; tradicionalmente “[...] a cultura era identificada, exclusivamente, com as chamadas ‘grandes obras’ da literatura e das artes em geral” (SILVA, T. T., 2016, p. 131), assim, a cultura era entendida como um privilégio de um seletos grupo de pessoas.

O Centro de Estudos Culturais Contemporâneos baseou seus questionamentos em duas obras: *Culture and society*, de Raymond Williams e *Uses of literacy*, de Richard Hoggart. Sendo que, a concepção de cultura desenvolvida na obra de Williams foi fundamental para a construção das bases metodológicas do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos.

Para Willians, em contraste com a tradição literária britânica, a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como experiência vivida de qualquer agrupamento humano (SILVA, T. T., 2016, p. 131).

Nessa concepção, não há diferenças entre as grandes obras e as diversas formas como grupos humanos se manifestam ou resolvem seus problemas. Inicialmente, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos se dedicou aos estudos das formas culturais urbanas, entendidas como “subculturas”, e o papel da mídia “[...] na formação do consenso e do conformismo político” (SILVA, T. T., 2016, p. 132).

De acordo com Silva, T. T. (2016), o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos se dividiu metodologicamente em duas tendências, as pesquisas etnográficas e as interpretações textuais, refletindo as suas origens disciplinares, a sociologia e os estudos literários. De um pequeno departamento na Universidade de Birmigham, os Estudos Culturais ganharam força nas teorizações sociais contemporâneas.

Os Estudos Culturais diversificaram-se tanto em sua difusão por vários países que se pode dizer que sua variante britânica é apenas uma entre um número variado de versões nacionais. Mesmo no interior das várias versões nacionais, os Estudos Culturais se subdividem de acordo com uma série variada de perspectivas teóricas e de influencias disciplinares (SILVA, T. T., 2016, p. 133).

Desse modo, definir os Estudos Culturais de uma maneira clara e precisa é uma árdua tarefa, pois este não pode ser reduzido a um pluralismo simplista, os EC se concentram na análise da cultura e esta, por sua vez, é dinâmica e independente, exigindo um rigor metodológico.

Nem tudo e nem qualquer coisa podem ser Estudos Culturais, contudo, mesmo diante da complexidade de se chegar a uma definição Costa, Silveira e Sommer (2003) elencam cinco características distintas:

O primeiro é que seu objetivo é mostrar as relações entre poder e práticas culturais; expor como o poder atua para modelar estas práticas. O segundo é que desenvolve os estudos da cultura de forma a tentar captar e compreender

toda a sua complexidade no interior dos contextos sociais e políticos. O terceiro é que neles a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política. O quarto é que os EC tentam expor e reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido. E o quinto, finalmente, refere-se ao compromisso dos EC com uma avaliação moral da sociedade moderna e com uma linha radical de ação política (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 43).

Esse campo de investigação surge, em meio a movimentações sociais de minorias, em busca de oportunidades democráticas, e desde então, se configura como um espaço de resistência a tradições elitistas que exaltam as diferenças entre culturas. Suas abordagens teóricas buscam expor e discutir as relações de poder que movem e organizam a sociedade, estudando a cultura sem emitir um juízo de valor, mas sempre questionando o que está posto e porque está posto de determinada maneira.

Poder, dentro deste campo teórico, não é uma substância, mas sim uma força que atua de maneira concreta em nossos corpos “[...] o poder é uma ação sobre as ações. Ele age de modo que aquele que se submete a sua ação o receba, aceite e tome como natural e necessário” (VEIGA-NETO, 2007, p.119), a força do poder não emana da violência, já que todos participam ativamente das malhas do poder.

Em razão da sua interdisciplinaridade e de seu caráter que foge do tradicionalismo das disciplinas convencionais, pode-se observar a presença dos Estudos Culturais em vários campos, fazendo uso de diversos caminhos investigativos e se ancorando em outras teorias e metodologias, como o pós-estruturalismo, a teoria pós-crítica e o pós-modernismo, propondo uma desconstrução da visão moderna de sociedade.

Os Estudos Culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas. Ao contrário, o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.40).

Assim, esse campo de investigação se assemelha a uma espécie de bricolagem, um ponto de encontro onde diversas disciplinas se entrecruzam com o objetivo de analisar e apresentar os discursos que constituem/subjetivam os sujeitos, dado que os discursos não são transparentes e não estão postos apenas para descrever o mundo, estes constroem e regulam os meios pelos quais o conhecimento é legitimado.

[...] os Estudos Culturais analisam a pluralidade cultural que compõe os vários modos de vida de um grupo – e é nesse sentido que permitem colocar em suspeição os estudos sobre alfabetização, examinando sua invenção e correlações com outros discursos, sua circulação e seus efeitos em políticas públicas, como a da PNLD, e em outras, correlatas a ela (SILVA, T. T., 2012, p. 35).

Os Estudos Culturais se apresentam como uma contracorrente de contestação da ordem social e das relações de poder. Dentro desta concepção a divisão entre *alta cultura* e *baixa cultura* deixa de existir, pois a cultura passa a ser um conceito para definir o modo de vida do sujeito. Sendo assim a escola deixa de ser o espaço de propagação da *alta cultura*, que teria por propósito civilizar o sujeito, e passa a valorizar todas as práticas culturais.

Desde seu surgimento, os EC configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre *alta cultura* e *cultura de massa*, entre *cultura burguesa* e *cultura operária*, entre *cultura erudita* e *cultura popular*. Nessa disposição hierárquica, ao primeiro termo corresponderia sempre *a cultura*, entendida como a máxima expressão do espírito humano; segundo a tradição arnoldiana, “o melhor que se pensou e disse no mundo” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.37).

Os Estudos Culturais configuram-se como espaços alternativos de atuação e discussão, para questionar às tradições elitistas que persistem exaltando distinções entre *alta cultura* e a *baixa cultura*. Para Veiga-Neto (2003), ao longo dos últimos dois ou três séculos, as discussões sobre cultura e educação não foram aprofundadas, e por um longo período, a Modernidade não discutiu ou questionou sensatamente os conceitos de Cultura e Educação, não havendo problematizações de seus significados.

Aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. (VEIGA-NETO, 2003, p. 07).

Assim, pelo silêncio das discussões, aceitou-se que a *alta cultura* era a única cultura, não havendo outras. A educação, nesse contexto, se tornou uma maneira de ascender da *baixa cultura* para a *alta cultura*.

Simplificando, a alta cultura passou a funcionar como um modelo – como a cultura daqueles homens cultivados que “já tinham chegado lá”, ao contrário da “baixa cultura” – a cultura daqueles menos cultivados e que, por isso, “ainda não tinham chegado lá”. De tal diferenciação, ocuparam-se muitos

pedagogos, uma vez que, a educação foi – e ainda é – vista por muitos como o caminho natural para a “elevação cultural” de um povo (VEIGA-NETO, 2003, p. 07).

A educação, nesse sentido, era colocada “[...] a serviço da limpeza do mundo[...]” (VEIGA-NETO, 2003, p. 10) para tornar a sociedade mais previsível e segura e também utilizada como um meio de diferenciação e justificativa para dominação e exploração. As discussões que permeavam o termo cultura se voltavam para legitimar a verdadeira cultura, a mais *alta cultura* (VEIGA-NETO, 2003).

Dentro do campo teórico dos EC existem dois acontecimentos marcantes, a *virada cultural* e a *virada linguística*. Para Veiga-Neto (2003, p. 23) tanto a *virada linguística* quanto a *virada cultural* são momentos de “[...] virada porque justamente o que parecia tão problemático não passa de um estado do mundo, enquanto aquilo que parecia ser o estado do mundo não passa de uma invenção [...]”.

A *virada cultural* é o momento em que se compreende que a cultura não é única, não existe somente a soberana *alta cultura*, mas sim a cultura diversa, nesse sentido, a *virada cultural* é de acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003):

Um noticiário de televisão, as imagens, gráficos etc. de um livro didático ou as músicas de um grupo de *rock*, por exemplo, não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER; 2003, p. 38).

Dessa forma, o poder cultural da elite passa a ser plural e é dissolvido, deixando de ser físico e se tornando simbólico. Diante disso, a cultura se transforma em um elemento dinâmico e imprevisível, tornando-se um campo de disputas de poder. Se antes a cultura era central, pois ocupava o centro das relações de poder, hoje é central, porque atravessa tudo o que acontece e as representações que se fazem desses acontecimentos.

Nesse sentido, os livros de literatura infantil são tomados como artefatos culturais, “[...] resultado de um processo de construção social” (SILVA, T. T., 2016, p. 134), lugares onde os significados são negociados e fixados.

Ao explicar sobre os programas nacionais de incentivo à leitura, Silveira (2010), destaca que as pesquisas que se dedicam a analisar os discursos que integram os materiais pedagógicos, estão em um movimento crescente, extrapolando as fronteiras disciplinares, analisando os discursos em suas dimensões sociais, históricas, políticas e culturais. Esse

crescente na temática da pesquisa, segundo a autora, se relaciona com a *virada linguística*, no qual se percebe que a linguagem não é neutra, uma vez que, os sujeitos são moldados e criados dentro dela.

Ao invés de descrever o que já está posto, a linguagem passa a ser vista como um jogo de poder/saber, construindo a representação do sujeito; “desse modo, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o pensamento, ela constitui o próprio pensamento” (BUJES, 2002, p. 20). Assim, a *virada linguística* não afeta somente a linguagem e a cultura, mas transforma ambos os termos em linguagens e culturas, de forma plural, não fazendo diferenciações entre *baixa* ou *alta cultura*.

Sob essa ótica, a linguagem deixa de ser um meio neutro de descrever o mundo e passa a ser responsável pela produção de significados e representações, dado que a linguagem forma o discurso e subjetiva o sujeito, constituindo as práticas de identidade e reivindicando “que o mundo social é constituído na e pela linguagem” (BUJES, 2001, p 23). Na perspectiva da *virada linguística*, a linguagem não faz a medição entre o ver e o pensar, ela constitui o próprio pensamento, não estando nenhum discurso imune as relações de poder.

É com base nesses raciocínios que podemos dizer que não usamos a linguagem apenas para descrever e interpretar o mundo; as linguagens que utilizamos estão profundamente implicadas na instituição de práticas e na constituição de identidades sociais (BUJES, 2002, p. 20).

Tendo como base a *virada linguística* e a *virada cultural*, não existe diferenças entre *alta cultura* e *baixa cultura*, existe somente, cultura tida como um modo de vida global sem normas hierarquizantes, a concepção de verdade única é desconstruída na medida que é substituída por verdades múltiplas.

Luke (1995) nos diz que o discurso define e posiciona os seres humanos, formando degraus de hierarquia para a categorização de pessoas, degraus que são construídos a partir de “verdades” que são aceitas e legitimadas pelo poder.

Discurso, então, consiste de declarações e palavras recorrentes que atravessam entre os textos (FOUCAULT, 1972). Estes, juntos marcam sistemas identificáveis de significado e campos de conhecimento e crenças (Kress, 1989b) que, por sua vez, estão ligados às formas de saber, acreditar e categorizar o mundo e modos de ação (GREE, 1990) (LUKE, 1995, p. 12).

A principal função do discurso é estabelecer uma verdade, ou não, que é dita tantas vezes que se torna naturalizada, “[...] na medida em que sua repetida enunciação pode acabar

produzindo o ‘fato’[...]” (SILVA, T. T., 2012, p. 64). Em resumo, o poder constitui o saber, o saber constitui o discurso, o discurso constitui o sujeito, “isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam as maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (BUJES, 2001, p. 24). A definição de sujeito explorada por Luke (1995) traz a construção do sujeito como um artefato produzido historicamente, se adaptando a fins sociais.

[...] o próprio conceito de “sujeito” é uma construção histórica relativamente recente do discurso que serve a propósitos políticos e governamentais particulares, embora em um outro momento, o discurso nos constrói e nos posiciona como sujeitos através de nossas trajetórias de vida (LUKE, 1995, p. 06).

O sujeito então, é um indivíduo cuja identidade é formada pelas representações e suas subjetividades, que são geradas por meio do discurso e se estabelece pela palavra lançada ao sujeito, construindo significados.

A subjetividade é a forma como o sujeito se relaciona com o mundo social, como ele é representado, suas interações com o outro e as diversas mídias. De acordo com Luke, (1995, p. 03) “em termos de representação/subjetividade, eles [os textos e símbolos] envolvem como alguém está sendo nomeado, posicionado, desejado e descrito em linguagens, textos e termos de referência” Dessa maneira, a subjetividade passa a ser vista como uma produção discursiva, sendo o sujeito constituído pelo discurso, por meio do qual, se compreende o mundo.

Como dito anteriormente, o objetivo desta investigação é analisar os discursos e as representações de infâncias no acervo de literatura do PNAIC que chega para os professores do Ensino Fundamental, assim sendo, esse objeto será analisado como um artefato cultural. Estudar as fontes de pesquisa como um artefato cultural, é ver através de uma lente questionadora quais identidades e representações esses artefatos estão construindo, já que são representantes da cultura social para a formação do sujeito, ou seja, cristalizam o discurso vigente da época de sua elaboração.

Discordando do entendimento dos meios de comunicação de massa (MCM) como simples instrumentos de manipulação e controle da classe dirigente, os estudos culturais compreendem os produtos culturais como agentes da reprodução social, acentuando sua natureza complexa, dinâmica e ativa na construção da hegemonia (ESCOSTEGUY, 1998 p. 91).

Os livros como materiais distribuídos pelo Estado refletem e constituem o que o país vive naquele momento histórico, da mesma maneira que reflete os comportamentos e a cultura.

Por meio dos Estudos Culturais, pode-se observar que esses artefatos culturais, assim como a linguagem, não são neutros.

Apesar do livro ser um artefato cultural, objeto produzido pela cultura, que fornece informações sobre ela ao mesmo tempo em que a molda, seu caráter instrumental o colocou durante algumas décadas em segundo plano como objeto de pesquisa, ganhando legitimidade e espaço na historiografia educacional somente na década de 1990 (SILVA, 2018), expandindo-se em múltiplas direções: currículo, cultura, disciplina, práticas de ensino, etc.

Dessa forma, um artefato cultural como o livro didático participa da regulação da vida social, por meio das formas pelas quais ele é representado, das identidades com ele associadas ou por eles produzidas e das articulações entre sua produção e seu consumo (SILVA, T., 2012, p. 31).

Significados são produzidos sempre que há uma ação ou quando o sujeito se apropria de artefatos culturais, é por meio desses significados e representações que se dá sentido aquilo que o sujeito é. No objeto de pesquisa tem-se solidificado como o Estado pensa a alfabetização pelo acesso ao recurso do livro de literatura, proporcionando aos alunos e aos professores contato direto com variados textos e enfatizando a presença destes em sala de aula, ou seja, esses artefatos culturais produzem significados e sujeitos, já que circulam por diversos processos e práticas e, no caso dos livros de literatura, eles produzem identidades.

1.2.1. Definindo conceitos

O objeto de análise da pesquisa é tomado como um artefato cultural analítico, questionando quais identidades esses artefatos estão produzindo e quais representações estão presentes, no Acervo de Literatura Infantil do PNAIC. Contudo, antes de explorar o conceito de representação é fundamental apresentar outros conceitos, esta seção se dedica a essas explicações.

À primeira vista, a identidade pode ser definida como aquilo que é, uma característica autônoma. Nessa perspectiva, a diferença é também autônoma, mas se opõe a identidade, a diferença é aquilo que o outro é.

Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a

norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos (SILVA, T. T., 2012, p. 51-52).

Ao afirmar a identidade há também uma negativa de diferença, ou seja, afirmar o que se é para negar o que não é, assim, por traz de toda afirmação de identidade é ocultada uma negação de diferença, pois a identidade é produzida na diferença – sendo a diferença uma parte ativa na formação da identidade. Isto significa que, ao afirmar o que eu sou, também afirmo o que eu não sou, por meio de outras negativas que são camufladas pela linguagem, essas marcações de identidade e diferença também implicam em operações de inclusão e exclusão, já que, é preciso afirmar quem/o que eu sou porque existem pessoas que não são.

A identidade e a diferença partilham uma característica em comum, “[...] elas são o resultado de atos de criação linguística” (SILVA, T. T., 2012, p. 52), isto significa que esses termos não são naturais, não estão aguardando para serem descobertos, são criações do mundo cultural e social, produzidas ativamente por meio da linguagem, “em suma, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem” (SILVA, T. T., 2012, p. 55).

Silva, T. T. (2012) nos diz também que a identidade não é fixa, mas sim, uma construção, em permanente processo de produção.

É aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizem a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso” (SILVA, T. T., 2012, p. 63).

De acordo com Silva, T. T. (2012) a teoria cultural recente expressa a ideia de identidade e diferença por meio da representação, desenvolvendo-os em conexão, sendo a representação concebida como uma forma de atribuir significados socialmente, ligando a identidade e a diferença às relações de poder. Assim, o conceito de representação incorpora instabilidades linguísticas provenientes da *virada cultural* e *virada linguística*, não se caracterizando como uma simples expressão.

O conceito de representação tem uma longa história, o que lhe confere uma multiplicidade de significados. Na história da filosofia ocidental, a ideia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o “real” presente - de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação. Nessa história, a representação tem-se apresentado em suas duas dimensões - a representação externa, por meio de sistemas de signos como a

pintura, por exemplo, ou a própria linguagem; e a representação interna ou mental - a representação do “real” na consciência (SILVA, T. T., 2012, p. 62).

Para Wortmann (2001), a representação no campo teórico dos Estudos Culturais “[...] é uma das práticas centrais na produção da cultura em um ‘momento’ chave no chamado ‘circuito da cultura’, no qual os significados são produzidos, e circulam, através de diversos processos e práticas”, nesse contexto, a representação é uma parte indissociável da construção da sociedade, não somente um simples reflexo, pois, “[...] construímos o significado das coisas, utilizando sistemas de representação” (WORTMANN, 2001, p. 156).

Quando a representação é inserida no sistema de significação ela adquire sentidos e significados, manifestando-se por meio de artefatos culturais, existindo sempre no exterior e incorporando os traços da *virada linguística* e *virada cultural*. Os significados são produzidos sempre que há expressões e apropriação de coisas culturais, regulando, organizando nossas condutas, produzidos por diversos meios e circulando por diferentes culturas.

Os significados são também, portanto, o que alguns procuram estruturar e moldar, sendo que esses são os que desejam governar e regular as condutas e ideias dos outros. Em outras palavras, [...] é possível dizer, que a questão do significado surge em relação a todos os diferentes momentos ou práticas do "circuito da cultura": na construção da identidade e na delimitação da diferença, na produção e no consumo, bem como na regulação das condutas sociais, sendo que em todas estas instâncias, e em todas essas localizações institucionais, a linguagem é um dos "meios" privilegiados através dos quais é produzido e circula o significado (WORTMANN, 2001, p. 158).

Hall (2016, p. 21) explica os termos sentido e significado da seguinte maneira, “o sentido é o que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem pertencemos[...]”, para o autor, o sentido não está no objeto ou na palavra, ele é fixado socialmente, assim, está em constante elaboração e reelaboração, alterando-se a cada interação social, “o sentido é construído pelo sistema de representação” (HALL, 2016, p. 42). E quando este perpassa pela linguagem, os significados são produzidos, operando em um sistema representacional, é o sentido que se dá as coisas, pela maneira como são representadas e “[...] os valores que nelas embutimos” (HALL, 2016, p. 21), compartilhados e representados numa cultura, sendo a linguagem parte essencial para os processos de significação. Assim sendo, a linguagem se caracteriza como uma prática significante.

Antes de definirmos o que é representação, é importante enfatizar que a representação não é algo simples, Hall (2016, p. 11) refere-se à noção de representação como o “[...] que as pessoas pensam sobre o mundo, sobre o que ‘são’ nesse mundo e que mundo é esse, sobre o

qual as pessoas estão se referindo [...]” e como dependente da linguagem está em constante mudança. Entre suas várias facetas, a representação realiza a conexão entre o sentido, a linguagem e a cultura.

Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar *envolve* o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos. Entretanto, esse é um processo longe de ser simples e direto (HALL, 2016, p. 31).

De acordo com o autor, representação é uma das práticas centrais na produção de cultura, se conectando a linguagem na produção de significados, “resumidamente, representação diz respeito à produção de sentido pela linguagem” (HALL, 2016, p. 32), ou seja, representação é o uso da linguagem para expressar algo sobre o mundo, é como os diferentes agrupamentos sociais são apresentados nas diferentes formas de cultura.

Em síntese a representação:

Trata-se do processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem (amplamente definida como qualquer sistema que emprega signos, qualquer sistema significante) para produzir sentido (HALL, 2016, p. 108).

A definição de representação carrega consigo a ideia inicial de que nenhum sentido é imutável. Partindo de um ponto de vista foucaultiano, o discurso apresenta valores semelhantes aos da linguagem na produção de conhecimento. Segundo Hall (2016), Foucault preocupava-se em analisar como os seres humanos entendem a cultura e como o conhecimento é compartilhado e produzido, estudando “o *discurso* como um sistema de representação” (HALL, 2016, p. 80), dedicando-se as regras e sentidos do discurso em distintos períodos históricos.

O discurso, argumenta Foucault, constrói o assunto. Ele define e produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto poder ser significativamente falado e debatido, e também influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros. Assim o discurso “rege” certas formas de falar sobre um assunto, definindo um modo de falar, escrever ou se dirigir a esse tema de forma aceitável e inteligível, então também, por definição, ele “exclui” limita e restringe outros modos (HALL, 2016, p. 80).

Conseqüentemente, os significados são construídos dentro do discurso, concentrando-se em de onde vem o sentido das coisas. Na perspectiva dessa pesquisa, a representação se faz através da linguagem escrita, o discurso dos livros de literatura infantil, entendidos como

artefatos culturais, que refletem o que e como o Estado pensa a educação, produzindo sentido e conhecimento mediante a linguagem, e carregando uma determinada mensagem.

Apresentado o campo teórico dos Estudos Culturais, que guia o olhar desta pesquisa, e também o conceito de discurso e representação, que nos será essencial para analisar o acervo de literatura infantil, seguimos para a metodologia da pesquisa.

1.3. Escolhas metodológicas

Para que exista a produção de conhecimento é necessária organização. Na pesquisa científica, quem orienta essa organização é a metodologia. O campo de estudos encarregado dos métodos das diferentes ciências, ou seja, o estudo dos caminhos utilizados para se chegar a um determinado fim. Além de organizar o pensamento científico, a metodologia também narra e conduz a pesquisa. Isto posto, esta seção tem por objetivo apresentar as abordagens metodológicas utilizadas para guiar o caminho a ser seguido durante a investigação.

O principal artefato cultural analítico selecionado para a pesquisa corresponde ao Acervo Complementar de Literatura Infantil, enviado as escolas por meio do PNLD/PNAIC, no ano de 2015; há ainda dois artefatos culturais analíticos adjacentes, o *Edital de Convocação 002/2013 – CGPLI /PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014*, que convida editoras a inscreverem suas obras para o processo de seleção dos livros e o *Guia Literatura na Hora Certa* que apresenta as obras aos professores e orienta o trabalho pedagógico.

A escolha de analisar o *Edital de Convocação 002/2013*, o *Acervo de Literatura na Idade Certa* e o *Guia Literatura na Hora Certa* decorre da relação intrínseca desses artefatos, uma vez que, estes legitimam nos livros modos de ser criança. Ao analisar os três materiais procuramos identificar como um discurso é produzido, *Edital de Convocação*, estabelecido, *Guia Literatura na Hora Certa*, e incorporado/difundido, *livros de literatura*.

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa qualitativa, possibilitando uma profunda interpretação dos aspectos subjetivos dos dados a serem analisados. Esse tipo de pesquisa é congruente ao se analisar os discursos presentes nas obras de literatura infantil, no *Edital de Convocação 002/2013* e no *Guia Literatura na Hora Certa*, já que tais dados não podem ser mensurados quantitativamente.

De acordo com Sampieri, Callado e Lucio (2013):

O enfoque qualitativo também se guia por áreas ou temas significativos de pesquisa. No entanto, ao contrário da maioria dos estudos quantitativos, em

que a clareza sobre as perguntas de pesquisa e as hipóteses devem vir antes da coleta e da análise dos dados, nos estudos qualitativos é possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta e da análise dos dados. Geralmente, essas atividades servem primeiro para descobrir quais são as perguntas de pesquisa mais importantes, e depois para aprimorá-las e respondê-las. A ação indagativa se move de maneira dinâmica em ambos os sentidos: entre os fatos e a sua interpretação, e é um processo mais “circular” no qual a sequência nem sempre é a mesma, ela varia de acordo com cada estudo específico (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO 2013, p. 33).

Ao utilizar a metodologia de pesquisa qualitativa para a análise dos dados, pode-se explorar a fundo todos os eventos presentes nos livros, sem estar confinado a um movimento linear, reforçando a bricolagem presente nos Estudos Culturais, e permitindo refletir diante de novos dados a qualquer momento da pesquisa e até mesmo rever os objetivos iniciais.

Com a intenção de buscar quais infâncias estão sendo representadas no acervo de literatura e os discursos que as vem construindo, os dados obtidos nos livros, edital e guia serão apreciados por meio da análise do discurso.

De acordo com a definição de Gill (2008, p. 244) “análise de discurso é o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas”. O termo discurso é empregado para todas as formas de fala, não existindo uma única análise de discurso. O ponto de encontro entre todas as variedades da análise de discurso está no fato de nenhuma delas tomarem a linguagem como neutra, dentro desta concepção a linguagem é uma construção histórica, sendo a análise do discurso uma prática social (GILL, 2008).

A função da análise do discurso nesse contexto é analisar as relações de poder e questionar as verdades que estão naturalizadas.

Nesse sentido, a análise de discurso é mais aberta que as outras práticas de pesquisa, que invariavelmente apresentam os dados “pré-teorizados” ou, como na pesquisa etnográfica, nos pedem para fazer observações e interpretações baseadas na confiança (GILL, 2008, p. 265).

Fazendo uso de analogia, a análise do discurso é como descer um rio caudaloso em um pequeno barco, cuidadosamente, examinando todos os movimentos do rio, sem realizar viradas bruscas. Nesse contexto, a análise do discurso exige o rigor de se estar atento ao que é dito e exposto e aos silêncios e silenciados, com a finalidade de produzir um sentido, através da análise de fragmentos.

De acordo com Luke (1995, p. 10) a análise do discurso possibilita “[...] ver como os textos os posicionam e geram suas próprias relações de poder [...]”, esse método permite olhar

as subcamadas do discurso presente nos textos, e como os sujeitos são produzidos pelas subjetividades invisíveis no currículo tradicional, dado que o discurso naturaliza as relações de poder.

Para delimitar o acervo analítico, foram utilizados os seguintes critérios: obras que contassem com crianças como personagens centrais, abordando dilemas da vida infantil, que apresentassem a maneira como as crianças entendem o mundo, e que tivessem como mote a criança, a infância e/ou o núcleo familiar.

As obras que compõe o acervo analítico, *corpus* empírico desta pesquisa são apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 – Título das obras literárias selecionadas para compor o acervo analítico.

Título
A orquestra da lua cheia
Gabriel tem 99 centímetros
Já pra cama, monstrinho!
Mabel, a única
Meus contos de fadas preferidos
Pequenas Guerreiras
O grande chefe
Rinocerontes não comem panquecas
Uma cama para três

Fonte: GEROTTO, 2020.

Os livros de literatura que compõe o *corpus* analítico da pesquisa têm como público alvo as crianças, isto posto, a pesquisa que envolve a infância e seus fenômenos deve se ocupar não no que ela é, mas como foi constituída, como os artefatos culturais constroem sentidos e negociam significados. Partindo desse pressuposto, o *Capítulo II* se debruça no caminho que o livro de literatura percorreu no Brasil, tendo como ponto de partida as primeiras décadas da República (1889) até chegar à elaboração e efetivação do PNAIC (2012) e também o término deste programa de governo.

Capítulo II – DA AURORA AO DESFECHO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Que coisa espantosa é um livro. É um objeto achatado feito a partir de uma árvore, com partes flexíveis em que são impressos montes de rabiscos escuros engraçados. Mas basta um olhar para ele e você está dentro da mente de outra pessoa, talvez alguém morto há milhares de anos. Através dos milênios, um autor está falando claramente e em silêncio dentro de sua cabeça, diretamente para você. A escrita é talvez a maior das invenções humanas, unindo pessoas que nunca se conheceram, cidadãos de épocas distantes. Livros rompem as amarras do tempo. Um livro é a prova de que os seres humanos são capazes de fazer magia.

(Carl Edward Segan, 1980)

O capítulo I foi dedicado aos fundamentos da pesquisa, apresentação da pesquisa de Estado do Conhecimento, definição do campo teórico dos Estudos Culturais e a Metodologia. O capítulo II se aprofunda a temática da pesquisa, descrevendo os caminhos percorrido pelo livro de literatura no Brasil, a construção e efetivação do PNAIC e por fim, o acervo de literatura infantil.

2.1. Caminhos do livro

Historicamente, o acesso à cultura da leitura e ao livro sempre foi privilegiado e elitizado no Brasil. Alguns governos, ao longo do tempo, realizaram ações e investimentos em políticas públicas e programas para o acesso à cultura do livro.

De acordo com Palumbo (1989), uma política pública se caracteriza por ações realizadas pelo governo, com o objetivo de efetivar direitos garantidos por lei, ou seja, correspondem a

direitos assegurados na Constituição vigente. Outra característica que marca uma política pública é a sua demanda social. Já um programa de governo é descrito, conforme a Lei Nº 11.653, de 7 de abril de 2008, como um “[...] instrumento de organização da ação governamental que articula um conjunto de ações, visando à concretização do objetivo nele estabelecido”.

À vista disso, numerosas políticas públicas e programas de governo foram pensados e executados, tendo o livro como referência, ao longo da história do país. Mesmo sabendo que o livro foi objeto de ações governamentais durante o Brasil Colônia (1530-1822) e Brasil Império (1822-1889), devido ao seu pouco impacto, tomamos como referência temporal para análise, as primeiras décadas da República (1889) para falar um pouco sobre ele.

De acordo com Jesus (2019), em 1929 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), que tinha como objetivo contribuir para a legitimação do livro didático e o processo de distribuição do mesmo. No ano seguinte, em 1930, é criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública – hoje Ministério da Educação (MEC) – sob a administração de Francisco Campos. Em 1934, em consequência do período da política desenvolvimentista no país, o INL passa também a editar as obras e tem como uma de suas atribuições expandir o número de bibliotecas no país.

No Decreto Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 é estabelecida a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como objetivo controlar, regulamentar e orientar a produção nacional do livro (SILVA, T., 2012). De acordo com o Art. 10 Decreto Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 compete a CNLD:

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

Vale evidenciar que a CNLD foi elaborada em um período de Estado Novo, possuindo um objetivo mais voltado para o controle político-ideológico do que para função didática do livro. Após indagações sobre esse caráter político-ideológico da CNLD, com o fim do Estado

Novo, em 1945, é convergido ao professor a escolha dos livros a serem utilizados por seus alunos (SILVA, T., 2012).

A década de 1960 é marcada pelo acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)⁷ em 1967 “[...] o acordo assegurou ao MEC os recursos necessários para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros nos três anos seguintes[...]” (SOUZA, 2015, p. 44), além de garantir a distribuição de livros, o acordo também apresentava um programa de desenvolvimento com instalações de bibliotecas e capacitação de professores. Esse acordo permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED).

No ano de 1971, após polêmicas sobre o controle exercido pela USAID, há uma redefinição na política do livro didático e o INL efetiva o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

1971 - O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da COLTED [...] (BRASIL, s.a., s.p.).

Com a realização do PLIDEF se encerra o convênio MEC/USAID e se inicia um novo sistema de colaboração entre as unidades da Federação. Logo após, em 1976, fica extinto o INL e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) fica responsável pelo PLIDEF. A compra de livros passa a ser por intermédio de recursos do FNDE, ainda com a contribuição das unidades da Federação.

Em 1983, houve algumas mudanças, entre elas a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em substituição a FANEME, a qual foi incorporada ao PLIDEF. A incorporação de programas por parte da FAE gerou algumas críticas, em razão disso, em 1985, o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 extingue o PLIDEF e inaugura o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), garantindo mudanças significativas.

De acordo com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

⁷ A USAID, é um órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil. Em inglês, o acrônimo corresponde a United States Agency for International Development (USAID).

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

Dessa maneira, o PNLD passa a ser parte da política pública para educação, tendo como função principal administrar e distribuir de forma gratuita os livros didáticos para as escolas públicas, vale destacar, a participação do professor no processo de escolha do livro didático. A criação de PNLD, em vigor até hoje, foi um passo muito importante para a consolidação, aumento da qualidade e a universalização do ensino no Brasil, possibilitando a distribuição contínua de livros.

Mantovani (2009) afirma que:

É importante destacar que até a década de 1980 a história do livro didático no Brasil foi praticamente reduzida à promulgação de diversos decretos-lei e iniciativas governamentais que criaram comissões e acordos para regular uma política aceitável para a produção e para a distribuição de livros [...] (Mantovani, 2009, p. 33).

As decisões que incidiam sobre a educação tinham origem em uma administração técnica e pouco didática, levando há uma fragilidade nas políticas que se voltavam para o livro didático.

Durante os anos 1990, o MEC teve como foco o aprimoramento da qualidade do livro didático. A partir de tal compromisso, é criado o Plano de Educação Decenal de Educação para Todos, que tratava sobre a melhoria dos livros e a necessidade de capacitar os professores para a escolha e avaliação dos livros a serem adotados em sala de aula. Todavia, em 1994, o PNLD ainda apresentava problemas, somente com a transferência em sua totalidade para o FNDE que se iniciou a produção e distribuição contínua de livros (SILVA, T., 2012).

Em conformidade com Jesus (2019), em 1997 foi criado o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), sob a gestão do FNDE, o programa oportuniza a diversidade de fontes de informação em escolas públicas, promovendo a leitura literária.

De acordo com a página online⁸ do MEC:

⁸ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> Acesso em: 12 de set. de 2020

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar (BRASIL, s.a., s.p.).

Para Maciel (2008), o PNBE significou um salto gigantesco para a democratização do acesso a obras de literatura no Brasil. O programa permitiu que os alunos tivessem acesso à obras representativas da literatura, distribuindo mais de 150 milhões de livros, principalmente, para os que a eles não tiveram em seu lar, as condições favoráveis para leitura.

Entretanto, antes da consolidação do PNBE, vale destacar duas outras políticas públicas voltadas para a distribuição de livros: o Programa Nacional Salas de Leitura (PNLS) que nos anos oitenta foi “responsável pela seleção, compra e distribuição de livros literários para crianças e jovens que frequentassem o ensino público” (JESUS, 2019, p. 12) e o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), criado em 1992, e teve o “objetivo de estruturar uma rede de programas para consolidar práticas leitoras e divulgar a demanda das condições de acesso à leitura e à escrita” (JESUS, 2019, p. 12).

A partir do ano de 2017, o PNLD passa a ser regido pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que em seu Art. 2º estabelece os objetivos do PNLD:

- I - Aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;
- II - Garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - Democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - Fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - Apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
- VI - Apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, s.p.).

O PNLD conseguiu universalizar a distribuição de livros didático, no ano de 2002 em conjunto com a entrega de dicionários para uso pessoal dos alunos. Como o maior programa de distribuição de livros, o PNLD também administra e distribui os livros de literatura infantil que compõe os acervos do PNBE e o Acervo Complementar do PNAIC, conseqüentemente, a seção que segue se dedica a construção do PNAIC enquanto um programa de governo, bem como,

apresenta as políticas públicas que antecederam o programa em questão e auxiliaram em sua efetivação.

2.2. O programa em foco: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa de governo do MEC, com a participação do Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios, se apresentando como um compromisso formal, que tinha como objetivo direcionar esforços e recursos para alfabetizar todas as crianças até oito⁹ anos de idade. Este programa teve início, em 2012, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e vigorou até meados de 2018.

De acordo com o artigo primeiro da Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC:

Art. 1º - Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico [...] (BRASIL, 2012, s. p.).

Além da Portaria Nº 867, o PNAIC apresenta como documento condutor o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Os princípios e objetivos estabelecidos pelo PNAIC dialogam e reforçam as diretrizes apresentadas no Compromisso em seu art. 2º:

[...]

II- alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

[...]

XII- instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais de da educação;

⁹A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016, p. 89) entende que “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize.” Alterando assim a proposta do PNAIC que abrange também o 3º ano do ensino fundamental, não obstante, a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) diz que da pré-escola até o final do primeiro ano a criança deve consolidar “[...] habilidades fundamentais para a alfabetização (literacia emergente), como o conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica, bem como as habilidades adquiridas durante a alfabetização, isto é, a aquisição das habilidades de leitura (decodificação) e de escrita (codificação) (PNA, 2019, p. 21).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014, enfatizou novamente a responsabilidade de alfabetizar todas as crianças, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O PNAIC foi constituído por um conjunto de ações que abrangiam a formação continuada de professores, a organização de espaços e materiais complementares, concebendo a escola como um espaço social e plural. Seu processo formativo foi determinado pela ampliação de discussões sobre alfabetização na perspectiva do letramento, dialogando com a prática docente para a melhoria do Ensino Público e do processo de formação continuada dos profissionais da educação, para tanto, cinco princípios nortearam sua proposta:

- 1) Currículo inclusivo;
 - 2) Integração entre os componentes curriculares;
 - 3) Foco na organização do trabalho pedagógico;
 - 4) Seleção e discussão de temáticas fundantes; e
 - 5) Ênfase na alfabetização e letramento das crianças.
- (BRASIL, 2015, p. 06).

As ações do PNAIC apoiaram-se em quatro eixos de atuação, sendo eles: Formação continuada presencial, incentivando as discussões sobre alfabetização em uma perspectiva multidisciplinar; avaliações sistemáticas e processuais; gestão formada por quatro eixos: Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada Estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal; Distribuição de materiais didáticos, por meio do PNLD e PNBE.

Para cumprir seu compromisso, um dos recursos do PNAIC foi o Acervo Complementar de Literatura Infantil, distribuído para as salas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental das escolas públicas que aderiram ao compromisso do programa. De acordo com a página online do MEC¹⁰, dedicada ao PNLD/PNAIC:

O PNLD/PNAIC foi desenvolvido por meio de ação em parceria entre o FNDE e a Secretaria de Educação Básica por meio de Edital público de convocação de detentores de direitos autorais no país, com vistas, à inscrição de obras literárias que possam efetivamente contribuir com os processos de alfabetização e letramento no âmbito do PNAIC (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD/ PNAIC, 2018, s. p.).

As obras de literatura infantil selecionadas para compor o acervo do PNAIC tinham como objetivo auxiliar na formação do sujeito leitor, permitindo que o aluno tivesse contato

¹⁰ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic> > Acesso em 31 de outubro de 2020.

com a literatura, ampliando assim, o seu universo de referências, e ao mesmo tempo trouxe para a sala de aula práticas de letramento literário e leitura.

De acordo com a página online do MEC (MEC¹¹, s.a., s. p.) “essas obras configuram-se como instrumento eficaz de apoio ao processo de alfabetização e formação do leitor [...]”. Perante tamanha importância dos acervos complementares na formação do sujeito não se pode deixar de olhar e analisar essas obras, dando enfoque aos discursos que elas carregam e legitimam dentro da sala de aula, bem como, a representação de infâncias das mesmas. Diante da relevância dos acervos, a seção subsequente, se dedica a construção dos Acervos Complementares de Literatura Infantil, em especial ao acervo Categoria 3 (3º ano do ensino fundamental) - Acervo1.

2.3. Acervo Complementar de Literatura

Conforme apresentado anteriormente, desde 1997 as escolas públicas já recebem um acervo de literatura por meio do PNBE, dessa maneira, é levantada a seguinte questão: qual a finalidade do envio de mais um acervo? Objetivamente o principal diferencial entre os acervos do PNBE e do PNAIC, além de suas peculiaridades, é o destino de cada um deles; além disso, o PNAIC não é composto somente pelos seus acervos. Esse programa é um conjunto de ações e políticas que abrangem a formação continuada do professor alfabetizador, as avaliações regulares, a coordenação em rede e a distribuição de materiais. É justamente por essas diferenças que ambos são necessários dentro da escola.

Enquanto as obras literárias do PNBE estarão à disposição de toda a escola, catalogadas na biblioteca, onde os alunos poderão retirar os livros por meio de empréstimos, as obras literárias do PNAIC estarão em sala de aula, na mão do aluno e do professor, disponíveis para serem explorados por ambos a qualquer momento, o lugar que este acervo ocupa no ambiente escolar é enfatizado em vários pontos do *Guia Literatura na Hora Certa*:

Você, professora, professor, está recebendo caixas com livros de literatura infantil: são acervos de obras literárias destinados ao Ensino Fundamental, enviados às **salas de aula das escolas públicas brasileiras** como uma das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2015, p. 09, grifos nossos).

¹¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/acervos-complementares>> Acesso em: 11 de abril de 2020.

A disponibilização e distribuição de livros de literatura aos anos iniciais do Ensino Fundamental é um dos eixos de atuação do PNAIC que compete a introdução das crianças à cultura do escrito. O processo de formação deste acervo de literatura tem início com a abertura do *Edital de Convocação 002/2013 – CGPLI/ PNL D Alfabetização na Idade Certa, 2014*, o qual convida editores para inscrição de obras literárias, destinadas as salas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A elaboração desse acervo é uma ação desenvolvida em colaboração com o FNDE e a SEB, buscando contribuir com o processo de alfabetização e letramento na perspectiva do PNAIC e compõe um dos quatros eixos de atuação do programa.

4) Distribuição de materiais didáticos, tanto para **salas de aula** quanto para bibliotecas entregues por meio do *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)* e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (BRASIL, 2015, p. 06, grifos nossos).

As obras inscritas, por meio do *Edital de Convocação 002/2013 – CGPLI PNL D*, foram avaliadas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)¹² da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o objetivo de selecionar obras que pudessem contribuir para o processo de alfabetização e letramento.

Para a seleção dos livros que compõe o acervo de literatura infantil foram usados cinco critérios: qualidade textual, qualidade temática, qualidade gráfica, qualidade estética e livros que representassem níveis diferentes de dificuldade aos alunos.

[...] **qualidade textual**, que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças em fase inicial de alfabetização e letramento; **qualidade temática**, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas e no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; **qualidade gráfica**, que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro: qualidade estética das ilustrações, articulação entre texto e ilustrações, uso de recursos gráficos adequados à criança na etapa inicial de inserção no mundo da escrita (BRASIL, 2015, p. 13).

Os acervos entregues as salas de aula são acompanhados por um guia intitulado *Literatura na Hora Certa*, que apresenta os critérios de seleção elencados acima; textos de

¹² De acordo com sua página online o CEALE é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. Disponível em: < <http://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html> > Acesso em 28 de nov. de 2020.

apoio pedagógico para que os professores possam explorar ao máximo as obras; informações sobre o processo de seleção das mesmas e o teor do acervo de forma mais geral. Uma apresentação mais aprofundada do guia pode ser encontrada na seção de análise do *Guia Literatura na Hora Certa*.

No que se refere ao conteúdo do acervo são abrangidas três categorias, a saber:

- Categoria 1 - Textos em verso – tais como quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema, adivinha;
- Categoria 2 - Textos em prosa – tais como clássicos da literatura infantil, pequenas narrativas, textos de tradição popular, fábulas, lendas e mitos;
- Categoria 3 - Livros ilustrados e/ou livros de imagens (BRASIL, 2015, p. 07).

Os critérios de seleção e categorias apresentadas foram implementados na construção de seis modelos de acervos entregues às salas de aula dos três primeiros anos do ensino fundamental. Os livros a serem analisados por essa pesquisa foram entregues as escolas no ano de 2015 e, mesmo o programa sendo encerrado em meados de 2018, essas obras continuam nas escolas, sendo utilizadas por crianças e professores.

No âmbito desta edição do PNLD/PNAIC está prevista a distribuição de até 06 (seis) acervos, formados, cada um, por 35 (trinta e cinco) títulos, sendo que 02 (dois) acervos são destinados aos alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental, 02 (dois) àqueles matriculados no 2º ano e 02 (dois) aos que estão matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015, p. 06).

Foram elaborados dois modelos de acervos para cada turma, e cada uma das turmas recebeu um único modelo para uso em sala de aula. O *Guia Literatura na Hora Certa* não estabelece os critérios de como foi feita essa distribuição, mas incentiva a troca de obras entre as turmas do ciclo de alfabetização.

No perpassar da pesquisa, o acervo de literatura escolhido para análise será chamado também de caixa de livros, pois o que chega na sala de aula e ao professor é uma caixa composta de 35 livros de literatura infantil. Além da caixa, o professor recebe uma lista com os títulos das obras e editoras.

Antes de se chegar à escolha da caixa a ser analisada, foi possível ler as obras que compõe os seguintes acervos: Categoria 1 (1º ano do Ensino Fundamental) - Acervo 1; Categoria 2 (2º ano do Ensino Fundamental) - Acervo 2; Categoria 3 (3º ano do Ensino Fundamental) – Acervo 1. O acervo destinado ao primeiro ano foi descartado, em razão de apresentar somente 13 obras que versam sobre a temática da pesquisa, já os acervos destinados

ao segundo e terceiro anos apresentaram 15 obras cada. Vale destacar que, essa análise preliminar buscava apurar o conteúdo dos acervos, tendo como único critério livros que tivessem crianças como personagens de seus enredos.

Dessa maneira, optou-se por analisar o acervo Categoria 3 (3º ano do Ensino Fundamental) – Acervo 1. A escolha por analisar o acervo destinado ao terceiro ano, justifica-se pela complexidade dos textos e temas abordados, já que, nesta fase, espera-se que as crianças sejam mais proficientes na leitura e na escrita.

O quadro abaixo segue com informações das 35 obras que compõe o acervo Categoria 3 (3º ano do Ensino Fundamental) – Acervo 1.

Quadro 3 – Títulos, autores, ilustradores, editoras e ano de publicação do acervo categoria 3 (3º ano do Ensino Fundamental) – Acervo 1.

Título	Autoria e ilustrações	Editora	Edição¹³
A bela e a fera: conto por imagens	Rui de Oliveira	Consultor	2013
A casa do meu avô	Ricardo Azevedo	Ática	2017
A orquestra da lua cheia	Jeans Rassmus	Reviravolta	2013
Animais	Grupo Xiloceasa	34	2011
Árvore	João Proteti	MMM	2013
As doze princesas dançarinas	Irmãos Grimm / Rachel Isadora (Ilustração e adaptação)	Dumará	2013
Curupira - o guardião da floresta	Marlene Crespo	Peirópolis	2012
Dois Chapéus Vermelinhos	Ronal Simões Coelho / Humberto Guimarães	Aletria	2010
E o dente ainda dóia	Ana Terra	DCL	2012
Gabriel tem 99 centímetros	Annete Huber / Manuela Olten	Saber e ler	2006
Hocos pocus um pai de presente	Kiara Terra/Ionit Zilberman	Shwarez	2012
Já pra cama, monstrinho!	Mario Ramos	Berlindis	2012
Lá vem o homem do saco	Regina Rennó	União Brasileira de Educação e Assistência	2013
Lolo Barnebé	Eva Furnari	Altea	2013
Lúcio e os livros	Ziraldo	Globo Livros	2013
Mabel a única	Margaret Muirhead / Lynne Avril	Dumará	2013
Mania de explicação	Adriana Falção / Mariana Massarani	Richmond	2013
Mar de sonhos	Dennis Nolan	Singular	2013
Meus contos de fadas preferidos	Tony Ross	Martins Fontes	2013
Na rua do sabão	Manuel Bandeira / Odilon Moraes	Gaia	2013
O grande chefe	Carlos Nogueira/David Pintor	Canguru	2013

¹³ As datas que constam nesta coluna do quadro 3 são as mesmas informadas nas fichas catalográficas.

O livro do Rex	Ivan Zigg	Ediouro	2013
O menino e seu irmão	Leticia Wierzchowski/Alessandra C. Lago	Record	2011
O urso, a gansa e o leão	Ana Maria Machado / Roberto Weigand	Quinteto Editorial	2013
Os hai-kais do Menino Maluquinho	Ziraldo	Melhoramentos	2013
Os pássaros	Albertine e Germano Zullo/Albertine	34	
Pequenas Guerreiras	Yaguarê Yamã / Taisa Borges	FTD	2013
Pinóquio	Leticia Dansa e Salmo Dansa/Saulo Dansa	Dibra	2013
Poemas sapecas, rimas traquinas	Almir Correia / Regina Miranda	Érica	2017
Porque os gatos não usam chapéu	Victoria Pérez Escrivá/Ester Garcia	Livros da Matriz	2013
Rinocerontes não comem panquecas	Anna Kamp / Sara Ogilvie	Paz e Terra	2011
Sorri. Lia!	Rita Taraborelli / Armando Antenore	Moitara	2013
Uma cama para três	Yolanda Reys / Ivar Da Coll	Timbó	2013
Uma estátua diferente	Charlotte Bellière / Ian De Haes	Saber e ler	2013
Uma ideia toda azul	Marina Colasanti	Boa viagem	2013

Fonte: Gerotto, 2020.

A partir das informações apresentadas no quadro 3, é possível tecer algumas considerações preliminares sobre a caixa do 3º ano de Ensino Fundamental. As obras selecionadas apresentam uma diversidade de títulos, autores, editoras e temas abordados.

Os títulos são variados e exploram temas próximos a realidade das crianças, por exemplo: o medo em *E o dente ainda doía*; parlendas folclóricas em *Na rua do sabão* e *Curupira - o guardião da floresta*; a chegada de um novo membro na família em *O menino e seu irmão* e *Hocus pocus um pai de presente*; amizade em *Uma estátua diferente* e os *Pássaros*; imaginação em *Por que gatos não usam chapéu*; etc.

O único autor que tem mais de uma obra no acervo é Ziraldo, com: *Os hai-kais do Menino Maluquinho* e *Lúcio e os livros*. A caixa é composta por livros de 32 editoras diferentes, há somente três que se repetem, Editora Saber e Ler de Campinas, Editora 34 de São Paulo e Editora Dumará do Rio de Janeiro, com duas obras cada. É interessante evidenciar a qualidade gráfica dos livros presentes nas caixas, que apresentam uma variedade de tamanhos e capas com texturas diferentes, abandonando o aspecto de livros padronizados feitos em coleção, os livros são variados, coloridos e chamam a atenção por sua diversidade.

Apresentados os programas direcionados ao livro no país, a formação e efetivação do PNAIC e a composição do acervo de literatura, o *Capítulo III* da dissertação empenha-se nas infâncias, múltiplas e plurais, que estão constantemente sendo moldadas e remoldadas pelos

discursos que às acometem. O discurso que incide sobre a construção do sujeito criança está em constante mudança e continuamente produzindo novos modos de ser criança. Discutir sobre infâncias é também discutir os efeitos dos discursos na constituição da identidade infantil, colocando em questão como esses discursos definiram o que é infância e orientaram as práticas que às afetam.

Capítulo III – DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIAS NOS LIVROS DE LITERATURA DO PNAIC

Na medida em que procuramos tirá-la da vida na rua em que vivia na grande aldeia, coloca-la num espaço e num lugar que construímos para ela, tanto mais continua “fugindo” do nosso domínio. Este é o grande desafio do educador do século XXI, dar conta das infâncias que continuam nos assustando, escapando de nossas redes, desconfiando de nossos saberes e poderes.

(DORNELLES, 2005, p. 12)

O primeiro capítulo aprofundou-se nas produções acadêmicas que precederam a esta, a fundamentação teórica e a metodologia de trabalho. O segundo capítulo apresentou as políticas públicas e programas de governo que antecederam o PNAIC, a constituição deste programa e seus acervos de literatura. Apresentados todos os fundamentos e princípios desta pesquisa, nosso olhar agora, se volta para as infâncias, contemplando o percurso histórico da invenção da infância pela modernidade, o enclausuramento das infâncias no conceito de normalidade e o reconhecimento das múltiplas infâncias pela pós-modernidade.

3.1. A construção social da infância: família medieval, infância e escola.

O objetivo dessa seção não é reconstruir toda a história da infância, mas sim, apresentar alguns recortes significativos para a contextualização da pesquisa, para tal proposta, são utilizados autores que pensam a infância como um processo social, histórico e cultural em constante mudança, demonstrando como a infância foi inventada pela Modernidade e, ainda se reinventa por meio das relações de poder, sendo representada e constituída pelos artefatos culturais.

A infância como conhecemos hoje não é um dado atemporal, é uma invenção/fabricação da Modernidade. Foi somente a partir do século XVI, no Ocidente, que as crianças começam a se tornar objetos de uma maior relevância social e política, passando, apenas muito recentemente, a fazer parte da História (BUJES, 2002, p. 31).

Dessa maneira, a infância é vista, nesta pesquisa, como uma “invenção” e não como uma “evolução” natural ou instintiva do sentimento humano de cuidado para com as crianças, ou seja, a infância, mais do que um período definido biologicamente, surge como categoria social, que é definida e estabelecida ao longo das transformações que a sociedade vai sofrendo, se apresentando em permanente processo de reconstituição e transformação.

Dado que a infância é uma invenção da modernidade, se torna relevante explicar sobre seu percurso histórico, para tal, será utilizado o autor Philippe Ariès. O trabalho deste autor abrange o percurso histórico da infância, da construção da família medieval até a família moderna. Em consequência, do caráter precursor de sua pesquisa, ela passou por diversas análises e correções no decorrer dos anos, Narodowski (1998) destaca que a pesquisa de Ariès:

[...] teve, durante os últimos trinta anos críticas e revisões muito fortes no campo da demografia histórica (Flandrin, 1964; 1984), da historiografia (por exemplo, o já citado Wilson, 1980); da pedagogia (Brinkmann, 1986), da psicologia histórica (De Mause, 1980) ou da história da família (Bellinghara, 1988) (Narodowski, 1998, p. 173).

Mesmo com diversas críticas, existe um ponto de concordância entre os autores citados por Narodowski (1998) e a pesquisa de Ariès, a infância é um fenômeno histórico e suas características podem ser delimitadas, e nesse contexto, a escola é uma instituição que marca a passagem da infância para a vida adulta.

De acordo com Ariès (1986), entre os séculos XVI e XVII ocorrem mudanças importantes no posicionamento da família em relação à criança, surgindo um novo sentimento de cuidado. Um dos fatores que influenciaram para o surgimento do sentimento de infância, foi a vida privada e a nova formulação de família unicelular, que tinha como princípio a vida doméstica, o casamento e a educação dos filhos.

Ariès (1986) apresenta em seu livro *História Social da Infância e da Família*, um texto do século XV, no qual é possível ter uma ideia de como a família Medieval Inglesa se comportava. De acordo com o texto, as crianças ficavam em seu seio familiar até sete ou nove anos, em seguida, eram enviadas para casa de outras pessoas e lá permaneciam por igual período. O costume de entregar as crianças aos cuidados de estranhos, provavelmente, foi comum no Ocidente Medieval, por volta do século XII.

[...] numerosos contratos de aprendizagem que confiavam crianças a mestres provam como o hábito de entregar as crianças a famílias estranhas era difundido. Às vezes, é especificado que o mestre deveria “ensinar” a criança e “mostrar-lhe os detalhes de sua mercadoria”, ou que deveria “fazê-la

frequentar a escola”. São casos particulares. De um modo mais geral, a principal obrigação da criança assim confiada a um mestre era “servi-lo bem e devidamente” (ARIÈS, 1986, p. 226).

Esses contratos de aprendizagem localizam-se, em uma linha muito tênue, entre ser aprendiz, ou seja, aquele que aprende uma arte ou ofício, ou um criado, já que é bem claro a função de servir bem o mestre.

Nesses contratos, as crianças, tanto os meninos quanto as meninas, eram chamados de aprendizes e se ocupavam das tarefas domésticas, uma vez que, o conhecimento era transmitido através da prática, o que significava trabalhar e se ocupar dos afazeres do lar, esse tratamento era dado a todas as crianças, não importando seus status na sociedade.

Não havia lugar para a escola, nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração para outra. De fato, a escola latina, que se destinava apenas aos clérigos, aos latinófonos, aparece como um caso isolado, reservado a uma categoria muito particular. E a escola era na realidade uma exceção, e o fato de mais tarde ela ter-se estendido a toda a sociedade não justifica descrever através dela a educação medieval: seria considerar a exceção à regra. A regra comum a todas era a aprendizagem (ARIÈS, 1986, p. 229).

Todas as lições eram aprendidas durante o fazer cotidiano, transmitindo o conhecimento, por meio de uma aprendizagem prática e de forma oral de uma geração para outra. Não havendo uma distinção do que era destinado aos adultos e o que era destinado às crianças, elas se misturavam aos adultos, onde quer que estivessem e dessa maneira, aprendiam a viver. As crianças nessas condições, eram vistas como “adultos em miniatura”, usando as mesmas roupas dos adultos, sendo tratadas da mesma maneira.

As distinções entre as tarefas domésticas executadas pelos aprendizes passaram a surgir entre os séculos XV e XVI, uma vez que, dentro das mesmas tarefas domésticas, havia os ofícios subalternos e os mais nobres. O serviço de mesa era de responsabilidade da criança aprendiz, já que para ser bem-educado não bastava saber se portar à mesa, também era preciso saber servir à mesa. E essa função era considerada nobre, em uma época que, as tarefas domésticas eram realizadas indiferente da idade, e para os aprendizes era uma oportunidade de ascensão, visto que, a escola era destinada a poucos.

Assim, toda a educação se fazia através da aprendizagem, e dava-se a essa noção um sentido muito mais amplo do que o que ela adquiriu mais tarde. As pessoas não conservavam as próprias crianças em casa: enviavam-nas as outras famílias, com ou sem contrato, para que elas morassem e comesçassem suas vidas, ou, nesse novo ambiente, aprendessem as maneiras de um

cavaleiro ou um ofício, ou mesmo para que frequentassem uma escola e aprendessem as letras latinas (ARIÈS, 1986, p. 228).

No contexto, da família Medieval, em que a criança é retirada de seu seio familiar e enviada a outra família, muitos não retornavam à família de origem. Se a criança, agora adulto, decidia por retornar a família de origem, já era tarde, para criar laços sentimentais “a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (ARIÈS, 1986, p. 231).

Nas famílias pobres, o conceito de família correspondia a instalação material onde viviam, suas crianças faziam uso de roupas herdadas de seus irmãos mais velhos e até mesmo dos adultos, sendo costumeiro, o uso de roupas largas. Para os mais ricos, família correspondia a nome e honra, as crianças da nobreza usavam roupas feitas sob encomenda, que se pareciam com as dos adultos, assim como joias e adornos.

A partir do século XV, as realidades e os sentimentos da família se transformariam: uma revolução profunda e lenta, mal percebida tanto pelos contemporâneos como pelos historiadores, e difícil de reconhecer. E, no entanto fato essencial e bastante evidente: a extensão da frequência escolar (ARIÈS, 1986, p. 231).

Se na Idade Média - período da história europeia, entre os séculos V e XV - a educação vinha da prática e do convívio cotidiano com os adultos, que não eram a família da criança, desta época, em diante a educação passa a ser fornecida pela escola.

A substituição da aprendizagem prática, que compreendia enviar os filhos para outras famílias, é lentamente substituída pelo ensino escolarizado, permitindo que a família se aproxime da criança. Em um momento de transição, entre a entrega do filho para outra família e a concentração da família em torno dos cuidados da criança, esta não ficou plenamente junto de sua família, primeiro foi enviada às escolas, que devido à sua escassez, eram distantes; contudo, a separação não tinha as mesmas características dos contratos de aprendizagem, os laços entre a criança e família ainda permaneciam (ARIÈS, 1986).

Vale ressaltar que, a escolarização não foi universal, as meninas continuaram a ser educadas em casa, por parentes e ainda em casas alheias, sendo educadas pela prática e pelo costume. Para os meninos, a escolarização teve início na classe média da sociedade, aquelas crianças que não podiam manter mestres em casa, recebiam educação gratuita, atitude que não era bem vista pela alta nobreza, que permaneceu fiel ao antigo modelo de aprendizagem prática, enviando os filhos a grandes senhores.

O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola (ARIÈS, 1986, p. 232).

Essa nova construção de família, tem a valorização da infância enquanto base estrutural, tornando a criança um indivíduo merecedor de atenção especial, e a responsabilidade da família se torna garantir que os filhos alcancem a vida adulta. A infância passa então, a ser um período romantizado e dominado pelos adultos, que reproduziam o discurso de sua vulnerabilidade e incapacidade.

Quando se estabelece a divisão etária e o conceito de infância, a criança se torna um indivíduo que recebe cuidados e escolarização, não mais um “adulto em miniatura” que aprende pela observação cotidiana, há, entretanto, uma urgência em retirar a criança do meio adulto para que sua inocência seja preservada.

As crianças, nas formulações modernas, são apresentadas com característica que lhes seriam próprias, creditadas a uma suposta natureza infantil: inocentes, frágeis, imaturas, maleáveis, naturalmente boas, seres que constituem promessa de um futuro melhor para a humanidade (BUJES, 2005a, p. 190).

Inicialmente, a concepção de infância tinha como principal característica, a inocência, implicando que, a criança seja colocada na posição de aluno, sendo necessário, que seja orientado, surgindo então, uma *Infância Moderna*, que se forma a partir da ideia de um ser frágil e carente de cuidados. A escola surge então, da necessidade de afastar a *recente Infância Moderna* do mundo adulto, ainda permitindo que os pais, a família Moderna, vigiassem de perto os filhos.

A concepção de *Infância Moderna*, apresentada nesta seção, naturalizou-se, e fez com que fosse esquecido que ela foi fabricada nos moldes de interesses adultos, em definir, o que é ser criança, visando o controle, tanto das crianças quanto das famílias, e a produção em massa de sujeitos dóceis, ou seja, sujeitos úteis e disciplinados. O disciplinamento e controle exercido sobre os corpos infantis é o que move a seção que segue.

3.2. O disciplinamento das infâncias no processo de escolarização da *Infância Moderna*

Com a legitimação da família moderna, e logo da infância, ocorrem mudanças no ambiente doméstico, principalmente no que diz respeito, aos cuidados de higiene e a privacidade. A casa que antes era somente uma estrutura física para abrigar pessoas, passa a ser

de responsabilidade de todos os indivíduos que compõe a instituição familiar, a casa deixa “[...] de ser um lugar público, pois a sociabilidade e o sentimento de família não eram compatíveis” (PACHECO, 1996, s. p.). Nesse momento histórico, surge a necessidade de preservar a criança dos perigos exteriores da casa, e de vigiá-las constantemente, a instituição eleita para exercer essa guarda, foi a escola.

De acordo com os estudos de Dornelles (2005), a invenção da *Infância Moderna*, que exige cuidados dos adultos, foi também, uma das estratégias usadas para que as crianças tivessem chance de sobreviver a primeira infância. O discurso médico higienista produziu novas práticas nas famílias e o auxílio do Estado na administração da população infantil tinha como interesse a produção de futuros adultos úteis a sociedade.

As práticas discursivas sobre a infância provêm de uma perspectiva adultocêntrica, a identidade de *infante* nasce entre os adultos e os tem como centro, tornando simples a naturalização de uma infância dependente, ingênua, imatura e até incapaz. Por meio dessa perspectiva adultocêntrica, a criança passa a ser compreendida como um ser inacabado e definida como “[...] um ser em falta – imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitando de correção, em outros, de proteção [...]” (BUJES, 2001, p. 37). É essa concepção que guia a necessidade de intervenção e controle da infância, sendo a escolarização, nesse contexto, parte de um conjunto de processos de regulação e normalização para a produção de uma racionalidade desde a mais tenra idade.

Bem como explana Bujes (2005b, p. 190), a infância e a escola estão relacionadas desde o princípio: “assim, a invenção da escola como uma instituição de sequestro, e a invenção da infância, como objeto de intervenção, como venho afirmando até aqui, são movimentos intimamente conectados”, a formação e legitimação da escola e da infância não se deram de maneira isolada, mas como faces de um mesmo processo profundo que gradualmente mudou como o ensino era idealizado.

A escola como se conhece hoje, seriada, com rotina bem definida e um tipo próprio de arquitetura, se inicia por volta do século XVI.

Pode-se dizer, então, que o recolhimento das crianças ao espaço fechado das escolas, ocorrido nestes quatro séculos, além de corresponder a um exercício de poder sobre os infantis, esteve associado a um complexo processo de produção de saberes sobre esta etapa da vida dos sujeitos (BUJES, 2005b, p. 191).

O movimento de marcar os sujeitos como *infantes* e seu enclausuramento nas escolas formaram uma força homogeneizadora, em busca do ser humano civilizado, instituindo a ideia da infância escolarizada. Esse movimento de marcar as crianças com signos de infância constitui uma operação de poder, e sua entrada na escola demarca as diferenças em relação aos demais membros da sociedade, dado que, a criança é retirada de seu convívio social, sujeitada ao poder de um mestre, considerado como detentor do saber e recolhida a uma sala de aula composta por aparatos disciplinares, que passam da disciplina para a autodisciplina (BUJES, 2001).

Com o aumento populacional do século XVIII, a disciplina ganha um papel de destaque, a ação disciplinar busca implementar formas tidas como “apropriadas” de conduzir, pensar e sentir, sendo menos custosa ao Estado do que repressões externas. Bujes (2001), ao discorrer sobre o poder que incide sobre os corpos infantis, apresenta que é através da disciplina que nasce o controle do corpo humano, que visa torná-lo mais obediente, formando um conjunto de ações sobre os gestos e comportamentos dos sujeitos.

Como se dá, então, este disciplinamento? Através de processos múltiplos, mínimos de origens diferentes, de localizações esparsas, que se repetem, se sobrepõem, se apoiam mutuamente, que entram em convergência, que operam sobre os corpos e que acabam por esboçar uma estratégia geral de ação. Os mecanismos das tecnologias disciplinares não são exclusivos de um tipo de instituição (BUJES, 2001, p. 112).

A ideia de transformar os corpos das crianças, em corpos dóceis, tem seu início em instituições escolares e passa a ser utilizada também pelas famílias, uma vez que, “se os adultos se ocupassem demais com elas, tornar-se-iam mal-educadas, já que, esse sentimento de atenção e cuidado produz uma criança frágil e irracional” (DORNELLES, 2005, p. 31). A partir dos discursos de disciplinamento e controle impregnados nas famílias, todos os modelos de controle que incidiram sobre os corpos das crianças construíram-se com o objetivo de transformar a infância na “criança-razão”.

Para Foucault (1987), as disciplinas são formas de dominação que apresentam métodos que permitem o controle e impõe uma relação de docilidade. Esses métodos existiam a muito tempo, em conventos e exércitos, e foram aperfeiçoados nos séculos XVII e XVIII, fazendo surgir uma “arte do corpo humano” que busca tornar o sujeito mais obediente. “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos, ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exército” (FOUCAULT, 1987, p. 195). A

disciplina é um conjunto de pequenas intervenções que operam no corpo do outro para que se faça o que se quer, fabricando corpos submissos.

Como Bujes (2001) afirma, os processos de disciplinamento não são exclusivos a uma única instituição, eles estão presentes em diferentes instituições que controlam os corpos, contudo, esse controle não se dá pela subjugação violenta, imposição ou força física. O disciplinamento acontece pela apropriação do que é produzido pelo indivíduo, preservando uma pequena porção de autonomia, agindo com sutileza e vigilância constante.

Dornelles (2005) destaca, que é a partir do momento em que a criança é concebida como um ser frágil que ela adquire o *status* de infantil e, ao adquirir esses *status*, a criança passa a ser confinada e tem a sua liberdade vigiada. O disciplinamento se torna presente no cotidiano da *Infância Moderna*, ao mesmo tempo, em que suas características de criança são reconhecidas, uma vez que, seus corpos se tornam objetos de discursos, passíveis de intervenção e regulação.

As práticas que têm por finalidade operar maciçamente sobre os corpos utilizadas para fins precisos de disciplinarização e que visam tanto os indivíduos quanto as populações exigem, [...] uma série de procedimentos de poder, entre eles o confinamento (BUJES, 2001, p. 128).

O confinamento, do qual Bujes (2001) se refere, não atua somente sobre as crianças, mas também sobre suas famílias, ao apontar os desvios cometidos, transformando a infância em um espaço de intervenção, regulando essa população, por meio de processos de controle e normalização. Para que o controle e o disciplinamento se tornem efetivos em uma camada específica da sociedade é preciso fazer com que suas características se tornem calculáveis e observáveis, para que se possa conhecer para dominar.

Dentre as tecnologias para o disciplinamento, o exame se destaca ao agir classificando o sujeito e o tornando “calculável”. Na instituição escolar o exame permite “[...] colocar as crianças em pontos individualizados de séries, de gradações, de lugares, em localizações espaciais e temporais específicas, destinar a cada um o seu lugar no todo” (BUJES, 2001, p. 113). Um sistema classificatório que organiza as crianças em grupos, envolvendo a seleção de conhecimentos e experiências que serão destinadas a cada grupo.

Por meio do exame é possível qualificar e punir, é através dele que os indivíduos são diferenciados. Para Foucault (1987, p. 211) “o exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder” permitindo qualificar e punir. O exame também documenta com detalhes o cotidiano dos indivíduos, conduzindo para uma vigilância escolarizada constante.

De acordo com Bujes (2001), o poder disciplinar atua produzindo sujeitos e saberes. As tecnologias disciplinares quando aplicadas sobre os corpos possibilitam a extração de saberes, quando esses saberes são devolvidos aos indivíduos, constituem sujeitos, mas quando essas tecnologias entram no campo do saber, produzem disciplinamentos dos saberes.

O que as instituições colocam em operação são práticas constantes de observação e de exame, tornando a criança um objeto que pode ser descrito, mensurado, comparado a outros e são estas mesmas práticas que permitem classificá-la e normalizá-la, localizá-la em diferentes grupos (BUJES, 2001, p. 140).

Atrelado ao surgimento da infância, a modernidade produz discursos e saberes que buscam descrever as crianças, “ao se agir sobre os sujeitos infantis se exerce maior poder sobre suas vidas e para melhor conduzi-los é preciso que se saiba mais sobre eles, daí estudá-los em suas minúcias” (DORNELLES, 2005, p. 72). Classificá-las para melhor administrá-las, enquadrá-las “[...] à conceitos que a determinam como uma infância normal ou anormal” (DORNELLES, 2010, s. p) e compará-las dentro de uma regra de normalidade, o que antes era apenas um ser biológico passa a ter o *status* de criança, e com isso, passa a ser objeto de estudo.

Em meados século XIX, a infância se tornou centro de estudos em áreas como: Pediatria, Psicologia, Biologia, Sociologia, Antropologia e Pedagogia. Estas áreas buscam explicar as crianças com o objetivo de entender seu “funcionamento” e orientar as práticas que incidem nos sujeitos infantis (BUJES, 2006).

A emergência da infância é, pois, a constituição da criança como objeto de um saber que atende a uma necessidade e a uma vontade de poder: conhecer para governar, isto é, produção de saberes específicos que definiram a infância e as tecnologias adequadas para intervir sobre ela (DORNELLES, 2005, p. 19).

O reconhecimento da infância, primeiramente, se deu como objeto e depois, como sujeito; sendo atendidas, inicialmente as necessidades da família e em seguida, os interesses, as vontades e ações das crianças. Ao tornar as crianças objetos de conhecimento, estas acabam por tornarem-se indivíduos submetidos ao controle e disciplinamento, que se dá por processos que dizem respeito a formação dos corpos infantis e a intervenção aplicada sobre eles, ou seja, os estudos sobre esta etapa da vida surgem da necessidade de conhecer para dominar.

Essa necessidade de conhecer para dominar fez surgir o campo de estudos das Ciências Humanas:

As Ciências Humanas, com suas tecnologias disciplinares, objetivam compilar dados sobre o “corpo máquina” e o “corpo espécie”, organizar dossiês, empreender pesquisas, a fim de torná-los cada vez mais passíveis de regulação e controle. Esses corpos passam a ser, então, um objeto a ser analisado em cada uma das suas partes, para que estas sejam submetidas a um treinamento específico, preciso e calculado, em suma, científico (DORNELLES, 2005, p. 51-52).

Nas Ciências Humanas, o homem é objeto de pesquisa e sujeito do saber para o aperfeiçoamento do controle e disciplinamento, sendo que, a partir dos saberes produzidos pelas Ciências Humanas que são desenvolvidas as ações que incidem controle sobre o corpo para a produção de indivíduos dóceis.

Dornelles (2005) explica que o objetivo das Ciências Humanas é produzir saberes para melhor governar, partindo desses saberes são produzidas ações para regulação das condutas e disciplinamento, fabricando indivíduos dóceis e úteis. A infância é capturada pelos discursos e submetida aos saberes das Ciências Humanas que “[...] prescrevem as normas de uma modernidade pressuposta pelo Iluminismo [...]” (DORNELLES, 2005, p. 55). Uma modernidade que visou a padronização da infância, conhecendo para fixar dentro de uma norma, operacionalizando o distanciamento entre a criança e o adulto, para que a infância pudesse ser alvo de intervenções.

Para modernidade, a infância normal era a infância do sujeito soberano, a infância universal que se podia encontrar em todas as épocas e sociedades. A normalização da infância acaba, portanto, por estabelecer padrões de referências que precisam ser seguidos e, todos a eles afetos devem estar conformes para serem considerados ‘normais’ (DORNELLES, 2010, s. p.).

Os discursos produzidos pelas Ciências Humanas influenciam em como a criança será analisada, por meio de técnicas que classificam o que fica dentro da norma, normalidade, e o que está fora dela, ou seja, separar os indivíduos a partir de suas diferenças. Em concordância com Bujes (2006), surgem sujeitos que escapam as normas, pois os ideais de *Infância Moderna* têm como base um discurso homogeneizador, marcado por uma universalidade, na qual, os jogos de exclusão são normalizados.

Decorrem das Ciências Humanas os estudos atuais acerca da infância (Ariès, 1981; Postman, 1999, etc.), os quais produzem a criança como um sujeito universal, estável, unificado, homogêneo. Poucos estudos sobre a infância têm mostrado a criança como uma imagem especializada, descentrada, múltipla, nômade, episódica em lugares e épocas particulares (DORNELLES, 2005, p. 56).

A infância acaba por ter a sua liberdade capturada e confinada com o objetivo de produzir um corpo dócil para a sociedade. De acordo com Bujes (2006), esses sistemas de disciplinamento, confinamento e vigilância criam novas infâncias decorrentes dos abalos sofridos. As infâncias, plurais, inconstantes, e fora da norma são o foco da última seção do capítulo.

3.3. As infâncias da pós-modernidade - outros tempos e outras infâncias.

Diante do olhar da pesquisa para com as infâncias, observa-se que: a *Infância Moderna* do século XVI foi conceitualizada de um modo idealizado, representando “[...] o que de mais puro e bom existe na sociedade” (BUJES, 2001, p. 21), impedindo a problematização das concepções vigentes de infância que “[...] estão de forma tão naturalizada em todos nós, educadores e educadoras, pais, mães, de crianças pequenas, que somos impedidos de pensar problematizando os discursos que a produzem desse modo” (DORNELLES, 2005, p. 11).

Discutir sobre infâncias é também discutir sobre os efeitos dos discursos na constituição da identidade infantil, colocando em questão, como esses discursos definiram o que é infância e orientaram as práticas que as afetam.

Discutir as noções correntes de infância é perguntar, de saída, o quanto elas correspondem às infâncias que conhecemos. É nos questionar sobre os efeitos de tal modo de significar a infância nas práticas que historicamente organizamos para ela e naquelas hoje vigentes na sociedade (BUJES, 2001, p. 21).

Quando é descrito somente um modelo abrangente e “universal” de infância a multiplicidade de infâncias é silenciada. Se esquece que a infância é plural, e como uma construção histórica está em constante movimento e ressignificação, reagindo a mudanças econômicas, sociais e familiares, trazendo como consequência, o surgimento contínuo de novas infâncias.

Ao falar sobre infâncias Dornelles (2005) “[...] ‘plurifica’ o substantivo feminino - infância - e devolve às infâncias a letra que a modernidade lhes roubou ao universalizá-las, ao descrevê-las como sendo de um único tipo, e não de outro” (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 295), tomar a infância como única e atemporal é ineficaz, pois esta não está localizada na ordem da certeza, ela é o local da invalidação das certezas.

A sanção da infância se deu, primeiramente, pela preocupação com o ser criança calculável, desconsiderando os fatores sociais, econômicos e culturais vividos por elas. Quando esses fatores, antes desconsiderados, são apontados, este novo sujeito histórico é reconhecido, assim como, seu modo de ser plural, e o que significa esta etapa da vida se torna visível, estabelecendo que não há um único modo de viver a infância, pois são distintas as infâncias vividas, e, portanto, o conceito universal e idealizado é substituído por infâncias diversas.

O reconhecimento da multiplicidade de infâncias se deu com a pós-modernidade, que produziu em sua lógica cultural, novos modelos do que se considera serem características do ser infante, entendendo esse período do desenvolvimento como uma construção social, abandonando o conceito universal, do qual é possível guardar segredos e dando lugar as infâncias “[...] múltiplas, instáveis, paradoxais, selvagens, incontroláveis e enigmáticas” (COSTA; MOMO, 2010, p. 988-989).

Em decorrência dessa construção história e social, Dornelles (2005) destaca que, existem infâncias que não foram levadas em consideração.

Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infância do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc. (DORNELLES, 2005, p. 71).

Dentre toda a diversidade de infâncias existentes, Dornelles (2005) dedica atenção a duas infâncias, as quais chama de *infância ninja* e *cyber-infância*. Ambas as infâncias descritas pela autora se encontram em pontas distintas da sociedade, a *infância ninja* não tem acesso a proteção do adulto, vive na rua, e a *cyber-infância* tem acesso a toda informação disponível na Internet, vivendo cercada pela tecnologia.

A infância ninja é aquela infância que está a margem de tudo, ou seja, das novas tecnologias, dos games, da internet, da multimídia, são crianças e adolescentes que estão muitas vezes fora das casas, sem acesso aos produtos de consumo e muitas sobrevivem nos bueiros da vida urbana (DORNELLES, 2005, p. 72).

Para a *infância ninja*, a desigualdade e a exclusão são naturalizadas em seu cotidiano e materializadas na rua, essas crianças são encontradas embaixo de viadutos e pontes, estão nas esquinas fazendo malabarismo, vendendo doces, pedindo esmolas e produzindo a sua própria sobrevivência, “[...]são as crianças pobres, abandonadas, pedintes e marginalizadas[...]”

(DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 295) que no século XVII foram abandonadas em rodas e hoje estão expostas nas ruas.

Em oposto a *infância ninja*, a *cyber-infância* é diretamente afetada pelas tecnologias que estão presentes em sua rotina. A *cyber-infância* é produzida na mesma velocidade em que *gadgets* recebem atualizações, e se tornam a cada versão mais acessíveis, dessa maneira, novos modos e modelos de ser criança são produzidos, na mesma velocidade em que outras infâncias nos escapam.

Agora é nas *lan house* informatizadas que se produzem as infâncias globalizadas e este é o espaço da *cyber-infância*, ou seja, da infância on-line, da infância daqueles que estão conectados à esfera digital dos computadores, da internet, dos *games*, do *mouse*, do *self-service*, controle-remoto, dos *joysticks*, do *zapping*. Esta é a infância da multimídia e das novas tecnologias (DORNELLES, 2005, p. 80).

Os *cyber-infantes* tem acesso as tecnologias, desde o nascimento, para eles, o uso de *smartphones*, *tablets*, *smart TV* se torna rotineiro e já exercem pleno domínio sobre essas tecnologias, mesmo antes da alfabetização, já que possuem total entendimento de como funciona a ferramenta de pesquisa por voz.

As infâncias que são produzidas em meio aos discursos de tecnologia são as únicas capazes de dominar essa tecnologia, produzindo o que Dornelles (2005) chama de *crianças espertas*, aquelas que detêm o poder e domínio de conteúdos de difícil acesso para adultos.

A partir disso tudo, os *cyber-infantes* passam a ser os seres que nos escapam. Deste pouco ou quase nada se sabe, destes se tem medo por não saber fazer aquilo que com tranquilidade dão conta, ou seja, não se sabe o que muitos deles sabem (DORNELLES, 2005, p. 87).

Essas novas infâncias que dominaram o seu saber-poder e negam o disciplinamento, que era comum a *Infância Moderna*, também provocam medo nos adultos, uma vez que, seus corpos se mostram mais inteligentes, menos dóceis e sujeitos as tecnologias disciplinares. “Muitas crianças hoje não estão acostumadas a agir ou pedir licença para saber ou pensar. Elas fazem tudo isso sem a permissão do adulto” (DORNELLES, 2005, p. 87). Os novos modos de ser criança fizeram com que os adultos perdessem a superioridade do conhecimento, que deliberadamente omitiam das crianças, e hoje as crianças:

São informatizadas, são globalizadas, vivem ‘conectadas’. Não esperam e não precisam que se ensine a elas ‘as coisas do mundo’- aprendem sozinhas!

Sabem aquilo que os adultos não queriam que soubessem, e mais: sabem aquilo que eles não sabem (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 295).

Os sujeitos infantis pós-modernos estão incessantemente a desafiar aquilo que se pensava sobre o ser criança e as formas padronizadas das práticas pedagógicas, exigindo que se olhe de outros modos para o ser criança, abandonando a “[...] infância bela, serena, imaculada dourada e perfumada [...]” (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 292).

Diante da multiplicidade de infância apresentadas e defendidas, a infância a que essa pesquisa se dedica é a infância alvo de investimentos, seja de tempo, economia, aprendizado, políticas públicas ou programas de governo, no caso, o próprio PNAIC e seu acervo de literatura, que são considerados grandes investimentos para alfabetização/letramento.

Práticas sociais da leitura e da escrita (ou arremedos dessas práticas) adentram a escola para garantir não mais a alfabetização, mas o letramento das crianças desde o momento de aquisição inicial da leitura e da escrita (TRINDADE, 2005, p. 125).

A referida infância, se encontra em um estado de transição, de vir a ser a *infância alfabetizada leitora*. O investimento na alfabetização é um fenômeno recente, de acordo com Soares (2016, p. 30) “[...] a alfabetização só foi assumida como tema legítimo e necessário de estudos e investigação científica, no Brasil, a partir dos anos 1960 [...], antes disto, os estudos sobre alfabetização eram exclusivos da pedagogia, e quando muito, passavam pela psicologia.

Em um cenário em que o melhor método de alfabetizar as infâncias era constantemente discutido, surge em meados nos anos 80, a concepção construtivista, “[...] o surgimento do paradigma construtivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, que aqui se difundiu na área da alfabetização sob a discutível denominação de construtivismo [...]” (SOARES, 2016, p. 20), sendo propagada pelas autoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

Diferente do que vinha sendo discutido sobre a alfabetização, no construtivismo:

[...] o foco é transferido de uma ação docente por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido (SOARES, 20016, p. 22).

Deste modo, há um deslocamento, o foco que antes estava no alfabetizador é transferido para a criança, o processo de aprendizagem percorrido por ela se torna mais relevante do que o método utilizado para ensinar.

Conforme Soares (1998), o termo letramento surgiu em meados dos anos 80, uma vez que, um maior número de pessoas aprendia a ler e a escrever, e ao mesmo tempo, a sociedade se tornava centrada na escrita, evidenciando que não bastava apenas aprender a ler e a escrever, visto que, muitas pessoas que eram alfabetizadas acabavam por não incorporar essa prática ao seu cotidiano; logo, para nomear esse novo fenômeno surge o termo letramento.

Letramento é, para Soares (1998), ter compreendido as práticas sociais que envolvem a leitura e escrita, incorporando-as em suas ações cotidianas, sendo este termo utilizado pela primeira por Mary Kato, em 1986, e logo depois, por Leda Verdiani, em 1988. Já alfabetização, diz respeito ao ato de aprender a ler e escrever, o ato de codificar e decodificar a língua escrita, apropriando-se desta habilidade.

A infância alfabetizada leitora é produzida tendo acesso aos variados materiais de leitura, que estão sempre disponíveis e não são produzidos com o objetivo único de ensinar a ler, mas sim, alfabetizar letrando. Essa infância decorre de uma “[...] complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências” (SOARES, 2016, p. 35).

Pensar sobre essas infâncias diversas apresentadas e as novas infâncias que surgem a todo momento é “[...] pensar, como nos ensina Foucault, diferente do que se pensava antes. Pensar a infância naquilo que ela nos incita, nos perturba, nos marca, nos atormenta, nos cativa” (DORNELLES, 2005, p. 79); pensar problematizando os discursos e seus efeitos nas múltiplas infâncias, pondo em xeque, os mitos que construíram a infância como uma época áurea e intocável. Diante de todo o caminho percorrido nesta pesquisa, o próximo capítulo é destinado às análises dos materiais já apresentados.

Capítulo IV - ARTEFATOS CULTURAIS ANALÍTICOS: DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES

*Não havia nada de muito especial nisso, também
Alice não achou muito fora do normal ouvir o
Coelho dizer para si mesmo “Oh puxa! Oh puxa!
Eu devo estar muito atrasado!” [...]*

(Lewis Carroll, 1865)

O quarto capítulo desta dissertação traz as análises dos artefatos culturais analíticos a que essa pesquisa se dedica, buscando identificar como o discurso de infância foi produzido no *Edital de Convocação 002/2013 – CGPLI PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014*; como foi estabelecido no *Guia Literatura na Hora Certa* e conclui com a análise do acervo de literatura, que dissemina a representação de determinadas infâncias.

4.1. Edital de convocação PNLD/PNAIC: Construindo os discursos.

Esta seção se dedica a análise do *Edital de Convocação 002/2013*, que tem como objetivo a convocação de editoras para o processo de seleção de obras de literatura infantil, com vistas a compor o acervo de livros, destinados aos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Como já explicado anteriormente, a modernidade construiu a infância como uma categoria cultural, uma infância que tem a “necessidade” de ser protegida, escolarizada e vigiada. Esse discurso de infância produz dispositivos de disciplinamento, que instituem práticas para que esses sujeitos permaneçam sendo vigiados e subjetivados, legitimando o que compõe o ambiente escolar.

À vista disso, o artefato cultural em análise não foge a essa perspectiva, apresentando mecanismos de seleção para a entrada e permanência de obras literárias em salas de aula. De acordo com Veiga-Neto (2007), o objetivo final da ação disciplinar, é “[...]fabricar corpos dóceis[...]”, essa fabricação acontece através de uma rede disciplinar transformando-nos em sujeitos nessa mesma rede.

Nessa conjuntura, a escola foi concebida como uma maquinaria para fabricação desses corpos dóceis “na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis” (VEIGA-NETO,

2007, p. 71). A ação disciplinar atua na esfera do corpo e do saber, ao ponto que, todos compreendemos “o que é ser e como se deve ser disciplinado” (VEIGA-NETO, 2007, p. 71).

Tomamos, nesta pesquisa, os livros de literatura infantil que compõe o referido acervo como artefatos culturais analíticos, uma vez que estes moldam os sujeitos e normatizam uma infância adequada, por meio de seus discursos. Bujes (2001) destaca que, à medida que os corpos infantis são vistos pelas ciências humanas se tornam domínio de ação governamental e passíveis de intervenções, dentre essas intervenções está o disciplinamento.

Trata-se de controlar, pela sua exclusão, o que não pode ser dito. Trata-se mais efetivamente de um ocultamento das relações de poder. Como se, na lógica interna das instituições, não ocorressem o desajustamento, a rejeição, o estranhamento, o fracasso, as divisões de toda ordem, provocadas pelas diferenças de gênero, classe, raça, idade, corpo (BUJES, 2001, p. 159).

O edital age como um mecanismo de disciplinamento ao estabelecer pré-requisitos específicos para seleção de obras, que legitimam uma verdade, reunindo-se a outros discursos para assim cercear e definir o que é “adequado” estar em sala com o objetivo de marcar nas e para as crianças determinadas disposições sociais.

O edital tem início no item *1. Do objeto*:

1.1 Este Edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de inscrição e seleção de obras de literatura destinadas aos alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, matriculados nas escolas públicas que integram os sistemas de educação, federal, estadual, municipal e do Distrito Federal participantes do PNLD, conforme as condições e especificações constantes deste edital e de seus anexos (BRASIL, 2013, p. 01).

Apesar do edital trazer especificações para a inscrição de obras e de editoras, esta análise ficará restrita aos mecanismos que definem o que deve constar ou não nas obras, com o objetivo de investigar como o conceito de infância foi sendo construído, por meio das escolhas dos livros.

Após apreciação do edital como um todo, selecionamos para análise as seções *1. Do objeto*; *3. Da caracterização da obra*; *7. Da avaliação e seleção das obras*; *10. Do processo de aquisição, produção e entrega* e *Anexo II critérios de avaliação e seleção*. No referido artefato, identificamos a presença de alguns discursos que permeiam o edital e que serão abordados nesta análise. São eles: *discurso científico*, *discurso renovador da leitura*, *discurso do letramento* e *discurso do politicamente correto*.

O estudo tem início com o *discurso científico*, seguindo pelos discursos elencados anteriormente. Primeiro será apresentada a conceitualização do discurso em questão, subsequentemente ao exemplo de cada discurso abordado.

De acordo com Bujes (2001), o *discurso científico* revela as relações entre a produção de verdades e o poder, o que tornou esse discurso dominante na sociedade ocidental e que marcou a modernidade.

Devido ao efeito de certeza produzido por suas verdades, podemos entender que o discurso científico é uma das condições de possibilidade para a emergência da sociedade moderna, constituindo-se também como baliza que lhe dá sustentação, pois, com essas verdades, esse discurso coloca uma determinada ordem no mundo em que vivemos, tornando-o conhecido e previsível (SCHWANTES; HENNING; RIBEIRO, 2016, p. 810).

No contexto da modernidade, a ciência enuncia e também responde questões levantadas pelo homem, tornando o saber científico um jogo de legitimação, assim esse discurso produz verdades legitimadas pelo método científico, determinando o que pode ou não ser considerado ciência.

Isto posto, o edital faz uso do referido discurso no item 7. *Da avaliação e seleção das obras*, indicando que as obras passarão por uma avaliação a ser executada por instituições públicas de ensino superior.

7.2.1. A avaliação pedagógica das obras será realizada por **instituições públicas de educação superior**, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e com as especificações e critérios fixados nos itens 1 e 3 e no Anexo II deste edital (BRASIL, 2013, p. 06, grifos nossos).

O *discurso científico* legitimado no edital, por meio de avaliação pedagógica, é um dispositivo de controle, agora feito pelos especialistas da área; é a voz da ciência sendo introduzida no processo.

A avaliação das obras tem como guia o *discurso científico*, evidenciando que as obras que não atenderem aos critérios estabelecidos nos itens 1. *Do objeto*; 3. *Da caracterização da obra*; 10. *Do processo de aquisição, produção e entrega* e Anexo II *critérios de avaliação e seleção* serão excluídas; porém, outros discursos também influenciam nas escolhas, entre eles o *discurso renovador da leitura*.

O *discurso renovador da leitura* (SILVEIRA, 1998), tem como pressuposto básico a relação “prazer-interesse-leitura-hábito-gosto”, salientando que, a formação do sujeito leitor acontece ao longo de toda a sua vida.

Esse discurso que doravante chamaremos de “*discurso renovador da leitura na escola*”, emanou primordialmente das esferas acadêmicas, espraiando-se por documentos oficiais, recomendações curriculares, revistas de divulgação pedagógica e mídia, e passou a constituir uma arquitetura de representações de professor, aluno, leitura e escola diretamente implicadas em si (SILVEIRA, 1998, p. 106).

De acordo com Silveira (1998), a leitura relacionada a um ato de prazer teve início no Brasil, nos anos 80, dessa maneira, surgem novos discursos para a formação do sujeito leitor, mediante o incentivo à leitura, liberdade para escolher o que e quando ler e a valorização da produção textual, estimulando o aluno a ser autor e leitor crítico.

Conforme Silva (2007), no Brasil Colônia a leitura antecedia a escrita, com redução do preço do papel, a leitura e a escrita passam a ser ensinadas simultaneamente. A leitura, em voz alta, é valorizada nos anos 1900 e com a Escola-Nova, a leitura silenciosa. Nos anos de 1970, são criados cursos especializados para a formação do professor, iniciando um novo olhar sobre o trabalho com a leitura e escrita. Na década de 1980, as discussões sobre como trabalhar o texto, em sala de aula, foram ampliadas.

Silva (2007) destaca, a obra de João Wanderley Geraldi (1984)¹⁴ como “[...]pioneiro, incluindo em suas propostas e reflexões, o ensino, desde o primeiro ano, da leitura e da escrita e sua abordagem do ponto de vista do interacionismo linguístico” (SILVA, 2007, p 39), sendo essa obra um marco no ensino, dando destaque a interlocução como espaço para a produção de sujeitos, a partir dessa produção, vários mecanismos foram criados para que o texto não seja apenas um instrumento para o ensino da língua, mas sim, que ele se torne parte das práticas pedagógicas.

O prazer de ler passa a ser visto como fundamental para que haja uma recuperação da leitura no contexto escolar e, para isso, são criadas estratégias, como diversificação dos materiais de leitura em sala de aula, socialização das leituras, busca de livros que se diferenciem do caráter já estereotipado de alguns livros infantis e atividades de leitura – ler para trabalhar com a gramática ou interpretação de texto (SILVA, 2007, p. 116).

¹⁴ GERALDI, João Wanderley. Práticas de leitura de textos na escola. In: **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: ASSOEST, 1984. P. 77-92.

Segundo este discurso a criança que desenvolve o prazer pela leitura terá mais sucesso escolar e social, pois um bom leitor se tornará um bom autor – devido a criatividade e a imaginação que a leitura permite fluir –, um bom orador, um sujeito crítico que constrói argumentos sólidos, – “mais inteligente” – e munido destas características terá maior sucesso nos estudos e futuramente em sua vida adulta, uma vez que, essas habilidades podem permitir que este tenha um bom emprego e condições econômicas diferenciadas.

O documento analisado corrobora com o *discurso renovador da leitura*, ao afirmar no item *Anexo II Critérios de avaliação e seleção*:

Daí a importância de possibilitar um rico e intenso contato com livros literários logo ao entrar na escola, fase em que a maioria das crianças tem seu primeiro contato com o mundo da escrita e do livro. Além disso, a literatura proporciona à criança a vivência de outros espaços e outros tempos, de contextos culturais e sociais que desconhece, e assim amplia sua visão de mundo, contribuindo para seu amadurecimento social e emocional (BRASIL, 2013, p. 17).

O *discurso renovador da leitura* (SILVEIRA, 1998), é marcado pelo cuidado em desenvolver nos alunos o gosto/prazer pela leitura, incentivando que a leitura se transforme em um hábito cotidiano e natural para os alunos. No ambiente escolar, essa leitura não deve ser restrita aos “clássicos escolares”, nem servir como objeto de avaliação.

Novamente, o item *Anexo II Critérios de avaliação e seleção* sublinha o protagonismo dos livros no processo de alfabetização

b) obras que se destinam à leitura oral do professor, propiciando contato com textos literários mais longos e de maior complexidade, com os objetivos de introduzir as crianças na cultura literária da infância, e de desenvolver o interesse e gosto pela leitura de fruição (BRASIL, 2013, p. 17).

O *discurso renovador da leitura* tem como objetivo formar uma infância leitora/autora crítica e criativa. Para Silva (2007), tal objetivo é alcançado por meio do hábito de ouvir, ler, contar histórias, do acesso aos livros de histórias e o envolvimento com as práticas de leitura.

O item 3. *Da caracterização da obra*, apresenta os critérios eliminatórios de uma obra, não podendo ser pré-inscritas obras de literatura:

3.9.1. que já tenham sido adquiridas para o PNBE a partir de 2008, inclusive o PNBE Especial 2008, e para o PNL D obras complementares 2010 e 2013, ainda que os direitos autorais pertençam a outro editor e que apresentem projetos gráfico-editoriais diferentes;
3.9.2. em domínio público, originalmente escritas em Língua Portuguesa;

3.9.3. Preponderantemente didáticas, informativas, doutrinárias¹⁵, religiosas ou de referência (BRASIL, 2013, p. 02).

Apesar de já sabido que o ensino é laico, a presença do item 3.9.3 reafirma essa característica e ainda ressalta que não são permitidas obras preponderantemente informativas, doutrinárias, religiosas e obras de cunho didático. As obras de cunho didático são aquelas que objetivam somente ensinar a ler e ignoram o desenvolvimento do prazer pela leitura, que vai de encontro com os preceitos defendidos pelo *discurso renovador da leitura*, o aperfeiçoamento do sujeito autor, como resultado do hábito de ler e o hábito de leitura como caminho para o desenvolvimento do prazer em ler (SILVA, 2007).

Ao abordarmos o *discurso renovador da leitura*, nos referimos também ao *discurso do letramento* que transpassa toda a proposta do PNAIC. O *discurso do letramento* se faz presente no edital, ao enfatizar a preocupação de que os alunos tenham contato com diversos gêneros textuais, níveis e práticas sociais de leitura e escrita.

[...] o termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida, não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita - do sistema alfabético e suas convenções -, mas também como, de forma abrangente, a introdução das crianças às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2016, p. 27).

O *discurso do letramento*, assim como, o *discurso renovador da leitura*, carrega a hipótese de que a leitura transforma o sujeito, elevando-o a um outro *status* social, cultural e linguístico (SOARES, 1998).

Cinco pontos, já citados na seção apresentação, - currículo inclusivo; integração entre os componentes curriculares; foco na organização do trabalho pedagógico; seleção e discussão de temáticas fundantes; e ênfase na alfabetização e letramento das crianças - guiaram a proposta do PNAIC, entre eles a ênfase na alfabetização e no letramento. Essa concepção é reafirmada no *Anexo II Critérios de avaliação e seleção*, com a inscrição de obras de literatura que possam contribuir efetivamente para a alfabetização e o letramento.

[...] a necessidade de que a alfabetização e letramento se desenvolvam simultaneamente nos três primeiros anos do ensino fundamental. Para tanto, deve-se propiciar às crianças a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e, concomitantemente, a compreensão dos usos pessoais e sociais da escrita, o letramento, entre esses usos, a leitura literária, ou seja, o letramento literário (BRASIL, 2013, p. 17).

¹⁵ Neste item o *discurso do politicamente correto* também se faz presente, no entanto, trataremos sobre ele mais adiante.

Vale destacar que, a proposta do PNAIC não é colocar as obras de literatura a serviço da alfabetização, mas sim desenvolver a alfabetização através da leitura de obras literárias, incentivando a prática da leitura para que faça parte do cotidiano da criança.

Ambos os discursos citados, *discurso do letramento* e *discurso renovador da leitura*, são permeados por mitos que defendem a ideia de que o sucesso na leitura e na escrita fará a criança ter melhores condições de vida, fazendo do sucesso escolar o passaporte para uma vida mais digna “[...] é a educação que distingue as classes elevadas das inferiores, sendo assim, o maior patrimônio que as classes distinguidas podem deixar aos seus filhos são: virtude, sabedoria, boas maneiras e instrução” (BUJES, 2001, p. 45), qualidades que constituem o sujeito infantil moderno e o elevam ao estado positivo da razão para que seja sujeito de sua própria história.

Ao caracterizar as obras, levando em consideração o contexto sociocultural das crianças, é considerado adequado pelo edital obras que apresentem diferentes cenários culturais, ambientais e históricos, englobando, dessa maneira, o *discurso do politicamente correto*.

Para contextualizar o surgimento da expressão *politicamente correto* será utilizado Gruda (2014), que não tem a intenção de recuperar as raízes históricas da expressão, mas apenas ilustrar a pluralidade de suas origens. De forma geral, o termo *politicamente correto* surgiu nos Estados Unidos, nos movimentos da Nova Esquerda, na tentativa de promover os direitos humanos. Uma das possíveis origens, que é totalmente contrária para a expressão, foi que teria surgido, entre os “[...] conservadores para desclassificar estes comportamentos de preocupação com as diferenças” (GRUDA, 2014, p. 149). Existe ainda a possibilidade de a expressão ter surgido nos movimentos sociais, nos anos 1960, sendo institucionalizado na década de 90, ou até mesmo, ser um fenômeno advindo dos regimes comunistas “os partidos comunistas e seus principais dirigentes pretendiam de algum modo ‘limpar’ a linguagem com a finalidade de que não mais ofendesse ou humilhasse os diversos grupos sociais” (GRUDA, 2014, p. 149).

Conforme Gruda (2014) elucida, o termo *politicamente correto* solidificou-se na segunda metade do século XX, como uma forma de caracterizar certo modo de agir. O uso frequente dessa expressão fez com que ela fosse incorporada ao vocabulário cotidiano, sua ascensão apresenta uma pluralidade de origens, transformando-se em discurso à medida que propaga sentidos, se conecta a contextos sociais e culturais, “[...] por conta do *politicamente correto* ser dialeticamente produto e produtor das realidades sociais e subjetivas, reforçamos a

impossibilidade de ser aprisionado como detentor de um único sentido possível” (GRUDA, 2014, p. 150).

Dentro dessa perspectiva, o *Anexo II Critérios de avaliação e seleção* destaca que, os temas das obras devem estar alinhados aos interesses das crianças, não sendo consideradas adequadas obras com preconceitos e estereótipos que buscam doutrinar por meio da moral.

Os temas das obras devem responder aos interesses e às expectativas de crianças de 6, 7 e 8 anos de idade, e motivar para a leitura literária. São inadequadas obras com fins didatizantes, em que os textos se revelem artificialmente construídos visando apenas objetivos imediatistas do ensinar a ler.¹⁶ Não são também consideradas adequadas obras com fins moralizantes, com preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer natureza. Na composição dos acervos, serão considerados os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira (BRASIL, 2013, p. 08).

O *discurso do politicamente correto* tem por pretensão normatizações na esfera pública (GRUDA, 2014), visando a construção de relações sociais mais igualitárias, proteger as minorias e o multiculturalismo das opressões sofridas por meio da linguagem, mas que não se encerram nesta, uma vez que, todo um entorno social passa por uma reconfiguração a partir dela.

10.3.2. As obras em quaisquer das categorias definidas no **subitem 3.2** deste edital deverão conter na primeira capa os selos do programa fornecidos pelo FNDE e o selo de certificação de origem florestal e de cadeia de custódia, conforme **subitem 10.3.5** (BRASIL, 2013, p. 08).

O *discurso do politicamente correto* se destaca no edital, emergindo em tempos de inclusão escolar, preservação ambiental e de modificações na estrutura familiar e perpassa a literatura infantil, assim como, outros artefatos culturais.

Podemos perceber que, esse discurso corrobora também com o *discurso renovador da leitura*, não considerando adequadas obras de cunho didático, ou aquelas elaboradas pretensiosamente, com o único objetivo de ensinar a ler.

3.9.3. preponderantemente didáticas, informativas, doutrinárias, religiosas ou de referência (BRASIL, 2013, p. 02).

Conscientes de que esse fragmento já fora anteriormente citado, fazemos uso desse novamente, para enfatizar qual infância está sendo formada por meio da seleção de livros para adentrarem as salas de aula; e destacamos, a presença do *discurso renovador da leitura*, e

¹⁶ Aqui o *discurso renovador da leitura* e o *discurso do letramento*, já analisados acima, também se fazem presentes.

também do *discurso do letramento*, na política do PNAIC para a formação de crianças que leem de forma prazerosa e tem a presença do livro, em sua rotina escolar.

Apresentados os discursos que integram o *Edital de Convocação 002/2013*, esta análise retorna ao item 3. *Da caracterização da obra*, que segue com a caracterização, determinando o que cada etapa de ensino poder ler:

<p>3.2.1. Categoria 1: obras voltadas para os alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental.</p> <p>3.2.1.1. Textos em verso – tais como quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema, adivinha;</p> <p>3.2.1.2. Textos em prosa – tais como clássicos da literatura infantil, pequenas narrativas, textos de tradição popular, fábulas, lendas e mitos;</p> <p>3.2.1.3. Livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças.</p> <p>3.2.2. Categoria 2: obras voltadas para os alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental;</p> <p>3.2.2.1. Textos em verso – tais como poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha;</p> <p>3.2.2.2. Textos em prosa – tais como contos, clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos da tradição popular, fábulas, lendas e mitos.</p> <p>3.2.2.3. Livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças e histórias em quadrinhos.</p> <p>3.2.3. Categoria 3: obras voltadas para os alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental:</p> <p>3.2.3.1. Textos em verso – tais como poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha;</p> <p>3.2.3.2. Textos em prosa – tais como pequenas narrativas, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil, textos da tradição popular;</p> <p>3.2.3.3. livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças e histórias em quadrinhos (BRASIL, 2013, p. 01-02).</p>

Em comparação com as categorias 2 e 3, na categoria 1, não são permitidas as seguintes obras: contos, pequenas histórias, histórias em quadrinho, novelas, crônica, teatro. Em comparação com as categorias 1 e 3, na categoria 2, não são permitidas as seguintes obras: pequenas narrativas, novela, crônica, teatro. Em comparação com as categorias 1 e 2, na categoria 3, não são permitidas as seguintes obras: pequenas histórias, fábulas, lendas, mitos.

Observa-se, assim, que a escola ou os colégios têm como função não só pensar o ensino e o aprender a aritmética, leitura ou caligrafia. Eles tratam, de produzir corpos, preparar homens para a sociedade, aperfeiçoá-los física, moral e intelectualmente. Isto só será possível por meio de um disciplinamento e um regulamento fundado na ordem (DORNELLES, 2005, p. 64).

Ao detalhar quais gêneros textuais são indicados para cada nível de ensino o edital delimita o que pode, ou não, estar em cada sala de aula, agindo como um dispositivo disciplinar e regulando o que pode ser ensinado a infância, moldando-as, de acordo com as necessidades sociais, e ao mesmo tempo, se caracterizando como uma forma de vigilância constante.

Mais adiante, o edital reforça novamente a classificação para cada etapa de ensino. O item *Anexo II Critérios de avaliação e seleção* enfatiza que as obras devem estar em acordo com o nível de alfabetização e letramento dos alunos.

a) obras com níveis de complexidade léxica e sintática adequados a crianças em fase inicial de alfabetização e letramento, atendendo a alunos do 1º ano em fase inicial de aprendizagem do sistema alfabético de escrita e de letramento, e a alunos dos 2º e 3º anos, em fase de aquisição de autonomia de leitura e escrita (BRASIL, 2013, p. 17).

Para Dornelles (2005), é por via da vigilância que as crianças são individualizadas, e se tornam “[...]objeto de um aparelho documental e conseqüentemente, alvos do exercício de poder” (DORNELLES, 2005, p. 65), com seus sucessos, fracassos e ações passadas registradas, ou seja, com suas vidas capturadas.

Apresentados os discursos que compõe o *Edital de Convocação 002/2013*, vale destacar um critério de exclusão, que não está presente nos discursos analisados.

Um dos critérios de exclusão do edital, é a chamada aceitar somente editoras e não os autores a inscreverem suas obras para seleção. Somente o editor pode submeter uma obra para a seleção, formando uma rede de controle, uma vez que, para uma obra ser inscrita, ela primeiro tem que ser aceita por um editor e por uma editora.

Apesar de todo cerceamento promovido pelo edital, o processo de escolha não é público, somente o resultado final é divulgado, os motivos pelos quais determinado exemplar foi escolhido em detrimento de outro são informados somente mediante solicitação da editora.

7.3.2. A solicitação dos pareceres referentes à análise das obras não selecionadas poderá ser feita pelo editor após 30 (trinta) dias da divulgação do resultado, mediante requisição formal à Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC (BRASIL, 2013, p. 06).

O fato da lista de obras inscritas e não selecionadas não se tornar pública, impossibilita ouvir as vozes dos silenciados, dos excluídos e dos não selecionados.

Caminhando em direção a um desfecho, no decorrer da análise do edital foi possível observar que os discursos não falam só, eles se complementam, contornando nitidamente o que é adequado estar em sala de aula.

De acordo com Veiga-Neto (2007) ao discorrer sobre a relação de Foucault e a educação, há dois elementos de estratificação, o *enunciável* e o *visível*. O *enunciável* são formações discursivas e o *visível* são formações não discursivas; nesse contexto, o saber é interpretado como um enunciado *visível*. Havendo prioridade do *enunciável*, em relação ao *visível*, ao passo “[...]que o visível se deixa determinar (citar, descrever) parcialmente pelo enunciável” (VEIGA-NETO, 2007, p. 128). Nesse sentido, o edital analisado da visibilidade a alguns discursos.

Mas as visibilidades não “estavam sempre lá” à nossa disposição; as visibilidades se criam quando colocamos nossa luz sobre elas. Por outro lado, não temos todo o controle para colocar essa luz, ou seja, “não se pode pensar qualquer coisa em qualquer momento e lugar” (VEIGA-NETO, 2007, p. 128).

Os discursos evidenciados no edital produzem uma verdade sobre o que deve ser ensinado para a criança - ou ainda que leitores se deseja formar -, apoiando-se em um suporte institucional, novos saberes são aplicados e reforçados na sociedade. Contudo, não há um significado final ou verdadeiro, os significados e as verdades são construídos e negociados nas arenas de poder, e ao circularem produzem identidades e representações, definindo o que pode ser dito, quando pode ser dito e por quem pode ser dito.

Após análise do *Edital de Convocação 002/2013*, podemos concluir que, assim como, apresentado no início do texto, quatro discursos integram o mesmo: o *discurso científico*, o *discurso renovador da leitura*, o *discurso do letramento* e o *discurso do politicamente correto*.

A combinação desses discursos busca formar uma criança que leia por prazer, a *infância alfabetizada leitora*, possuindo livre acesso a uma multiplicidade de obras de literatura infantil e que encontre na leitura prazerosa caminhos para o letramento. A infância formada por esses livros terá acesso a diferentes realidades e culturas, gêneros textuais e será introduzida na cultura literária, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

4.2. Guia Literatura na Hora Certa: literatura para qual infância?

Feito a análise dos discursos que compõe o *Edital de Convocação 002/2013 – CGPLI PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014*, esta seção da pesquisa debruça-se sobre o *Guia Literatura na Hora Certa – Guia 3 – 3ª ano do ensino fundamental – PNLD/PNAIC Alfabetização na Idade Certa*, que acompanha as caixas de livros destinadas aos três anos do ciclo de alfabetização. Assim como os acervos, existem três modelos de guias destinados para cada uma das etapas do ciclo de alfabetização, volume 1, para 1º ano; volume 2, para 2º ano; e volume 3, para 3º ano. Esses guias são de uso exclusivo dos professores alfabetizadores. O guia a ser analisado, é destinado ao terceiro ano do Ensino Fundamental, abordando assim, as obras que compõe a caixa de livros.

A literatura está presente desde o início das formações do PNAIC, através da leitura deleite, e foi ganhando espaço até culminar na formação do *Guia Literatura na Hora Certa*, lançado em 2015, o primeiro caderno de formação específico para literatura, levando para sala de aula conteúdos de orientação distintos para cada etapa do ciclo de alfabetização. Peixoto e

Pinho (2017) destacam que por intermédio da construção do acervo de literatura infantil foi possível concretizar três propostas:

[...] primeiro, ampliação de acervo literário para criar uma biblioteca fixa e acessível para as crianças e o professor dentro da própria sala de aula; segundo, **subsidiar, por meio de um guia de literatura, o saber-fazer do professor**, com objetivo de potencializá-lo como mediador entre o livro e o pequeno leitor; e, por último, mas não menos importante, promover de modo “adequado” o processo de escolarização da literatura infantil, considerando a infância o melhor momento para favorecer o letramento literário das crianças (PEIXOTO; PINHO, 2017, p. 111, grifos nossos).

Ademais de sua função primordial - orientar o professor no uso das obras de literatura - o guia também se caracteriza como um caderno de formação, que oferece subsídios para formar o professor leitor, composto pelos seguintes títulos em seu sumário: *Apresentação, Introdução ao guia, A poesia no terceiro ano do ensino fundamental, Criança que aprende a ler fica toda prosa! Ler imagens é ler o mundo, História em quadrinhos na alfabetização: desconstruindo um preconceito e Obras selecionadas*. Apesar do guia não apresentar em seu sumário a relação de autores, seus nomes e um pequeno resumo de suas produções científicas e formação acadêmica são apresentadas em cada seção. É pertinente destacar que todas as seções, com exceção da primeira e da última, são escritas por mulheres, cientistas, pesquisadoras, mestres, doutoras e professoras.

A seção de *Apresentação*, explica o PNAIC enquanto programa e seu objetivo de “[...] alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade [...]” (BRASIL, 2015, p. 05), a importância da existência do ciclo de alfabetização de três anos, os princípios que orientam a proposta do PNAIC, os eixos de atuação em que se apoiam as ações do PNAIC e a ênfase na “[...] melhoria da qualidade do ensino público brasileiro” (BRASIL, 2015, p. 07). É destacado no texto, a mobilização de Estados, municípios, professores, orientadores de estudo e universidades públicas no processo de formação continuada do referido programa e como este proporcionou a articulação entre escola e universidade. O texto segue apresentando brevemente o processo de formação do acervo, distribuição e as categorias dos textos que compõem as caixas de livros. A seção é finalizada, desejando que professores e alunos usufruam das obras, e que essas incentivem o gosto literário nos alunos e professores, assentindo com o *discurso renovador da leitura*.

O texto da segunda seção, *Introdução ao guia* apresenta a organização da caixa de livros que chega à sala de aula “[...] para apoio pedagógico ao processo de introdução das crianças à cultura do escrito [...]” (BRASIL, 2015, p. 10), contribuindo para que o letramento e a

alfabetização aconteçam simultaneamente. Também são apresentados os gêneros textuais que estão chegando às salas de aula, os critérios utilizados para compor os acervos, a diferença do livro na biblioteca e na sala de aula e conclui ressaltando, a importância da presença dos livros em sala e o trabalho do professor como mediador.

As demais seções do guia são organizadas por gêneros textuais, seguindo ordem: poesia, prosa, livro de imagens e histórias em quadrinhos. Essa estrutura baseada nos gêneros textuais é seguida por todos os modelos do guia, com exceção do guia destinado ao segundo ano, que não contempla o gênero história em quadrinhos. A organização proposta pelo guia busca alfabetizar pela inserção de gêneros textuais, produzindo a *infância alfabetizada leitora*, que será abordada logo mais nesta análise.

Todos os guias são finalizados com a relação completa das 210 obras selecionadas. Vale apontar que, nem todas as 210 obras selecionadas são contempladas no guia em questão, a seção *A poesia no terceiro ano do ensino fundamental*, por exemplo, traz apenas as seguintes obras *Cadê o juízo*, de Tino Freitas; *Chá de sumiço*, de André Ricardo Aguiar; *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meirelles e *Árvore* de João Proteti, dentre essas obras, somente o livro de poemas *Árvore* faz parte da caixa selecionada nesta pesquisa.

Diante o exposto, essa seção se dedica a analisar os seguintes títulos do guia: *Apresentação*, *Introdução ao guia*, e a seção *Ler imagens é ler o mundo*, com o objetivo de buscar quais discursos compõe o guia, e qual criança/infância os seus idealizadores planejam formar. A escolha em analisar somente as duas primeiras seções do guia, advém da recorrência desses títulos em todos os modelos de guias, conforme informado:

Esta Introdução é a mesma nos três guias, mas os textos que se seguem a ela são diferentes em cada guia, porque são textos que se referem especificamente aos livros dos acervos destinados a cada um dos três anos (BRASIL, 2015, p. 14).

Já a escolha em analisar somente a seção *Ler imagens é ler o mundo*, justifica-se pela atenção que o guia dedica a essa seção, sugerindo uma sequência didática de trabalho, detalhada com a obra *O pato, a morte e a tulipa*, de Wolf Erlbruch, sendo esse, o único momento em que, o guia apresenta uma sequência didática.

Vale apontar a relevância da obra alemã *O pato, a morte e a tulipa*, que ganhou notoriedade, logo após o seu lançamento, graças ao refinamento estético, minimalismo e delicadeza presente em toda obra:

Diferente dos demais livros de Wolf Erlbruch, portanto, *O pato, a morte e a tulipa* aborda a difícil temática da morte e, ao contrário do que geralmente predomina em livros contemporâneos para crianças sobre o tema, Erlbruch não explora a morte de um avô ou de um ancião, mas do próprio personagem principal, representado, aqui, pela figura antropomorfizada de um pato. Além disso, embora o autor utilize um animal como personagem, em sua narrativa, o uso desse recurso não produz eufemismo e tampouco o abrandamento da temática (KIRCHOF; SILVEIRA, 2018, p. 64).

A delicadeza da obra está na falta de respostas para o que acontece após a morte, pois há apenas perguntas, que recebem respostas instigantes, reflexivas e até mesmo filosóficas. Desafiando o leitor a pensar sobre a fragilidade da vida e apresentando a morte como uma personagem com sentimentos bondosos, representados pela tulipa que ocupa o lugar da tradicional foice.

Após a contemplação do guia como um todo, foi possível identificar a presença dos mesmos discursos que circundam o edital: *discurso científico, discurso renovador da leitura e discurso do letramento*. A frequência dos discursos, os consolida, evidenciando como ambos dispositivos estão interligados em uma rede que busca estabelecer uma infância, que é formada por um “[...] complexo processo de definição, entendendo que os significados do que é ‘ser criança’ são produzidos pelos discursos que se enunciam sobre ela” (BUJES, 2001, p. 11). Além dos discursos que estabelecem os critérios de seleção e exclusão do edital - *discurso científico, discurso renovador da leitura, discurso do letramento e discurso do politicamente correto* -, foi observado também a presença do *discurso pedagógico*, disciplinando a prática docente e os mitos que envolvem o *discurso renovador da leitura*.

Ao analisar o *Edital de Convocação 002/2013* que tem como público alvo as editoras e os autores, foram abordados os mecanismos de seleção para entrada de artefatos culturais, em sala de aula. Já no *Guia Literatura na Hora Certa*, que se destina aos educadores, é possível observar um circuito de controle que vai, desde a produção do material até como utilizá-lo da forma mais eficiente, se caracterizando como um dispositivo de controle da prática docente. Apontando que não basta controlar a produção do material, é necessário também controlar os usos dados para esse material na prática cotidiana.

Vimos que o grande objetivo das tecnologias de vigilância é, pela via disciplinar, fabricar corpos dóceis. Como mostram Dreyfus & Rabino, tal fabricação se dá por duplo movimento: somos primeiramente objetificados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais; quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede - uma rede que parece invisível para nós, motivo pelo qual pensamos que o disciplinamento é natural (VEIGA-NETO, 2007, p. 70).

O *Guia Literatura na Hora Certa* é tomado na pesquisa como um dispositivo disciplinar da prática docente, dado que, ele faz parte de uma rede que age impondo sujeições constantes, reforçando o que nos diz Foucault (1987, p. 166): “a disciplina é uma anatomia política do detalhe”, sendo que, as sutilezas da ação disciplinar podem ser observadas na organização estrutural do programa:

O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa conseguiu, até então, mobilizar os 26 Estados e o Distrito Federal, o que inclui 5.497 municípios do país, gerando a participação de um total de 313 mil professores alfabetizadores e mais de 15 mil orientadores de estudo, com o apoio de uma rede de Universidades responsáveis pelo processo de formação continuada e elaboração de material didático específico, além daqueles distribuídos no âmbito do PNLD e do PNBE (BRASIL, 2015, p. 07).

O controle dessa complexa rede ocorre nos detalhes, mediante a distribuição de ações e responsabilidades entre Governo Federal, estados, municípios, universidades, escolas estaduais e municipais. As universidades são identificadas como as responsáveis pela seleção e elaboração do material de formação, corroborando com o *discurso científico*, já identificado no edital de seleção.

De acordo com Schwantes, Henning e Ribeiro (2016), o *discurso científico* é considerado o regime produtor de verdades da nossa época, pois apresenta um método muito bem definido e inquestionável. No edital, o *discurso científico* se faz presente ao informar que as obras seriam avaliadas por instituições públicas de Educação Superior, seguindo as diretrizes do MEC, já no guia é especificado, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita CEALE/UFMG como instituição responsável.

O *Guia – Literatura na Hora Certa*, do PNLD/PNAIC, composto por três (03) volumes, acompanha os acervos de obras literárias selecionadas por meio de processo de Avaliação Pedagógica desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica através de cooperação, nessa edição, com a qualificada equipe de especialistas do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale – Universidade Federal de Minas Gerais (BRASIL, 2015, p. 07).

De acordo com a página online¹⁷ do CEALE, este se identifica como “[...] órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português” (CEALE, 2012, s. p).

¹⁷ Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>> Acesso em: 03 de novembro de 2020.

O guia traz em suas páginas, autoras e pesquisadoras de grande renome e autoridades no campo da alfabetização no Brasil, auxiliando na legitimação do *discurso científico* e dando voz a ciência, são as autoras apresentadas no guia: Maria Zelia Versiani Machado¹⁸, Patrícia Barros Soares Batista¹⁹, Luciene Juliano Simões²⁰, Eliana Guimarães Almeida²¹, Ana Paula Mathias de Paiva²², Celia Regina Delácio Fernandes²³, Leila Cristina Barros²⁴, Martha Lourenço Vieira²⁵ e Magda Soares²⁶. O *discurso científico* ganha destaque ao apresentar os nomes dos pesquisadores e instituições às quais estão vinculados.

É relevante enfatizar aqui a importância do nome Magda Soares como uma das autoras do *Guia Literatura na Hora Certa*, pois, se trata de uma das mais notáveis pesquisadoras no campo da alfabetização no Brasil, e fundadora do CEALE/UFMG, ainda na década de 90. Marcar o CEALE como principal instituição responsável pela seleção dos livros legitima também o *discurso do letramento*, pois, os princípios do CEALE são:

[...] **compreender** o multifacetado fenômeno do ensino e da apropriação da língua escrita, como parte integrante de um processo histórico, político e social e **intervir** nesse processo, por meio da qualificação de professores das escolas públicas e da divulgação da produção científica sobre o letramento (CEALE, 2012, s. p).

¹⁸ Maria Zélia Versiani é professora da Faculdade de Educação/UFMG, pesquisadora do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário e, atualmente, vice-diretora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE/FaE/UFMG. Organizou vários livros sobre a formação de leitores literários, entre eles *Livros e telas e A criança e a leitura literária - livros, espaços, mediações*.

¹⁹ Professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, formadora do Ceale/FaE/UFMG; pesquisadora do Grupo de Pesquisa Infância e Educação: concepções e práticas no Ensino Fundamental de Tempo Integral e, atualmente, coordenadora do 1º Ciclo de Formação Humana- CP/UFMG.

²⁰ Doutora em Letras, professora titular do Instituto de Letras da UFRGS. Atua como orientadora de estágios de docência de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. É autora dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, no componente de Linguagens - Língua Portuguesa e Literatura. Entre suas publicações, está o livro *Leitura e autoria – planejamento em Língua Portuguesa e Literatura* (PNBE/Professor).

²¹ Pedagoga e mestre em Educação pela FaE/UFMG. Atua na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Formadora no Ceale-FaE/UFMG e Membro do Grupo de Pesquisas do Letramento Literário – GPELL.

²² Doutora em Educação pela FAE/UFMG, formadora (Ceale/SMED), professora, escritora, mediadora de leitura e oficina de produção de livros artesanais no Brasil e no exterior. Autora, dentre outras obras, de *A aventura do livro experimental* e *Professor criador – fabricando livros para a sala de aula*.

²³ Doutora em Teoria e História Literária pelo IEL/UNICAMP (2004). Professora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na Graduação e Pós-Graduação em Letras, nas áreas de leitura, literatura infantojuvenil e políticas públicas de leitura.

²⁴ Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora de Língua Portuguesa e coordenadora do Programa de Bibliotecas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED).

²⁵ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e professora do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG).

²⁶ Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da UFMG e autora de artigos e livros na área do ensino de português: alfabetização, letramento, leitura, produção de texto.

O CEALE é a voz da ciência que emana em toda a *Introdução ao guia*, e no decorrer do mesmo, - validando o *discurso científico* através da fala dos especialistas - como principal instituição encarregada da elaboração de textos de formação e seleção de obras literárias, assim, temos a voz da ciência fabricando verdades.

Vale destacar que, esta pesquisa não busca construir críticas ao *discurso científico*, contudo, o campo teórico dos Estudos Culturais questionam as verdades tidas como únicas e “[...] afirmam que é impossível se chegar à verdade absoluta, já que ela não existe - o que existe são representações históricas do que consideramos verdade” (SILVA, 2007, p. 49), considerando que o referido discurso, por intermédio da metodologia e da epistemologia, construiu a ideia de visão transparente, capaz de revelar com precisão como as coisas são e “[...] por tal razão, o conhecimento científico adquire um *status* superior às outras formas de conhecimento” (BUJES, 2001, p. 152), assim, é primordial pôr em xeque a maneira, como as verdades são produzidas e organizadas.

Esse modo de organização do conhecimento estabelecido pelo *discurso científico* é também, uma das características do *discurso pedagógico* para a estruturação de uma sociedade moderna, ambos são meios de produções de conhecimentos e promoção para às construções de saberes.

Assim, como a ciência promoveu uma forma organizada de conhecer a natureza e a sociedade em comparação ao modo medievo, a pedagogia também emergiu com a organização de um campo que determinava como os sujeitos deveriam ser formados (SCHWANTES; HENNING; RIBEIRO, 2016, p. 811).

Em concordância com Veiga-Neto (2007), o sujeito aluno é formado e regulado por meio do *discurso pedagógico*, daí a relevância de marcá-lo como um discurso pertinente no *Guia Literatura na Hora Certa*. Partindo do contexto da *virada linguística*, a linguagem agrega sentido ao pensamento e a experiência de mundo, sendo que, através da língua atribuímos sentido às coisas, ante o exposto, a criança emerge em uma sociedade na qual os discursos circulam há muito tempo, e acabam se tornando sujeitos derivados desse discurso.

Há dois fragmentos do guia que elucidam a presença do *discurso pedagógico*, ambos localizados na seção: *Introdução ao guia*, e subseção: *E literatura na sala de aula e também na biblioteca: qual é a diferença?*

<p>À biblioteca as crianças vão para interagir com livros, isoladamente, em um diálogo pessoal com eles, ou socialmente, por meio de atividades desenvolvidas pela pessoa responsável pela biblioteca ou</p>
--

pelo(a) professor(a) que, em dias em geral pré-determinados, desenvolvem atividades no ambiente peculiar da biblioteca.

[...]

Já a sala de aula não é “casa dos livros” apenas, é lugar onde muitas e variadas atividades se realizam. Entre elas, atividades com livros literários, desenvolvidas com objetivos específicos que contribuam para a alfabetização e o letramento das crianças (BRASIL, 2015, p. 13-14).

No contexto do *discurso pedagógico*, o guia organiza os espaços e lugares que ocupam os livros de literatura e depois, nos capítulos seguintes, divididos por gêneros textuais, sugere o que fazer com os livros, moldando e guiando a prática docente. Ao discorrer sobre os sujeitos e os discursos da pedagogia, Bujes (2001, p. 49) destaca que, o controle passa “[...] do mestre, ou da professora, para a organização do meio onde se promove a educação [...]”, objetivando promover a disciplina e encaminhando para a autodisciplina.

Já o *discurso do letramento*, em conformidade com o que foi explicado durante a análise do edital, permeia todas as práticas, ações e formações do programa do PNAIC, da mesma forma fazendo parte dos discursos que constroem o edital e o guia. Na seção anterior, fora utilizada Soares (1998) para discorrer sobre o conceito do *discurso do letramento*, nesta seção, cita-se Trindade (2004) que define o conceito de letramento de acordo com Heath, Street e Grillo.

Heath define como evento de letramento qualquer ocasião em que um trabalho de escrita é fundamental para o tipo de participantes, interações e processos interpretativos. Já Street emprega o conceito de práticas de letramento de forma mais ampla, referindo-se aos comportamentos e conceitualizações provenientes do uso da leitura e/ou da escrita. Grillo interpreta o conceito de práticas comunicativas como o meio pelo qual as atividades de linguagem e comunicação são produzidas (TRINDADE, 2004, p. 134).

Amparado nos estudos de Trindade (2004), o conceito de letramento requer uma compreensão díspar, alterando-se conforme o tempo e espaço, para dar conta da multiplicidade de letramentos existentes nas diversas esferas, “a escrita faz parte da paisagem urbana e, como nos alerta Kleiman (1995), faz parte de várias esferas de convívio social (participação cidadão, lazer, escolar, religiosa e doméstica)” (SILVA; TEIXEIRA, 2018, p. 200).

Dentre as diversas esferas de letramento, temos o letramento escolar, no qual, a escola toma para si a tarefa de letrar, levando os usos sociais da leitura e da escrita para dentro da sala de aula, didatizando uma prática que era social, formando a *infância alfabetizada leitora*, através da oferta de livros, material e espaços, tanto para as crianças quanto para os professores que teriam a incumbência do incentivo à leitura. Esse movimento pode ser observado, na seção

Apresentação, que prevê a inserção da criança na cultura do escrito, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

No período de três anos, o ciclo de alfabetização proposto visa à inserção da criança na cultura escolar assegurando a alfabetização e o letramento, e, assim, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Resolução CNE nº 7/2010), encontra-se estabelecido que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento e também o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia (BRASIL, 2015, p. 06).

De acordo com Trindade (2004) tanto o letramento social quanto o letramento escolar, se diferenciam apenas na esfera onde ocorrem, ambos os letramentos são pedagogizados e produtos culturais fabricados por discursos e teorizações. Assim, o *Guia Literatura na Hora Certa* propõe que a escola passe a assumir a tarefa de aproximar a criança da literatura, não sendo mais esta, uma tarefa familiar, mas escolar.

O guia atribui a responsabilidade de formar a *infância alfabetizada leitora* para o professor, bem como, a responsabilidade de apresentar a leitura literária para as crianças, mas, “[...] antes mesmo de entrarem na escola, as crianças já adquiriram sua língua materna e possuem um grande conhecimento da linguagem [...]” (SILVA, 2007, p. 93), já que elas interagem em uma sociedade letrada, convivendo com adultos que fazem uso da leitura e da escrita nas situações do cotidiano, lendo mensagens, notícias e recebendo informações escritas via correio.

Dentre os discursos que são comuns para os documentos em análise, o *discurso renovador da leitura* é notório em ambos os documentos, estabelecendo o prazer pelo ato de ler como fundamental. Silveira (1998, p. 109), ao falar sobre o papel da escola na formação dos leitores, na perspectiva o *discurso renovador da leitura*, diz que:

Delega-se, então, a esta a função maior de formadora de leitores, pelo estabelecimento do hábito de leitura (ou gosto), cuja obtenção se dará pelo acesso à grande quantidade de livros, pela escolha de livros adequados (condizentes com os interesses presumidos e faixas etárias dos leitores, e elaborados numa dimensão denominada “emancipatória”, “não pedagógica”) [...].

Assim, o *discurso renovador da leitura* dialoga diretamente com o *discurso do letramento* ao incentivar estratégias de ensino que respeitem as escolhas dos alunos, propondo obras adequadas aos seus interesses. O *Guia Literatura na Hora Certa*, mantém o diálogo (elo) entre esses discursos, e ao longo de sua apresentação, incentiva os educadores a ampliarem e projetarem o gosto pela leitura nas crianças.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, deseja aos educadores dedicados aos processos de alfabetização e letramento que usufruam, com as crianças, das excelentes obras criteriosamente selecionadas, com vistas ao incentivo, ao gosto literário, à imaginação, à ampliação das referências culturais e às formas – plurais e diversas – de leitura das palavras, das imagens e dos símbolos, por meio da leitura do mundo (BRASIL, 2015, p. 07).

De acordo com o que é expresso no *Guia Literatura na Hora Certa*, seu principal objetivo é colaborar com a mediação feita pelo professor, durante o processo de introduzir as crianças ao mundo escrito, destacando ainda que, a alfabetização e o letramento devem acontecer em harmonia. Possibilitando que as crianças aprenderam a ler e escrever e, ao mesmo tempo, vivenciem o uso social da leitura e escrita, especialmente a leitura literária, já que, de acordo com o guia é esperado que a escola “[...] possibilite o acesso à leitura de histórias, poemas, livros de imagem, histórias em quadrinhos, que tanto as atraem e encantam [...]” (BRASIL, 2015, p.15).

Por diversas vezes, o guia enfatiza a ideia de formar uma *infância alfabetizada leitora*, marcando o livro como um meio para inserir a criança periférica que estava à margem para dentro da norma. A norma é um olhar examinador e incessante sobre infância, e os menores desvios acionam dispositivos para que a infância se encaixe novamente na norma, “a normalização da infância acaba, portanto, por estabelecer padrões de referências que precisam ser seguidos e, todos a eles afetos devem estar conformes para serem considerados ‘normais’” (DORNELLES, 2010, s. p.).

E mais uma vez, na seção: *Apresentação*, o *discurso renovador da leitura* é destacado, mas dessa vez, mais inclinado aos mitos deste discurso, que colocam a leitura como redenção da criança, ou como pontua Silveira (1998, p. 117): “esta função desveladora seria cumprida pela ciência e pela literatura (!) que encontrariam seu canal de comunicação na palavra escrita, num reforço à ampla crença no poder redentor do livro”, permitindo que ela, a criança, esteja dentro de um padrão moralmente e socialmente aceito.

Conforme o Parecer da referida Resolução²⁷ são os componentes curriculares que, “ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2015, p. 06).

O *discurso renovador da leitura* é permeado por mitos que defendem a ideia de que o êxito na aprendizagem, sucederá em condições melhores de vida, no futuro, ou seja, a alfabetização como salvadora.

[...] ao formar um leitor ou uma leitora, automaticamente (ou quase) lhe possibilitará um enriquecimento de conhecimento, de sensibilidade, e tornará um cidadão crítico ou uma cidadã crítica, capazes de desvelar o que há “por trás” dos discursos e imbuídos de um ideal de libertação, conscientização e democratização da sociedade (SILVEIRA, 1998, p. 109).

E mais ainda, essas qualidades que constituem a criança alfabetizada/leitora, e a elevam ao estado positivo da razão para que seja sujeito de sua própria história, ou seja, todos os discursos apresentados na pesquisa levam ao desfecho do discurso da *infância alfabetizada leitora*.

Mesmo com a presença constante do *discurso renovador da leitura* e a proposta de que a literatura não está a serviço da alfabetização, em ambos os documentos analisados, em alguns momentos a literatura no guia aparece pedagogizada.

Conforme extrato abaixo:

São textos em que as autoras, sempre com o foco voltado para as práticas de leitura literária na sala de aula e as possibilidades de seu apoio ao processo de alfabetização, procuram discutir as características de cada gênero, indicando as obras do acervo que o representam, e apresentam várias e ricas sugestões de como trabalhar com os livros em sala de aula:

- **como levar os alunos a conhecer o livro como *objeto* – a capa, a quarta capa, a lombada, autores, ilustradores, editora etc.;**
- **como identificar os usos convencionais de livros – a direção da leitura das páginas, a numeração das páginas (que às vezes não aparece), diferentes tamanhos e espessuras dos livros etc.;**
- como deverá ser feita a leitura – autônoma, pelo aluno? mediada, pelo(a) professor(a)? silenciosa? em voz alta?;
- **que atividades desenvolver *antes da leitura, durante a leitura, após a leitura;***
- como explorar as relações entre ilustrações e texto;
- como enriquecer o vocabulário dos alunos a partir da leitura;
- como desenvolver habilidades de interpretação, inferência, avaliação de comportamentos e personagens;
- **em que partes do texto convém interromper a leitura em uma pausa para prever o que virá em seguida;**

²⁷ Refere-se à resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

· como ampliar as referências das crianças – sua visão de mundo, suas experiências prévias – por meio da leitura literária, levando-as a conhecer outros espaços, outros tempos, outros modos de vida etc. (BRASIL, 2015, p. 07, grifos nossos).

Nesse trecho há um contraponto, em vários momentos, tanto o guia quanto o edital apresentam um discurso enfático, na defesa de que a literatura não deve estar a serviço da alfabetização, principalmente no *Anexo II Critérios de avaliação e seleção* do edital. Todavia, é interessante refletir que neste trecho a literatura é didatizada, e assim, é colocada a serviço da alfabetização e do letramento em um discurso explicitamente voltado para o leitor/professor.

O processo de alfabetizar letrando, a que se propõe o guia é um processo complexo, que de acordo com Soares (2016, p. 27) “[...] envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências”, de acordo com a autora, são as facetas da alfabetização: faceta linguística; faceta interativa e faceta sociocultural. Dessas facetas decorrem distintas definições de alfabetização, na qual, cada uma privilegia um componente do processo de alfabetizar. O motor da faceta linguística é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções de escrita, para tal, é preciso desenvolver estratégias específicas de aprendizagem. Na faceta interativa, o objetivo é a compreensão e a produção de textos, para alcançar o objetivo são requeridos diferentes processos cognitivos e linguísticos. O objeto da faceta sociocultural são eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, em diferentes situações e contextos (SOARES, 2016).

O excerto do guia acima citado, traz mais de uma orientação de como trabalhar com o livro, se propondo a ir para além da decodificação e fazer uma leitura que vai além das palavras, apoiando as facetas de inserção no mundo da escrita, elencadas por Soares (2016). Não obstante, o contraponto está nas sutilezas do guia, é incentivado a leitura, interpretação de imagens e os usos sociais do livro, ao mesmo tempo, em que é indicado ao professor o que fazer antes, durante e após a leitura, bem como “em que partes do texto convém interromper a leitura em uma pausa para prever o que virá em seguida” como pode-se observar em Brasil (2015, p. 07), já citado anteriormente.

Dessa maneira, trazemos para a análise do *Guia Literatura na Hora Certa*, a seção intitulada: *Ler imagens é ler o mundo*, com o objetivo de ilustrar o sutil contraponto presente no guia. A seção em foco, se dedica aos livros de imagens que compõe os dois modelos de acervos do terceiro ano, dentre as obras que compõe a seção, nos deteremos a obra: *O pato, a*

morte e a tulipa, essa obra não está na caixa selecionada para análise, contudo, o guia apresenta uma proposta didática de trabalho²⁸ com a mesma.

A proposta de trabalho apresentada pelo *Guia Literatura na Hora Certa* começa com a troca de mensagens entre Enilze e Cecília. Cecília, diante da perda de uma colega, decide trabalhar com as crianças, a temática da morte, e para tal, escolhe a obra, em questão. Frente a leitura de algumas obras, compartilha o conhecimento com Enilze, por meio de uma proposta didática, dividida em três passos: *antes da leitura; durante a leitura e depois da leitura*. Seguindo, o que foi proposto na apresentação do guia “que atividades desenvolver *antes* da leitura, *durante* a leitura e *após* a leitura” (BRASIL, 2015, p. 07), citado anteriormente.

No primeiro passo, *antes da leitura*, temos as seguintes sugestões: utilização de um projetor para melhor visualização da obra, e alguns questionamentos a serem feitos para as crianças: “peça às crianças que relacionem o título à ilustração da capa. Incentive-as, a descreverem o animal que estão vendo, formulando hipóteses sobre a história que irão ler” (BRASIL, 2015, p. 62).

No segundo passo, *durante a leitura*, temos as seguintes sugestões: a leitura da obra, antes de ler em voz alta para turma; o uso de ondulações de voz; a leitura feita em trio pelos alunos e instruções de como proceder com a leitura com a turma.

Nesse momento, é importante ler várias vezes em voz alta *para e com* a turma, até eles conseguirem entender a história. Durante a realização das leituras, procure incentivar também a leitura das imagens, observando o diálogo entre o texto verbal e o texto visual (BRASIL, 2015, p. 62).

No terceiro passo, *depois da leitura*, temos as seguintes sugestões: assistir ao vídeo: *O pato, a morte e a tulipa* - disponível no Youtube²⁹ -; dar início a um debate sobre o que foi entendido, a partir da leitura e do vídeo; “o mediador precisa elaborar questões instigantes para o debate com os alunos, tais como: Por que precisamos aproveitar cada minuto de nosso presente? Depois da morte, para onde vamos?” (BRASIL, 2015, p. 63). É sugerido ainda a produção de texto em duplas e a dramatização baseada nos diálogos.

A proposta é finalizada com a resposta de Enilze à mensagem inicial de Cecília. Enilze, responde a sequência didática de Cecília com “[...] algumas impressões acerca das emoções dos educandos [...]” (BRASIL, 2015, p. 63).

²⁸ O *Guia Literatura da Idade Certa* para o 3º ano de ensino fundamental não apresenta nenhuma proposta de trabalho, como a feita com *O pato, a morte e a tulipa*, com as obras da caixa selecionada para a pesquisa.

²⁹ Vídeo disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=uD7Ld1Gifn8> > acesso em 07 de outubro de 2020.

Seguindo o caminho proposto pelo discurso renovador da leitura, que valoriza as escolhas dos alunos, as estratégias sugeridas pelo *Guia Literatura na Hora Certa* não se apresentam tão regulamentárias e indiferentes a realidade das infâncias.

E já que o centro do novo mecanismo de abordagem da leitura pela escola é o leitor (criança/adolescente), representando em sua sensibilidade, sua espontaneidade, seu gostar, sua preferência, por um lado, e por outro, o *habitus* do/da professor/a está marcado pela necessidade de agir de maneira planejada na escola [...] (SILVEIRA, 1998, p. 113).

A obra escolhida pelo guia para a construção dessa proposta de trabalho aborda temáticas próximas ao cotidiano da criança, demonstrando ser menos cercada por preocupações moralistas; já o papel do professor, na leitura do texto, é marcado durante todo o guia como fundamental, esse deve ser sensível à leitura, se tornando uma porta voz do texto, não obstante, o *Guia Literatura na Hora Certa* é escrito pensando na *infância alfabetizada leitora*.

O que as técnicas disciplinares visam é fixar, previamente, por meio da observação, um tempo de exercício, de aprendizagem e um nível de aptidão ou conduta desejada que servirá de referência para definir um maior ou menor ajustamento aos parâmetros normativos [...] (BUJES, 2000, p. 120).

A conduta desejada e fixada no guia é de uma infância que já esteja alfabetizada e se interesse pela leitura, estabelecendo assim uma norma para a infância. Para atingir seu objetivo final, a formação de uma *infância alfabetizada leitora*, o guia faz uso da disciplina, controlando, passo a passo, as atividades que são executadas em sala de aula.

Feita a análise do *Guia Literatura na Hora Certa*, concluímos que assim como o *Edital de Convocação 002/2013*, quatro discursos integram o edital: o *discurso científico*, *discurso pedagógico*, *discurso do letramento* e *discurso renovador da leitura*, a combinação desses discursos procura formar uma criança que encontre na leitura, os pressupostos básicos do discurso renovador da leitura: prazer, interesse, leitura, hábito e gosto. A modo de desfecho, no perpassar da análise do *Guia Literatura na Hora Certa*, contemplamos os discursos que construíram este documento e como estes se complementaram na busca por formar uma *infância alfabetizada leitora*.

Nesta pesquisa, os discursos são compreendidos como práticas que instituem significados, logo representações, pois:

[...]Foucault coloca toda a ênfase na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais, os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um

intrincado processo de objetivação, que se dá no interior das redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam (VEIGA-NETO, 2007, p. 55).

A representação não é imune aos discursos, sendo atravessada, constantemente, pelo discurso, “a subjetividade passa a ser considerada uma produção discursiva, e o sujeito falante é dependente da existência prévia de posições discursivas por meio das quais se compreende o mundo” (SILVA, 2007, p. 22). Por esse motivo, exploramos primeiro, os discursos que construíram o edital e o guia, para depois, darmos início, aos estudos sobre representações de infâncias nas obras do acervo analítico, detalhadas na seção que segue.

4.3. Acervo de literatura: As representações de infâncias nos livros de literatura infantil.

[...] a partir de discursos que não são prescritivos (ou não são tão prescritivos), mas descritivos, criam-se definições e campos de identificação onde os indivíduos se posicionam, se reconhecem e são julgados.

(SILVEIRA, 1998, p. 122)

Opto por iniciar esta seção com uma citação direta de Silveira (1998), uma vez que, é preciso salientar o quanto os discursos identificados nos artefatos culturais analíticos que formam o PNAIC instituem identidades e representações de infâncias.

Segundo Silveira (2015), esses artefatos são fontes produtivas para se entender como os adultos, simbolizados pelo Estado, tecem representações de crianças e infâncias em determinados momentos e contextos históricos. Os livros escolhidos para crianças são marcados pelas crenças de quem os escolhe, pela representação que se tem da criança e, do que seria bom e educativo para elas.

Os estudos de Ariès (1986), por exemplo, baseiam-se nas representações de infâncias “[...] através de pinturas renascentistas de crianças vestidas de adultos, de pesquisa em diários, em testamentos, em igrejas e em túmulos [...]” (PACHECO, 1996, s. p.), demonstrando que a representação da infância vem desde à idade média, quando – de acordo com Ariès – o conceito de infância é inventado.

A forma como a infância é representada passou por uma complexa evolução. Como apontado anteriormente, por volta do século XVI, o adulto em miniatura desaparece, a criança conquista o seu lugar na família e a recente infância não mais aprende pela observação cotidiana

sem diferenciação de tarefas entre adultos, ela é separada dos outros grupos etários e capturada para dentro de instituições, constantemente vigiadas e controladas para “[...] garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica [...]” (BUJES, 2000, p. 27), projetando padrões e valores da sociedade moderna, a qual pertencem. Assim, a infância é compreendida como uma categoria cultural e historicamente construída, “já que os termos ‘criança’ e ‘infância’ são usados de formas diversas em diferentes épocas e lugares, condicionados a questões culturais, filosóficas, econômicas e, até, religiosas” (SILVEIRA; QUADROS, 2015, p. 175), ou seja, o que significa infância e criança é modificado no decorrer do tempo, de acordo com a soberania de quem fala e segundo a classe social dos que formulam os discursos e dos que são objetos de fala.

Quando se estabelece a infância na idade moderna, esta passa a ter características próprias, como uma literatura destinada a esse novo e crescente público. De acordo com Zilberman (2003), a produção literária voltada para a infância tem seu início, no final no século XVII, antes disso, não existia produção literária para essa fase da vida, uma vez que, não existia uma concepção de infância.

Nesse contexto, aparece a literatura infantil; seu nascimento, porém, tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola (ZILBERMAN, 2003, p. 33).

O gênero literatura infantil, especificamente, é um dos mais recentes, destacando-se durante o século XVII, e acompanhando o progresso da industrialização que chega à literatura. Inicialmente as obras voltadas para as crianças tinham um cunho moralista, na função de reproduzir o mundo adulto e ensinar normas para as crianças. Atualmente, o caráter normativo foi substituído pelo caráter formativo, direcionado para a melhor formação do indivíduo.

Considera-se, pois, que a literatura para crianças tem sido um importante artefato pedagógico no qual se concretiza uma dada imagem de infância. Por outro lado, ainda que, nas últimas décadas, tal literatura tenha sofrido inflexões que atenuaram seu caráter moralista e pedagógico, os discursos educativos circulantes continuam lhe atribuindo um importante papel na formação de sujeitos (SILVEIRA; QUADROS, 2015, p. 176).

O objetivo de formar sujeitos pela leitura é perceptível, através de investimentos para a democratização do acesso a obras literárias, materiais de formação para professores e a distribuição de acervos de literatura infantil, esses compostos por diversos gêneros literários, proporcionando uma reconceituação do ato de ler. Em concordância com o *discurso renovador*

da leitura, “tomar a criança leitora como um ser em formação e, portanto, como alvo de nossos intuitos adultos de inseri-la em nosso sistema de valores, tem sido uma constante na literatura para crianças [...]” (SILVEIRA; BONIN; RIPOLL, 2010, p. 99).

Ao discorrer sobre o papel da literatura no processo de alfabetização, Silva e Teixeira (2018, p. 203) explicam que: “o livro é um elemento mágico, que envolve a criança e apresenta a ela uma das esferas do letramento discutidas por Kleimam (1995), a esfera do lazer”, a leitura de histórias para crianças, as levam para o mundo da imaginação, permitindo que sentimentos e expressões sejam trabalhados de maneira lúdica. Para que a literatura exerça plenamente seu papel no processo de alfabetizar é necessário refletir sobre a qualidade literária, o ambiente de leitura e o modo como a leitura é realizada. A literatura é fundamental para a vivência de experiências, que futuramente produzirão o sujeito leitor, sendo possível “[...] dizer que, quando a criança ouve uma história contada por um adulto, ela se torna leitora pelos olhos de outro” (SILVA, TEIXEIRA, 2018, p. 203).

Em seus estudos, Abreu (2006) levanta diversos questionamentos sobre literatura, entretanto, nos deteremos a pergunta: Como definir literatura? De acordo com a autora, literatura é um fenômeno cultural e histórico, portanto, passível de receber diferentes definições, em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais. Para a autora, o julgamento que se faz de uma obra depende de um conjunto de critérios, e não unicamente da percepção do texto. Ler um livro não é apenas decifrar letra após letra, ler um livro é cortejá-lo com nossas convicções sobre tendências literárias, sobre paradigmas estéticos e sobre valores culturais, tudo aquilo que nos forma e nos toca como sujeitos. Ou seja, literatura é o que está na mão de quem lê.

Em meio, a toda a complexidade das múltiplas infâncias existentes, nos interessou analisar quais infâncias são representadas no acervo de literatura, destinado ao terceiro ano do Ensino Fundamental, no conjunto selecionado de nove obras literárias, que tem a criança como tema central de suas narrativas, se dedicando a abordar dilemas da vida infantil pela perspectiva da criança. Partindo desse critério, selecionamos as seguintes obras: *Doce mingau*; *Pequenas Guerreiras*; *O Grande Chefe*; *Rinocerontes não comem panquecas*; *Mabel, a única*; *A Orquestra da lua cheia*; *Gabriel tem 99 centímetros*; *Já para cama, Monstrinho!* e *Uma para três*.

À primeira vista, parece se tratar de um extenso e pretensioso acervo analítico, já que, a pesquisa também analisa o *Editais de Convocação 002/2013 – CGPLI PNL D* e o *Guia Literatura na Hora Certa*. Todavia, essas narrativas tem aspectos comuns entre si, e uma característica se

faz presente em todas as obras, não há a presença da escola, nem mesmo uma menção desta, na rotina das crianças. E apesar de, tanto o guia quanto o edital almejam uma infância escolarizada e alfabetizada, essa infância não ganha destaque nos livros, e com exceção, da obra *Doce Mingau*, nenhuma outra, tem como conclusão uma lição de moral.

Longe vão os tempos em que, por exemplo, as personagens infantis serviam de suporte para propósitos abertamente pedagógicos e formativos concretizados através do castigo e da “correção” dos protagonistas mirins, enfatizando-se a obediência e o respeito à moral e a valores cristãos [...] (SILVEIRA; QUADROS, 2015, p. 178).

As ideias dominantes sobre literatura se alteraram com o passar do tempo, mas não se alterou o fato, que os livros contêm representações em seus personagens, na forma que são apresentados nas obras, refletindo e reproduzindo representações de infâncias que circulam e legitimam um discurso, ou discursos, do que é ser criança.

Ao analisar criteriosamente as obras literárias foi possível perceber que, fora a ausência da escola, as obras apresentam outras características comuns entre si, permitindo classificar os livros do acervo analítico com base nas infâncias que estes representam.

Tais representações caracterizam aqueles que as criam e as expressam, constituindo-se num verdadeiro teste projetivo dos padrões, valores e expectativas de uma determinada sociedade, refletidas, como foi dito, nos mais diversos produtos culturais que, utilitários ou imaginários, encarnam as concepções adultas e se constituem em suportes de modelos e visões de mundo importantes na socialização das crianças (PACHECO, 1996, s. p.).

Cientes de que, não é natural ao campo teórico dos Estudos Culturais empreender categorizações, há uma necessidade de classificar os livros do acervo analítico, a partir das recorrências das infâncias representadas, estabelecendo quatro categorias que chamaremos de *infância da ausência*, *infância independente*, *infância desatendida*, e *infância vir a ser*.

Para se capturar os fantasmas de histórias e acontecimentos que cercam as infâncias vimos enquadrando-as e capturando-as a determinados regimes de visibilidade. Quando as classificamos, o poder disciplinar se exerce de uma forma invisível, impondo àqueles nos quais se exercita, uma visibilidade obrigatória (DORNELLES, 2010, s. p.).

As infâncias foram historicamente classificadas para serem melhor administradas e comparadas dentro de uma regra de normalidade, o que antes, era apenas um ser biológico passa a ter o *status* de criança, e com isso, passa a ser objeto de estudo. Ao classificarmos os livros,

classificamos também as infâncias, que se tornam visíveis ao olhar do poder que incide sobre elas, retirando-as das sombras. Essa visibilidade é poder, e à medida que são vistas, são também capturadas por ele, constituindo imagens e representações de infâncias. A representação é construída pelo sentido que adquire a linguagem, a significação, e cada cultura cria suas representações coletivas de infância e de criança que lhe convém.

Dessas nove obras selecionadas como acervo analítico desta pesquisa, há somente uma obra de autoria nacional, *Pequenas Guerreiras*, escrita por Yaguarê Yamã³⁰ e ilustrada por Taisa Borges³¹. As demais obras são de autores internacionais³² - ingleses, portugueses, belgas e alemães. O acervo empírico é brevemente descrito a seguir.

A infância representada no conto *Doce Mingau* encaixa-se na *infância da ausência*, sendo a única obra a representar uma criança que enfrenta a ausência de suas necessidades básicas, alimento e abrigo do frio intenso. A *infância independente* é representada em duas obras *O Grande Chefe* e *Pequenas Guerreiras*, essas infâncias são independentes, pois, as narrativas conduzidas não circundam os adultos para a resolução de problemas, ou colocam as crianças como dependentes destes. *Rinocerontes não comem panquecas*, *Mabel, a única* e *A Orquestra da Lua Cheia* pertencem a categoria *infância desatendida*, em razão de serem crianças que possuem uma estrutura familiar e amigos, mas, por um período de tempo, são ignoradas pelos adultos que se ocupam de outros afazeres. A última categoria, *infância vir a ser*, diferencia-se das outras pela constante presença dos adultos na vida cotidiana das crianças. Em *Já para a cama, monstrinho!* a presença do adulto é marcante, auxiliando toda a rotina que antecede a hora do sono, e em *Uma cama para três*, a presença do adulto é solicitada para espantar os pesadelos, por último, temos *Gabriel tem 99 centímetros*, que apresenta uma constante comparação entre as vantagens e desvantagens de crescer.

A construção das categorias de infância se deu com base dos estudos de Barbosa (2000), Bujes (2000, 2006), Costa e Momo (2010), Dornelles (2001, 2005, 2010), Dornelles e Marques (2015), Gouvêa (2004), Lemos (2007), Melo e Guizzo (2019) e Silveira e Quadros (2015) Zoia

³⁰ Formando em Geografia, professor, escritor, autor de 12 livros, ilustrador, artista, plástico, líder do povo Maraguá, integrante do Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas (Nearin) e do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (Inbrapi) (YAMÃ, 2013).

³¹ Estudou pintura e estilismo e desde 2006 dedica-se a literatura infantil como ilustradora e autora, ilustrando mais de 50 livros e publicando seis livros; sendo cinco de imagens e uma história em quadrinhos. Em 2001 foi finalista do Prêmio Jabuti (YAMÃ, 2013).

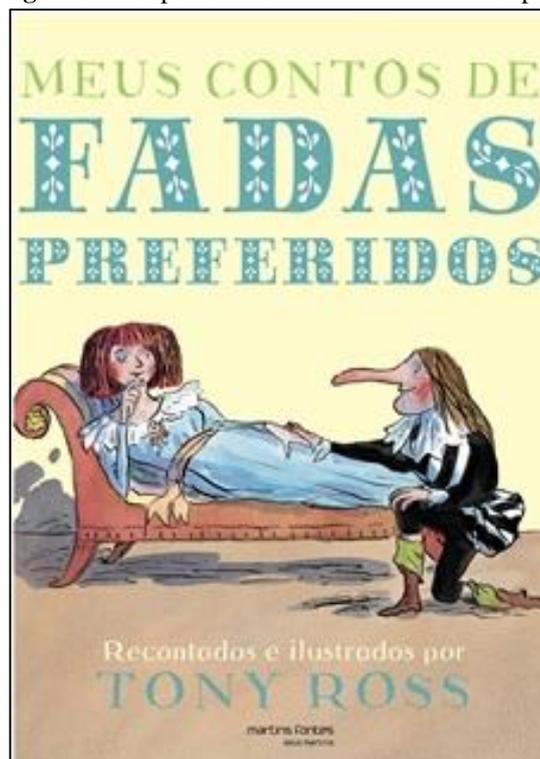
³² Não há informações concretas disponíveis sobre a nacionalidade de todos os autores que compõe o *corpus* empírico desta pesquisa, como consequência, se torna inviável afirmar as nacionalidades baseadas em informações superficiais.

(2012). As obras estudadas serão apresentadas com mais detalhes e também com suas respectivas capas, nas análises que seguem.

4.3.1 Infância da ausência

Dentre as 35 obras que compõe o acervo do PNAIC somente uma narra a infância que sofre, sendo ela: o conto *Doce Mingau* da coleção *Meus Contos de Fadas Preferidos*, recontados e ilustrados por Tony Ross e traduzido por Enil Rodrigues. Esta coleção é composta por sete contos: *A Bela e a Fera*, *Dons de Fada*, *O Príncipe Jacinto e a Doce Princesinha*, *Rumpelstiltskin*, *Doce Mingau*, *O Duende Travesso* e *Os Músicos de Bremen*. Nos dedicaremos aqui ao conto *Doce Mingau*.

Imagem 01 – Capa do livro Meus contos de fadas preferidos.



Fonte: ROSS, 2013.

Dentre esses sete contos, a história *Doce Mingau* narra as dificuldades pelas quais passam Bess e sua mãe durante o inverno, enfrentando o frio e a fome, cada vez mais, presentes em sua rotina. Ambos são representados na imagem que abre a narrativa, primeiramente temos Bess em frente a uma pequena e tímida fogueira, enquanto sua mãe traz em sua cesta somente a espinha de um peixe.

A infância vivida pela protagonista Bess, em *Doce mingau*, representa a *infância da ausência*: de calor, de alimento, de escolarização, uma infância que vive a margem de tudo

Imagem 02 – Capa do conto Doce Mingau.



Fonte: ROSS, 2013.

A *infância da ausência* muito se assemelha a *infância ninja*, proposta por Dornelles (2005), já citada na pesquisa, uma infância que corporifica a exclusão, (sobre)vivendo a margem da sociedade, produzindo a sua própria sobrevivência desde sempre, sendo possível, encontrar essa infância historicamente, por volta do século XVIII, na roda dos expostos, e atualmente, nas ruas e periferias das grandes cidades e no interior pobre do Brasil.

A redenção para o sofrimento causado pela ausência de comida ocorre quando Bess vai a floresta em busca de comida, com a única porção de alimento que sobrou em casa, no caminho ela encontra uma velha senhora faminta. A história narra que outros personagens passaram pela velha senhora, mas não à enxergaram, contudo Bess, em um ato de bondade, digna da inocência infantil, vê a senhora e decide dividir com ela a única refeição que possuía. A senhora, muito agradecida lhe entrega um pequeno caldeirão marrom que se enchia magicamente de um doce mingau, quando ditas as palavras mágicas, “Cozinhe pequeno caldeirão, COZINHE!” e parava quando ditas as palavras “Pare pequeno caldeirão, pare!”.

Assim, podem-se observar em diferentes obras da literatura infantil representações da infância como inocência a ser preservada, ignorância ou fraqueza a serem supridas ou tornadas razoáveis (Ariès, 1981); como origem de todos os problemas e/ou como possibilidade de superação/redenção futura dos problemas que os adultos de hoje se colocam, seja pela tecnologia ou pela magia, ou ainda pela conjugação de ambas [...] (SILVEIRA; QUADROS, 2015, p. 176).

E assim, o sofrimento causado pela ausência de comida ganha uma resolução mágica, como consequência de um ato de bondade, o doce mingau produzido pelo caldeirão se espalha por toda a cidade, graças a mãe de Bess que esquece as palavras mágicas. A narrativa é finalizada com todos os moradores se deliciando com o mingau e, visivelmente felizes pela abundância de alimento produzido.

A história de Bess, representa as diversas ausências as quais a infância está submetida, bem como, o mito de uma infância pura e curiosa, nos remetendo novamente a Infância Moderna. Na qual a bondade é inerente as crianças, que dividem generosamente o pouco que tem sem esperar nada em troca.

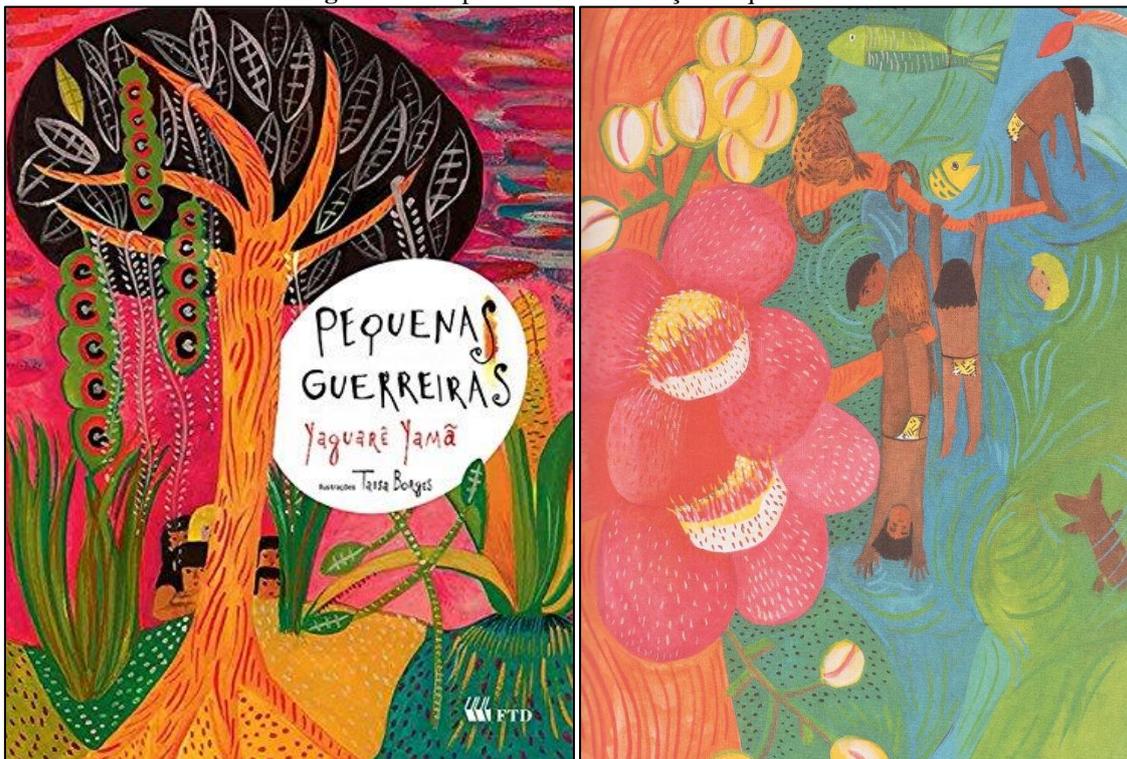
Dornelles (2005, p. 72) vai nos dizer que “[...] ao universalizar e naturalizar apenas uma destas infâncias como dependente e necessitando de proteção, passamos a deixar de lado sua diversidade”, como resultado disso, esquecemos que existe mais de uma infância, e muitas crianças que vivem suas infâncias, nesse momento histórico, estão rodeadas por um mundo que explode conhecimento, e para alcançar esse conhecimento, a liberdade é essencial.

4.3.2 Infância independente

As obras *O Grande Chefe* e *Pequenas guerreiras* são ambas ambientadas em aldeais, uma tribo indígena e outra africana, e retratam como protagonistas crianças independentes, que fogem do ideal de criança moderna que frequenta a escola, e vivem em contato direto com a natureza, em *O Grande Chefe*, o companheiro de aventura do protagonista é um elefante, em *Pequenas guerreiras*, a fauna e a flora predominam nas ilustrações.

Pequenas Guerreiras, escrito por Yaguarê Yamã e ilustrado por Taise Borges, narra o cotidiano de meninas Amazonas, Tainá, Awyá, Marinára, Dimára e Çurinára, todas filhas de grandes guerreiras.

Imagem 03 – Capa do livro e ilustração Pequenas Guerreiras.



Fonte: YAMÃ; BORGES, 2013.

A aventura tem início quando as cinco guerreiras vão brincar em um lago, ideia que não encontra oposição, uma vez que, logo chegaria o tempo em que as meninas passariam pelas provas de maioridade, como dito por Yaguy, mãe de Awyá:

— Deixe-as ir! O passeio serve de aprendizagem, além do mais, elas precisam se divertir enquanto é tempo de paz.
 — Mas e se correrem perigo? Quem estará lá para acudi-las?
 — Elas têm que começar a resolver seus problemas.
 — Está bem, mas, para garantir, chame uma das moças e mande-a ao lago para vigia-las, sem que as meninas saibam (YAMÃ; BORGES, 2013, p. 11).

Durante todo o caminho até o lago é narrado a valentia das meninas e o orgulho de serem filhas de Amazonas, quando finalmente chegam ao seu destino, a brincadeira dura pouco, as meninas avistam homens de outra tribo se aproximando do lago. Mesmo pequenas, as guerreiras foram ágeis, e ao avistarem os homens trataram logo de sair correndo e se esconderam na floresta. Quando os homens estavam prestes a alcançá-las apareceram suas mães, avisadas pelas moças que acompanhavam de longe as meninas.

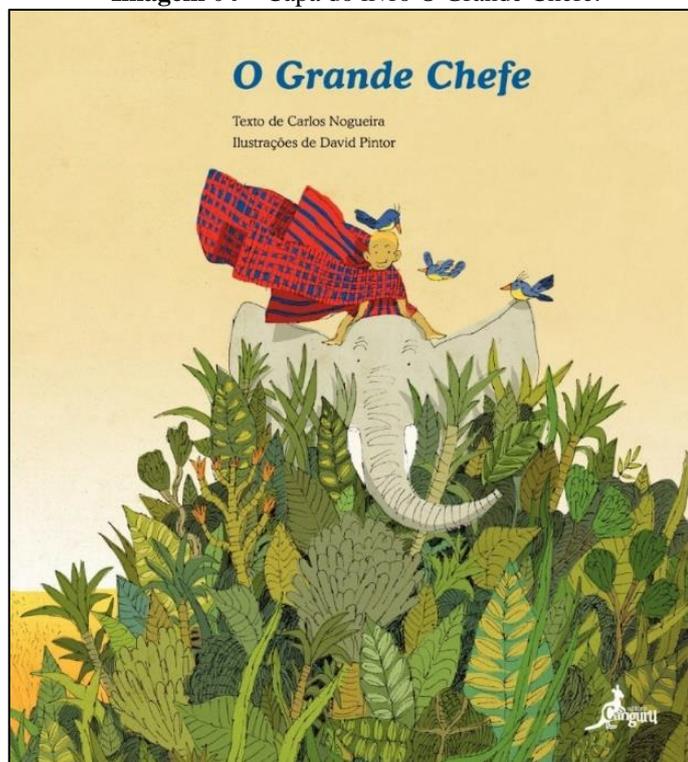
Desesperadas com a possibilidade de perderem as filhas, deixaram de lado as flechas, mas, com punhos firmes desceram o morro.

Aqueles homens nunca quiseram tanto estar distantes das amazonas como daquela vez. Pensaram em correr, mas elas o seguraram. Impossibilitados de fugir, choraram sem se envergonhar, pois sabiam que a surra seria grande. E foi! Tapas, socos, pontapés... (YAMÃ; BORGES, 2013, p. 32).

Os homens estremeeceram ante a presença das grandes guerreiras de punhos firmes, e “essa foi uma das muitas aventuras das pequenas guerreiras” (YAMÃ; BORGES, 2013, p. 35).

O Grande Chefe, escrito por Carlos Nogueira e ilustrado por David Pintor, narra a história de uma aldeia encostada “ao Fim do Mundo” liderada por um homem que se dizia o mais corajoso na face da terra, o grande chefe, e não havia ninguém que duvidasse do poder daquele homem.

Imagem 04 – Capa do livro *O Grande Chefe*.



Fonte: NOGUEIRA; PINTOR, 2013.

À noite, enquanto todos dormiam o grande chefe subia a montanha para lutar contra demônios, bruxas e duendes maus. Desafiava todos os monstros para proteger a aldeia, pelo menos, era o que ele dizia.

A dança guerreira desse homem mais corpulento do que um grande urso-negro se compunha de saltos impressionantes, gritos e pancadas na cabeça e no peito. A seguir, ele avançava para o outro lado. No dia seguinte, todos confirmavam o que o Grande Chefe dizia: ele vencera sozinho um exército de seres ameaçadores e diabólicos (NOGUEIRA; PINTOR, 2013, p. 11).

Apesar de se dizer grande, o chefe não era bondoso e castigava a todos que ousassem discordar dele, fazendo com que todos acreditassem que era invencível. Um dia, um menino da aldeia decidiu que veria o grande chefe enfrentar os temidos monstros, e assim o fez, o pequeno aventureiro subiu a montanha, seguindo, sem ser visto, o homem mais forte e mais valente do mundo.

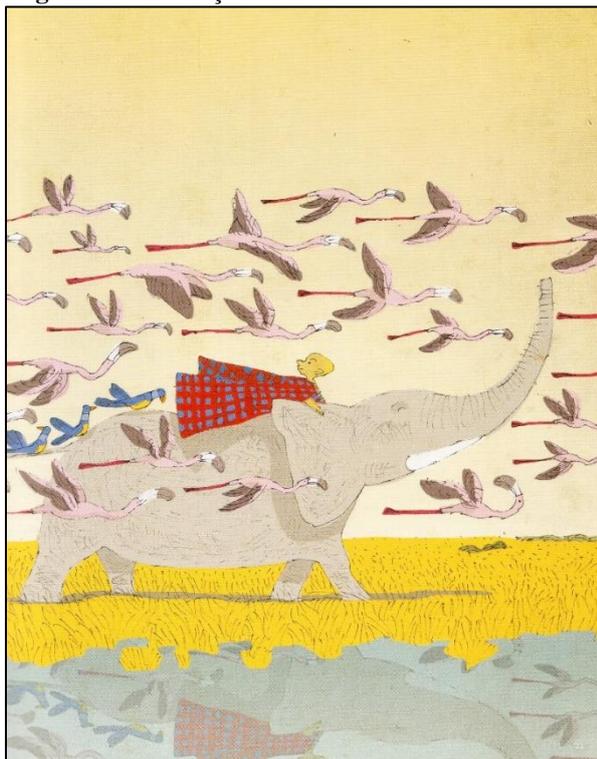
Logo que o Grande Chefe começou a se preparar para a luta, erguendo os ombros e enchendo o peito, o rapaz³³ correu para se esconder atrás de uma pedra.
[...]
Mas o Grande Chefe ouviu seus passos, virou-se, e ao ver a sombra do rapaz escondendo-se, pensou que era um monstro.
Cheio de medo arregalou os olhos, correu e, tropeçando nos próprios pés, caiu estatelando para o outro lado (NOGUEIRA; PINTOR, 2013, p. 17).

E assim, o grande chefe, o gigante, o homem invencível “morreu de susto antes de cair no chão”. E lá não havia nenhum sinal dos seres horríveis descritos, só a grama e a lua cheia. E assim, um mundo sem a tirania do Grande Chefe teve início, e também nesse momento o menino cresceu, e se transformou no Grande Chefe.

É interessante, ainda mencionar que, o autor inicia a obra com uma dedicatória, movimento que não é considerado comum dentro do acervo analítico, “Para todas as crianças que lutam ou lutaram contra algum Grande Chefe falso e covarde. Carlos Nogueira” (NOGUEIRA; PINTOR, 2013). Uma sutil dedicatória que encoraja tanto crianças quanto adultos a lutarem contra a falsidade e tirania do mundo.

³³ Embora esse fragmento do texto se refira ao protagonista como “rapaz” o restante do enredo e das imagens dão a entender que trata-se de uma criança pré-adolescente.

Imagem 05 – Ilustração do livro *O Grande Chefe*.



Fonte: NOGUEIRA; PINTOR, 2013.

Essas infâncias que tem liberdade para descobrir o mundo, desafiam e desestabilizam a norma vigente, a norma é estar sobre controle, e não se sujeitam a maquinaria do poder, “ao mostrar como as crianças são inscritas numa ordem de poder que, ao concebê-las como ‘cidadãs’, engendra simultaneamente pautas de comportamento e de controle que estão voltadas para sua normalização [...]” (BUJES, 2000, p. 33). As novas infâncias independentes são inquietantes porque não é mais possível classificá-las dentro do conceito de normalidade.

Ambas as infâncias representadas, em *O Grande Chefe* e *Pequenas Guerreiras*, têm o poder da liberdade, e esse poder é ameaçador na perspectiva de alguns adultos, já que, o “[...] conhecimento e saber consistem em fonte de libertação, esclarecimento e autonomia” (BUJES, 2000, p. 41), como podemos observar em *O Grande Chefe*.

Dornelles (2005) já nos disse, que as *crianças espertas* provocam medo nos adultos, assim como, os *cyber*-infantes, pois estes fogem a regra de normalidade comum a *Infância Moderna*, e ainda não há, instrumentos para governá-los. A autora utiliza a tecnologia para exemplificar essa infância.

Talvez, se tenha ‘medo’ de algumas crianças que têm poder, visto que, as crianças com poder como mostra Steinberg e Kincheloe (2001), são especialmente ameaçadoras para os adultos (DORNELLES, 2010, s.p).

O medo dos adultos, as infâncias que fogem a norma, é corporificado na última narrativa citada, não se relacionando a tecnologia, mas ao acesso à informação, já que os adultos tinham medo de subir a montanha e ver as batalhas travadas pelo grande chefe. Já a curiosidade e a liberdade permitem que o menino suba a montanha para observar a luta, contudo, a narrativa dá a entender que a criança derrotou o grande chefe, mesmo que por sorte do destino, e a autoridade passa a estar então em suas mãos.

A infância representada é independente, incentivada a “resolver seus problemas”, mas não se trata de uma infância esquecida. Mesmo com a liberdades de andar pela mata, as *Pequenas Guerreiras* foram vigiadas de longe, e quando algo fora do esperado aconteceu, a ajuda não tardou a chegar, exemplificando que, mesmo independente, essa infância não é abandonada.

Zoia (2012), ao falar sobre os momentos educativos nas comunidades indígenas, explica que, a escola não é o único lugar em que acontece a aprendizagem, a comunidade tem a sua sabedoria e a transmite aos mais jovens, seja em rodas de conversa ou ao caminhar pela aldeia, construindo conhecimento ao interagir com o meio. A *Educação Indígena* corresponde à maneira como cada comunidade transmite seus saberes às crianças.

Para eles o tempo destinado ao aprendizado da criança é muito valioso. A criança tem a liberdade de executar as suas tarefas no seu tempo e os adultos não se cansam de repetir as atividades que estão ensinando e de aguardar que os pequenos consigam executá-las da melhor maneira possível (ZOIA, 2012, p. 44-45).

A aprendizagem ocorre de diversas formas, e todos os espaços são de conhecimento e descoberta, respeitando o tempo de aprendizagem da criança, e buscando produzir saberes em comunidade; já que, o processo de ensino-aprendizagem é um momento de novas experiências para todos os envolvidos.

As duas infâncias representadas na literatura não necessariamente precisam da presença dos adultos, é possível aprender a partir da interação com demais crianças, contrastando com a *Infância Moderna*, que “[...] têm seu desenvolvimento monitorado, suas ações, no plano concreto e no plano simbólico, esquadrihadas” (BUJES, 2000, p. 29). A *infância independente* tem liberdade para alcançar seus objetivos, viver suas aventuras e descobertas, liberdade essa que gera o poder/saber da infância.

4.3.3 Infância desatendida

Os livros *Rinocerontes não comem panquecas*, *A Orquestra da lua cheia* e *Mabel, a única* contam a história de três meninas, respectivamente, Daisy, Ana e Mabel que se sentem ignoradas pelos adultos a sua volta, representando a *infância desatendida*. A escolha da nomenclatura *infância desatendida* tem origem no contexto das narrativas, nas quais, todas as meninas pedem por atenção, contando histórias, fazendo traquinagens ou convidando para brincadeiras, mas os adultos... estão sempre ocupados demais.

Imagem 06 – Capa do livro *Rinocerontes não comem panquecas*.



Fonte: KEMP; OGILVE, 2011.

Rinocerontes não comem panquecas, escrito por Anna Kemp, ilustrado por Sara Ogilvie e traduzido por Hugo Langone, narra a história de Daisy e o rinoceronte roxo que aparece em sua casa. Daisy tenta avisar aos pais que há um rinoceronte comendo suas panquecas, mas ninguém prestou atenção, estavam muito ocupados para ouvir.

— Mãe! Mãe! — chamou Daisy. — Tem um...
 — Fale com o seu pai — disse a mãe — que ele pega o bicho e joga pela janela.
 — Pai! Pai! — gritou Daisy. — É grande, é enorme...

— Fique quieta — disse ele. — A aranha pode esperar.
— Não é uma aranha! — falou Daisy. — É um RINOCERONTE grande e roxo!
Mas, como sempre, **NINGUÉM PRESTOU ATENÇÃO** (KEMP; OGILVIE, 2011, s. p).

A narrativa segue, com o rinoceronte e Daisy se tornando bons amigos, já que diferente de seus pais, o querido rinoceronte estava disposto a ouvir atentamente todas as histórias da protagonista, brincar de argolas e fazer pizzas. Diante de tantos comentários sobre um rinoceronte grande o roxo, os pais de Daisy decidem levá-la ao zoológico, e lá se deparam com uma placa, informando que um rinoceronte roxo que adora panquecas havia fugido.

— Céus! — Disse a mãe, surpresa.
— Bem, isso explica as panquecas! — exclamou o pai.
Os três correram para a casa, e adivinhe o que encontraram ao chegar?
Isso mesmo!
O maior e mais roxo rinoceronte da cidade!
— Eu não disse!?! — Falou Daisy, sorrindo de orelha a orelha (KEMP; OGILVIE, 2011, s. p).

Quando a presença do grande rinoceronte roxo é finalmente percebida, toda a família se movimenta para ajudar o rinoceronte a voltar para casa “Muito Longe Daqui”. Após o embarque do rinoceronte no avião, os pais de Daisy pedem para que ela conte tudo sobre o rinoceronte roxo.

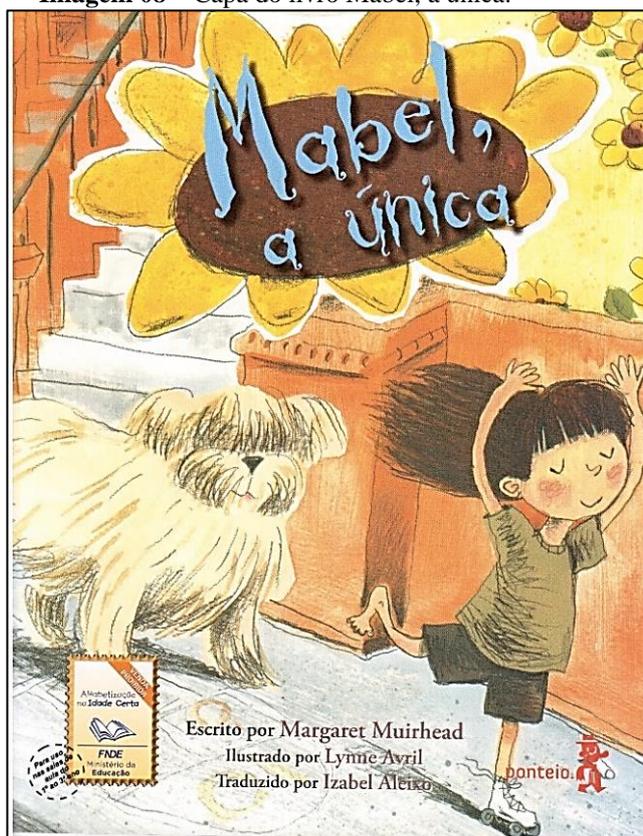
Imagem 07 – Ilustração do livro *Rinocerontes não comem panquecas*.



Fonte: KEMP; OGILVE, 2011.

A história termina com Daisy ganhando a tão desejada atenção de seus pais, que a escutaram com plena atenção até que não tivesse mais nada a dizer. A *infância desatendida* tem adultos a sua volta, que cuidam de suas necessidades básicas, como alimento e moradia, mas desde a invenção de infância percebemos que não é só com esses dois ingredientes que se forma a *Infância Moderna*. A carência de atenção pela qual passam as crianças compõe a trama da próxima obra a ser analisada, *Mabel, a única*.

Imagem 08 – Capa do livro *Mabel, a única*.



Fonte: MUIRHEAD; AVRIAL, 2013.

Mabel, a única é escrita por Margaret Muirhead, ilustrado por Lynne Avrial e traduzido por Izabel Aleixo. Assim como o título já diz, Mabel é a única criança da rua onde mora, então, ela e seu cachorro Pipo fazem amizade com os moradores adultos, Dona Abigail, Chico e seu Florêncio. Mas Mabel vê um problema, os adultos são muito ocupados.

Diante da atarefada rotina dos adultos Mabel decide brincar com Pipo, entre brincadeiras e andanças pela rua, os dois encontram uma caixa de papelão vazia, que se torna uma espaçonave, onde ela e seu companheiro Pipo saem voando pelo espaço. Algum tempo depois, aparece na janela de seu módulo espacial, o pai de Mabel, chamando para andar de patins, seu Florêncio com uma joaninha de presente, Chico com biscoitos e Dona Abigail, que pede para que Mabel volte, pois está com saudades. Mabel, não sai de sua espaçonave, está muito ocupada, e não deixa ninguém entrar, afinal não há ar para todos.

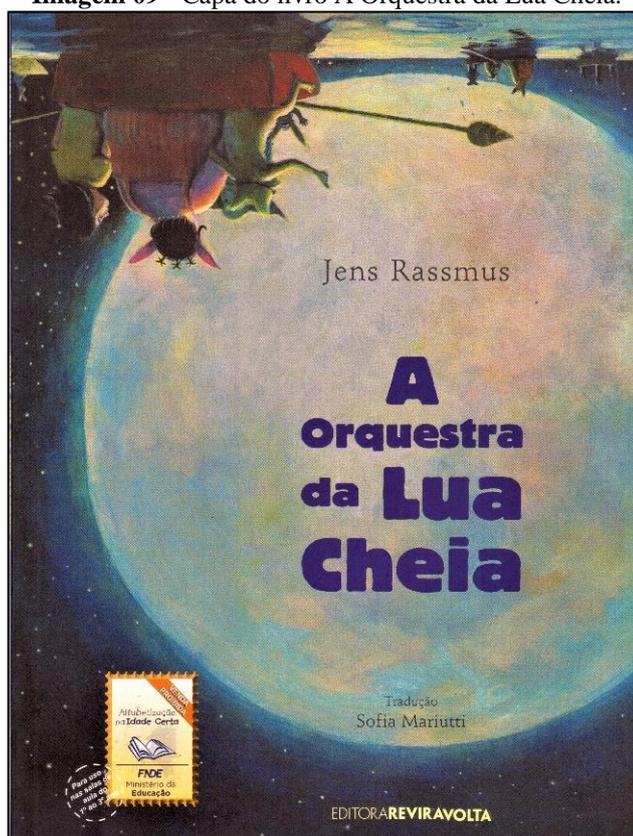
Até que:

— Está certo — diz, Mabel, finalmente voltando do espaço. Afinal ela é a única criança da rua (a menos que você leve em consideração Walter, o bebê), o que eles fariam sem ela? (MUIRHEAD; AVRIAL, 2013, s.p).

A obra subentende que Mabel compreende que, mesmo os adultos tendo suas vidas cheias de compromissos, ela é a única criança que eles conhecem, e o trabalho dela é ensinar eles a se divertirem “como andar de patins num pé só ou fazer um campeonato para ver quem dá mais estrelas” (MUIRHEAD, AVRIAL, 2013, s. p). A partir do momento que a ausência de Mabel é sentida, os adultos, que antes estavam ocupados trabalhando, voltam sua atenção imediatamente para Mabel. Nessa obra, a infância se encontra em estado de desatenção, mesmo tendo como amigos adultos e sendo a única criança da rua, Mabel não recebe a atenção que deseja ou necessita, até que sua ausência seja notada.

A próxima obra a ser analisada *A Orquestra da Lua Cheia*, apresenta características presentes nas duas obras anteriormente analisadas. Ana, a protagonista, não recebe atenção de seus pais, a mãe dá somente a ordem para ir para a cama, enquanto, o pai assiste TV, e para lidar com a falta de atenção, Ana vai para a Orquestra da Lua Cheia, e assim como Mabel viaja pela sua imaginação.

Imagem 09 - Capa do livro *A Orquestra da Lua Cheia*.



Fonte: RASSMUS, 2013.

A Orquestra da Lua Cheia, de Jean Rasmus, traduzida por Sofia Mariutti narra a história de Ana, que ignora a ordem de sua mãe para ir para a cama e decide plantar bananeira. Ao fazer isso, Ana cai no teto, agora não era ela quem estava de ponta cabeça, mas todo o resto, cuidadosamente, ela vai até o quarto.

Chegando lá, ela ouviu uma voz:

— Olá, alguém aqui gostaria de viajar com a gente?

A voz vinha da janela. Do lado de fora, Ana viu um barco a remo com quatro passageiros muito esquisitos.

— Boa noite. Deixe-me apresentar: Chico Chapéu, Tom Tuba, Senhora Coco com seu piano inflável e minha humilde pessoa, Alvim Trompete de Prata. E você, quem é?

— Ana — disse ela (RASSMUS, 2013, s. p).

Os quatro musicistas a convidam a entrar em seu barco, que navega nas nuvens, e tocar na Orquestra da Lua Cheia junto com outros integrantes. Ana aceita o convite e entra no barco flutuante. Quando o barco se posiciona bem embaixo da lua, todos plantam bananeira novamente e caem suavemente na lua. Os musicistas começaram a tocar seus instrumentos, e Ana a dançar, mas a música produzida pela Orquestra a Lua Cheia foi tão alta que acordou o

dragão que dormia no lado escuro da lua, e não gostava de música. E o monstro surge furioso com todos.

Mas, o dragão da lua tinha uma história triste, há muito tempo ele vivia na terra, em uma grande floresta e aprendeu a tocar sozinho o seu chifre, e quando finalmente foi se apresentar aos humanos não foi bem recebido:

— Mas as pessoas não gostaram nada daquilo. Elas começaram a gritar: “Pare com esse barulho!”, “Se manda daqui!”, “Dragões nem existem!”. (RASSMUSS, 2013).

O dragão, que se chama Credo e adora tocar seu chifre, não pareceu mais tão furioso, apenas triste. Agora, conhecendo a história do Dragão Credo, Ana o convida a retirar o pijama e tocar seu chifre junto aos demais musicistas, o Dragão leva um susto com o convite, mas o aceita de bom grado. Então, A Orquestra da Lua Cheia ganha mais um membro, Credo e Ana se tornam amigos e dançaram até doer os pés. Depois de tanto dançar, Ana voltou para casa de barco, plantou bananeira em seu quarto, caiu em seu colchão fofinho e dormiu.

A *Infância Moderna* que antes era tomada como universal, passou por transformações sociais e culturais, no decorrer do século XX, e novas formas de viver a infância foram reconhecidas pela pós modernidade, principalmente, aquelas infâncias que se relacionam com os avanços tecnológicos, produzindo identidades múltiplas...

[...] fragmentadas, efêmeras e móveis, as quais perduram na contemporaneidade, mostrando-nos crianças independentes em determinados aspectos, desconcertantes, acostumadas com a instabilidade, com a incerteza e com a insegurança. As crianças do mundo ocidental do século XXI vivem em meio ao espetáculo, ao imediatismo, à visibilidade, ao protagonismo [...] (MELO; GUIZZO, 2019, p. 123).

As crianças que, antes se encontravam como coadjuvantes de sua própria história, tornaram-se personagens centrais e ativas em suas culturas, borrando as “fronteiras de classe, gênero e geração. São crianças que vão se tornando o que são, vivendo sob a condição de pós-moderna” (COSTA; MOMO; 2010, p. 969). A *infância pós-moderna*, de Costa e Momo (2010), foi moldada para consumir e organizar uma nova ordem social, em contrapartida, a *Infância Moderna* foi moldada para a produção. Para a modernidade, o luxo demarcava as diferenças de classe, já para a pós-modernidade, o luxo se relaciona com a autorrealização e ao prazer.

Apesar da infância representada nessas três obras carregar o título de *infância desatendida*, o brincar e o imaginar é um elemento que liga essas três narrativas, já que nossas protagonistas encontram no brincar meios para superar a ausência de atenção.

O brincar constitui um domínio da criança, uma ação própria do sujeito infantil e assim, a etapa da vida infância é diferenciada da etapa da vida adulta. A criança experimenta o mundo, através do brinquedo e do imaginar, já o adulto, representa o sujeito criança pelo seu brincar, atribuindo a esses sujeitos características e instabilidades, sendo por meio, da representação que a identidade ganha sentido.

O jeito de lidar, organizar, propor, respeitar e valorizar as brincadeiras das crianças demonstram, através da história da infância, o entendimento que se tem das crianças. O que se observa ao longo desta narrativa é que sempre existiram formas, jeitos e instrumentos para se brincar, como por exemplo: a bola, roda de pena, os papagaios (pandorga), jogar pedrinhas na água...brinquedos e formas de brincar muito antigos (DORNELLES, 2001, p. 103).

A infância carrega dentro de si mesma o lúdico e o ato de brincar perpetuando a cultura infantil e desenvolvendo novas formas de socialização, é por meio do brincar que a criança recria e compreende o mundo a sua volta, transformando o brincar em uma linguagem, que é utilizada para dar início, as primeiras expressões e interações sociais.

No brincar imaginativo, além de repetir uma ação que observa a criança, faz o exercício de interpretar um papel, experimentando aquele a quem ela está imitando e o compreendendo melhor “é através do faz-de-conta que a criança tem a possibilidade de experimentar diferentes papéis sociais que conhece e vivência no cotidiano de suas histórias de vida” (DORNELLES, 2001, p. 105). O mundo que a criança participa, é o repertório que ela possui para seus jogos e brincadeiras, estando nele também presentes as narrativas das quais participa.

É na brincadeira de faz-de-conta que a criança encontra meios de reviver situações dolorosas, o brincar torna mais leve a expressão de emoções, “é a partir de suas ações nas brincadeiras que elas exploram as diferentes representações que têm destas situações difíceis. Assim, podem melhor compreendê-las ou reorganizá-las” (DORNELLES, 2001, p. 106), a brincadeira possibilita que a criança explore seus sentimentos, traumas e dores de uma distância segura e talvez dessa maneira possa compreender sua vida e até a do outro. Esse movimento é feito por todas as protagonistas, que encontram no brincar um artifício para superar o abandono do adulto, a palavra “abandono” embora remeta a *infância ninja* é utilizada para representar essa infância, que mesmo tendo pais presentes são ignoradas por eles, e vivem desatendidas, considerando o abandono como parte de sua rotina cotidiana de infância.

4.3.4 A Infância vir a ser

Na Idade Média, a vida não era concebida como uma sucessão de etapas, divididas em faixas etárias com características próprias, a infância era só um pequeno adulto, que após aprender a andar já começava a trabalhar. A partir da separação entre infância e vida adulta, essa etapa da vida se tornou centro de estudos em áreas como: Pediatria, Psicologia, Biologia, Sociologia, Antropologia e Pedagogia. Essas áreas buscavam explicar as crianças com o objetivo de entender seu funcionamento e orientar as práticas que incidem nos sujeitos infantis (BUJES, 2006).

A denominação de *infância vir a ser* se justifica pela incompletude que recai sobre esta etapa da vida, “assim, esses sujeitos ditos ‘incapacitados’ – as crianças – seriam projetadas desse ‘lugar menor’ – a infância – para o lugar do sujeito racional e produtivo na ordem social” (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 291).

Nessa concepção a criança não é, mas virá a ser – como Gabriel, que está criando as expectativas sobre o que poderá fazer, ou não, quando finalmente crescer –, e por essa razão depende do adulto, para se desenvolver – como para André, que depende dos adultos nas noites em que os pesadelos chegam sem serem convidados – contrapondo-se assim, a *infância ninja* de Dornelles (2005) que se desenvolve sem a presença da figura do adulto.

A comparação do mundo da criança, ou o modo como a criança vê o mundo, enquanto não se torna o sujeito adulto completo é muito presente na obra *Gabriel tem 99 centímetros*. O protagonista e narrador Gabriel apresenta um mundo em que ele está em constante preparação e expectativa para um dia se tornar adulto.

Imagem 10 – Capa do livro Gabriel tem 99 centímetros.



Fonte: HUBER; OLTEN, 2013.

Gabriel tem 99 centímetros, escrito por Annette Huber, ilustrado por Manuela Olten e traduzido por Hedi Gnädinger, é narrado pelo próprio Gabriel, que tem quase um metro. Sua narrativa se inicia comparando seu tamanho com o de sua mãe, e explicando o que significa ser adulto:

Ser ADULTO significa que a pessoa não vai mais CRESCER só os CABELOS e as UNHAS das mãos e dos pés continuarão crescendo.
 Alguns adultos CRESCEM para os lados.
 A mamãe disse que vai esperar mais alguns anos para CRESCER para os lados (HUBER; OLTEN, 2013, s. p).

Gabriel nos diz as vantagens de ser grande, como poder alcançar o pote de biscoitos, comer mais sorvete e ter uma boa visão quando se está em uma multidão. Mas há também as vantagens em ser pequeno, como montar uma casa no guarda-roupa, ser um pirata na banheira, e se divertir no carrossel. Com todas as diferenças entre ser pequeno ou grande, há uma expectativa na história de Gabriel, de que tamanho ele será?

MAIOR que um cão enorme,
 PORÉM menor que um ELEFANTE.

ALTO O SUFICIENTE para alcançar a lata de biscoitos.
GRANDE O BASTANTE para viajar num NAVIO pirata de verdade (HUBER, 2013, s. p.).

As especulações feitas por Gabriel sobre sua altura trazem junto uma preocupação digna da infância, será que seus bichinhos de pelúcia ainda vão caber na cama com ele. Com esse questionamento a narrativa é encerrada, apresentando uma incerteza ao leitor.

A próxima obra a ser analisada é *Já para a cama, monstrinho!* escrito e ilustrado por Mario Ramos e traduzido por Bruno Berlendis de Carvalho trata do difícil relacionamento pai-filho na hora de dormir.

A história narra a rotina de um pai, um pouco impaciente com a imaturidade de seu filho, o pequeno monstrinho, antes de ir para a cama. Algumas afirmações dentro da história passam a ideia que o monstrinho tem algumas manias, tais como:

— Ah não! Isso é nojento!
Já te disse mil vezes que isso é uma escova de dentes, e não um escovão de torneiras. (RAMOS, 2012).

Este extrato da narrativa marca que a hora de dormir faz parte da rotina do monstrinho, composta por um beijo de boa noite na mãe, uma demorada ida ao banheiro e para finalizar uma história, que as vezes é contada repetidas vezes.

Imagem 11 – Capa do livro *Já para cama, monstrinho!*



Fonte: RAMOS, 2012.

O pequeno monstrinho tenta fugir de seu pai, diz não ao colo e ao beijo de boa noite na mãe e a ida ao banheiro é longa e repetida. Após a história de ninar a cama se transforma em um pula-pula e depois de tanto fugir, o monstrinho decide que é hora de dormir. Durante todas as páginas, a obra apresenta a criança como um monstrinho e na última página, é apresentada a visão da criança, o pai que a coloca para dormir também é um monstro.

É interessante ainda destacar que o pai é quem o coloca para dormir, diferente do que se espera na sociedade patriarcal, que seja a mãe responsável por toda a rotina dos filhos, e o pai um observador passivo, que interfere nas horas de crise. Marcar a figura do pai como responsável pela criança, quebra as expectativas dos papéis de gênero.

Em *Já para cama, monstrinho!* é perceptível uma sutil combinação, entre o controle do tempo e da rotina, a urgência em realizar tarefas e uma vigilância desse tempo por parte dos adultos. Mas para a criança, o tempo não é só uma etapa, mas um campo dominado pela relação com o movimento.

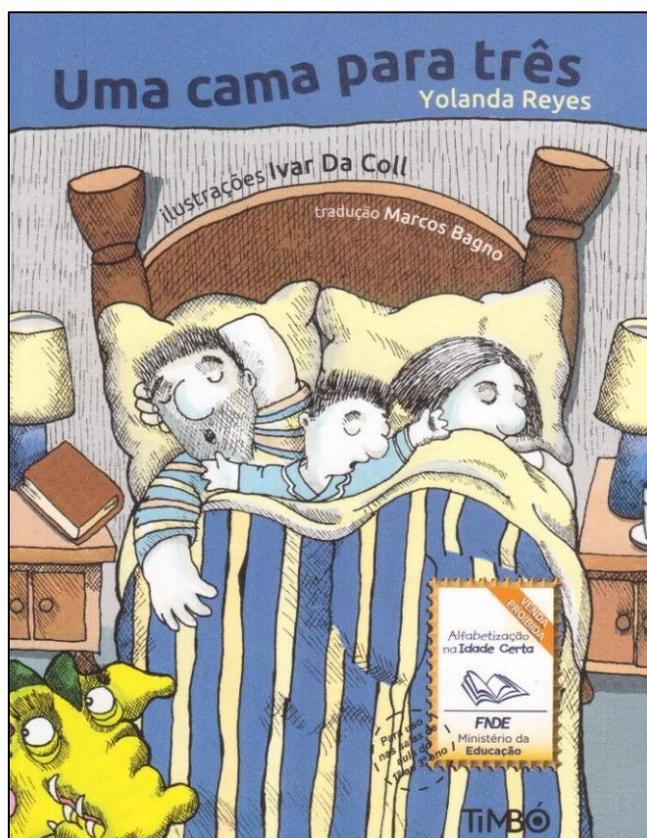
O controle do tempo também é uma estratégia disciplinar. Cada instante das nossas vidas passa a ser regulado, gerido de maneira produtiva. O tempo foi

capitalizado e disposto de uma de maneira cronológica, linear e contínua (LEMOS, 2007, p. 82).

Na dualidade do tempo adulto para o tempo criança, a rotina pode se transformar em um dispositivo de controle, quando não é considerada a liberdade do sujeito, se tornando apenas uma sucessão de pequenas ações cristalizadas, ou como Barbosa (2000, p. 95) elucida: “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia tendo como objetivo a organização da cotidianidade”.

Na próxima obra, a rotina que antecede a hora do sono também se faz presente, trazendo a companhia do adulto como uma constante nas três obras em análise, nesta história o monstro deixa de ser o protagonista e se torna o “vilão” em *Uma cama para três* é narrada as dificuldades, tanto de adultos quanto de crianças, de lidar com constantes pesadelos.

Imagem 12 – Capa do livro *Uma cama para três*.



Fonte: REYS; COLL, 2013.

Uma cama para três, escrito por Yolanda Reyes, ilustrado por Ivar Da Coll e traduzido por Marcos Bagno, tem início relatando a dificuldade de André dormir, pois fazia muitas noites que ele não queria ir para a cama com medos dos pesadelos. O menino fazia o que podia para evitar dormir, comia vagorosamente, escovava os dentes até ficarem reluzentes e quando

chegava a hora de contar a história pedia os mínimos detalhes, até sua mãe não aguentar mais e apagar a luz.

André ficava sozinho. Sozinho com a noite tremendo de medo. Naquele mesmo instante, via um dragão aparecer na janela.
 André tapava o rosto com as cobertas.
 Mas o dragão nem ligava e se metia no quarto.
 O dragão se mexia por trás da cortina.
 André fingia que não o tinha visto. Mas o dragão se sentava na beirada da cama.
 André fechava os olhos para não ver, até que dormia de verdade.
 Aí, o dragão se enfiava nos seus sonhos e o perseguia por um labirinto. No momento exato que ia agarrá-lo, André via a saída.
 Lá fora, papai o esperava. Parecia um dragão despenteado, prestes a cuspir fogo.
 — Ajudaaaaa, socorro!... aí vem ele para me pegar — gritava André (REYS, 2013, s. p.).

E assim eram todas as noites de André, os pais tentaram de tudo para seu sono ficar mais leve, mas nada resolvia seus pesadelos. Até que aceitaram que poderiam caber três na mesma cama, mas uma cama para três era apertada, então, o pai decide ir dormir na cama do filho e dessa vez, é ele quem recebe a visita do dragão em seus sonhos. Naquele momento, o pai de André volta correndo para o quarto, com o mesmo medo, dessa maneira, uma cama, que era muito desconfortável para três pessoas, se tornou gigantesca e o medo, assim como a cama, foi compartilhado e vivido por pai e filho.

Por mais que a infância seja colocada em um constante estado de incompletude, essa narrativa apresenta os adultos como seres também incompletos, seres que também sentem medo, assim como as crianças.

A infância que virá a se tornar um adulto, não é somente histórica, cultural e cronológica, é além de tudo isso, é uma condição de experiência. Entretanto, há outras características que posicionam essas obras literárias em uma *infância vir a ser*. A cronologia, o tempo que circula a expectativa em crescer para se tornar um adulto, a impaciência que antecede a hora de dormir e a ansiedade no momento de lidar com os medos dos pesadelos.

A institucionalização e a rotinização da infância caracterizam toda essa construção instrumental, feita ao longo do século XX, de um dever ser na educação das crianças pequenas, ou seja, da sua normalização (BARBOSA, 2000, p. 104).

Gouvêa (2004), aborda a construção da noção de infância na literatura que circulou no Brasil, entre 1900 e 1935 para essa autora, a literatura infantil estabeleceu sua identidade ao tecer narrativas com a temática central do “universo infantil, em sua relação com o universo adulto” (GOUVÊA, 2004, p. 57), e também as relações que a criança estabelece com o mundo

social. Consequentemente, ao falar em literatura infantil, fala-se da criança, pois “a literatura infantil guarda com a infância uma relação especular, pois à medida que define a infância, a reflete ao longo das narrativas” (GOUVÊA, 2004, p. 57). A literatura infantil formula imagens de crianças e cria um imaginário sobre o que é ser criança, suas características, seus comportamentos, hábitos e atitudes.

Nas diversas narrativas literárias analisadas fica claro o retrato que a sociedade da época faz da criança, o lugar que ela lhe atribui, assim como, o projeto de criança enquanto vir-a-ser que se quer formular pela via do discurso literário. Os diversos autores espelham ambas as dimensões, imbricando-as ao longo dos textos (GOUVÊA, 2004, p. 57-58).

A literatura preenche o espaço de prática discursiva para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, reforçando determinados aspectos positivos da conduta infantil, tendo como referência a conduta do adulto. A companhia de um adulto é quase constante nessas infâncias, em razão disso, as narrativas apresentam a vida dos adultos, vista pelos olhos das crianças, e até mesmo comparada, uma dualidade do Mundo Infantil versus o Mundo Adulto.

Como arremate final de análise é significativo destacar que as infâncias representadas nos livros são múltiplas, e estas representações empenham-se em formar infâncias independentes, criativas, brincantes, curiosas e imaginativas. E mais ainda, as obras apresentam infâncias envolventes, que enfrentam desafios próximos da realidade social e cultural de seus possíveis leitores.

4.3.5 Retornos

As quatro infâncias representadas no acervo analítico, *infância da ausência*, *infância independente*, *infância desatendida* e *infância vir a ser*, foram construídas pelos discursos que compõe o *Edital de Convocação* e o *Guia Literatura na Hora Certa*, sendo que, o primeiro produz o discurso e o segundo estabelece o discurso, assim, aos livros de literatura cabem a função de disseminar esses discursos. Nesta pesquisa, os discursos são compreendidos como práticas que instituem significados, logo, representações.

[...] Foucault coloca toda a ênfase na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam (VEIGA-NETO, 2007, p. 55).

A representação é atravessada constantemente pelo discurso, “a subjetividade passa a ser considerada uma produção discursiva, e o sujeito falante é dependente da existência prévia de posições discursivas, por meio das quais, se compreende o mundo” (SILVA, 2007, p. 22). Por tal razão, exploramos primeiros os discursos que construíram o edital e o guia, para depois, darmos início aos estudos sobre representações de infâncias das obras do acervo analítico.

No contexto desta pesquisa, a criança/*infância alfabetizada leitora*, objetivo do PNAIC, foi e está sendo construída pelo *discurso científico, discurso pedagógico, discurso do letramento, discurso renovador da leitura e o discurso do politicamente correto*. Os livros de literatura são a materialização desses discursos em sala de aula, apresentando e difundindo modos de ser criança.

[...] as crianças têm sido produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas: discursos médicos, biológicos, antropológicos, psicológicos, pedagógicos... Tais discursos constroem para elas uma posição de sujeito ideal, um sujeito universal, sem cor, sem sexo, sem filiação, sem amarras temporais ou espaciais ... (BUJES, 2000, p. 10).

Os discursos que formam a infância são tão amplamente aceitos que se torna quase impossível pensar em uma infância que atue fora dos discursos correntes, a infância é então, o resultado da articulação entre os discursos (*Edital de Convocação*) e as práticas (*Guia Literatura na Hora Certa*), culminando nas representações de infâncias identificadas no acervo analítico da pesquisa. Para alcançar as infâncias representadas no acervo desta pesquisa foi necessário “[...] olhar de outro modo as crianças, abandonando as verdades que a priori são ditas sobre elas[...]”, (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 296) sem exigir nada além do que elas representam.

Assim, as representações construídas pelos discursos são de crianças ativas, com problemas próximos a realidade, retratando diferentes contextos culturais e ambientais que constituem a sociedade, estando em concordância com os discursos identificados no *Edital de Convocação*, apresentando narrativas diversas que promovem o prazer em ler defendido pelo *discurso renovador da leitura*, não apresentando obras didatizantes, informativas ou doutrinárias, contribuindo para a alfabetização e o letramento.

Promover a leitura, formar o leitor (“competente”, em alguns discursos), incentivar o hábito de ler, criar, despertar o gosto pela leitura...são sintagmas que a partir do início dos anos 1980 vão povoar praticamente todas as publicações pedagógicas que, de alguma maneira, abordem a questão da leitura na escola (SILVEIRA, 1998, p. 112).

Esses aspectos representam a *infância alfabetizada leitora*, essa é a primeira grande e abrangente representação de infância, sendo assim, a infância que o PNAIC almeja formar, a criança que leia por prazer e encontre prazer na leitura, sendo alfabetizada enquanto é letrada e se tornando no futuro um adulto leitor crítico.

[...] é preciso atentar para o aspecto de que, se “formar leitores” passou a ser o objetivo maior da leitura de literatura na escola, nessa nova arquitetura discursiva é frequente que ao substantivo “leitor” agreguem-se -como expectativa de futuro- os adjetivos “crítico” e “criativo” (SILVEIRA, 1998, p. 118).

Dessa maneira, a *infância alfabetizada leitora* é incentivada ao desenvolvimento do hábito/gosto pela leitura, pelo acesso a livros adequados aos interesses da criança, respeitando sua faixa etária e, em grande quantidade e variedade.

A infância representada pelo programa de governo PNAIC é a alfabetizada leitora, contudo, essa infância é também uma *infância pós-moderna*, fenômeno este que se repete em todas as infâncias representadas no acervo analítico da pesquisa. De acordo com Costa e Momo (2010) a pós-modernidade tem produzido sujeitos infantis específicos e “[...] consoantes às configurações do mundo contemporâneo, em que a visibilidade, efemeridade, ambivalência, descartabilidade, superficialidade fazem parte da vida” (COSTA; MOMO, 2010, p. 965), as infâncias produzidas no contexto da pós-modernidade tem como uma de suas principais características o borramento de fronteiras, produzindo novos modos de ser, viver e outros tipos de sujeitos.

Marcar todas as infâncias identificadas no acervo analítico como pós-modernas implica em considerar uma condição cultural diferente daquela do mundo moderno, considerando que, condições culturais diferentes produzem “[...] infâncias distintas do que se convencionou chamar de *Infância Moderna* [...]” (COSTA; MOMO, 2010, p. 967), modificando também a forma como as crianças vivem a cultura e transpassam quaisquer fronteiras. Antes vistas como adultos em miniatura, agora, são produtoras de cultura. Estão no centro das narrativas.

À GUIZA DE CONCLUSÃO

Não existe chegada. A cada horizonte atingido, outro aparece diante de nossos olhos. Essa é a situação corriqueira por que passam os que trabalham tendo um aporte teórico que busca questionar o já dito, o já pesquisado, o já reconhecido como verdade, mostrando outras formas de olhar, de pesquisar, de pensar.

(SILVA, 2007, p. 113)

Todos os capítulos foram acompanhados de pequenas epígrafes, dentre todas, a que mais me chama atenção (em caráter de autora) e representa o tempo dedicado a esta dissertação é a de Lewis Carroll (1865). Esse pequeno trecho do livro *Alice no país das maravilhas* acompanhou-me, desde o início do curso de mestrado, “*Oh puxa! Oh puxa! Eu devo estar muito atrasado!*” Por diversas vezes senti-me como um coelho de paletó correndo, cuidando o tempo, sempre atrasada, tentando fazer tudo de maneira impecável e temendo ouvir “*cortem-lhe a cabeça! Cortem-lhe...*”.

Consequentemente, parar tudo e finalmente concluir a pesquisa, depois de tanto correr e temer não é uma tarefa fácil, porque não há um ponto final categórico. Assim, faço minhas as palavras de Silva (2007) “*Não existe chegada*”. Não há chegada, primeiro, porque sempre haverá um novo questionamento a ser feito ou um novo olhar a ser lançado sobre os objetos já analisados; segundo, porque é necessário fazer escolhas e delimitar as fronteiras do estudo.

Analisar a caixa do PNAIC, trabalhar com o campo teórico dos Estudos Culturais, buscar como os discursos foram sendo construídos nos materiais de apoio do PNAIC e concentrar-se nas representações de infâncias... cada uma dessas escolhas levou-me a um caminho, que permitiu novas aprendizagens, reflexões e desafios.

Os Estudos Culturais surgiram para questionar o porquê de somente determinadas culturas - leia-se a cultura da elite - eram consideradas cultura, e porque modos de vida e produção de outros agrupamentos humanos não eram cultura. Um estudo que escolhe, ou se coloca nesse campo teórico, deve já de saída tornar problemáticas as formas de conceber o que é real, ou seja, questionar as verdades produzidas pelos discursos.

Dentre os caminhos desta pesquisa o mais complexo foi o da infância; entender que, desde seu surgimento, a *Infância Moderna* tem sido marcada pela representação do mais bom e encantador que existe na sociedade e pelos signos da ingenuidade e dependência, impedindo a problematização dos discursos que a construíram desta maneira.

Os materiais do PNAIC, analisados durante mais de um ano, nos mostram que o programa busca construir uma *infância alfabetizada leitora*. Uma criança que leia por prazer, pois teve no início de sua formação escolar, acesso aos diversos gêneros textuais. Essa infância, aprendeu a ler e escrever, e aprendeu também, os usos sociais da leitura e da escrita, em suma, uma criança que encontrou na leitura prazerosa caminhos para o letramento e leu por prazer.

As crianças e as infâncias são resultado de um processo de construção social, ou seja, são produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas, devido a isso, a produção do discurso da *infância alfabetizada leitora* tem seu início com o *Edital de Convocação 002/2013* que já apresenta normas a serem seguidas pelas editoras que desejassem ter seus livros no acervo de literatura do PNAIC. Os discursos identificados no *Edital de Convocação* foram: o *discurso científico*, o *discurso renovador da leitura*, o *discurso do letramento* e o *discurso do politicamente correto*.

O *discurso científico* é técnico e estabelece verdades sustentadas em fatos científicos, caracterizando-se também como um dispositivo de controle. Esse discurso é evidenciado, ao determinar que os livros inscritos serão analisados por instituições de Educação Superior. O *discurso renovador da leitura* apoia a formação da *infância alfabetizada leitora*, partindo de seu pressuposto básico, a relação prazer-interesse-leitura-hábito-gosto para que a leitura se torne um hábito cotidiano e natural. O *discurso renovador da leitura* e o *discurso do letramento* dialogam muito nos documentos analisados, e estão presentes nas raízes de formação do PNAIC direcionando suas ações e propostas. O *discurso do letramento* preocupa-se com as práticas sociais de leitura e escrita, buscando por obras de literatura que possam contribuir efetivamente para a alfabetização e o letramento.

É interessante ressaltar que de certa forma, ambos os discursos também dialogam com o *discurso científico*, pois, o *discurso renovador da leitura* e o *discurso do letramento* são resultados de pesquisas científicas que moveram o foco de como se ensina para o como se aprende.

O *discurso do politicamente correto* é o centro de diversos debates e polêmicas, mas no *Edital de Convocação* ele se fez presente ao explicitar que não seriam aceitas obras preponderantemente didáticas, de cunho religioso, com preconceitos e estereótipos que buscam

doutrinar por meio da moral. Os discursos produzidos pelo *Edital de Convocação* normatizam o que é adequado estar em sala de aula para formar uma criança que leia por prazer.

Enquanto, o edital é voltado para as editoras, o *Guia Literatura na Hora Certa* é técnico, e voltado diretamente para os professores alfabetizadores, e assim como o edital, o guia complementa o discurso para a formação de uma *infância alfabetizada leitora*, destacando os seguintes discursos: o *discurso científico*, *discurso do letramento* e *discurso renovador da leitura*, que também podem ser encontrados no *Edital de Convocação*. Somente um novo discurso foi identificado no guia, o *discurso pedagógico*, que disciplina a prática pedagógica. Apesar da repetição dos mesmos discursos, a maneira como são estabelecidos é diferente, agora com um tom mais orientador de práticas.

A voz do *discurso científico* está presente em todo o guia, já que este é escrito por especialistas da área, com destaque para Magda Soares, e apresenta nominalmente a instituição responsável pela análise dos livros inscritos no edital. Associado ao *discurso científico* temos o *discurso pedagógico*, organizando os espaços e guiando a prática do professor alfabetizador. É interessante destacar que em certos momentos, ambos os discursos se complementam dando ao guia uma aparência de manual didático; já que, este apresenta sequências didáticas como modelo para as práticas docentes.

O já comentado *discurso do letramento* permeia todas as práticas do PNAIC, o *Guia Literatura na Hora Certa* busca levar o letramento, que é uma prática social, para o ambiente escolar, propondo que uma prática que era social torne-se uma incumbência escolar. Ao *discurso renovador da leitura* cabe a função de formar leitores, mas diferente do apresentando no edital, formar leitores através de estratégias que incentivem o letramento e respeitem as escolhas dos alunos.

Os discursos identificados no edital são reafirmados no guia, formando uma rede de controle sutil, que se inicia na seleção dos livros a serem utilizados em sala de aula e é finalizada, com sugestões de como utilizar o material em sala de aula. Assim, os livros que compõe o acervo de literatura são a concretização de discursos - *discurso científico*, *discurso do politicamente correto*, *discurso do letramento*, *discurso renovador da leitura* e *discurso pedagógico*.

Ao analisar o acervo de literatura infantil e selecionar nove obras, foi possível identificar a representação de quatro infâncias: a *infância desatendida*, *infância da ausência*, *infância independente* e *infância vir a ser*, essas infâncias representam os discursos identificados no *Edital de Convocação* e no *Guia Literatura na Hora Certa*. Os discursos produzidos pelo edital

são estabelecidos no guia e disseminados nos livros de literatura, ou seja, todos os discursos apresentados levam a um único desfecho, a produção e o estabelecimento do discurso da *infância alfabetizada leitora*.

Finalizo, destacando que quando a infância é descrita baseada em um modelo universal, como é vista dentro de uma concepção moderna, sua diversidade é silenciada. Se esquece que a infância é múltipla e como uma construção histórica está em constante movimento e ressignificação, reagindo a mudanças econômicas, sociais, familiares, trazendo como consequência, o surgimento de novas infâncias, infâncias que enfrentam ausências, infâncias que são independentes, infâncias desatendidas que encontram na imaginação uma “fuga” do mundo real, e infâncias que carregam a expectativa do mundo adulto. Assim, tomar a infância como única, natural, atemporal e idealizada é ineficaz, a infância não está localizada na ordem da certeza, ela é o local da invalidação das certezas, sempre a nos escapar à medida que queremos capturá-las. Se debruçar em uma pesquisa sobre a infância é mergulhar em um oceano de incertezas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcia. **Cultura letrada: Literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006

ARIÈS, Philippe. Da família medieval à família moderna. In: ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986. p. 225-271.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; LINS, Cristina Pires Dias. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) como política educacional. **Laplace em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 40-53, 2018.

BASTOS, Regiane Pradela da Silva. **Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis.

BARBOSA, Maria Carmem. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm> Acesso em: 29 de set. de 2019.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Brasília: 1985. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 29 de set. de 2019.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938**. Brasília: 1938. 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: 29 de set. de 2019.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Brasília: 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 21 de out. de 2019.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.653, de 07 de abril de 2008**. Brasília: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111653.htm Acesso em 30 de set de 2020

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.005/2014**, de 25 de junho de 2014. Brasília 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em 10 de janeiro de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf> Acesso em: 08 de set. de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Literatura na hora certa**: guia 3: 3º ano do Ensino Fundamental: PNLD/PNAIC: alfabetização na idade certa 2015. Ministério da Educação Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação. BRASIL. **Edital de convocação 002/2013** – CGPLI PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014. Brasília: SEB, 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, 2000.

_____. **Infância e maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 17-39, 2002.

_____. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar fronteiras. Rio de Janeiro: P&A, 2005a. p. 179-197.

_____. Discursos, infâncias e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel da. (Org.). **Cultura poder e educação**: um debate sobre estudos culturais. Canoas: Ed. ULBRA, 2005b. p. 185-196.

_____. Outras infâncias? In: SOMEER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Educação e cultura contemporânea**, articulações, provações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 217- 231.

CELLA, Sirley Morello. **Letramento em diálogo com o acervo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma ampliação da experiência com linguagem. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; MOMO, Mariangela. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Caderno de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 965-991, 2010.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre, Artmed, 2001. p. 101-108.

_____. **Infâncias que nos escapam, da criança da rua a criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. **Anais do V Colóquio Internacional de**

Filosofia da Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p.289-298, 2015.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma introdução aos estudos culturais. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 9, p. 87-97, 1998.

FOUCAULT, Michel. Terceira parte disciplina. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GILL, Rosalind. Análise do Discurso. In: GILL, Rosalind. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 244-270.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Retratos de crianças. In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. p. 57-117.

GRUDA, Mateus Pranzetti Paul. O controverso discurso do politicamente correto: algumas considerações e desdobramento. **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, 01(02), p. 148 - 163, 2014

HALL, Stuart. O papel da representação. In: HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2016. p. 31-137.

JESUS, Simone Aparecida de. **A literatura no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal De Goiás, Goiás.

KIRCHOF, Edgar Roberto; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O pato a morte e a tulipa – Leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 57-76, 2018.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 7, n. 1, p. 81-91. 2007.

LUKE, Allan. Text and Discourse in Education: an introduction to critical discouse analyssis. **Review of Research in Education**. Chicago, p. 03-48, 1995.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O PNBE e o CEALE: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; MAGDA, Soares. (Org.) **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. p.7-20.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa nacional do livro didático – PNLD**. Impactos na qualidade do ensino público. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MELO, Darcyane Rodrigues de; GUIZZO, Bianca Salazar. Infância YouTuber: problematizando representações de crianças inseridas na cultura de sucesso. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 50, p. 121-140, 2019.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e a escola que a educava). In: SILVA, Tomaz Tadeu da; et al. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1998. p. 172-177.

PACHECO, Elza Dias. Das representações da infância, no imaginário social, à criação de uma linguagem mítica. **Logos: Comunicação e Universidade**, v. 3, n. 1, capa, 1996.

PALUMBO, Dennis James. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: PALUMBO, Dennis James. **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

PEIXOTO, Elza Rodrigues Barbosa; PINHO, Maria José de. Literatura na Hora Certa, um pacto para o letramento literário? Uma análise da proposta de formação do PNAIC. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**. Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 67-84, 2017.

RUGGERI, Meire Cristina Costa. **O espaço do livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão.

SCHWANTES, Lavínia; HENNING, Paula Corrêa; RIBEIRO, Paula Regina Costa Ribeiro. O discurso pedagógico da ciência em operação na Rede Nacional de Educação e Ciência: Novos Talentos da Rede Pública (RNEC/NT). **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 809-828, 2016.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptisa. Os enfoques quantitativo e qualitativo na pesquisa científica. In: SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptisa. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso Editora LTDA, 2013. p. 27-48.

SILVA, Elen Maisa Alves da. **Era uma vez... A literatura infantil que circula na escola: uma análise de edições adaptadas de contos de fadas**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, Liciane Rodrigues; TOMÁS, Maria Edinete. Representações da infância na obra O Quinze, de Rachel de Queiroz. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, Acaraú, v. 7, n. 2, p. 122-137, 2013.

SILVA, Thaise da. **O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares**. 2007. 125 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **Os “novos” discursos sobre alfabetização em análise:** os livros de 1º ano do ensino fundamental de nove anos do programa nacional do livro didático (PNLD 2010). 2012. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **Produção e a circulação dos livros didáticos destinados à alfabetização em escolas públicas de Dourados (1945-1964):** efervescência ou continuidade? 2018. Relatório Final de Estágio de Pós-Doutoramento. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba.

SILVA, Thaise da; TEIXEIRA, Márcia Prenda. Linguagens, oralidade e cultura escrita: um olhar para educação infantil. In: SARAT, Magda; TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise da. (Org.). **Formação docente para educação infantil:** experiências em curso. Dourados: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2018. p. 193-205.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 49-70.

_____. Os estudos culturais e o currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade;** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 131-137.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p.105-128.

_____. A leitura e seus poderes – um olhar sobre dois programas nacionais de incentivo à leitura. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 2, p. 103-120, 2010.

_____. A respeito do tempo – lições de autores adultos nos livros para crianças. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Estudos culturais & educação:** contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: Editora ULBRA, 2015. p. 131-148.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença para crianças: paratextos, discursos científico e discurso multicultural. **Revista Brasileira de Educação,** v. 15, n. 34, p. 98-107.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; QUADROS, Marta Campos de. Crianças que sofrem: representações da infância em livros distribuídos pelo PNBE. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea,** n. 46, p. 175-196, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1998.

_____. Alfabetização: o método em questão. In: SOARES, Magda. **Alfabetização,** a

questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 15-53.

SOUZA, Ingober Vargás de. **Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: Acervo para os anos iniciais do ensino Fundamental**. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 29, p. 125-142, 2004.

_____. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline. **Diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 125-133.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 05-15, 2003.

_____. **Foucault & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

ZOIA, Alceu. A educação da criança Terena: Educação indígena e educação escolar. In: GRANDO, Beleni Saléte; CARVALHO, Diana Carvalho de; DIAS, Tatiane Lebre. (Org.). **Crianças – infâncias, culturas e práticas educativas**. Cuiaba: EdUFMT, 2012. p. 25-46.

WERLANG, Sandra Danieli. **Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º ano do ensino fundamental**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pro-posições**, v. 12, n. 1, p. 151-162, 2001.