



POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO E A LEITURA
NO BRASIL: ACERVOS PARA OS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ingobert Vargas de Souza

Florianópolis / 2015

Ingober Vargos de Souza

**POLÍTIAS PÚBLIAS PARA O LIVRO E A LEITURA NO
BRASIL: ACERVOS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa em Ensino e Formação de Educadores, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Eliane Santana Dias Debus

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Vargas, Ingobert

Políticas Públicas para o Livros e a Leitura no Brasil : Acervos para os anos iniciais do ensino fundamental. / Ingobert Vargas ; orientador, Eliane Santana Dias Debus – 190p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Políticas públicas para o livro e a leitura. 3. PNLD. 4. PNAIC. 5. Literariedade. I. Debus, Eliane Santana Dias. II. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Revisão textual:

Januário Marques de Souza
(januario.marques@hotmail.com)

Capa, agradecimentos, epígrafe e abertura de capítulos:

Paula Albuquerque
(moedasdeacucar@gmail.com)

AGRADECIMENTO



*Até que um dia
alguém deu um passo,
diminuiu o espaço
e fez do braço
um laço.*

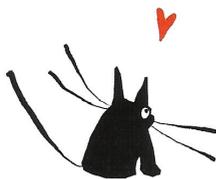
(SIVESTRIN, 2010, p.7
Il. Luiz Maia)

Meu abraço de agradecimento,

Aos homens da minha vida...
Januário Marques de Souza e
Diego Lapa da Silveira
(meus melhores amigos).

À professora Eliane Debus,
sempre compreensiva
(e rigorosa, sem perder a doçura).

E à Beau, que não é gente,
mas exige meu colo (para minha felicidade)
todas as noites!





Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

- Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

(ANDRADE, 2003, p.44
Il. Victor Tavares, 2008, p. 16).

RESUMO

As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil têm garantido resultados significativos quanto à distribuição e ao acesso aos livros nas escolas públicas brasileiras e têm, também, contribuído para o crescimento do mercado editorial voltado para a literatura infantil. Mas todo livro produzido para as crianças é literatura infantil? Quais as características que garantem o *status* de literatura a um livro para crianças? Como diferenciar os livros de literatura infantil dos livros infantis? E mais importante: quais as contribuições que essas distinções trazem ao professor dos anos iniciais na formação para a leitura literária? Esta pesquisa tem o objetivo de analisar o Acervo Complementar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros para crianças do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), distribuídos pelo governo federal do Brasil às salas de alfabetização da rede pública, e suas implicações à formação de leitores literários crianças. Nosso recorte é constituído de 55 livros para crianças destinados especificamente ao 1º ano do Ensino Fundamental (30 livros compõem o Acervo 1.2 – Acervo Complementar do PNLD/2013 e outros 25 livros formam o Acervo 1 – PNAIC/2013). Pautado nos estudos sobre políticas públicas (HÖFLING) para o livro e a leitura (NETO, PAIVA), literatura infantil (ZILBERMAN, LAJOLO, DEBUS), letramento literário (SOARES, COSSON, LLUCH, PAULINO) e nos debates sobre a literariedade (AZEVEDO, MIALL & KUIKEN), a análise documental proporcionou a categorização dos acervos entre livros infantis e livros de literatura infantil, apontando perspectivas significativas ao grande desafio da escola pública: a formação dos leitores literários crianças.

Palavras-chave: Políticas públicas para o livro e a leitura. PNLD. PNAIC. Letramento literário. Literariedade.

ABSTRACT

Public Policies have guaranteed significant results for books and Reading in Brazil, when it comes to distribution and access to books in Brazilian public schools. They have also contributed to the editorial Market growth, which has focus on children's literature. However, is every single children's book part of children's literature? What are the characteristics that guarantee the literature status to a book, which is intended for children? How can we differentiate children's literature books from children's books? The most important: What are the contributions these distinctions bring to the teacher of children at the earlier stages of learning in the education of literary literature? The present research aims at analyzing the Acervo Complementar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) and the book for children of the Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), which are distributed by the Brazilian Federal Government to the education classes of the public schools, and their implications to the education of children literary readers, with a cutout of 55 book for children that are specifically intended for the first year of the elementary school, in which 30 of them compose the Acervo 1.2 – Acervo Complementar do PNLD/2013 and the other 25 books constitute the Acervo 1 – PNAIC/2013. Based on studies of Public Policies (HÖFLING) for books and Reading (NETO, PAIVA), children's literature (ZILBERMAN, LAJOLO, DEBUS), literary literacy (SOARES, COSSON, LLUCH, PAULINO) and also based on the debates of the literaliness (AZEVEDO, MIAL & KUIKEN) the documentary analysis provided the categorization of the pieces of the collection among children's books and books intended for children's literature, pointing significant perspectives at the challenge of public schools: the education of children literary readers.

Keywords: Public policies for books and reading. PNLD. PNAIC. Literary literacy. Literaliness.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CA – Colégio de Aplicação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED – Centro de Ciências da Educação
CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAED/UDESC – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INFORDEPE – Instituto Nacional de Formação Docente e Profissionais da Educação
INL - Instituto Nacional do Livro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NEPALP – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa
Plidief – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE – Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLL – Plano Nacional de Livro e Leitura
PQLP – Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste
Redalyc – Rede de revistas científicas da América Latina, do Caribe, Espanha e Portugal
SC – Santa Catarina
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SESC-SC – Serviço Social do Comércio de Santa Catarina

SISPACTO – Sistema de Gestão do PNAIC
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFPB – Universidade Federal de Pernambuco
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina
UNTL – Universidade Nacional de Timor Lorosa'e
USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

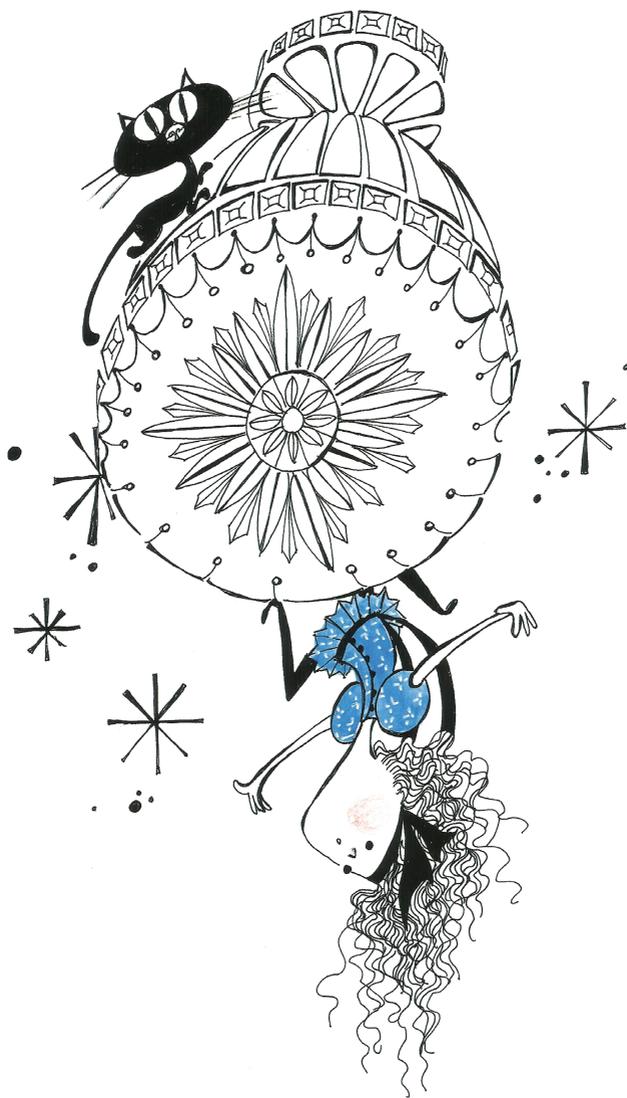
Ilustração 1 – Abraço.....	5
Ilustração 2 – Gato.....	5
Ilustração 3 – Menino e barco de papel.....	7
Ilustração 4 – Menina no lustre.....	21
Ilustração 5 – Menina lendo.....	37
Ilustração 6 – Borboletas.....	53
Ilustração 7 – Elefante.....	89
Ilustração 8 – Anjo, menina e gato.....	163
Ilustração 9 – Homem e estrelas.....	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o(s) Acervo(s) Complementar(es) do PNLD em base de dados <i>on-line</i> publicados durante o período 2010-2014.....	31
Quadro 2 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o(s) Acervo(s) Complementar(es) do PNLD em base de dados <i>on-line</i> publicados durante o período 2010-2014.....	32
Quadro 3 – Levantamento bibliográfico sobre os critérios de seleção para o PNBE em base de dados <i>on-line</i> publicados durante o período 2010-2014.....	33
Quadro 4 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre critérios de seleção para acervos governamentais (PNBE) em base de dados <i>on-line</i> publicados durante o período 2010-2014.....	34
Quadro 5 – Concepções de letramento e letramento literário nos Guias do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD durante o período 2004-2013.....	69
Quadro 6 – Concepções de letramento e letramento literário nos Guias do Acervo Complementar do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD durante o período 2010 e 2013.....	73
Quadro 7 – Orientações para a seleção do Acervo PNAIC/2014.....	80
Quadro 8 – Acervo 1.2 – Acervo Complementar do PNLD/2013.....	92
Quadro 9 – Acervo 1 – PNAIC/2013.....	94
Quadro 10 – Características do Acervo Complementar do PNLD/2013 e das obras do PNAIC/2013.....	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
1. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO E A LEITURA NO BRASIL.....	39
1.1 O Programa Nacional do Livro Didático e o Acervo Complementar	43
1.1.1 <i>O Acervo Complementar do PNLD</i>	47
1.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	48
1.2.1 <i>O PNAIC em Santa Catarina</i>	50
2. POR UMA CARTOGRAFIA DA LITERATURA INFANTIL.....	55
2.1 Da palavra à literatura: subjetividades e incompletudes	55
2.2 Literatura infantil ou demarcação de território?	59
2.3 Do letramento ao letramento literário	65
2.4 A seleção de acervo no PNAIC e no PNLD: compreendendo os critérios.....	77
2.5 Literatura infantil e livros infantis: quais as distinções?	82
3. COM OS LIVROS NAS MÃOS.....	91
3.1 As categorias de análise dos acervos.....	95
3.1.1 <i>Os paratextos</i>	96
3.1.2 <i>O assunto na ficha catalográfica</i>	97
3.1.3 <i>O caráter pedagógico ou literário do livro</i>	97
3.1.4 <i>Tipo de leitura que o livro proporciona</i>	99
3.1.5 <i>Os elementos de literariedade</i>	100
3.2 Às páginas do acervo complementar do PNLD	101
3.3 O que nos dizem os livros do acervo do PNAIC?	132
3.4 Algumas análises possíveis	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	173



*Esta é uma história montanhosa.
Para subir e descer, como se fosse
um passeio a pé. O caminho é entre palavras.*

(SISTO, 2011, p.5
Il. Bebel Callage, p.5)

INTRODUÇÃO

Quando penso sobre as minhas memórias de infância, a imagem que logo me vem por trás das pálpebras é a do meu avô contando-me histórias de terror. Se eu fechar os olhos, ainda o vejo ali, sentado numa cadeira de palha, remendando a rede de sua tarrafa e falando sobre as bruxas sobrevoando o mar, o pássaro brilhante nos túneis da mina de carvão, a procissão de mortos... Eu e meus primos trocávamos algumas (nem todas!) tardes de sol na praia para ficarmos ali, quietos, espectadores sedentos pelos relatos do vô Zequinha. Meu avô foi o primeiro responsável por me fazer imaginar palavras andantes.

Foi somente na 1ª série do Colégio Bom Jesus, em Joinville, minha cidade natal em Santa Catarina, que tive a oportunidade de entrar pela primeira vez em uma biblioteca. Naquela época eu sempre via um livro ou outro nas mãos das professoras de Educação Infantil, mas nunca tinha visto todos juntos... e tantas histórias. Lembro com carinho do primeiro livro que levei emprestado para casa: *A menina e o pássaro encantado*, de Rubem Alves. Admito que não quis devolvê-lo, e quando tive de fazê-lo, sofri como se estivesse separando-me do primeiro amor.

Eu cresci, mas desde então mantenho esse relacionamento permanente com as histórias e, principalmente, com os livros.

Numa tarde de 2002, sem muitas pretensões, quando eu, já acadêmico de Pedagogia, vagava despreocupado pelo *hall* do prédio da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC) antes do início das aulas, parei em frente ao mural informativo e encontrei um cartaz que comunicava uma apresentação de narração de histórias no museu Victor Meirelles. A informação esclarecia que o espetáculo aconteceria naquele dia, e já iniciado havia 20 minutos. Eu nunca tinha ouvido falar em “espetáculos de narração de histórias”. Para mim, até aquele momento, contar histórias era algo desprezioso realizado pelos mais velhos. Fiquei curioso e saí correndo para o museu (que naquele tempo ficava ao lado da FAED). Ao chegar, encontrei muitas crianças sentadas no chão olhando para um senhor (que mais tarde descobri chamar-se Celso Sisto). Não precisei ouvir mais de meia dúzia de palavras para “ver” que ele, desbravando o ar com movimentos precisos, desenhava paisagens com palavras. Mas não eram palavras despreocupadas, lançadas ao acaso. Aquele emaranhado de palavras não havia sido escrito por Celso Sisto, mesmo assim, ao contar uma história, mostrava que as palavras tinham vida, e ele tomava posse daquele texto. Ele contou, entre outras histórias, das quais nunca mais esqueci, “O gigante egoísta”, de Oscar Wilde,

tomando o cuidado para no final de cada conto, propositadamente, nos apresentar os livros. Era um convite à leitura! E qual não foi minha surpresa, dias depois, quando, debruçado sobre aqueles livros na Biblioteca Pública de Santa Catarina, li o texto de Oscar Wilde e reencontrei cada vírgula, cada detalhe daquele jardim proibido... tudo estava impresso, nas minhas mãos. E naquele reencontro, o texto pareceu-me mais vivo que antes. A cada frase lida, eu precisava parar e respirar fundo para entender onde eu estava, se dentro ou fora do livro. Estava decidido: seria contador de histórias!

Mas contar histórias exige que tenhamos histórias para contar. Sim, é verdade que todos estamos cheios de histórias para contar. Mas minha paixão era pelas histórias impressas nos livros. E esse foi o meu primeiro aprendizado: a busca pelo repertório literário. Aprendi com Celso Sisto, num curso oferecido pelo Serviço Social do Comércio de Santa Catarina (SESC-SC), na cidade de Florianópolis (SC), que “só se torna um contador de histórias aquele que lê”. Sempre gostei dos livros, mas a vida acadêmica e as leituras de formação tinham-me separado demais do texto literário, em particular da literatura infantil e infantojuvenil. Foi naquele momento que conheci a Biblioteca Barca dos Livros.

A Barca dos Livros¹ é uma biblioteca comunitária, criada em 2003, na Lagoa da Conceição, em Florianópolis (SC). Quando a biblioteca abriu suas portas para a comunidade, propondo facilitar o acesso ao livro e à leitura, disponibilizou gratuitamente um acervo de mais de 10.000 livros, visando ao acesso ao livro e à inclusão cultural e social. O acervo da Barca dos Livros é resultado dos anos de trabalho de sua matriarca, Tânia Piacentini, como leitora votante do prêmio² da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Aos poucos fui integrando-me às ações de formação de mediadores de leitura e participando cada vez mais das atividades da Barca dos Livros, onde tive o prazer de aprender e conviver com

¹ Ver: <<http://barcadoslivros.org>>.

² Desde 1975, o Prêmio FNLIJ - O Melhor para Criança - é uma das mais significativas premiações nacionais, concedida aos melhores livros infantis e juvenis publicados no Brasil, em diversas categorias: Criança, Jovem, Imagem, Poesia, Informativo, Tradução Criança, Tradução Jovem, Tradução Informativo, Tradução Reconto, Projeto Editorial, Revelação Escritor, Revelação Ilustrador, Melhor Ilustração, Teatro, Livro Brinquedo, Teórico, Reconto e Literatura de Língua Portuguesa. Ver: <<http://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij.html>>.

grandes contadores de histórias como Gilka Girardello, Sérgio Bello, Margarida Baird e Cristina Carvalho. Em 2007, participei do projeto Baú de Histórias, promovido pelo SESC-SC, viajando pelo interior do estado de Santa Catarina para contar histórias, e houve o tempo em que também fui formador de outros contadores de histórias. E assim, de livro em livro, a história foi ficando maior, e de repente me percebi constituído de palavras que inseriram o letramento literário no meu cotidiano profissional em sala de aula.

Em 2012 trabalhei como professor alfabetizador no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Na sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental, onde assumi a regência da turma, as prateleiras guardavam brinquedos, jogos paradidáticos e alguns livros. Descobri na capa daqueles livros o selo do governo federal identificando-os como integrantes do Acervo Complementar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Uma pesquisa rápida na internet mostrava que o acervo em questão era composto por livros complementares aos livros didáticos, destinados a todas as salas de aula de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental público do país. Fiquei muito interessado e bastante curioso, mas as informações disponíveis eram poucas. Em diálogo com minha orientadora, professora Eliane Debus, debatemos sobre a possibilidade de pensar o Acervo Complementar do PNLD como objeto de pesquisa de minha dissertação de Mestrado.

Para conhecer o objeto e ponderar sobre as possibilidades de pesquisa, em agosto de 2012 pedi autorização à coordenação pedagógica do CA/UFSC para reunir os livros que compunham o acervo que estava na escola e analisá-los. Fui prontamente autorizado e tive acesso ao acervo que pertencia à escola.

Primeiramente realizei um estudo exploratório por meio de entrevistas informais com a bibliotecária, com a coordenadora pedagógica e com três professoras dos anos iniciais (1º A, 2º A e 2º B) do CA para compreender o trajeto daquele acervo na escola. Algumas questões foram identificadas, que merecem considerações:

- a) as caixas coloridas, que traziam o acervo, foram recebidas pela direção da escola no ano de 2010, conforme comprovam os documentos arquivados na biblioteca; a direção enviou o acervo para catalogação na biblioteca setorial do colégio; e a biblioteca setorial, por sua vez, enviou os livros para catalogação na Biblioteca Central, conforme os procedimentos da UFSC;

- b) a professora do 1º ano A, integrante das formações continuadas do Pró-Letramento³/UFSC, curso onde recebeu informações sobre o Acervo Complementar do PNDL, procurou a biblioteca setorial do colégio para verificar a recepção e distribuição do material, respeitando a legislação específica desta política pública de leitura;
- c) a bibliotecária, ao ser informada dos detalhes quanto ao Acervo Complementar do PNDL pela professora do 1º ano A, solicitou a devolução dos livros enviados para catalogação, disponibilizando-os para serem distribuídos às professoras dos anos iniciais, seguindo a determinação da legislação vigente ao uso do Acervo Complementar;
- d) primeiramente, a distribuição do Acervo Complementar foi organizada pela Coordenação Pedagógica, as professoras foram informadas da presença dos livros e cada professora pode escolher quantos e quais livros levar para o acervo da sua sala de aula;
- e) posteriormente, a coordenadora pedagógica solicitou a devolução dos livros para serem catalogados, os quais, depois disso, ficaram disponibilizados na sala de recuperação de estudos.

No momento das entrevistas informais e da coleta de materiais para análise (em 2012), encontrei os livros do Acervo Complementar distribuídos entre as salas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais e na sala de recuperação de estudos. Quanto àquelas caixas coloridas, que traziam o Acervo Complementar, encontrei uma na sala do 1º A e outra no 1º C (guardando objetos diversos).

Minha breve intervenção sobre o objeto naquela escola mobilizou a análise preliminar de alguns documentos oficiais, a saber: a Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009 (Revogada), que dispõe sobre o PNDL para a educação básica e, também, a Resolução nº 10, de

³ Realizado entre os anos de 2004 e 2012, o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - foi um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série ou 1º ao 5º ano), com o objetivo de promover a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática. O programa foi realizado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e como adesão dos estados e municípios. Para maiores informações, acessar: <<http://www.portal.mec.gov.br>> > Pró-Letramento.

10 de março de 2011 (Revogada), que, por sua vez, altera a Resolução nº 60, já menciona. Uma leitura preliminar da legislação que ampara o Acervo Complementar do PNDL em consonância aos eventos relatados pelos professores do CA, bem como o manuseio do próprio acervo de livros, fez emergir algumas análises e questionamentos que mobilizaram a redefinição do meu projeto de pesquisa no Mestrado.

Em 2013, afastei-me das atividades do Mestrado. Integrei a equipe do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste⁴ (PQLP/Timor-Leste), quando atuei em estágio de docência na formação de professores na Universidade de Timor Lorosa'e (UNTL) e no Instituto Nacional de Formação Docente e Profissionais da Educação (INFORDEPE). Financiado pelo governo brasileiro, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e sob a coordenação pedagógica da UFSC, o PQLP/Timor-Leste é um programa de cooperação estratégica com o objetivo de enviar missões compostas por educadores brasileiros, de diversas áreas de formação, para atuarem em projetos de formação de professores e no ensino da língua portuguesa. Entre os meses de fevereiro de 2013 e fevereiro de 2014 estive em terras timorenses (sudeste asiático) desenvolvendo um trabalho voltado, em especial, à formação de mediadores de leitura literária aos professores da educação básica⁵.

No meu retorno às atividades do Mestrado em 2014, foi necessário readequar o objeto de pesquisa.

É importante contextualizar que, no final de 2012, iniciaram-se as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cuja proposta é “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012c, p. 22), conforme dispõe a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. A implantação das ações do PNAIC fez emergir nas salas de aula (do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) de todo o país o debate acerca do

⁴Ver: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/timor-leste/programa-de-qualificacao-de-docente-e-ensino-de-lingua-portuguesa-no-timor-leste>>.

⁵ O trabalho “*Iha Loron Ida: a formação de mediadores de leitura em Timor-Leste*”, um recorte da minha participação no PQLP, foi apresentado no 6º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil e 1º Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária da UFSC 2014. Para acessar o artigo completo, ver: <<http://literaturainfantilejuvenil.wordpress.com>>.

letramento, da alfabetização e do numeramento. Durante o ano de 2013, foram executadas ações de formação continuada de professores alfabetizadores, nas quais, conforme apresenta o Documento Orientador Pacto 2014:

Foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e **principalmente** para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (BRASIL, [20--]a, p. 1, grifo nosso).

Dentre os conteúdos definidos para subsidiar a Formação de Professores Alfabetizadores, quero destacar o item que explicita o “conhecimento e o uso de materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização” (BRASIL, [20--]a, p. 1), pois além do Acervo Complementar do PNLD/2010, as salas de aula de alfabetização de todo o Brasil receberam, no início de 2013, um novo acervo de livros para crianças vinculado às ações educadoras do PNAIC.

Atualmente, o PNLD e o PNAIC, em consonância ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), constituem-se como políticas públicas para o livro e a leitura consolidadas ao longo dos anos, o que ocorreu através de inúmeras ações desenvolvidas pelo governo federal no sentido de garantir aos estudantes de escolas públicas o acesso ao livro. Nesse sentido, é na intersecção, no encontro, nas aproximações e na complementariedade entre o PNLD e o PNAIC que me proponho à análise e ao debate para compreender as contribuições à formação de uma sociedade efetivamente leitora.

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e constituir-se-á pela via de pesquisa investigativa exploratória, com a qual, num primeiro momento, realizo a análise documental da legislação que regulamenta o acervo complementar do PNLD e o PNAIC. Num segundo momento, realizo a leitura e análise de 55 livros, dentre os quais 30 compõem o Acervo 1.2 – Acervo Complementar do PNLD/2013 e outros 25 constituem o Acervo 1 – PNAIC/2013, categorizando-os em livros

infantis e livros de literatura infantil, a partir de referencial teórico que considera essa distinção.

Para começo de escrita, é importante que eu assumo desde já meu lugar de *outside* no que diz respeito aos estudos da literatura ou da teoria literária: sou pedagogo de formação e contador de histórias, mas há alguns anos encontrei na literatura infantil meu objeto de estudo e apreciação. O texto ora apresentado foi escrito a quatro mãos e é resultado da parceria entre a experiência de anos de pesquisa em literatura infantil da orientadora, professora e doutora Eliane Debus e o meu exercício em reconhecer-me e constituir-me como um efetivo pesquisador.

Hubert Alquéres (2008) apresenta a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*⁶ defendendo que “ainda hoje, e cada vez mais, a cultura representa a melhor maneira de integração do indivíduo na sociedade, a leitura é o mais eficiente instrumento para o acesso ao conhecimento” (p. 11). Consolidar o gosto pela leitura é uma necessidade e torná-la um hábito exige incentivo a partir de uma prática cotidiana desde a infância.

A mediação de leitura literária não é uma novidade nos debates e nas práticas educacionais, mas segue como desafio aos educadores: qual a trajetória das Políticas Públicas para o Livro e a Leitura, em especial o PNLD e o PNAIC? Qual o substrato teórico que fundamenta o debate acerca do letramento literário nos anos iniciais na formação dos professores alfabetizadores? O que é literatura infantil? Quais elementos evocam a literariedade para um texto escrito às crianças?

Essas questões serviram de orientação para esta pesquisa de Mestrado, cujo objetivo geral é analisar o Acervo Complementar do PNLD e os livros para crianças do PNAIC, distribuídos pelo governo federal do Brasil às salas de alfabetização da rede pública, e suas implicações à formação de leitores literários crianças, num recorte de 55 livros para crianças destinados especificamente ao 1º ano do Ensino Fundamental, conforme já descrito acima.

Também nos propomos a:

⁶ *Retratos da Leitura no Brasil* foi uma pesquisa do Instituto Pró-Livro, com a primeira edição em 2003, a segunda em 2008 e a terceira em 2012, cujos resultados nos convidaram a refletir sobre os sentidos socioculturais do ato de ler na sociedade brasileira. Permitiu traçar um perfil das motivações, condições e instituições responsáveis pela formação tanto dos leitores quanto dos não leitores e ressignificar o conceito de leitura com a implementação da internet na vida coletiva.

- a) debater a trajetória das Políticas Públicas para o Livro e a Leitura no Brasil, em especial o PNLD e o PNAIC;
- b) contribuir aos estudos sobre literatura infantil e letramento literário nos anos iniciais;
- c) analisar os documentos e materiais, referentes aos livros para crianças, que compõem o PNLD e o PNAIC.

Para realizar esta pesquisa, fizemos previamente um levantamento bibliográfico quanto ao que tem sido produzido na literatura científica sobre o PNAIC e Acervo Complementar do PNLD. Tendo em vista que o objeto em estudo são os livros que compõem os acervos do PNAIC e o PNLD, cuja distribuição iniciou em 2010, definimos pela busca de trabalhos publicados num recorte temporal entre 2010 e 2014, período de vigência dos editais em estudo. Optamos pelo uso das plataformas mais estruturadas para as buscas de pesquisas já publicadas no país, e cujos bancos de dados são considerados os mais significativos pela comunidade acadêmica e científica brasileira, a saber: 1) Banco de teses e dissertações da CAPES⁷, 2) Portal de Periódicos da CAPES⁸, 3) Banco de dados dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED⁹, 4) Artigos publicados no SciELO – *Scientific*

⁷ CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma agência de fomento à pesquisa brasileira, que atua na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, no mestrado e no doutorado em todos os estados do Brasil. O banco de dados da CAPES, com o objetivo facilitar o acesso a informações, disponibiliza documentação sobre teses e dissertações defendidas a partir de 1998 junto a programas de pós-graduação do país. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>.

⁸ O Portal de Periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual, cuja missão é promover o fortalecimento dos programas de pós-graduação no Brasil por meio da democratização do acesso on-line à informação científica internacional de alto nível. Disponível em: <<http://periodicos.capes.gov.br>>.

⁹ ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) é uma associação com mais de 30 anos, cuja finalidade é fortalecer a pós-graduação e a pesquisa na área de Educação no Brasil. A ANPED estrutura-se em Grupos de Trabalho (GT), formados por 24 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas da educação, mantendo um banco de dados com todos os trabalhos apresentados anualmente em seus GTs. Alguns GTs foram selecionados para esta busca, considerando a possibilidade de relacionar trabalhos à temática da nossa pesquisa, a saber: GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT13 – Educação Fundamental. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.

*Electronic Library Online*¹⁰, 5) Redalyc – Rede de revistas científicas da América Latina, do Caribe, Espanha e Portugal¹¹. Para realizar o mapeamento da produção acadêmica e científica existente que contribuísse à temática principal desta investigação, utilizamos as seguintes palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Acervo(s) Complementar(es) do PNLD.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o(s) Acervo(s) Complementar(es) do PNLD em base de dados *on-line* publicados durante o período 2010-2014

BASE DE DADOS	PALAVRAS-CHAVE	
	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Acervo(s) Complementar(es) do PNLD
Banco de teses e dissertações da CAPES	0	0
Portal de periódicos da CAPES	0	0
ANPEd	1	0
SciELO	0	0
Redalyc	2	1

Fonte: Elaboração do autor.

¹⁰ SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) é uma biblioteca eletrônica internacional de periódicos científicos selecionados. É resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>.

¹¹ Redalyc (Rede de Revistas Científicas da América Latina, do Caribe, Espanha e Portugal) é uma base de dados digital de revistas de acesso público, cujo objetivo é construir um sistema de informação científica constituído pelas principais revistas na e sobre a América Latina. Disponível em: <<http://www.redalyc.org>>.

Quadro 2 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre o PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o(s) Acervo(s) Complementar(es) do PNLD em base de dados *on-line* publicados durante o período 2010-2014

BASE DE DADOS	REFERÊNCIA
ANPED	CORREA, Bianca Cristina. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: “novas” políticas, antigas concepções? <i>In</i> : Reunião Nacional da ANPED, 36., 2013, Goiânia. Anais... Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. p. 26-27. Disponível em: < http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais >. Acesso em: 13 dez. 2014.
Redalyc	ANTUNES, Helenise Sangoi. Alfabetização e formação de professores: algumas reflexões sobre a leitura e a escrita. Revista do Centro de Educação , Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 375-387, maio/ago. 2013. Disponível em: < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117127493010 >. Acesso em: 13 dez. 2014.
	SOUZA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. Revista da Avaliação da Educação Superior , Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219131124007 >. Acesso em: 13 dez. 2014.
	RAMOS, Flávia Brocchetto; VOLMER, Lovani; ORSO, Aline Crisleine. Reformas educacionais e curriculares: acervos complementares nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista e-Curriculum , São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-17, abr. 2012. Disponível em: < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76623542017 >. Acesso em: 13 dez. 2014.

Fonte: Elaboração do autor.

É importante considerar que, para cumprir o objetivo desta pesquisa, torna-se significativo categorizar os acervos analisados em livros infantis e livros de literatura infantil, apontando elementos que constituam a literalidade do texto para crianças. Nesse sentido, as pesquisas que discutem os critérios de seleção dos acervos governamentais, em especial o Programa Nacional das Bibliotecas Escolares (PNBE), são bastante relevantes, tendo-se em vista a compreensão de alguns aspectos fundamentais do sistema literário por meio das instituições legitimadoras da literatura infantil.

Para realizar o mapeamento da produção acadêmica e científica existente sobre os critérios de seleção dos acervos governamentais (mantendo a referência temporal de pesquisa), utilizamos a palavra-chave Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com o filtro: seleção, critério.

Quadro 3 – Levantamento bibliográfico sobre os critérios de seleção para o PNBE em base de dados *on-line* publicados durante o período 2010-2014

BASE DE DADOS	PALAVRA-CHAVE: PNBE
	FILTRO: SELEÇÃO
Banco de teses e dissertações da CAPES	0
Portal de periódicos da CAPES	0
ANPEd	0
SciELO	0
Redalyc	3

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 4 – Dados gerais dos trabalhos identificados no levantamento bibliográfico sobre critérios de seleção para acervos governamentais (PNBE) em base de dados *on-line* publicados durante o período 2010-2014

BASE DE DADOS	REFERÊNCIA
Redalyc	PAIVA, Aparecida. Selecionar é preciso, avaliar é fundamental: acervos de literatura para jovens leitores. Educação , Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 301-307, set./dez. 2012a. Disponível em: < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84824567003 >. Acesso em: 13 dez. 2014.
	COSSON, Rildo José. Avaliação pedagógica de obras literárias. Educação , Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 308-318, set./dez. 2012. Disponível em: < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84824567004 >. Acesso em: 13 dez. 2014.
	FERNANDES, Célia Regina D.; CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. Educação , Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012. Disponível em: < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84824567005 >. Acesso em: 13 dez. 2014.

Fonte: Elaboração do autor.

Após a identificação dos textos disponíveis nas plataformas pesquisadas, foi realizada a leitura dos resumos, e os trabalhos cujos debates eram pertinentes à temática do nosso estudo foram lidos na íntegra como instrumento de aproximação e diálogo com outros pesquisadores. Mesmo sabendo que alguns trabalhos podem ter escapado do levantamento, é importante destacar que não nos surpreendeu um resultado tão pouco significativo quanto à produção acadêmica e científica sobre o PNAIC e o Acervo Complementar do PNLN, considerando o pouco tempo de efetivação dessas políticas públicas.

Todavia, fica evidenciada a importância do tema que, de tão inédito, torna desafiador o registro da sua amplitude, das tendências teóricas e vertentes metodológicas, contribuindo, assim, ao desenvolvimento do debate sobre as políticas de incentivo ao livro e à leitura no Brasil.

No primeiro capítulo, apresentaremos uma análise dos marcos legais que regulamentam a trajetória das políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil a partir dos estudos de PAIVA (2012a) e NETO (2009). A Lei do Livro, o Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL) e alguns dados da pesquisa Retratos de leitura do Brasil (2003, 2008 e 2012) contextualizam o debate sobre Políticas Públicas sob a perspectiva de Höfling (2001) e apresentam duas políticas públicas em especial: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Sobre o livro didático, descreveremos, de forma sucinta, sua trajetória na história da educação brasileira até se efetivar como política pública. Quanto ao PNAIC, além da caracterização do pacto, também apresentaremos o perfil dos professores beneficiados pelas ações de formação em Santa Catarina.

O segundo capítulo desenha uma cartografia da literatura infantil, transitando por elementos que a constituem, desde o registro da palavra escrita até os debates mais contemporâneos, pautado nas teorias sobre a literatura infantil (ZILBERMAN, 1999, 2003; LAJOLO, 1999, 2009 e DEBUS, 2010, prelo), sobre o letramento literário (SOARES, 2004, 2009; COSSON, 2012, 2014) e sobre os elementos que garantem literariedade ao texto produzido para as crianças (MIALL; KUIKEN, 1999).

No terceiro e último capítulo, apresentamos as análises dos acervos, caracterizando os livros para crianças em “Livros Infantis” e “Livros de Literatura Infantil”. Os pareceres apresentados são, também, resultantes dos estudos vinculados aos paratextos presentes no acervo (LLUCH, 2006; BOCATTO, 2010), ao caráter pedagógico ou literário do livro (AZEVEDO, 1999) e ao tipo de leitura que o livro proporciona (SOARES, 2009).

Na abertura de cada um dos capítulos, apresentamos alguns trechos e ilustrações que compõem os livros analisados. São fragmentos que, ao longo do trabalho, serviram de inspiração à escrita, constituindo, algumas vezes, eventos ocorridos em salas de aula pelo Brasil afora.

Desejamos que a leitura seja prazerosa e traga novas possibilidades ao debate sobre a literatura infantil, o letramento literário e a formação de leitores crianças.



*Todo livro tem alma.
Alma é aquilo que dá o sopro de vida.
Assim, pra dar vida ao livro,
basta folheá-lo com calma.*

(GOH, 2009, p.4
Il. GAIOLA, p.22)

1. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO E A LEITURA NO BRASIL

Oh! Bendito o que semeia
Livros à mão cheia
E manda o povo pensar!
O livro, caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar!
(ALVES, 1969, p. 27-28).

Historicamente, o acesso aos livros e à leitura, como bem cultural, sempre teve público privilegiado no Brasil e, entre as alternativas para reverter tamanha restrição, exige do poder público a instituição efetiva de políticas públicas de democratização de acesso ao livro e de formação de leitores. Contudo, políticas públicas não é o resultado de ações isoladas ou apenas de interesses governamentais.

Primeiramente, é necessário compreender que políticas públicas é “um conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado, que visam a garantir determinado direito de cidadania assegurado constitucionalmente ou que se afirma a partir do reconhecimento por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos” (SEMA, 2014, p. 1). Höfling (2001) defende que política pública é “o Estado em ação; é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (p. 31). Ambos os autores evidenciam que a constituição de uma política pública depende sim dos interesses políticos de cada gestão governamental, mas, por outro lado, também são resultantes das mobilizações da sociedade civil organizada.

As questões vinculadas à educação no Brasil ganharam visibilidade no debate nacional a partir de 1930 com a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas “foi apenas na década de 1980 que a questão da formação de leitores entrou na pauta das políticas públicas e, ainda assim, não de forma prioritária” (PAIVA, 2012b, p. 13). Várias e repetidas ações foram realizadas ao longo dos anos, em diferentes estados brasileiros, para o incentivo à leitura e à formação de leitores. Uma análise histórica, tendo como parâmetro de avaliação a abrangência e o volume de distribuição de acervos, pode destacar algumas iniciativas para promoção do livro e da leitura no Brasil, a saber: o Programa Nacional Salas de Leitura (1984-1987), o Proler (1992 - ainda em vigência), o Pró-leitura na formação do professor

(1992-1996), o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994), o Programa Nacional do Livro Didático (1985 - ainda em vigência) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE (1997 - ainda em vigência) (PAIVA, 2012b).

O marco legal, instrumento jurídico-político imprescindível para o exercício das funções governamentais, que inaugura no Brasil a efetiva constituição de uma política nacional de livro e leitura, foi a Lei nº 10.753 – Lei do Livro, sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 30 de outubro de 2003. Mesmo com todos os seus limites e restrições, Neto (2009) defende que “a lei do livro contribuiu [...] para dar diretrizes amplas e permanentes a esse setor da cultura brasileira [...] e abriu amparo legal e político para novas iniciativas que surgiram posteriormente” (p. 61-62). Em 2006, num movimento de ações conjuntas no Ministério da Cultura e Educação, criou-se o Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL), com o objetivo inicial de mapear as ações em curso no país e cujo foco situava-se no livro e na leitura. Os resultados animadores consolidaram o PNLL, “indutor junto aos governos estaduais e municipais, como uma real possibilidade do nosso país obter uma Política de Estado para o setor” (BRASIL, 2010b, p. 14).

Atualmente o PNLL reúne

projetos, programas e ações de ministérios, instituições públicas dedicadas à educação e à cultura, empresas estatais de todos os níveis de governo e, ainda, empresas e entidades privadas como as organizações não governamentais (ONGs) que apoiam a educação e, gradativamente, vão aderindo ao plano que se estruturou em quatro eixos: 1) Democratização do acesso; 2) Fomento à leitura e à formação de mediadores; 3) Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico; 4) Desenvolvimento da economia do livro. (BRASIL, 2010b, p. 12).

O PNLL do Brasil ganhou notoriedade internacional ao estabelecer laços conceituais e práticos da ação do Estado com a sociedade, bem como do trabalho colaborativo entre a cultura e a educação na formação de leitores, tornando-se “referência para muitos dos planos de leitura que também se desenvolvem nos países irmãos do

continente americano e no mundo ibérico” (BRASIL, 2010b, p. 14). E mais que isso, o PNLL é reconhecido como uma política que “finalmente, [faz] romper a barreira que considera o letramento uma questão apenas de alfabetização, sem considerar os inúmeros aspectos culturais que acompanham a aquisição do direito à leitura” (BRASIL, 2010b, p. 16).

A partir do PNLL, conforme Paiva (2012b), “é possível afirmar que o pressuposto da democratização da leitura vem orientando as políticas públicas e que, a cada programa, procura-se verticalizar as ações em prol da distribuição universal de acervos de literatura a todos os segmentos de ensino” (p. 16), pois “sem a materialidade do objeto, não há democratização da leitura” (p. 19).

Os resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, uma pesquisa do Instituto Pró-Livro¹² (2003, 2008 e 2011) sobre os sentidos socioculturais do ato de ler na sociedade brasileira, confirmam a importância da escola para as políticas de acesso ao livro e de promoção da leitura. Em 2012, chegamos a uma média de 4 livros lidos (incluindo os livros didáticos) *per capita*/ano no Brasil (FAILLA, 2012, p. 30). Considerando que a escola pública formou 85% da população entrevistada, fica evidenciado que é a partir da escola (prioritariamente pública) que os brasileiros acessam os livros e entram em contato com o processo da leitura, independentemente da sua classe social, não apenas para atender às tarefas escolares, mas também por prazer.

Zoara Failla (2012, p. 30) avalia que “os investimentos orientados pelas políticas públicas para promoção do livro e da leitura nos últimos 12 anos no Brasil trouxeram bons resultados” à melhoria do índice de leitura no país, que em 2000 não ultrapassava 1,8 livros lido/ano. Os estudos de PAIVA (2012a) apontam que, de acordo com

¹² O Instituto Pró-Livro, uma organização social civil de interesse público (Oscip) que atua em defesa do livro e da leitura, foi criado por três das principais entidades do livro no Brasil: Câmara Brasileira do Livro (CBL), Sindicato Nacional de Editores de Livros (Snel) e Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros). É mantido com recursos provenientes das contribuições mensais de empresas do mercado editorial brasileiro. Seu principal objetivo é viabilizar ações para ajudar a fomentar a leitura e o livro no Brasil. Para tanto, desenvolve projetos próprios e apoia iniciativas de organizações sem fins lucrativos ou órgãos públicos com quem estabelece parcerias, mediante prestação de assessoria, participação direta em ações ou doações. Constitui-se, portanto, numa resposta institucional das entidades do livro no país diante da necessidade de fortalecimento de ações estruturais e de participar ativamente das políticas públicas do livro e da leitura.

dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PNBE foi responsável pelo investimento, em 2008, de R\$ 65 milhões na aquisição de acervos e, em 2012, pelo valor que ultrapassou os R\$ 80 milhões. Frente a esses dados, não há dúvidas quanto à importância das políticas públicas de acesso ao livro para a composição dos acervos das bibliotecas escolares e para a democratização da leitura.

Outros dados divulgados pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* apontam que, fora da escola, o brasileiro lê menos. O volume de leituras do brasileiro cai em mais de 50% comparado ao volume de leituras realizadas durante o período escolar (FAILLA, 2012, p. 265). Isso pode significar que a escola, mesmo garantindo o acesso ao livro e à leitura, não está efetivamente formando uma sociedade leitora.

Fica claro que tornar o acesso ao livro não é o suficiente para a efetiva formação de leitores; é necessário estreitar as relações entre o livro e o leitor, pois como Ana Maria Machado (2012, p. 59) defende, é

(...) fundamental que as políticas públicas partam do pressuposto de que ler literatura não é um rele prazer de diletantes ou uma atividade elitista, um luxo ou uma sobremesa para quem ainda tiver apetite depois de se empanturrar de conhecimentos objetivos adquiridos em leituras utilitárias, escolares e obrigatórias.

Além da aquisição e da distribuição que favoreça o acesso aos acervos de literatura, a verdadeira democratização cultural por meio da leitura exige investimento na formação de mediadores de leitura em todo o país. Mas ainda são muito tímidas as ações governamentais que extrapolam a aquisição e a distribuição dos acervos. Pesquisar as políticas públicas para o livro e a leitura, sob a perspectiva da sua abrangência e distribuição de acervos é importante sim, mas

[...] quando não se investigam a visibilidade, o grau de conhecimento, a capilaridade dessas políticas no chão da escola, desconsiderando em que medida e de que maneira esses materiais são recebidos e usados pelos profissionais da escola, esvazia-se uma ação que poderia repercutir enormemente no processo de formação de leitores. (PAIVA, 2012b, p. 17).

Nesse sentido, optamos por analisar as implicações de programas de acesso ao livro e de formação de mediadores de leitura, o Programa Nacional do Livro Didático e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a fim de contribuir ao debate sobre as práticas de leitura decorrentes desses programas.

1.1 O Programa Nacional do Livro Didático e o Acervo Complementar

Muitos foram os percursos do livro didático na história da educação brasileira até se efetivar uma política pública que garantisse seu lugar nas mãos dos estudantes das escolas públicas do país. Uma trajetória conturbada e cheia de lacunas, mas que consolida o PNLD atualmente como “o maior programa mundial em termos de investimentos e de distribuição de livros, de forma gratuita, para uma rede de educação pública de um país” (DOMINGUINI, 2010, p. 2).

A criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, inaugura a preocupação do governo brasileiro em desenvolver ações voltadas à legitimação do livro didático nacional, fomentando sua importação, produção, distribuição e utilização. Mas, apenas em 1934, o INL recebeu as atribuições de “editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas” (FREITAS; RODRIGUES, 2007, p. 2).

Em 30 de dezembro de 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) pelo Decreto-Lei nº 1.006, consolidando a primeira política pública que legislava em defesa do livro didático no Brasil. A CNLD, com caráter mais político-ideológico do que didático, era responsável por controlar, estimular e orientar a produção nacional e a importação, bem como a circulação do livro didático no país (OLIVEIRA, 2014).

Foi no Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, que o governo brasileiro alicerçou a legislação sobre a importação, produção e utilização do livro didático, consolidando a CNLD e vinculando-a ao Ministério da Educação e Saúde. Nesse mesmo documento, fica reconhecido o papel dos professores na escolha dos livros didáticos a serem utilizados pelos alunos:

Art. 5º Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada

grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, **sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos**, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado. (BRASIL, 1945, p. 1, grifo nosso).

O ano de 1966 foi bastante significativo para o livro didático no Brasil em função do acordo estabelecido entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). O acordo assegurou ao MEC os recursos necessários para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros nos três anos seguintes, garantindo ao programa um perfil, até então inédito, de continuidade. Se de um lado configura um avanço no sentido de garantir o acesso das escolas brasileiras ao livro didático gratuito, de outro fica explicitada a força da mão da ditadura¹³ que se instaurava no Brasil naquele momento. Os educadores brasileiros apresentaram muitas críticas ao acordo, pois enquanto ao governo federal coube apenas a responsabilidade de execução, aos órgãos técnicos da USAID ficou toda a responsabilidade pelo controle, inclusive o controle didático (FREITAS; RODRIGUES, 2007).

É a Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, do Ministério da Educação e Cultura, que traz para o cenário do livro didático a presença das editoras nacionais. Fica estabelecido que, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL), há a implementação do sistema de co-edição de livros didáticos entre o governo federal e as editoras brasileiras. No ano seguinte, em 1971, o Instituto Nacional do Livro realizou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), com a

¹³ A ditadura militar no Brasil teve seu início com o golpe de 31 de março de 1964, justificado pelos militares pela presença de uma ameaça comunista ao país, e durou 21 anos. Em 1985, o movimento Diretas Já (uma ação popular que mobilizou os jovens do Brasil e pregava as eleições diretas para presidente) culminou na eleição de Tancredo Neves, representante da oposição governamental. Durante aquele período, os militares conduziram o país, marcando nossa história com vários Atos Institucionais (em especial o AI-5, que vigorou por 10 anos), colocando em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a total falta de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime militar.

participação financeira dos estados, tendo em vista o término do convênio MEC/USAID. Em 1976, fica extinto o INL e, por meio do Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, o governo inicia a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ainda com contribuição dos estados. No entanto, “os recursos não foram suficientes para atender todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública, e a solução encontrada foi excluir do programa a grande maioria das escolas municipais” (FREITAS; RODRIGUES, 2007, p. 3).

Apenas com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, que substituiu o Plidif e garantiu significativas mudanças à política pública para o livro didático no Brasil (FNDE, 2014):

- a) aos professores é atribuída a responsabilidade pela seleção e avaliação dos livros didáticos;
- b) exigência pela adoção do livro didático reutilizável, garantindo a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento, bem como a constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação;
- c) distribuição do livro didático aos estudantes de todas as séries do Ensino Fundamental das escolas públicas e comunitárias;
- d) aquisição dos livros didáticos com recursos do governo federal e o fim da participação financeira dos estados.

As adversidades financeiras do país dificultaram a distribuição dos livros didáticos para todos os estudantes, e inicialmente foram atendidos apenas os primeiros anos do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série). Gradativamente, o livro didático chegou aos alunos de todas as séries do Ensino Fundamental, contemplando as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, em 1995, Ciências, em 1996 e Geografia e História, em 1997 (FNDE, 2015).

Mais de dez anos se passaram entre a criação do PNLD e a instituição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira (LDB). A partir da LDB, fica explicitado como dever do Estado, em seu art. 4º, inciso VIII, o “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1996, p. 3). Logo em seguida, em 1997, o FNDE assume a responsabilidade pela execução da política pública do PNLD, garantindo a aquisição contínua e ampliação

de distribuição dos livros didáticos aos estudantes do Ensino Fundamental público.

A partir de 2000, o PNLD amplia seu acervo de materiais didáticos distribuídos às escolas e, além dos livros didáticos, incluem-se os dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª séries (2001), livros didáticos em braile (2001), dicionários da língua portuguesa para os estudantes das 5ª e 6ª séries (2002) e 7ª e 8ª séries (2003), Atlas geográfico para as escolas que tenham turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e turmas de 5ª a 8ª séries do ensino regular (2003). Em 2004, além dos livros didáticos, são distribuídos cerca de 38,9 milhões de dicionários aos estudantes, para uso pessoal e de propriedade do estudante, na perspectiva de se tornar uma fonte de pesquisa que pode ser compartilhada com os familiares.

Muitas reformulações e adequações foram realizadas ao longo dos anos até que, com o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os programas de material didático no Brasil, fica oficialmente instituído que o PNLD tem como principal objetivo “prover as escolas públicas de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa” (BRASIL, 2010a, p. 2) e, dessa forma, subsidiar o trabalho pedagógico dos professores da educação básica.

Em 2010, a educação brasileira passa por uma grande transformação com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, instituído pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Dentre as mudanças propostas, a obrigatoriedade do ingresso das crianças com 6 anos de idade no EF estabeleceu alterações inclusive no PNLD, cujos materiais precisaram estar adequados às características da etapa de desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2006a). A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelece, no parágrafo 2º do artigo 30, que:

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, **a começar pela literatura**, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. (MEC, 2010, p. 15, grifo nosso).

E nesse contexto, para atender às especificidades dos primeiros anos do Ensino Fundamental, além dos livros de Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática (1º e 2º anos EF) e Ciências, História e Geografia (2º ano EF), o Ministério da Educação selecionou e distribuiu acervos complementares aos livros didáticos destinados a todas as salas de aula de 1º e 2º anos do EF público do país.

1.1.1 O Acervo Complementar do PNL D

O Acervo Complementar do PNL D é composto por uma caixa de livros, distribuída para as salas de aula dos anos de alfabetização, com

[...] a função de oferecer a professores e alunos, alternativas de trabalho e formas de acesso a conteúdos curriculares, nas diferentes áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos), de forma lúdica e instigante e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola. (BRASIL, 2009a, p. 5).

Esses livros servirão de instrumento de apoio ao processo de alfabetização e formação do leitor, ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares e ao acesso dos estudantes ao mundo da escrita e à cultura letrada.

Na sua primeira edição, em 2010, foram distribuídos cinco acervos/caixas distintos (com 30 títulos diferentes) e um manual, destinados às salas de aula dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, conforme a Portaria nº 312, de 1 de abril de 2009, publicado no DOU nº 63, de 2 de abril de 2009. Foi o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPB), a instituição responsável pela avaliação, seleção e composição dos acervos complementares. De acordo com a legislação dessa política pública de leitura, todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar receberam a caixa do Acervo Complementar do PNL D, sendo um acervo/caixa para cada sala de aula.

Em 2012/2013, a distribuição dos acervos selecionados incluiu também o 3º ano do Ensino Fundamental, respeitando todos os três

primeiros anos que compõem os anos de alfabetização, conforme a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação. Na segunda edição de distribuição dos livros complementares, foram selecionados 180 títulos, divididos em dois acervos por ano de alfabetização (6 acervos/caixas com 30 títulos distintos por acervo/caixa). A equipe de selecionadores foi composta por professores de diferentes universidades brasileiras e professores da educação básica, organizados em grupos de trabalho, sob a responsabilidade do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Novamente, cada sala de aula no país recebeu um acervo/caixa dos livros complementares e um manual que traz “sugestões gerais para a utilização dos acervos em sala de aula” (BRASIL, 2012b, p. 5).

1.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, no Censo de 2000, a taxa de analfabetismo de jovens com idade superior aos 15 anos de idade foi estimada em 12,8% da população brasileira. Dez anos depois, o Censo de 2010 identificou um avanço nesse dado, registrando uma redução para 9% da população brasileira que não sabe escrever nem ler. Em 2012, num movimento simétrico à contínua redução desse índice, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que a taxa de analfabetismo de pessoas com idade igual ou superior aos 15 anos ficou em 8,7%, correspondendo a 13,2 milhões de analfabetos no país.

Fica evidente que, nos últimos quatorze anos, muito tem sido feito pela alfabetização dos brasileiros. Mesmo assim, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) divulgou um relatório, no primeiro semestre de 2014, apontando o Brasil em 8º lugar, entre os 150 países analisados, com maior número de analfabetos adultos. Outro dado do PNAD 2012 que ratifica a exigência de pensarmos ações efetivas para melhoria da educação brasileira aponta que 15,2% das crianças brasileiras chegam aos 8 anos de idade sem estar alfabetizadas.

Como já foi apontado, a Lei nº 11.274, responsável por uma das mudanças de maior expressão na educação brasileira, instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, garantindo a inclusão das crianças de 6 anos de idade na Educação Básica e exigindo maior compromisso dos educadores brasileiros frente às responsabilidades da instituição escolar nos anos iniciais de escolarização. Para subsidiar a

operacionalização da Lei, o Ministério de Educação, mediante o Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, em seu Art. 1º, estabelece um Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação e propõem, no Art. 2º, alínea II, alfabetizar as crianças de até, no máximo, 8 anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.

A realização desse Plano de Metas prevê o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Resolução nº 867, de 4 de julho de 2012, que apresenta o PNAIC com o objetivo de ampliar o compromisso entre as esferas federal, estadual e municipal no sentido de alfabetizar (em língua portuguesa e matemática) as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação, a saber:

- a) formação continuada para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo: curso presencial com duração de dois anos, totalizando 200 horas de formação por ano, realizado em parcerias com as universidades federais brasileiras. Os Cadernos de Formação foram desenvolvidos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com a participação de 11 universidades brasileiras;
- b) materiais didáticos e pedagógicos: são livros, obras literárias, obras de apoio pedagógico - dicionários, jogos de apoio a alfabetização e tecnologias educacionais. Todos os materiais foram distribuídos aos professores alfabetizadores para disponibilizá-los nas salas de aula de todo país. O PNAIC, a exemplo dos livros complementares do PNLD, é responsável pela distribuição de três acervos distintos, direcionados para as salas de aula dos anos de alfabetização. Cada acervo do PNAIC é constituído por 25 títulos direcionados ao público do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental respectivamente;
- c) avaliações sistemáticas: a realização da Provinha Brasil é um dos exemplos de acompanhamento dos resultados do Pacto, com o objetivo de implantar soluções às demandas de cada região;
- d) gestão, mobilização e controle social: destaque ao sistema de monitoramento do PNAIC (SisPacto) e o fortalecimento dos conselhos de educação e conselhos escolares nos estados e municípios.

O Pacto, visando a melhorar o ensino nas escolas públicas, é um programa que dá continuidade a outras ações governamentais, tendo

como base a formação continuada proposta pelo Pró-Letramento. Fica evidente que, para além da aquisição e distribuição de acervos, um dos eixos principais do programa é a formação dos professores alfabetizadores, cujo “objetivo é estimular os professores, a partir de diferentes estratégias formativas, a pensar novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar seu fazer pedagógico no dia a dia nas salas de aula” (PELANDRÉ, 2014, p. 29).

1.2.1 O PNAIC em Santa Catarina

Em Santa Catarina, a formação continuada dos professores alfabetizadores está sob a responsabilidade da UFSC, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEPALP/CED/UFSC).

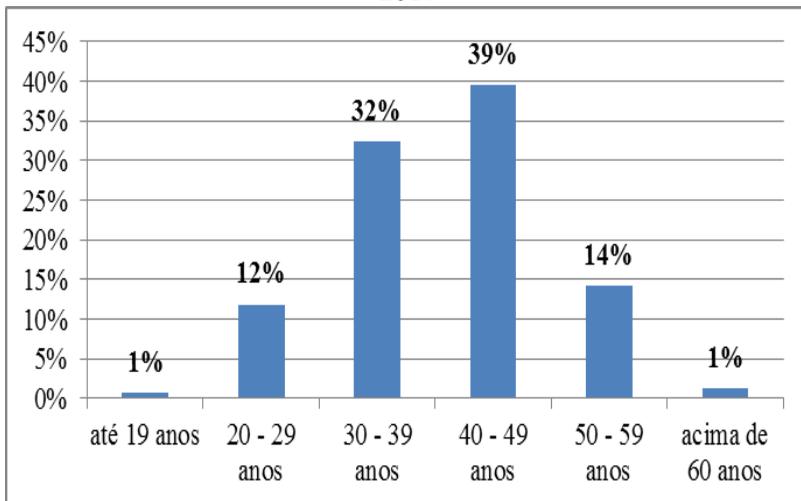
De acordo com os dados disponibilizados pelo NEPALP/CED/UFSC, o programa de formação de alfabetizadores no PNAIC/SC foi oferecido em 293 municípios¹⁴ (99% do estado de SC), organizados em quatro polos em 2013 e cinco polos em 2014. O ano de 2014 encerrou com um trabalho de formação, iniciado em 2013, beneficiando 492 orientadores de estudos que, por sua vez, multiplicaram os trabalhos de formação com uma rede formada por 6.564¹⁵ professores alfabetizadores em Santa Catarina. Os professores alfabetizadores compõem a rede pública dos municípios atendidos e da rede estadual de ensino, sendo 5.113 professores municipais e 1.451 professores estaduais. Quanto ao perfil dos professores alfabetizadores atendidos pelo PNAIC/SC entre 2013 e 2014, podemos afirmar que:

- a) 97,5% são mulheres;
- b) 43% têm idade entre 40 e 49 anos;
- c) 63% têm pós-graduação, em nível de especialização, concluído.

¹⁴ De acordo com dados do IBGE, Santa Catarina conta com 295 municípios em 2015.

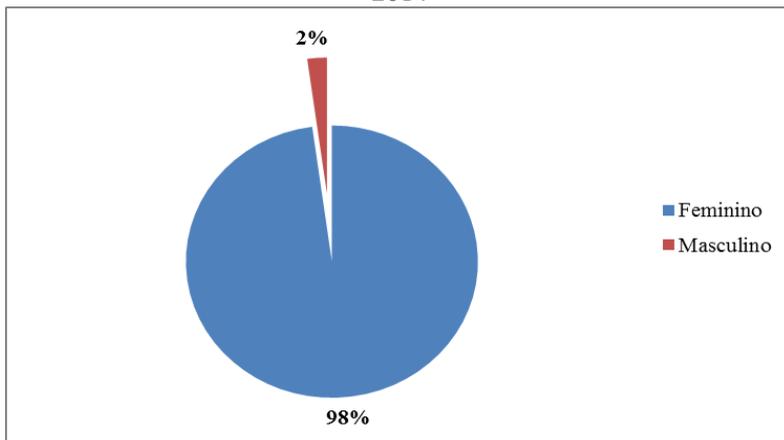
¹⁵ Estima-se um número de professores alfabetizadores superior, mas esse dado refere-se ao número absoluto de professores cadastrados no Sistema de Gestão do PNAIC - SISPACTO.

GRÁFICO 1 – Idade dos professores atendidos pelo PNAIC/SC 2013-2014



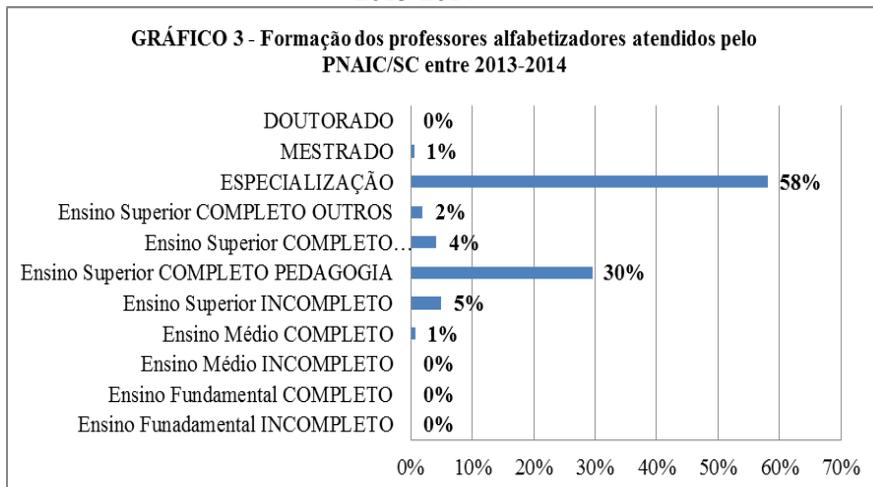
Fonte: Elaboração do autor.

GRÁFICO 2 – Gênero dos professores atendidos pelo PNAIC/SC 2013-2014



Fonte: Elaboração do autor.

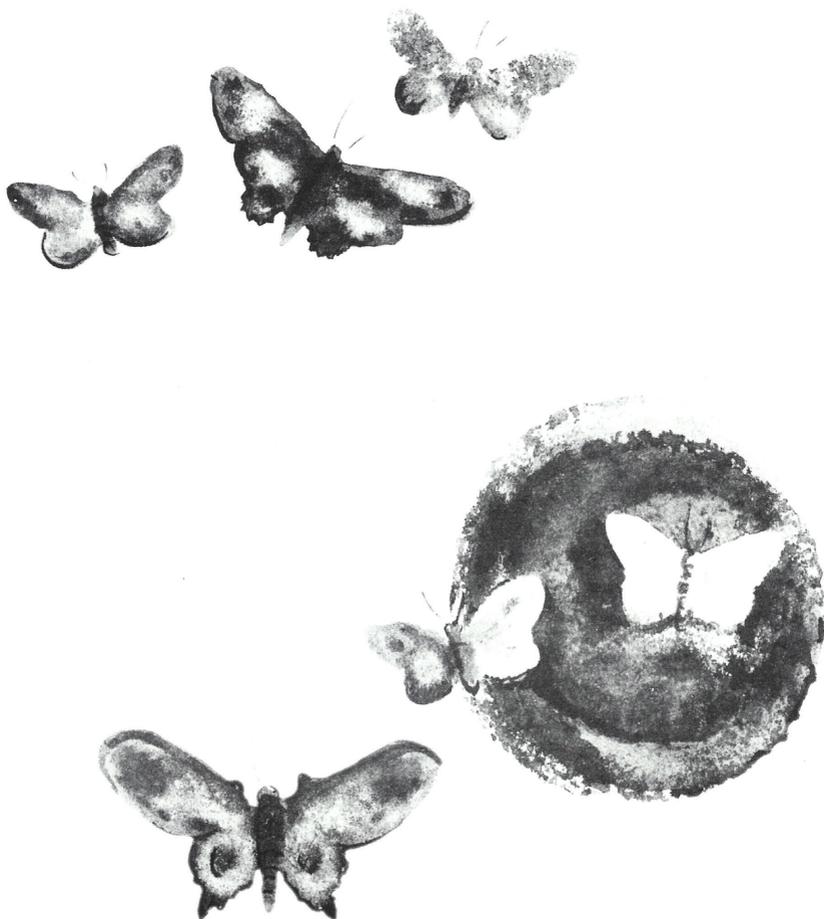
GRÁFICO 3 – Formação dos professores atendidos pelo PNAIC/SC
2013-2014



Fonte: Elaboração do autor.

Alguns exemplos, muito interessantes, do que os professores e as crianças vêm realizando nas salas de alfabetização espalhadas por Santa Catarina podem ser visualizados no blog do programa: <pnaicsc.blogspot.com>. É importante contextualizar que, em todo o Brasil, aderiram ao Pacto 38 universidades públicas, 26 estados e o distrito federal, 5.424 municípios, 15 mil orientadores de estudo e 317 mil professores alfabetizadores.

A partir do contexto das políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil, o próximo capítulo revisita, analisa e confronta os referenciais teóricos que dão suporte ao nosso debate sobre a literatura infantil.



Pedro pintou, um dia, em alguma parte do mundo, o retrato de uma borboleta. O papel tinha o tamanho da sua intenção. (...) Voo de borboleta pode transformar qualquer dia em domingo. (...) Não sei se você poderá acreditar, mas, à medida que o papel foi ficando repleto, as borboletas levantaram voo.

(QUEIRÓS, 2011, p. 9-27
Il. Sara Ávila de Oliveira, p.10)

2. POR UMA CARTOGRAFIA DA LITERATURA INFANTIL

Abrir um livro de literatura infantil é sempre um momento divertido, e quando nós, adultos, nos permitimos esse prazer, revivemos a experiência de ler o mundo nos moldes que nos foram tão queridos em tempos atrás. Decorridos os anos, nossas relações com o mundo são cada vez mais complexas. Uma vez pesquisadores debruçados sobre os livros de literatura infantil, algumas inquietações nos vêm à tona: todo livro produzido para as crianças é literatura infantil? Quais as características que garantem o *status* de literatura a um livro para crianças? Como diferenciar livros de literatura infantil dos livros infantis? E mais importante: quais as contribuições que essas distinções trazem ao professor dos anos iniciais na formação para a leitura literária?

Sem a pretensão de encontrar respostas definitivas sobre o conceito de literatura, sugere-se aqui um exercício de tessitura de ideias que inspira um registro cartográfico da literatura infantil. Ao pensarmos a literatura infantil na perspectiva da cartografia, procura-se evidenciar e revisitar elementos importantes para sua própria caracterização, bem como exige do pesquisador "colocar-se dentro, em processo, em contato, sem um pré-modelo a ser comprovado, sem um pré-conceito, numa atitude de reconhecer o que emerge ou se configura como fluxos do pensamento" (RANGEL, 2006, p. 311).

A professora Eliane Debus defende que a literatura infantil configura uma “vereda movediça”, cheia de armadilhas e enredamentos ao pensamento acadêmico; mas sem nos furtarmos ao enfrentamento dos moinhos no caminho, apresentamos uma escrita em processo “não como mero reforço científico, mas, sobretudo, como um pensamento reflexivo em que os referenciais teóricos escolhidos ajudam a compreender as etapas a seguir, os recintos que não devemos adentrar, e, o mais importante: a aparência da cientificidade pela qual não [devemos] nos intimidar” (SOUZA, S., 2014, p. 15).

2.1 Da palavra à literatura: subjetividades e incompletudes

Iniciamos o desenho da cartografia da literatura infantil a partir da reflexão sobre a importância do surgimento da escrita das ideias, o que, entre os primeiros registros iconográficos e a escrita das palavras, correspondeu a um salto significativo no desenvolvimento humano.

A palavra, inspirada nos estudos de Bakhtin, é sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido vivencial e exige ser considerada em sua

historicidade, evidenciado sua característica de registrar as modificações mais sutis, transitórias e efêmeras das mudanças sociais (SILVA, 2010). À palavra é reconhecida uma dimensão de signo ideológico¹⁶, uma prática viva e um elemento indissociável e concreto que reflete sua realidade material e o significado externo à sua própria natureza. Nessa perspectiva, a linguagem assume um perfil bastante dinâmico de caráter eminentemente social, cultural e histórico, constituindo-se uma “arena em miniatura”, um território de confrontos ideológicos (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992).

A palavra só ganha sentido quando relacionada ao seu contexto. Dessa forma, por meio da palavra o ser humano se reconhece em relação ao outro e à coletividade. A palavra, tão viva e voraz, está em constante metamorfose e transforma-se com seu uso cotidiano, “vestindo de sentidos o fazer humano” (COSSON, 2014, p. 16). Assim, cresce o valor simbólico e a função social da escrita, transformando o texto em símbolo de poder, porque a palavra informa, a palavra emociona, a palavra congrega ideias e reúne pessoas.

A palavra vincada no papel, marca indelével, que representa e materializa o pensamento humano, também é instrumento para sua organização e continuidade; tanto que ao longo dos anos a humanidade tem encontrado diferentes formas de registrar suas ideias e garantido a perpetuação do conhecimento entre as gerações que se sucedem.

Na antiguidade, as pedras planas ou tábuas de argila foram usadas como suporte da escrita. Tempos depois, surgiram os *khartés*, que eram cilindros de folhas de papiro, mais leves e fáceis de transportar. Na Grécia antiga, surge o pergaminho, um rolo feito com peles de animais (cabra, ovelha, carneiro, cordeiro), onde era mais fácil registrar a escrita. Os rolos de pergaminho (chamados de “*volumen*”) foram substituídos pelos códices (*codex*, em latim, significa livro), que eram manuscritos registrados em blocos de madeira no formato de páginas agrupadas (FEBVRE, 1992; KATZENSTEIN, 1986). O códice, além de ser fundamental na distribuição da informação, inaugurou o reconhecimento da identidade do livro como um objeto, uma obra de arte (MELO, 2005).

Foi durante a Idade Média, na China, que surgiu o registro mais antigo do uso da tecnologia gráfica com a publicação do jornal *Ta King Pao* (Gazeta de Pequim), em 713 d.C. Mas a história ocidental concede os créditos da invenção do tipo mecânico móvel para impressão ao alemão Johannes Gutenberg, que em 1452 (Idade Moderna) realizou a

¹⁶ A palavra ideologia é usada, em consonâncias aos estudos de Bakhtin, para representar as formas da consciência social.

primeira impressão da Bíblia. Vale ressaltar que a revolução proporcionada pela imprensa de Gutenberg materializou-se na difusão da leitura no mundo, na criação de um processo de impressão em série e, principalmente, na difusão das ideias que nutriram a revolução cultural da Idade Moderna (MELO, 2005).

O livro ainda é propósito de constantes reinvenções, especialmente à luz das transformações tecnológicas da contemporaneidade. Mesmo assim, enquanto suporte de discursos, mantém-se como instrumento que materializa sentidos e investimentos ideológicos. Para uns, o livro é um instrumento de verdades e conhecimentos legitimados pelo sistema de ensino formal; para outros, funciona como uma máquina de projeções do espírito humano. Mas, em ambos os casos, o livro é sempre uma testemunha da linguagem, é um território de reflexões (científicas, filosóficas, emocionais, entre outras). Interessa-nos compreender que o livro é muito mais que um “suporte da escrita” ou “um mostruário de palavras”; o livro é um objeto-guardião de uma sequência de vazios e momentos; “é uma sequência de espaço-tempo”, é a compreensão sobre si mesmo como potência criadora (SOUZA, B., 2014, p. 37).

Nessa perspectiva, emerge o livro como um espaço-objeto que materializa infinitas possibilidades da relação intertextual das linguagens verbal e visual, constituindo-se um território verdadeiramente ideológico (SOUZA, B., 2014). Candido (1995, p. 176) acrescenta que “nas mãos de leitor o livro pode ser fator perturbador e mesmo de risco”.

Do ponto de vista etimológico, a ciência que estuda a arte de ler e escrever é a literatura, cuja origem vem da palavra *littera*, que significa letra em latim. Isso pressupõe pensar que qualquer texto escrito é objeto da literatura? Podemos admitir que a literatura é exclusivamente constituída por palavras? Muitos pesquisadores apontam que a literatura avança para além desses limites e que a análise cartesiana da etimologia da palavra não contribui efetivamente ao debate. Em vez de buscar uma teoria que defina a literatura, apontando quais os textos são literários e quais não são, consideramos mais adequado pensarmos nas questões que tornam um texto literário, pois mesmo tendo a palavra escrita como matéria-prima, um texto literário tem matizes que o diferenciam de um texto científico, por exemplo. Dessa forma, em vez de discutir o que é literatura, preferimos conduzir o debate sobre o que traz literariedade para um texto.

A palavra literatura encerra em si mesma um convite à ideia de produção do efeito estético no leitor. Mas o que significa efeito estético?

Na filosofia, “a estética estuda o julgamento e a percepção do que é considerado belo [...] ou da privação da beleza, ou seja, o que pode ser considerado feio, ou até mesmo ridículo e grotesco” (ABBAGNANO, 2000). Preocupado em não retornarmos para uma distinção binária, agora entre o bonito e o feio, é mais significativo compreender que o debate sobre a estética é bastante subjetivo e confere uma característica muito instável para a literatura. Mesmo assim, a estética nos permite pensar que o texto literário relaciona diferentes linguagens (verbal e não verbal) com liberdade, valorizando seu sentido figurado. O ritmo e a sonoridade do texto, o cuidado com a estética da palavra no uso de metáforas poéticas, o diálogo entre a ilustração e o texto, o projeto gráfico de um livro, entre tantos outros, são alguns elementos que evidenciam várias estéticas e, por conseguinte, a literalidade do texto.

Nos estudos sobre literatura infantil, fica evidente o “enfoque estético que preside a abordagem dos livros para crianças” (ZILBERMAN, 2003, p. 12). É exatamente da qualidade estética que a literatura para crianças nutre-se de identidade, valor e importância. Mas, para configurar-se o efeito estético, todo texto exige a presença de um leitor.

Alberto Manguel (1997), em *Uma história da leitura*, defende que um texto literário permite espaços a serem completados pelo leitor, cujo papel seja, talvez, o de tornar visível aquilo que a escrita sugere como possibilidade. Essa característica de incompletude do texto literário fica acentuada pela aproximação constante que fazemos entre a literatura e a subjetividade, ratificando o entendimento de que “a literatura é reveladora de pistas para a ideação da vida não tal qual ela é, mas como ela pode ser, [...] é o espaço da imaginação, do lúdico, da liberdade” (AGUIAR, 2007, p. 18).

A subjetividade presente no texto literário garante à literatura uma relação de retroalimentação com seu leitor. Na mesma medida em que a literatura precisa de um leitor para constituir-se como tal, o leitor, por sua vez, tem a possibilidade de, seja pelo efeito estético ou na incompletude que mobiliza sua imaginação e fantasia, reconhecer-se sujeito no mundo. Ana Maria Machado (2012, p. 59) escreve que

[...] a literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras

pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda essa diversidade.

São as peculiaridades do texto literário que garantem seu poder democratizador de “romper o limite do provável”, estabelecendo uma prosa reflexiva entre o real e o idealizado, um diálogo subjetivo entre a obra e o leitor (QUEIRÓS, 2009, p. 2), pois como defende Antonio Candido (1995, p. 175), “a literatura é o sonho acordado das civilizações”. Na literatura também se reconhece a propriedade de ela ser a projeção de uma utopia, a expressão simbólica de vivências interiores do leitor, pois de acordo com Bartolomeu Campos de Queirós (2009, p. 1), no Manifesto por um Brasil literário,

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, dão sua possibilidade intrínseca de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude.

É no acolhimento da nossa incompletude que a literatura consolida seu convite à fantasia, ao tempo do era uma vez, e revela nosso poder de criar e imaginar. Será esse o argumento que justifica a presença indispensável da literatura?

2.2 Literatura infantil ou demarcação de território?

Considerando que os debates acerca da literatura geram muita tensão acadêmica, não é de se estranhar que pensar a literatura infantil também seja um desafio. Lajolo e Zilberman (1999, p. 11) frisam “o peso circunstancial que o adjunto infantil traz para a expressão literatura infantil” e defendem que a literatura para crianças não pode ser sinônimo de uma produção cultural inferior. A literatura infantil, cujo público de destinação são os pequenos leitores, não se furta à preocupação de garantir a presença do literário no texto para crianças.

A organização do gênero literário destinado às crianças constituiu-se em paralelo, tanto do reconhecimento da infância como fase do desenvolvimento humano, quanto do advento da família e do surgimento da escola, passando por transformações ao longo dos séculos e, ainda, fortemente influenciadas pelos contextos históricos, culturais e artísticos. Vale considerar que toda produção literária exige, acima de tudo, pensarmos sobre o leitor final, que nesse caso é a criança e, dessa forma, o debate acerca da literatura infantil não se pode furtar aos entendimentos sobre o sujeito criança e as práticas de infância que busca representar.

Assim, cabe aqui questionar como foi construído o entendimento ocidental que define a literatura infantil.

Na antiguidade, Aristóteles, filósofo grego, não reconhecia a capacidade racional das crianças, defendendo que, por esse motivo, suas almas não eram diferentes das dos animais. Um dos primeiros registros ocidentais que nos fazem pensar sobre os textos literários destinados aos pequenos está no Livro II de *A república*, escrita por Platão no século IV a.C. na forma de um diálogo narrado por Sócrates. Dentre os vários tópicos discutidos ao longo dos dez livros, Platão (1965) apresenta no segundo livro um debate sobre a educação dos futuros cidadãos:

Sócrates — Sendo assim, filósofo, irascível, ágil e forte será aquele que destinamos a tornar-se um bom guardião da cidade. [...] Tal será, então, o caráter do nosso guerreiro. Mas como educá-lo e instruí-lo? [...] Nós não começamos contando fábulas às crianças? Geralmente são falsas, embora encerrem algumas verdades. [...] E não sabes que o começo, em todas as coisas, é sempre o mais importante, mormente para os jovens? Com efeito, é sobretudo nessa época que os modelamos e que eles recebem a marca que pretendemos imprimir-lhes. [...] Sendo assim, vamos permitir, por negligência, que as crianças ouçam as primeiras fábulas que lhes apareçam, criadas por indivíduos quaisquer, e recebam em seus espíritos entender, quando forem adultos? [...] Portanto, parece-me que precisamos começar por vigiar os criadores de fábulas, separar as suas composições boas das más. Em seguida, convenceremos as amas e as mães a contarem aos filhos as que tivermos escolhido e a modelarem-lhes a alma com as suas fábulas muito mais do

que o corpo com as suas mãos. Mas a maior parte das que elas contam atualmente devem ser condenadas. [...] O que antes e acima de tudo deve ser condenado, mormente quando a mentira não possui beleza. [...] Quando os deuses e os heróis são mal representados, como um pintor que pinta objetos sem nenhuma semelhança com os que pretendia representar. (p. 134-136).

Platão deixa bastante evidente seu interesse pelos valores que as fábulas podem transmitir. Mas, o ponto nevrálgico, presente desde o século IV a.C., e que é questão de debates contemporâneos quanto aos preconceitos da produção dos textos para o público infantil, é sua vinculação às práticas educadoras, seus “compromissos com a pedagogia, e, sobretudo, com a doutrinação” (ZILBERMAN, 2003, p. 12).

Durante a Idade Média (século V ao século XV), as pessoas não sabiam sua data de nascimento, pois a idade e as fases do desenvolvimento humano (criança, adolescente, adulto, idoso) não faziam parte da identidade medieval. Naquele período histórico, a escola era sobretudo religiosa (ligada aos mosteiros e às catedrais) e “a família era ampla e dispersa, composta de muitos núcleos, dirigida pelo pai e submetida à sua autoridade, organizada como uma microempresa, mais como um núcleo econômico do que como um centro de afetos e de investimento social sobre as jovens gerações” (CAMBI, 1999, p. 204); as crianças eram vistas como adultos em miniatura e assim que se desprendiam da dependência física já se misturavam à vida dos homens grandes (ARIÈS, 1981). Os contos de fadas dos irmãos Grimm, decisivos para moldar nossa concepção de literatura infantil, são um exemplo do retorno à Idade Média¹⁷. As histórias que hoje conhecemos, construídas ao longo dos séculos, surgiram para transmitir a tradição de

¹⁷ As narrativas dos irmãos Grimm foi o resultado de um movimento de resistência à ocupação estrangeira, numa tentativa de recuperação da identidade nacional alemã, buscando suas raízes culturais através do resgate do reservatório linguístico e do material folclórico de origem popular. De acordo com Marcos Mazzari (2012, p. 12), ocupam atualmente o “primeiro lugar entre os livros alemães mais traduzidos, na frente do manifesto comunista (1848) de Marx e Engels, e sua importância para a constituição da identidade cultural alemã permite uma comparação até mesmo com a Bíblia de Lutero ou com o Fausto de J. W. Goethe”.

um povo e, à exemplo das fábulas defendidas por Platão, também serviam para ensinar.

A tradição oral que fundou os contos de fadas dava explicações mágicas aos mistérios da natureza e “ecoava regras morais rígidas, descrevia a desumanidade cotidiana da vida rural ou servia de modelos para rituais de passagem” (PEREIRA, 2012, p. 24). Esse acervo maravilhoso permitiu e permite que a humanidade reconheça a si mesma, ou, como escreveu Ítalo Calvino em *Fábulas italianas* (2006), é uma explicação geral da vida, uma espécie de “catálogo do destino”.

A Idade Moderna (século XV ao século XVIII) encerra em si um momento de grandes transformações, marcadas pela revolução geográfica, que “desloca o eixo da história do Mediterrâneo para o Atlântico” (CAMBI, 1999, p. 196); pela revolução política, cujo rompimento do feudalismo da Idade Média para o nascimento do Estado moderno, centralizado, permite um novo exercício do poder, vigente na sociedade através de um sistema de controle institucionalizado (da escola ao cárcere, da burocracia ao exército, aos intelectuais) responsáveis pela elaboração e manutenção da nova lógica estatal (CAMBI, 1999); e pela revolução social, com o surgimento e afirmação de uma nova classe social, a burguesia, que promove o processo econômico capitalista. Na Idade Moderna acontece uma significativa virada pedagógica, ideológica e cultural, que promove a emancipação do pensamento humano através da laicização, que nos desconecta da visão religiosa e estabelece vínculos da humanidade à história e à racionalização, pautada no livre uso da razão científica.

É na modernidade que surge a organização da vida familiar para longe da vida pública, constituída de um único núcleo parental (mãe-pai-filhos); e tomada como núcleo de afetos, promoveu-se o reconhecimento das particularidades da criança, compreendida como um ser diferente do adulto (CAMBI, 1999). A criança passa a ser reconhecida como o “eixo com base no qual se organiza a família, cuja responsabilidade maior é permitir que os filhos cheguem na idade adulta de maneira saudável e madura (providenciando-se sua formação intelectual)” (ZILBERMAN, 2003, p. 18). Surge a preocupação em formar o “novo homem” (o homem do futuro), e a noção de infância relacionou-se com a ideia de escolarização.

Ao lado da família, a escola surge com o papel fundamental de educar e libertar da ignorância e do caminho do mal, “uma escola que instrui e forma, que ensina conhecimentos, mas também comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, e em torno da disciplina da conformação

programada e das práticas repressivas” (CAMBI, 1999, p. 205). A escola institucionaliza a reprodução social da ideologia dominante (das relações de poder, seus ideais e suas lógicas) e converte-se num dos veículos mais bem-sucedidos da educação burguesa. A criança deixa de ser um adulto em miniatura para tornar-se um adulto ainda não formado, contribuindo de forma determinante para a criação do conceito moderno de infância e que perdura até hoje (SILVA, 2011).

A burguesia potencializou o surgimento da infância ao mesmo tempo em que se concebeu um sistema de ensino institucionalizado. Para legitimar o processo de escolarização, o acesso à escola tornou-se obrigatório, inclusive para atender os filhos da classe operária, e esteve preocupado com a formação do homem “racional, letrado e de espírito científico” (SILVA, 2010, p. 49). Além da escola e da família, na árdua tarefa de educar, o texto literário escrito para a criança “afirma-se por veicular conteúdos pedagógicos e por atender aos objetivos disciplinares das instituições e dos sujeitos que passam a governar a sociedade” (SILVA, 2010, p. 50), tornando a literatura infantil mais um instrumento que “tem servido à multiplicação da norma em vigor” (ZILBERMAN, 2003, p. 23), transmitindo ensinamentos conforme os interesses e a visão adulta do mundo. Ao mesmo tempo, no meio de uma sociedade em efervescente industrialização, a literatura infantil assume, desde seu início, a condição de mercadoria (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

Em 1477 é publicado um dos primeiros livros impressos para crianças. Com o título *A book os courtesy*, tratava-se de um manual de boas maneiras para os pequenos, impresso pelo inglês William Caxton. No mesmo período, na França, pequenos livros com lendas antigas e contos populares eram vendidos nas ruas, e deram origem aos *chapbooks*¹⁸ ingleses do século XVII. Em 1654 é publicado o primeiro livro para crianças com ilustrações, um manual de latim e ciências com o título *Orbis sensualium pictus* (O mundo dos sentidos em pinturas), escrito pelo pedagogo Comenius¹⁹. Toda essa orientação didática intencional no livro feito para crianças estendeu-se aos trabalhos de

¹⁸ *Chapbook* é um livretinho impresso, geralmente, em uma única folha dobrada em até 24 páginas. Produzidos a baixo custo, eram ilustrados com xilogravuras e destinados à publicação de textos populares (almanaque, contos, poesia, cantigas, tratados políticos, informações religiosas, etc.).

¹⁹ Jan Amos Comenius (1592-1670) foi bispo protestante, pedagogo, escritor, cientista e é considerado o fundador da didática moderna. Seu principal livro foi a DIDÁTICA MAGNA – tratado da arte universal de ensinar tudo a todos.

muitos outros autores como, por exemplo, Charles Perrault, que publicou, em 1697, *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, apresentando grandes clássicos da tradição oral como “A Gata Borralheira”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Pequeno Polegar”, “A Bela Adormecida”, entre outros (MARTINS; AGUIAR; LEAL, 2003; LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

Peter Hunt (2010, p. 97) chama atenção ao fato de que a definição de literatura infantil “implica estudar se um determinado texto foi expressamente escrito para crianças (reconhecidas como crianças), com uma infância legitimada hoje”. Por esse motivo, os livros publicados anteriores ao século XVIII quase não apresentam diferenciação literária para o público infantil. É apenas em 1744 que é publicado, na Inglaterra, o livro considerado como a obra ocidental que deu origem à literatura infantil: *Um lindo livrinho de bolso: destinado para a instrução e diversão do pequeno mestre Tommy e da linda senhorita Polly*, escrito por John Newbery.

A produção literária para crianças no século XIX sofreu forte influência dos estudos de Jean-Jacques Rousseau. *Emílio ou Da educação* (1762), uma obra emblemática, que defendeu o princípio do crescimento espontâneo e normal da criança dentro de um ambiente natural adequado, foi mal interpretada pelos intelectuais da época e justificou que escritores e educadores encharssem a literatura infantil de princípios moralizantes e informações escolares (MARTINS; AGUIAR; LEAL, 2003).

Estudos sobre a sociologia da infância (QUINTEIRO, 1989, 2002) apontam que a modernidade nos deixou de herança uma compreensão equivocada sobre o que significa ser criança nos dias de hoje. A primeira prova, mesmo que inocente e circunstancial, exige uma visita rápida ao dicionário, onde, respeitando uma ou outra diferença em função do autor e da edição, o verbete “criança” será explicado como uma “pessoa que se entretém com coisas simples ou não trata os negócios com seriedade” (CRIANÇA, 2012). Da mesma forma, a literatura produzida para a criança ainda carrega vestígios, bastante significativos, de uma função formadora.

Nesse sentido, o sentido pedagógico e a intenção moralizante, presentes desde a origem histórica da produção do texto literário escrito para as crianças, mobilizam severas críticas à literatura infantil, as quais questionam, inclusive, sua validade literária. Por outro lado, a literatura infantil evidencia-se enquanto registro histórico-social, contribuindo à análise crítica da sua própria natureza e afirmando sua responsabilidade

na formação das crianças quando se torna espaço de reflexão da condição pessoal do leitor (ZILBERMAN, 2003).

Definir literatura infantil é um exercício de demarcação de território bastante capcioso, que tanto pode delimitar fronteiras para sua manipulação, quanto reconhecer toda sua extensão a fim de garantir sua ascensão à “alta cultura” (HUNT, 2010).

2.3 Do letramento ao letramento literário

Letramento é um termo bastante recente no debate acadêmico (educacional e linguístico) e cada vez mais presente entre os educadores brasileiros. Magda Soares (2004) defende que o termo foi apresentado pelos estudos de Mary Kato, em 1986, que atribuiu esse nome com o objetivo de delimitar o impacto social da escrita nos estudos sobre alfabetização. Desde então, muitas pesquisas (KLEIMAN, 1995; KLEIMAN; MATENCIO, 2005), delimitando sentidos, definições e suas fronteiras, têm contribuído para demonstrar que letramento não substitui o conceito de alfabetização, mas estão intrinsecamente vinculados um ao outro.

A palavra letramento é uma versão para o português da palavra inglesa *literacy*, que por sua vez tem origem no latim *littera*, que significa letra. Assim, o sufixo "cy", agregado àquela palavra, designa a condição de quem aprende a ler e a escrever. Da mesma forma, em português, a palavra letra acrescida do sufixo *mento*, formam um novo conceito. Vale considerar que *literacy* e letramento têm sentidos muito diferentes. Enquanto uma está mais aproximada do conceito de alfabetização (*literacy* = condição de quem aprende a ler e a escrever), a outra (letramento) compreende a leitura e a escrita numa perspectiva de prática social²⁰ (SOARES, 2004, p. 17).

Magda Soares (2000, p. 3) apresenta com bastante clareza as delimitações entre a alfabetização e o letramento:

²⁰ Os estudos de Kleiman (1995) apontam a existência de duas concepções elementares de letramento: o modelo autônomo e o letramento ideológico. Ao defendermos o letramento na perspectiva de prática social, optamos por amparar nosso discurso sob a dimensão do letramento ideológico e todos os seus desdobramentos, por acreditar que essa concepção apresenta um posicionamento mais sensível à análise de contexto e às grandes transformações culturais da contemporaneidade.

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias.

O letramento ultrapassa o processo de aquisição dos códigos (alfabético e numérico), mas se define no conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnologia social em diferentes contextos, permitindo que a criança organize reflexivamente seu pensamento e desenvolva sua consciência crítica, introduzindo-a “num processo real de democratização da cultura e de libertação” (KLEIMAN, 1995, p. 16). Os estudos de Angela Kleiman (1995) apontam que não existe um único tipo de letramento, neutro, mas problematizam que todas as práticas de letramento são determinadas pela cultura e estão fortemente vinculadas às estruturas de poder numa sociedade, explicitando que dessa forma as práticas de letramento mudam conforme o contexto. Assim, compreende-se as práticas de letramento como sendo as “situações onde a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40). Tais práticas precisam fazer parte das diferentes etapas da vida do aluno²¹ a fim de possibilitar que a

²¹ Ao longo da vida escolar do aluno, as práticas de letramento tornam-se cada vez mais complexas, ampliando o desenvolvimento de seu nível de letramento, quais sejam: NÍVEL 1 (rudimentar) – localizam informações explícitas em texto curtos e familiares, leem e escrevem números usuais e realizam operações simples; NÍVEL 2 (básico) – são alfabetizados funcionais, que conseguem ler e compreender textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade; NÍVEL 3 (pleno) – são capazes de ler textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam

criança sinte-se dona da língua e capaz de contextualizá-la, extraindo os significados da escrita e construindo gradativamente sua leitura discursiva do mundo.

Existem inúmeras práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita na nossa sociedade letrada contemporânea: o cinema, a música, a internet, a literatura, entre outros. Cada vez mais o letramento ganha pluralizações, até constituir-se em multiletramentos²², a fim de indicar as competências de interação social voltados aos processos de construção de sentidos em diferentes segmentos, tais como o letramento digital, o letramento financeiro, o letramento literário e tantos outros (PAULINO; COSSON, 2009).

O letramento literário é uma proposta para ao efetivo domínio do uso social da escrita a partir de práticas de letramento que utilizam textos literários. Paulino e Cosson (2009, p. 67) defendem que o letramento literário é um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, considerando o acesso e a ampliação ao repertório cultural produzido pela humanidade a fim de proporcionar uma forma literária de construção de sentidos. Os autores ainda destacam que, quando o letramento literário é considerado um processo, configura uma ação continuada em permanente estado de transformação, “que não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Mas por que o letramento literário?

O letramento literário tem duas particularidades, em especial, bastante significativas à construção das práticas sociais da leitura e da escrita. Primeiramente, a literatura exige uma interação verbal intensa, uma imersão profunda ao universo da linguagem. Como defende Umberto Eco (2001, p. 2), “a literatura mantém a língua em exercício e, sobretudo, a mantém como patrimônio coletivo”, além de ser um constante exercício dinâmico à nossa língua individual. Enquanto

informações, distinguem fato de opinião, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, além de interpretar tabelas, mapas e gráficos (MARINHO; CARVALHO, 2010).

²² O termo multiletramentos “centra-se sobre os modos de representação em geral que se encontram tanto na multiplicidade de canais de comunicação e mídia quanto na crescente projeção da diversidade linguística e cultural” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 66).

Cosson (2014, p. 16) explicita que “quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo”, Freire (1988) esclarece que a linguagem e a realidade mantêm uma relação bastante dinâmica, consolidando elos entre a compreensão do texto e a exigência de percepção das relações com o contexto para promover sua leitura crítica.

“É no reconhecimento de si e do outro e no movimento de construção e desconstrução do mundo que se faz pela experiência literária” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69) que residem a segunda justificativa pelas práticas de letramento literário. O texto literário é um território privilegiado de construção e de reconhecimento da nossa identidade individual e coletiva, pois concede ao leitor o benefício de ser o outro e de viver a experiência do outro, oportunizando “mecanismos de ordenamento e desordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa que o vivido” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 70).

Importante esclarecer que outros gêneros textuais e produtos culturais também possibilitam uma interação verbal intensa e a experiência da alteridade. Mas, da mesma forma como já defendemos quanto à literariedade, é no texto literário que eles interagem como partes do mesmo processo de construção de sentidos, conforme propõe a literatura. É importante destacar que o letramento literário mistura-se “com outros tipos de texto, numa contaminação incessante, que tem de ser considerada não apenas na escola, mas em todas as instâncias sociais” (MARINHO; CARVALHO, 2010, p. 407).

O termo letramento tem figurado de forma direta e indireta em diferentes documentos oficiais do governo brasileiro, em especial nos Guias do PNLD e nos documentos orientadores do PNAIC, por exemplo, que têm apresentado a preocupação de que, na escola, “o currículo contemple a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas” (BRASIL, 2012g, p. 7). Mas quais as definições sobre letramento e letramento literário são/foram apresentadas e defendidas pelas políticas públicas do PNLD e do PNAIC?

Ao analisar os Guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), documento que “contém a síntese da avaliação pedagógica pela qual passam os livros e as coleções distribuídos pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2006, p. 5), identificamos diferentes concepções de letramento ao longo dos anos de publicação desses documentos. Vejamos:

Quadro 5 – Concepções de letramento e letramento literário nos Guias do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD durante o período 2004-2013

(continua)

ANO DE PUBLICAÇÃO	CONCEPÇÕES ACERCA DO LETRAMENTO	CONCEPÇÕES ACERCA DO LETRAMENTO LITERÁRIO
2004	Não há menção ao termo letramento.	Não há menção ao termo letramento literário e/ou literatura infantil.
2007	“[...] processo de letramento dos alunos é o da construção do conhecimento sobre o sistema alfabético-ortográfico da língua materna, que abre as portas da leitura e da produção de textos escritos, feitas de maneira autônoma, para o sujeito letrado.” (p. 12, grifo nosso).	<p>“<i>Momento de história</i> – procura desenvolver o gosto pela leitura, oferecendo textos de literatura que deverão ser lidos pela professora.” (p. 65, grifo do autor).</p> <p>“[...] falta maior representatividade da literatura infantojuvenil [...]” (p. 67).</p> <p>“A obra possibilita a ampliação do contato dos alunos com textos diversificados e pertinentes a diferentes esferas sociais, como a imprensa e a literatura.” (p. 72).</p>
2010	“Os objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, ao longo de todo o ensino fundamental, devem ser: [...] a inserção e a convivência da criança com o mundo da escrita, ampliando-se, diversificando-se e desenvolvendo-se progressivamente o seu letramento.” (p. 18).	“Além disso, os livros distribuídos pelo PNBE para as salas de leitura e para as bibliotecas de todas as nossas escolas constituem um excelente instrumento complementar para o ensino aprendizagem da leitura e para a ampliação e o aprofundamento do letramento do aluno.” (p. 17).

	<p>“[...] cabe à escola garantir ao aluno, ao longo dos dois primeiros anos, o grau de letramento e de domínio da escrita alfabética necessários ao seu prosseguimento nos estudos e à sua inserção gradual, mas efetiva, no mundo da escrita.” (p. 20).</p> <p>“[...] a organização de práticas pertinentes e adequadas de letramento, que levem o aluno a conviver com diferentes funções da escrita e a reconhecer e assimilar características, instrumentos e recursos próprios da cultura da escrita.” (p. 21).</p> <p>“[...] encarem a leitura como uma situação efetiva de interlocução entre leitor, autor e texto, situando a prática de leitura em seu contexto social; [...] considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita [...]” (p. 24, grifo nosso).</p>	<p>“Os objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, ao longo de todo o ensino fundamental, devem ser: [...] a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à Língua Portuguesa, em especial a da literatura brasileira.” (p. 18).</p> <p>“As atividades de exploração do texto têm como objetivo básico o desenvolvimento da proficiência em leitura. Portanto, só se constituem como tais, na medida em que: [...] propiciem, por meio de seleção criteriosa e respeito ao pacto ficcional, uma abordagem adequada de textos de valor artístico, favorecendo, assim, a formação do leitor literário.” (p. 24, grifo nosso).</p> <p>“Esferas discursivas socialmente relevantes, como a imprensa, a literatura, a divulgação científica para crianças estão sistematicamente contempladas. Na maioria das vezes.” (p. 28).</p> <p>“<i>Sugestões de Leitura</i> - apresenta uma lista de livros de literatura e de filmes que abordam temáticas semelhantes à de cada unidade.” (p. 77, grifo do autor).</p>
--	--	--

<p style="text-align: center;">2013</p>	<p>“[...] as resenhas que descrevem e comentam essas coleções, apontando a contribuição que trazem para o letramento, a aquisição do sistema de escrita, o ensino da leitura, a produção escrita, a oralidade e os conhecimentos linguísticos.” (p. 9).</p> <p>“Na primeira dessas etapas, o que está em jogo é o contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos típicos da cultura letrada, ou seja, o seu (re)conhecimento das funções sociais, tanto da escrita quanto da linguagem matemática; das letras, da série alfabética e do sistema da escrita; dos algarismos e da notação matemática; etc.” (p. 10, grifo nosso).</p> <p>“[...] o pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto, às práticas de letramento associadas a diferentes formas de participação social e ao exercício da cidadania.” (p. 12).</p> <p>“[...] os livros destinados aos três primeiros anos sejam voltados para o letramento e a alfabetização iniciais, focalizando e articulando num só processo: a) as práticas de leitura e escrita necessárias tanto ao (re)conhecimento da cultura letrada quanto à</p>	<p>“[...] os textos da tradição literária de língua portuguesa são imprescindíveis, especialmente os da literatura brasileira.” (p. 14).</p> <p>“A literatura, em especial a infantil, também se faz regularmente presente, embora não chegue a permitir a alunos e professores, nos limites de cada coleção, uma visão suficientemente ampla e representativa dessa esfera discursiva.” (p. 19).</p> <p>“A coleção propõe a produção de diferentes gêneros discursivos, com uma concentração no letramento literário em todos os volumes.” (p. 133).</p>
--	--	---

	compreensão e ao exercício introdutório das funções sociais da escrita; b) o domínio do sistema alfabético e, portanto, a compreensão de sua natureza e de seu funcionamento.” (p. 13).	
--	---	--

Fonte: Elaboração do autor.

A análise dos Guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) publicados entre 2004 e 2013, aponta um desenvolvimento histórico sobre as concepções de letramento. Em 2004, o Guia de seleção do livro didático sequer mencionou as palavras letramento, letramento literário e/ou literatura/literatura infantil nas suas 276 páginas.

Já em 2007, o “processo de letramento dos alunos é o da construção do conhecimento sobre o sistema alfabético-ortográfico” (BRASIL, 2006b, p. 12), evidenciando uma sobreposição ao termo alfabetização, restringindo-o às práticas de codificar e decodificar o código escrito. Não há uma citação direta aos termos de letramento literário e/ou literatura/literatura infantil na apresentação técnica do referido Guia. Mas quando são apresentadas as resenhas e avaliações dos livros didáticos, fica explícita a preocupação das editoras em oferecer textos de literatura nas suas obras, bem como dos avaliadores em identificar a presença e a diversidade da literatura infantil nas obras avaliadas.

Em 2010, fica clara a distinção entre o letramento e o domínio da escrita alfabética, com pistas ao reconhecimento de diferentes funções da leitura e da escrita. Mesmo sem a presença do termo letramento literário ao longo do texto, o Guia de 2010 sugere a presença em sala de aula do acervo de literatura infantil distribuído pelo PNBE, favorecendo uma leitura de “fruição estética e a apreciação crítica da produção literária” (BRASIL, 2009b, p. 18). Outro indício bastante claro quanto à proposta do letramento literário no Guia 2010 é a apresentação da e a preocupação com a formação do leitor literário nos anos de alfabetização, respaldado, também, pelos pareceres dos avaliadores sobre a presença da literatura infantil nas obras analisadas.

Mas, é a partir de 2013 que fica instituída a compreensão das práticas de letramento como “(re)conhecimento das funções sociais, tanto da escrita quanto da linguagem matemática; das letras, da série

alfabética e do sistema da escrita; dos algarismos e da notação matemática” (BRASIL, 2012f, p. 10), além de associar as práticas de letramento “a diferentes formas de participação social e ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2012f, p. 12). O termo letramento literário aparece pela primeira vez nos Guias do PNLD numa das resenhas das obras analisadas em 2010, e as orientações do programa defendem que os textos de literatura, em especial a literatura infantil, são imprescindíveis nas obras selecionadas.

Os acervos complementares do PNLD, também nosso objeto de estudo, foram encaminhados para todas as salas de aula da rede pública brasileira e acompanhados de uma publicação com o objetivo de “apoiar os professores, trazendo sugestões gerais para utilização dos acervos em sala de aula” (BRASIL, 2012f, p. 5). Ao analisar as publicações que acompanharam as edições de 2010 e 2013 do Acervo Complementar do PNLD, identificamos as seguintes definições para a palavra letramento:

Quadro 6 – Concepções de letramento e letramento literário nos Guias do Acervo Complementar do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD durante o período 2010 e 2013

(continua)

ANO DE PUBLICAÇÃO	CONCEPÇÕES ACERCA DO LETRAMENTO	CONCEPÇÕES ACERCA DO LETRAMENTO LITERÁRIO
2010	<p>“Com essa separação estanque entre apropriação do sistema de escrita, de um lado, e ensino-aprendizagem de leitura e escrita, de outro, o letramento da criança saía prejudicado, quando não seriamente comprometido.” (p. 7).</p> <p>“[...] o letramento e a alfabetização linguística mostram-se essenciais para o acesso ao mundo da escrita e à cultura letrada.” (p. 7).</p> <p>“Tomando o letramento e as alfabetizações como foco da</p>	<p>“Para ensinar a ler e a escrever, os professores precisam de bons materiais. Além dos livros de literatura infantil, que as escolas recebem por meio do PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola – e por outros meios de aquisição, outros materiais têm sido utilizados nas turmas de alfabetização, como jornais, revistas, rótulos de embalagens, jogos pedagógicos e o livro didático.” (p. 45).</p>

	<p>escolarização inicial, as escolas terão, no PNLD 2010, materiais didáticos tanto disciplinares — ou seja, concebidos para usos específicos de uma determinada disciplina — quanto não disciplinares, para abordar o trabalho didático-pedagógico com os primeiros conhecimentos organizados em áreas e/ou disciplinas.” (p. 9).</p> <p>“[...] o uso dos acervos — sua manipulação direta, oportuna e constante pela criança — proporcionam às escolas um acesso privilegiado à cultura da escrita, constituindo-se numa ferramenta poderosa no processo de letramento infantil.” (p. 10).</p> <p>“O conceito de letramento, que remete aos usos da escrita na sociedade, vem sendo desenvolvido, nas últimas décadas, como uma das possibilidades de entendermos esse sujeito que aprende e que convive socialmente. É um conceito que está sendo mobilizado por teóricos dos diversos campos do saber escolar, para compreender como o contato com os diferentes textos que circulam na sociedade favorecem o desenvolvimento de habilidades diversas e a aprendizagem de conhecimentos também</p>	
--	--	--

	diversos.” (p. 14). “[...] ampliando seus níveis de letramento.” (p. 56).	
2013	<p>“[...] o letramento e a alfabetização revelam-se como demandas nucleares dos anos iniciais.” (p. 13).</p> <p>“[...] o que está em jogo é o contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos, práticas e processos típicos da cultura letrada, ou seja, o seu (re)conhecimento das funções sociais, tanto da escrita quanto da linguagem matemática; das letras, da série alfabética e do sistema da escrita; dos algarismos e da notação matemática; de noções elementares das áreas básicas do conhecimento; etc.” (p. 14).</p> <p>“Ao final dessa etapa, espera-se que a criança, no que diz respeito à apropriação do sistema da escrita, esteja alfabetizada; e que, em relação ao letramento e ao acesso ao mundo da escrita, já saiba ler e escrever textos curtos e simples, podendo servir-se da escrita como instrumento tanto de sua inserção social cotidiana quanto de escolarização.” (p. 14).</p> <p>“[...] as Obras Complementares são livros</p>	<p>“O principal objetivo (das Obras Complementares), portanto, é favorecer boas condições de ensino, propiciando o acesso das crianças a materiais escritos de qualidade, que as aproximem das esferas da literatura, da ciência e da arte.” (p. 27).</p> <p>“Já a partir de uma perspectiva interdisciplinar, as obras que compõem o acervo possibilitarão ao professor estabelecer, na sua prática de ensino, uma rede complexa de diálogos: diálogo interdisciplinar da arte, com diferentes áreas de conhecimento; dialogo interterritorial das diferentes linguagens artísticas, tal como dança, teatro, artes visuais, literatura.” (p. 45).</p>

	adquiridos pelo Ministério de Educação com o propósito de auxiliar na tarefa de garantir a alfabetização das crianças, na perspectiva do letramento e da ampliação cultural.” (p. 27).	
--	--	--

Fonte: Elaboração do autor.

As publicações que orientam o uso dos acervos complementares do PNLD, tanto de 2010 quanto de 2013, explicitam as diferenças entre a alfabetização e o letramento, mas apontam seu vínculo indissociável ao processo de ensino e aprendizagem da criança. As práticas de letramento são defendidas como “essenciais para o acesso ao mundo da escrita e à cultura letrada” (BRASIL, 2009a, p. 7), bem como ao reconhecimento das linguagens como práticas sociais para que a criança possa “servir-se da escrita como instrumento tanto de sua inserção social cotidiana quanto de escolarização” (BRASIL, 2012f, p. 14).

O conceito de letramento literário não aparece de forma direta nas publicações que orientam o uso dos acervos complementares do PNLD 2010 e 2013. A presença da literatura infantil fica diluída entre outros componentes curriculares sob o debate das práticas interdisciplinares em sala de aula, bem porque o objetivo principal das obras complementares “é favorecer boas condições de ensino, propiciando o acesso das crianças a materiais escritos de qualidade, que as aproximem das esferas da literatura, da ciência e da arte” (BRASIL, 2012f, p. 27).

Vale considerar que a produção dos materiais orientadores ao uso dos acervos complementares do PNLD de 2010 e 2013, bem como a seleção das obras complementares, foram responsabilidade do Centro de Estudos da Linguagem (CELL), da Universidade Federal de Pernambuco, um centro de estudos reconhecido nacionalmente pela produção acadêmica e científica de grande contribuição aos estudos sobre alfabetização e letramento.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) defende que as crianças vivenciem na escola, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, atividades que promovam o exercício de “pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos” (BRASIL, 2012e, p. 22), garantindo a ampliação do universo cultural da

criança a fim de promover sua participação social e o pleno exercício da cidadania. Ao assumir um compromisso de alfabetizar na perspectiva do letramento, o PACTO considera o domínio da leitura e da escrita (codificar e decodificar palavras) ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade de ler, compreender e produzir textos com autonomia, pois

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações; significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares a ela. (PERLANDRÉ, 2014, p. 30).

Outro compromisso assumido pelo PNAIC é “ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar suas **práticas de letramento**” (BRASIL, 2012e, p. 7, grifo do autor). Quando o documento evidencia a compreensão do letramento no plural, reconhece as várias possibilidades para o uso social do texto escrito em diferentes contextos, como por exemplo, o planejamento de situações didáticas diversificadas que estimulem o uso de equipamentos tecnológicos (BRASIL, 2012e, p. 17).

O letramento literário não é um debate explícito nos documentos do PNAIC, mas fica latente a presença da literatura infantil. O uso dos textos literários aparece nos documentos orientadores da formação dos professores atendidos pelo PNAIC como uma proposta de atividade permanente, preocupada em garantir a compreensão da importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de instrumentalizar os professores a planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula.

2.4 A seleção de acervo no PNAIC e no PNLD: compreendendo os critérios

O PNAIC e o PNLD são programas de acesso ao livro com perfis bastante distintos, como já identificamos, mas ambos os programas são executados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em cooperação com a Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), respectivamente. A primeira diferença que precisamos destacar é o objeto final de cada um dos programas, pois enquanto o PNLD tem foco na seleção de livros didáticos, o PNAIC está voltado às ações específicas de alfabetização e letramento. Tamanho distanciamento fica evidenciado nos editais de seleção das obras que compõem os respectivos acervos. Vejamos:

2.4.1 A seleção de acervo no PNLD

O edital de convocação 03/2011, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2013 Obras Complementares, apresenta as orientações do processo de inscrição e avaliação de obras pedagógicas complementares aos livros didáticos destinados aos alunos dos 1º, 2º e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental. No PNLD, o foco da seleção das obras para compor os acervos complementares são as áreas de conhecimento voltadas para os 1º, 2º e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental, a saber: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos.

O item 3 do referido edital define os critérios que caracterizam as obras complementares:

- 3.1.1.1 Abordam os conteúdos de forma lúdica, despertando o interesse e envolvimento dos alunos com os assuntos neles abordados;
- 3.1.1.2 Recorrem a projetos editoriais capazes de motivar o interesse e despertar a curiosidade de crianças dessa etapa de escolarização;
- 3.1.1.3 Usam linguagem verbal e recursos gráficos adequados a alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental;
- 3.1.1.4 Configuram-se como obras capazes de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem. (MEC, 2011, p. 2)

O documento também estabelece as etapas e os critérios de avaliação e seleção das obras: a triagem, a pré-análise e a avaliação pedagógica. As obras aprovadas ao final da etapa da avaliação pedagógica deverão configurar-se como um instrumento eficaz de apoio ao processo de alfabetização e de formação do leitor, ao acesso do aluno

ao mundo da escrita e à cultura letrada e, principalmente, ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares.

A publicação que orienta o uso dos acervos complementares do PNL D 2013 descreve a metodologia utilizada na avaliação das obras e explicita que

As análises se concentram na avaliação da pertinência do tema ao currículo na área do conhecimento; da clareza, exatidão e atualização dos conceitos, das noções, das representações e das informações; da contextualização dos conteúdos para a apropriação; da contribuição para a aprendizagem do componente curricular com nível de complexidade adequado; da adequação metodológica no trato do tema (BRASIL, 2012f, p. 26).

As obras inscritas no edital foram bastante diversificadas quanto aos gêneros, favorecendo a ampliação do letramento das crianças e proporcionando uma seleção de livros com gêneros que atendem a diferentes propósitos de escrita (BRASIL, 2012f, p. 27). É importante destacar que, mesmo com a predominância das obras do gênero narrativo (contos), ficam explícitas as intenções de ensinar os conteúdos curriculares das diferentes áreas do conhecimento. Apontamos, também, a orientação do edital no item 3.9.3, que inviabiliza a participação de obra literária que já tenha sido selecionada para compor os acervos do PNBE.

2.4.2 A seleção de acervo no PNAIC

A primeira consideração importante a ser feita sobre a seleção dos acervos do PNAIC 2013 é a ausência de um edital público com as orientações do processo de inscrição e avaliação das obras, a exemplo do ocorrido no PNL D.

O manuseio dos acervos do PNAIC nos pareceu bastante familiar, tendo em vista que a literatura infantil tem sido nosso objeto de estudo, pesquisa e trabalho. Curiosos, realizamos um cruzamento de dados entre o acervo do PNAIC 2013 e o acervo do PNBE. Não foi com

surpresa que encontramos os mesmos títulos em ambos os programas²³. Contudo, a segunda edição de seleção de obras para os acervos distribuídos pelo PNAIC já apresentara um edital público: Edital de convocação 002/2013 PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014 - edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o programa nacional do livro didático - alfabetização na idade certa 2014. Nesse sentido, as considerações a respeito da seleção de acervo no PNAIC, serão elaboradas a partir do edital para 2014, mesmo tendo como objeto de análise o acervo de 2013.

O PNAIC tem foco nos trabalhos de alfabetização e letramento; logo, essa especificidade gera destaque para a seleção de **obras de literatura** destinadas aos alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da rede pública. Os livros de literatura em seleção respeitaram as seguintes categorias e descrições, apresentados no item 3.2 do referido edital:

Quadro 7 – Orientações para a seleção do acervo PNAIC/2014

(continua)

CATEGORIA	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	GÊNERO LITERÁRIO
1	1º ano do EF	a) Textos em verso: poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha; b) Textos em prosa: clássicos da literatura infantil, pequenas narrativas, textos de tradição popular, fábulas, lendas e mitos; c) Livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças.
2	2º ano do EF	a) Textos em verso: poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha; b) Textos em prosa: contos, clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos da tradição popular, fábulas, lendas e mitos; c) Livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças e histórias em quadrinhos.

²³ A lista das obras selecionadas pelo PNBE 2012 está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13698&Itemid=986.

3	3º ano do EF	<ul style="list-style-type: none"> a) Textos em verso: poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha; b) Textos em prosa: pequenas narrativas, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil, textos da tradição popular; c) Livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças e histórias em quadrinhos.
---	--------------	---

Fonte: Elaboração do autor.

Os critérios de seleção para o PNAIC ficaram detalhados no Anexo II do edital, respeitando os aspectos quanto aos seguintes itens:

Qualidade do texto

Não obstante o atendimento a níveis de complexidade léxica e sintática adequados à fase inicial de alfabetização e letramento, as obras devem, além de contribuir para a apropriação de habilidades de leitura, apresentar qualidades textuais e literárias: coerência e consistência das narrativas; trabalho estético com a linguagem nos textos em prosa e em verso; relações claramente estabelecidas entre texto e imagem, nos livros ilustrados, livros de imagens e livros de história em quadrinhos. As adaptações e traduções devem manter as qualidades textuais e literárias da obra original.

Adequação temática

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. 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.

Projeto gráfico

Tratando-se de obras destinadas a crianças de 6, 7 e 8 anos, na etapa inicial da alfabetização e letramento, o projeto gráfico deve apresentar:

- a) capa e quarta capa atraentes, que permitam às crianças prever o conteúdo e o gênero da obra, motivando-as para a leitura;
- b) uso de fontes e corpo de letras, de espaçamento e distribuição espacial adequados a crianças na fase inicial de alfabetização;
- c) distribuição equilibrada de texto e imagens, com interação entre estas e aquele;
- d) uso de papel adequado à leitura e ao manuseio de crianças na fase inicial de sua introdução ao mundo dos livros;
- e) inserção de informações sobre autor, ilustrador e outras que possam ser necessárias para a contextualização da obra pelos professores, desde que não interfiram na leitura da criança. (MEC, 2013, p. 18).

Chama nossa atenção o fato de que os critérios de avaliação das obras literárias inscritas no PNAIC sejam os mesmos do PNBE. Considerando que a natureza dos distintos acervos é a mesma (obras literárias), acreditamos que seja este o motivo que justifica: 1) o primeiro acervo distribuído pelo PNAIC, em 2013, ser uma compilação do acervo do PNBE distribuído em 2012; e 2) os critérios de seleção que orientam os trabalhos de avaliação e seleção no PNAIC sejam idênticos aos do PNBE.

Para evitar a sobreposição de títulos em diferentes programas governamentais e a idoneidade dos processos públicos, nessa segunda edição o edital de seleção do PNAIC apontou como uma não conformidade as obras já integradas em outros programas do governo (o que configura a exclusão do processo de seleção).

2.5 Literatura infantil e livros infantis: quais as distinções?

Chegamos a uma encruzilhada em que o território da literatura infantil abre-se às dúvidas e incertezas sobre a diferença entre as produções do mercado editorial voltado ao público infantil. Todo livro produzido para as crianças é literatura infantil? Como diferenciar livros

de literatura infantil dos livros para criança? Existe alguma literariedade em todos os livros para crianças?

Debus e Balsan (no prelo) partem do entendimento de que o livro infantil se diferencia das produções de literatura infantil “pelo seu não compromisso com a ficcionalidade, com o jogo de linguagens, enfim por não depositar na construção linguística o seu fazer, vinculando-se a uma escrita próxima da informativa e compromissada com aspectos pedagógicos e curriculares”. As autoras defendem que a confusão acontece, também, porque “o livro infantil e o livro de literatura infantil, na maioria das vezes, apresentam o diálogo entre palavra e ilustração, que bem coloridas e atrativas, acabam por causar certa confusão a muitos educadores que trocam o suporte pelo texto”. Outro elemento identificado pelas autoras é o próprio mercado editorial que colabora para efetivar tanta confusão “ao inserir de forma indiscriminada nos catálogos editoriais ambos os livros, com a denominação de literatura infantil”.

Todos os argumentos apresentados pelas autoras são polêmicos e bem por esse motivo nos geram mais dúvidas do que certezas.

Lajolo (2009, p. 107), ao revistar sua afirmativa de que o texto não é pretexto, admite não compreender a possibilidade de o “trabalho escolar com leitura passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto”. Não seriam essas dimensões, também, formadoras do caráter e do reconhecimento como sujeito histórico do leitor? Seria possível pensarmos um texto isento de aspectos pedagógicos, considerando a linguagem como um símbolo ideológico? Por outro lado, ao analisarmos os itens de avaliação e seleção dos acervos que compõem os programas governamentais, como apresentamos anteriormente, o projeto gráfico também figura como um elemento irrefutável à motivação para a leitura. Contudo, concordamos que esses elementos isolados não garantem as singularidades da literatura aos textos produzidos para as crianças, e que os catálogos editoriais não são referências estáveis para a definição de literatura infantil.

O debate é audacioso e move-nos ao questionamento: como identificar o valor literário de um texto, em especial o texto escrito para crianças?

David Miall e Don Kuiken (1999) criticam que o valor literário de um texto tem sido produto de circunstâncias históricas que consideram valores estéticos e/ou ideológicos em uma determinada época, deixando, em segundo plano, qualidades da obra em si. Na tentativa de refutar possíveis equívocos num processo de avaliação

pouco claro e objetivo, os autores propõem um debate sobre a literariedade. Os estudos de Miall e Kuiken apontam divergências severas à teoria literária pós-moderna, que tem argumentado não existirem características especiais que diferenciam um texto literário de outros textos. Em resposta, os autores defendem a presença de três componentes que garantem literariedade ao texto de literatura:

[...] a literariedade é construída quando variações narrativas ou estilísticas desfamiliarizam surpreendentemente os referentes convencionalmente estabelecidos e instigam transformações reinterpretaivas de um conceito ou sentimento convencional. (MIALL; KUIKEN, 1999, p. 2).

Os autores sugerem que a composição do valor literário de um texto se estabelece na intersecção entre os componentes da literariedade, sendo eles: variações estilísticas ou narrativas, estranhamento ou desfamiliarização, transformações reinterpretaivas. Vejamos cada um dos componentes:

2.5.1 Variações estilísticas ou narrativas

De acordo com Camacho (1988, p. 41), a variação estilística admite um mesmo indivíduo em distintos contextos de comunicação, por exemplo, “se está num ambiente familiar, profissional, o grau de intimidade, o tipo de assunto e quem são os receptores”. Vale considerar como elementos de referência dois limites extremos de estilo:

- a) as variedades urbanas de prestígio, que em substituição à expressão “norma culta”, designam “os falares urbanos que, numa comunidade linguística como a dos falantes do português do Brasil, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associadas à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a Escola, a Igreja e a Imprensa” (BRASIL, 2012f, p. 12). Esse conceito é debatido por Bagno (2012, p. 25), que defende:

Outra distinção importante é a que retira a norma-padrão do universo de variedades linguísticas reais do português brasileiro. A norma-padrão não

é um modo de falar: como o próprio termo padrão implica, trata-se de um modelo de língua, um ideal a ser alcançado, um construto sociocultural que não corresponde de fato a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes em território brasileiro. Por ser uma forma ideal, no sentido platônico do termo, a norma-padrão não pertence ao mundo dos fenômenos, mas exclusivamente ao mundo das ideias, sendo, portanto, um ser de razão. A norma culta, por sua vez, abriga um conjunto de variedades sociolinguísticas empiricamente coletáveis, expressão da atividade linguageira das cidadãs e dos cidadãos de vivência urbana e elevado grau de letramento. Ela é composta do que preferimos chamar de variedades urbanas de prestígio, que comportam diferenças entre si – a fala urbana de prestígio do Recife, por exemplo, tem traços distintivos com relação à de Porto Alegre –, mas também um núcleo central bastante homogêneo.

- b) o estilo informal, utilizado nas relações do cotidiano e despreocupado com as normas urbanas de prestígio.

É importante fazer duas considerações: primeiramente, não se deve confundir as normas urbana de prestígio e/ou o estilo informal com a língua falada e/ou a língua escrita, isoladamente, pois os dois estilos ocorrem nas duas formas de comunicação; até porque é válido destacar a existência de uma inter-relação entre as diferentes modalidades de variação linguística (CAMACHO, 1988).

Assim, a característica da *variação estilística ou narrativa* se configura na interação verbal intensa, uma imersão profunda ao universo da linguagem e um constante exercício dinâmico da nossa língua individual e coletiva.

2.5.2 Estranhamento ou desfamiliarização

De acordo com o *E-Dicionário de Termos Literários*, estranhamento ou desfamiliarização é um neologismo proposto pelo

formalista russo Viktor Chklovski²⁴ e refere-se a uma “forma singular de ver e apreender o mundo e aquilo que o constitui, visão que a literatura de certa forma alarga” (ESTRANHAMENTO, 2010) em distintas dimensões, a saber:

- a) da linguagem, porque a torna de difícil compreensão, enigmática;
- b) do conteúdo, porque transforma e desafia as ideias pré-concebidas sobre o mundo;
- c) das formas literárias, porque introduz novas formas de expressão e *estranha* as convenções literárias.

2.5.3 Transformações reinterpretativas

A teoria literária moderna e a linguística mantêm um vasto debate sobre a questão da interpretação. Considerando que esse debate não é nosso foco de análise, o que nos cabe discernir a respeito disso é que o sentido de um texto é construído na interação dialética entre o texto e o leitor (ECO, 1997 e 2001a; ISER, 1979), o que prevalece mesmo nas diferentes teorias. Para Umberto Eco (2001b, p. 28), “interpretar um texto significa explicar porque essas palavras podem fazer várias coisas (e não outras) através do modo pelo qual são interpretadas”. Por outro lado, Bauman (1998, p. 135) problematiza nosso contexto atual, que é “simultaneamente afortunado e flagelado pela insuficiência e pelo excesso de significados”.

Dessa forma, para além de debater a interpretação, a proposta aqui é pensarmos nas possibilidades das transformações reinterpretativas possíveis em um livro, em especial em um texto produzido para crianças. Entendemos por transformações reinterpretativas as possibilidades que o texto estabelece às desconstruções das referências convencionais, às mudanças de interpretação, às novas e múltiplas interpretações, às diferentes maneiras de vermos as mesmas coisas e, principalmente, à proposição de deslocamentos (afastamentos ou aproximações) de significados da linguagem.

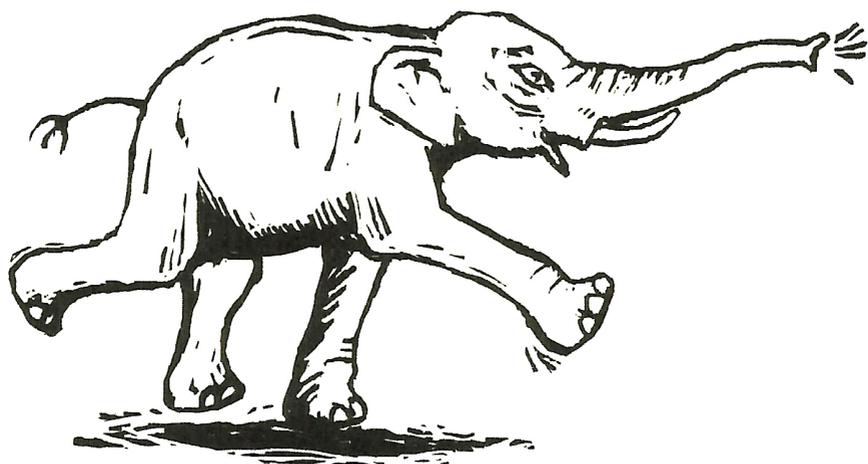
²⁴ Viktor Borisovich Chklovski (1893 – 1984) foi crítico literário, escritor e cenógrafo russo e soviético. Fundou o OPOYAZ (Sociedade para o Estudo da Linguagem Poética), um dos principais grupos do Círculo Linguístico de Moscou que influenciou autores como Bertold Brecht, dentre outros estudiosos e cineastas de renome. É considerado por muitos o pai do formalismo russo.

Miall e Kuiken (1999) defendem que os componentes da literariedade, ao aparecerem prioritariamente e em evidência, caracterizam os textos literários e lhes garantem a singularidade da literatura. Contudo, tais elementos de literariedade não são uma exclusividade da literatura; também estão presentes separadamente em outros gêneros textuais, como numa peça publicitária ou num artigo jornalístico.

É importante destacar que a literariedade não é manifestada apenas pela escrita. A linguagem visual expressa nos livros, em especial nos livros destinados às crianças, seja pela ilustração ou pelo projeto gráfico, podem ser tão significativos quanto à escrita para a constituição do seu valor literário.

A trajetória da literatura infantil não se mostrou linear, pelo contrário, aproxima-se de um desenho estrelar, cheio de idas e vindas, altos e baixos e de movimentos sinuosos e irregulares, mas que convergem para a expansão. O desenho cartográfico da literatura infantil revelou-se uma constelação viva e pulsante, de ideias, possibilidades e perspectivas que materializam as singularidades do texto literário escrito para as crianças.

A partir desses elementos cartográficos da literatura infantil apresentaremos, no próximo capítulo, as análises dos acervos em estudo, tendo por referência, em primeira instância, a proposta de compreensão da literariedade motivada pelos estudos de Miall e Kuiken (1999). Também serão analisadas questões quanto aos estudos vinculados aos paratextos presentes no acervo, conforme os estudos de LLUCH (2006) e BOCATTO (2010), ao caráter pedagógico ou literário do livro, a partir dos estudos de AZEVEDO (1999), e ao tipo de leitura que o livro proporciona, na perspectiva de SOARES (2009).



*Um dia, no rio em que eles preguiçavam...
...vários elefantes sedentos chegaram.
E os búfalos acharam melhor ir embora.
- BARRRAAM! BARRRAAM! BARRRAAM!
Barriram, chamando, os elefantes.
- Muuuuuu! Muuuuuu! Berraram, chamando os búfalos.
Pra lá? Pra cá? Pra onde ele deveria ir? Elefante? Ou búfalo?
Mas, no fim, a resposta era uma só (...).*

(RAVISHANKAR, 2009, p. 36-43
Il. Christiane Pieper, p.1)

3. COM OS LIVROS NAS MÃOS

Um país se faz com homens e livros [...]
Nos livros está fixada toda a experiência humana.
É por meio deles que os avanços do espírito se
perpetuam.
Um livro é uma ponta de fio que diz:
Aqui parei; toma-me e continua, leitor.
(LOBATO, 1931, p. 46).

O conceito de cidadania exige uma relação íntima com o pleno domínio da leitura e da escrita, “pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 15). A autora Ana Maria Machado (2007, p. 35) afirma, no livro *Balaio*:

Para mim, os bons livros são um direito de todos, sem exceção, porque são uma herança comum da humanidade – como é o meio ambiente, o planeta em que vivemos. Só que fazem parte de uma herança cultural, não natural. Mas o direito de cada cidadão a esse patrimônio comum deveria ser entendido como inquestionável. Não basta promover o acesso da criança ao livro ou reconhecer que o direito à leitura é fundamental para a cidadania. Mais que isso, é fundamental aproximar meninos e meninas da literatura.

Pelas palavras da escritora, podemos observar como é essencial convencer meninos e meninas de que são leitores, e para isso é necessário que alguém faça a mediação entre eles, o livro e o universo letrado. Fazer a aproximação para o prazer da leitura é um desafio da escola e, principalmente, do professor, numa sociedade com pouco hábito de leitura.

Investigar os acervos de livros para crianças distribuídos pelo PNLD e do PNAIC não parece ser uma tarefa fácil, mas é essencial para tornar efetivo o debate e as ações coordenadas entre a sociedade e o governo, encontro fundamental para a implementação e a consolidação de políticas públicas de fomento ao livro e à leitura. Para tanto, dentre os

livros distribuídos em 2013, para os fins desta pesquisa, considerando nossa familiaridade e práticas profissionais com o público destinatário, selecionamos, no PNLD/2013, o “Acervo 1.2”, destinado ao 1º ano do EF:

Quadro 8 – Acervo 1.2 – Acervo Complementar do PNLD/2013
(continua)

TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR	TRADUÇÃO	EDITORA	ÁREA *
A baleia corcunda	Rubens Matuck	Rubens Matuck	-----	Biruta	CNM
A história da tartaruga	Lêdo Ivo	Isabel Paiva	-----	Global	LC
Abracadabra	Simone Goh	Gaiola	-----	Brasil	LC
Águas	Libério Neves	Walter Lara	-----	Alis	CHTT
Animais e opostos	Sebastião Ranchetti	Sebastião Ranchetti	-----	UDP	CNM
Ar: pra que serve o ar?	Anna Claudia Ramos	Anna Claudia Ramos	-----	Dimensão	LC
Balas, bombons, caramelos	Ana Maria Machado	Elisabeth Teixeira	-----	Altea	CNM
Beijo de bicho	Rosângela Lima	Anielizabeth	-----	Cortez	LC
Bichionário	Bílson José Machado	Dulce Osinski	-----	Escritinha	LC
Canteiro: músicas para brincar	Margareth Darezzo	Roberta Asse	-----	Anglo	LC
Carta do tesouro: para ler às crianças	Ana Miranda	Ana Miranda	-----	Armazém da Cultura	CHTT
Chapeuzinho vermelho e as cores	Angelo Abu	Angelo Abu	-----	Lemos Editorial ME	LC
Dandara, o dragão e a lua	Maíra Suertegaray	Carla Pilla	-----	Cassol	CHTT
De mãos dadas: às crianças de todas as partes do mundo	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	-----	DCL	CHTT
É o bicho	Jean-Claude R. Alphen	Jean-Claude R. Alphen	-----	Boa Viagem	LC
Essa não é minha cauda	Carla Baredes e Ileana Lotersztain	Luciana Fernández	-----	Callis	CNM
Família alegria	Cristina Villaça	Carla Irusta	-----	Escrita Fina	CHTT
Gente de muitos anos	Malô Carvalho	Suzate Armani	-----	Autêntica	CHTT

Godô dança	Carolina Vigna-Manrú	Carolina Vigna-Manrú	-----	Manole	LC
Livros dos números, bichos e flores	Cléo Busatto	Flávio Vargas	-----	Moitará	CNM
Mamãe é um lobo!	Ilan Brenman	Gilles Eduar	-----	Brinque-book	LC
O grande e maravilhoso livro das famílias	Mary Hoffman	Ros Asquith	s/t	SM	CHTT
O livro das adivinhas	Antônio Mota	Elsa Fernandes	-----	Leya Brasil	LC
O menino Nito: então, homem chora ou não?	Sônia Rosa	Victor Tavares	-----	Pallas	CHTT
O tempo	Ivo Minkoviccius	s/i	-----	Cultura	CHTT
Os feitiços do vizinho	Sônia Junqueira	Mariângela Haddad	-----	Autêntica	CHTT
Pato! Coelho!	Amy Krouse Rosenthal	Tom Lichtenheld	Cassiano Elke Machado	Cosac Naify	LC
Pingo d'água	Eliana Sant'anna	Nelson Tunes	-----	Míguilim	CNM
Que delícia de bolo!	Elza Calixto	Sílvia Calixto	-----	Dimensão	CNM
Tem alguma coisa embaixo do cobertor	Eun-Joong Kim	Hye Kyeong	Antônio Carlos Vilela	FTD	CNM

Fonte: Elaboração do autor.

* As áreas de conhecimento, definidas pelo EDITAL DE CONVOCAÇÃO 03/2011 – CGPLI: CNM - Ciências da Natureza e Matemática; CHTT - Ciências Humanas e Temas Transversais; LC - Linguagens e Códigos. A determinação das áreas do conhecimento de cada livro está no manual que acompanha o Acervo Complementar 2013.

E no PNAIC/2013, selecionamos o “Acervo 1”, destinado, também, ao 1º ano do EF:

Quadro 9 – Acervo 1 – PNAIC/2013

(continua)

TÍTULO	AUTOR	ILUSTRADOR	TRADUÇÃO	EDITORA
A árvore generosa	Shel Silverstein	Shel Silverstein	Fernando Sabino	Cosac Naif
A casa das dez furunfunfelhas	Lenice Gomes	Romont Willy	-----	Mundo Mirim
A compoteira	Celso Sisto	Bebel Callage	-----	Prumo
Aqui é minha casa	Jérôme Ruillier	Jérôme Ruillier	Estela dos Santos Abreu	Martins
Condomínio dos monstros	Alexandre de Castro Gomes	Cris Alhadef	-----	RHJ
De quem tem medo o lobo mau?	Silvana de Menezes	Silvana de Menezes	-----	Elementar
Dez casas e um poste que Pedro fez	Hermes Bernardi Jr.	Hermes Bernardi Jr.	-----	Projeto
Dez sacizinhos	Tatiana Belinky	Roberto Weigand	-----	Paulinas
Dezenove poemas desengonçados	Ricardo Azevedo	Ricardo Azevedo	-----	Ática
É tudo invenção	Ricardo Silvestrin	Luiz Maia	-----	Ática
Elefantes nunca esquecem!	Anushka Ravishankar	Christiane Pieper	Bia Hetzel	Manati
Fábulas	Monteiro Lobato	Alcy Linares	-----	Globo Livros
Lino	André Neves	André Neves	-----	Callis
O livro estreito	Caulos	Não Consta	-----	JPA
O maluco do céu	Anna Göbel	Anna Göbel	-----	Gutenberg
O que é que não é?	Cesar Cardoso	Cris Alhadef	-----	Biruta
Os bichos que tive	Sylvia Orthof	Gê Orthof	-----	Salamandra
Pedro: o menino que tinha o coração cheio de domingo	Bartolomeu Campos de Queirós	Sara Ávila de Oliveira	-----	Gaia
Quem tem medo do ridículo?	Ruth Rocha	Mariana Massarini	-----	Moderna
Sete comundongos cegos	Ed Young	s/i	Monica Stahel	WMF Martins Fontes
Só um minutinho: um conto de esperteza num livro de contar	Yuyi Morales	s/i	Ana Maria Machado	FTD
Tanto, tanto!	Trish Cooke	Helen Oxenbury	Ruth Salles	Anglo

Telefone sem fio	Ilam Brenman	Renato Moriconi	-----	Companhia das Letrinhas
Uma zebra fora do padrão	Paula Browne	Paula Browne	-----	Lendo & Aprendendo
Vizinho, vizinha	Roger Mello	Roger Mello, Mariana Massarani e Graçalima	-----	Companhia das Letrinhas

Fonte: Elaboração do autor.

3.1 As categorias de análise dos acervos

O processo de análise não é uma tarefa simples, pelo contrário, é o momento que exige maior dedicação e um cuidado extremo aos detalhes para não nos perdermos das nossas escolhas acadêmicas. Antes de iniciar a análise dos livros, julgamos ser importante identificarmos com clareza as características que constituem os respectivos acervos, considerando as distinções dos programas aos quais estão vinculados:

Quadro 10 – Características do Acervo Complementar do PNLD/2013 e das obras do PNAIC/2013

	ACERVO COMPLEMENTAR DO PNLD	OBRAS DO PNAIC
Objetivo	Oportunizar acesso aos conteúdos escolares	Ampliar repertório para o letramento e a alfabetização
Composição do Acervo	Áreas do conhecimento	Gêneros literários
Edital público de seleção	Sim	Não (sobreposição do acervo selecionado pelo PNBE/2012)
Manual de orientações	Sim	Não
Acervo específico aos anos iniciais do EF	Sim	Sim

Fonte: Elaboração do autor.

É importante esclarecer que todos os livros selecionados para análise já passaram por processo de seleção realizado por uma equipe altamente qualificada de educadores de todo o país, cujos critérios já foram apresentados nesta pesquisa e são de conhecimento público. Diferente dos critérios de seleção que figuram nos editais governamentais de seleção de acervo, a análise que apresentamos a seguir busca identificar elementos que garantam a distinção ou não entre “livros de literatura infantil” e “livros infantis”.

Assim sendo, as categorias de análise dos acervos ficam definidas da seguinte forma:

- a) quanto aos paratextos;
- b) quanto ao assunto na ficha catalográfica;
- c) quanto ao caráter pedagógico ou literário do livro;
- d) quanto ao tipo de leitura que o livro proporciona;
- e) quanto aos elementos da literariedade.

3.1.1 Os paratextos

Diante dos livros, e sabendo que foram selecionados com objetivos bastante distintos, a primeira categoria de análise dos acervos foram os paratextos, elementos significativos para a análise dos livros produzidos para as crianças. De acordo com Gemma Lluch (2006, p. 217),

Por paratextos entendemos todos os elementos do livro ou de fora do livro, mas que a ele se referem, e que não são o relato. Isto é, um acessório do texto que tem as seguintes funções:

- Ajudar o leitor a introduzir-se na leitura, facilitando as primeiras impressões sobre o conteúdo do livro;
- Funcionar como uma porta de entrada, de transição e de transacção à leitura;
- Exercer uma ação sobre o público leitor para conseguir que o texto seja bem acolhido e que a leitura deste seja mais adequada, mais pertinente aos olhos do autor e dos seus aliados;
- Converter o texto num livro e propô-lo como tal ao público, antes que ao leitor.

Os paratextos estão fora e dentro do livro, são produzidos pelo autor, pela editora e pelo crítico literário, assumindo diferentes formatos. Fora do livro: os catálogos, as críticas e/ou resenhas literárias, a capa, a contracapa, a lombada, o título. Dentro do livro: as ilustrações, o projeto gráfico, a tipografia, e tantos outros. Os paratextos têm importância significativa, em especial, para a literatura infantil, tendo em vista que “um leitor competente em plena fase formativa pode realizar hipóteses interpretativas sobre o texto literário, a partir da informação que os paratextos lhe facultam” (LLUCH, 2006, p. 218).

3.1.2 O assunto na ficha catalográfica

Um paratexto que merece evidência é a ficha catalográfica, que, por ser a “representação descritiva do documento segundo as regras do Código de Catalogação Anglo-Americano - AACR2” (UNAMA, s/d), exerce a função de “carteira de identidade” ou “certidão de nascimento” do livro. A ficha catalográfica reúne e apresenta todos os dados que o referenciam, sendo eles: nome do autor, título, editora, ano de publicação, assunto e número de páginas. A análise detalhada das fichas catalográficas evidenciou dados bastante curiosos no item que referencia o “assunto” dos livros em estudo.

O “assunto” é parte do processo bibliográfico que consiste na descrição temática do texto, fornecendo o termo, ou os termos, de classificação do documento (BOCCATO; RUBI; FUJITA, 2010), apresentados na ficha catalográfica de acordo com sua relevância na representação do material catalogado. A autora Sheila Gabriel (2012, p. 4) defende que “a habilidade do catalogador em selecionar os assuntos que ilustram o conteúdo principal da publicação é determinante na posterior recuperação do item pelos usuários da informação”, salientando a importância da ficha catalográfica como documento que, para além da catalogação, é também um instrumento de pesquisa.

3.1.3 O caráter pedagógico ou literário do livro

Ao examinarmos alguns livros para crianças, pudemos verificar preliminarmente que, em função da grande variedade de livros produzidos para o público infantil, essas obras têm características distintas, constituindo um grupo bastante heterogêneo. Ricardo Azevedo

(1999) categorizou os livros para crianças em seis grupos distintos²⁵. Considerando o objeto desta pesquisa, apresentamos as características identificadas pelo autor quanto às diferenças entre o livro didático, o livro paradidático e o livro de literatura infantil, a saber:

Livro Didático: livros essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem, exclusivamente, transmitir conhecimento e informação. São, por princípio, instrumentos ligados ao ensino, aos programas educacionais e às matérias do currículo escolar regular. Olhando bem, costumam apresentar, em seus textos, uma linguagem impessoal e neutra, construída de forma a obedecer aos parâmetros oficiais da Língua. Para o livro didático, é fundamental passar informações e mensagens da forma mais clara, objetiva e simples possível, sem dar margem a nenhum tipo de interpretação. Seu texto busca, portanto, ser transparente, objetivo, direto, unívoco e conclusivo. Duas outras coisas: a) essas obras são sempre comprometidas com o conhecimento científico oficial e, quase sempre, com os valores sociais vigentes; b) necessitam de atualização periódica, afinal, o conhecimento científico vive em permanente evolução, fundada em novas descobertas, teorias, tecnologias e metodologias. (AZEVEDO, 1999, p. 1-2, grifo nosso).

Livros paradidáticos: também essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento e informação. Em geral, **abordam assuntos paralelos ligados às matérias do currículo regular**, de forma a complementar aos livros didáticos. (AZEVEDO, 1999, p. 2, grifo nosso).

Livros de literatura infantil: [...] é uma arte (em oposição à ciência) feita de palavras; utiliza sempre e sempre o recurso da ficção [...]; tem

²⁵ Ricardo Azevedo (1999) apresenta seis categorias diferentes de livros escritos para crianças: 1) livros didáticos; 2) livros paradidáticos; 3) livros-jogo; 4) livros de imagem; 5) CD-rom; 6) Literatura infantil.

motivação estética (ou seja, em princípio não tem utilidade fora buscar o belo, o poético, o lúdico e o prazer do leitor); não é, portanto, utilitária [...]; recorre ao discurso poético (estrutura, tom, ritmo, sonoridade); vincula-se à voz pessoal, à subjetividade, ao ponto de vista inesperado e particular sobre a vida e o mundo [...]; pode e costuma ser ambígua (ao suscitar diferentes interpretações); pode brincar com as palavras e até inventá-las (ou seja, não precisa seguir rigidamente os parâmetros oficiais da Língua). [...] **os livros de literatura infantil colocam questões humanas vistas no plano da expressão pessoal** (e não da informação baseada no conhecimento consensual e objetivo) **através da ficção e da linguagem poética.** (AZEVEDO, 1999, p. 5, grifo nosso).

A referência utilizada por Azevedo (1999) na distinção das categorias dos livros produzidos para as crianças evidencia a “utilidade” pedagógica do texto, ou o seu grau de didatismo. Sobre os livros paradidáticos, é importante destacar que, mesmo mantendo o perfil didático do texto, essa categoria de livro explicita, também, a possibilidade do uso da ficção e da linguagem poética, tendo “sempre o intuito final de passar algum tipo de lição ou informação objetiva e esclarecedora” (AZEVEDO, 1999, p. 3).

3.1.4 Tipo de leitura que o livro proporciona

Magda Soares contribui ao debate ao propor no texto “Jogo das escolhas” (2009) uma inversão, para que “em vez de nos centrarmos no objeto – no livro, no texto, na obra, centremo-nos na atividade que se desenvolve **com** esse objeto e **sobre** esse objeto: centrando na leitura, poderemos talvez tornar mais claro o jogo das escolhas” (SOARES, 2009, p. 21, grifo do autor). Para a autora, essa inversão justifica-se no fato de que “a diferença fundamental não está propriamente **no texto**, está em **quem lê**, em **para que lê**, e, conseqüentemente, no **modo de ler**” (SOARES, 2009, p. 23, grifo do autor). Quando envolvemos as crianças com os livros, a pretensão da escola é, entre tantas outras

possíveis, a formação de leitores. Mas a pergunta que Magda Soares nos provoca a responder é: leitores de quê?

Soares (2009) indica caminhos de análise ao sugerir, num “alto grau de simplificação”, três tipos fundamentais de leitura:

A leitura funcional – aquela por meio da qual conseguimos as informações e os conhecimentos necessários para que participemos de forma plena dos eventos de letramento que ocorrem na vida cotidiana e na vida profissional, em nossa sociedade grafocêntrica;

A leitura de entretenimento – aquela que representa uma forma de lazer, aquela que se faz em busca de prazer, que traz satisfação emocional, identificações, ampliação do horizonte pessoal para outros mundos e outros seres humanos;

A leitura literária – aquela que questiona a significação, que busca o sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana. (p. 22, grifo do autor).

Esses tipos de leitura não são excludentes, são modos de leitura que “têm presença diferenciada e respondem a necessidades e desejos diferentes” (SOARES, 2009, p. 22). Para o objetivo da nossa pesquisa, o importante é reconhecer qual dessas leituras é relevante propormos às crianças para que se tornem leitoras de literatura.

3.1.5 Os elementos de literariedade

Com base nos debates apresentados sobre a literariedade e suas distinções pedagógicas, defendemos a pertinência de duas categorias para os livros produzidos ao público infantil, a saber:

- a) **livro infantil:** todo livro produzido para crianças com caráter utilitário e/ou pedagógico, vinculados explicitamente a conteúdos curriculares, e cujo objetivo seja de transmitir informação e auxiliar na construção de conhecimentos;

- b) **livro de literatura infantil:** todo livro produzido para crianças, cuja leitura proporcione:
- LINGUAGEM: interação verbal intensa, uma imersão profunda ao universo da linguagem e um constante exercício dinâmico da nossa língua individual e coletiva;
 - ESTRANHAMENTO: ampliação das formas singulares de ver e apreender o mundo e aquilo que o constitui, nas dimensões da linguagem, do conteúdo (que desafia as ideias pré-concebidas sobre o mundo) e das formas literárias (que introduz novas formas de expressão e *estranha* as convenções literárias);
 - REINTERPRETAÇÃO: desconstrução das referências convencionais, apresentando um convite às mudanças de interpretação, às novas e múltiplas interpretações, às diferentes maneiras de vermos as mesmas coisas e, principalmente, à proposição de deslocamentos (afastamentos ou aproximações) de significados da linguagem.

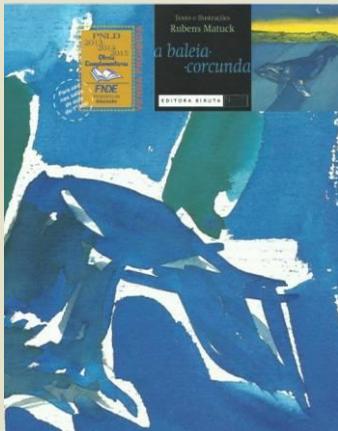
3.2 Às páginas do acervo complementar do PNLD

Os livros do acervo complementar do PNLD analisados²⁶ têm elementos de paratextos comuns, a saber:

- a) na capa, todo livro traz o selo do PNLD, onde ficam explicitados o ano de vigência do acervo, que neste caso é de 2013, 2014 e 2015; o financiador do acervo: FNDE; o ministério do governo federal responsável pela ação: o Ministério da Educação; e a informação de “venda proibida” em destaque;
- b) na capa, é apresentada a indicação de uso do acervo nas salas de aula do 1º ano do EF;
- c) no verso da capa, vem registrado um texto que explicita o PNLD, programa ao qual o livro é vinculado, deixando claro o objetivo do acervo, que é de “ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e melhorar as práticas de letramento na escola”. Evidencia-se assim o vínculo pedagógico dos livros, mas aponta perspectivas ao letramento.

²⁶ O livro *Chapeuzinho vermelho e as cores*, de Angelo Abu não foi analisado. Não encontramos o livro no acervo do NEPALP/CED/UFSC.

Cada livro tem sua particularidade, cuja análise é apresentada a seguir:

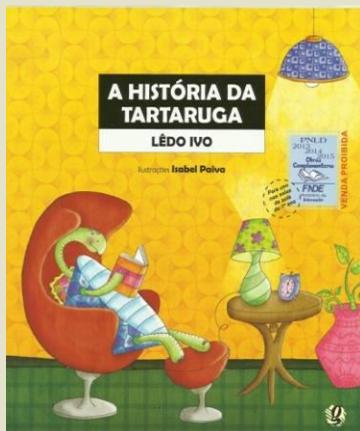


MATUCK, Rubens. A baleia-corcunda. São Paulo: Biruta, 2013.

O livro *A baleia-corcunda* (Biruta, 2013), de Rubens Matuck, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013.

Sua ficha catalográfica identifica o assunto literatura infantojuvenil, mas em contrapartida o livro tem caráter evidentemente pedagógico, pois o texto é informativo sobre a vida das baleias. As ilustrações, assinadas pelo autor, figuram o texto sem grandes contribuições literárias à narrativa. Não há confluências dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro infantil que proporciona uma leitura funcional de entretenimento.

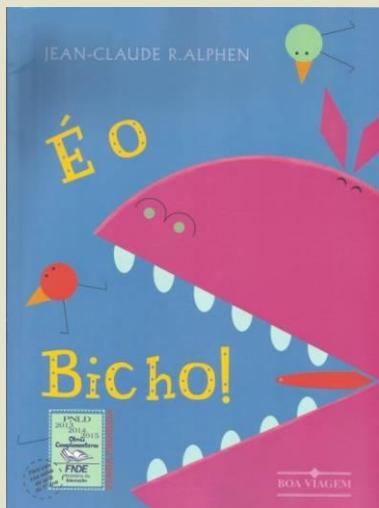


IVO, Lêdo. **A história da tartaruga.** Ilustrações Isabel Paiva. São Paulo: Global, 2009.

O livro *A história da tartaruga* (Global, 2009), de Lêdo Ivo, está vinculado à área do conhecimento de LINGUAGENS E CÓDIGOS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013.

Sua ficha catalográfica identifica o assunto poesia. As rimas curtas, o ritmo e a sonoridade do texto são valorizados pelo projeto gráfico, que apresenta as frases em linhas sinuosas. As ilustrações, assinadas por Isabel Paiva, compõem uma narrativa paralela ao texto. O diálogo entre o texto e a ilustração garante a presença dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.

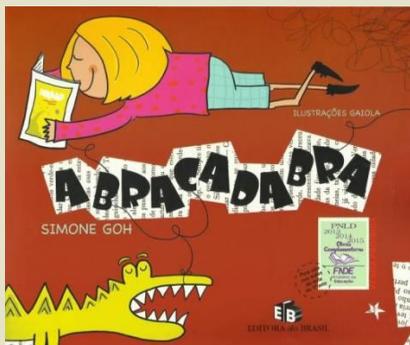


ALPHEN, Jean-Claude R. **É o bicho!** Belo Horizonte: Boa Viagem, 2011.

O livro *É o bicho!* (Boa Viagem, 2011), de Jean-Claude R. Alphen, está vinculado à área do conhecimento de LINGUAGENS E CÓDIGOS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica apresenta o assunto livros infantis ilustrados. Na contracapa, um texto apresenta as imagens minimalistas do autor, referendando o uso de formas geométricas e sugerindo

vínculo ao respectivo tema curricular. A narrativa construída exclusivamente por imagens é surpreendente e muito inventiva, garantindo fortes evidências dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária e de entretenimento.



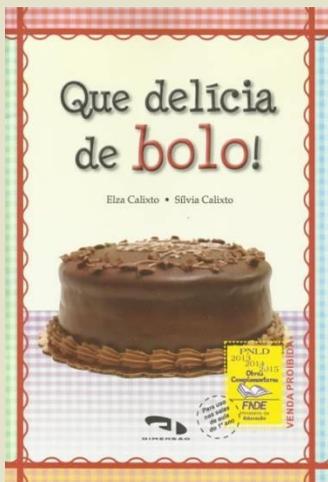
GOH, Simone.
Abracadabra. Ilustrações
 Gaiola. São Paulo: Editora do
 Brasil, 2009.

O livro *Abracadabra* (Editora do Brasil, 2009), de Simone Goh, está vinculado à área do conhecimento de LINGUAGENS E CÓDIGOS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013.

Sua ficha catalográfica identifica o assunto literatura infantojuvenil. O projeto gráfico, a tipografia em caixa alta, o texto rimado e as ilustrações com referências bastante infantis fazem evidenciar o vínculo à faixa etária indicada pelo selo do programa impresso na capa do livro, que neste caso é o 1º ano do EF. Na contracapa, um texto, que apresenta os diferentes tipos e funções do livro, prepara o leitor para um texto com vínculo curricular.

Não há convergência dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro Infantil que proporciona uma leitura de entretenimento e funcional.

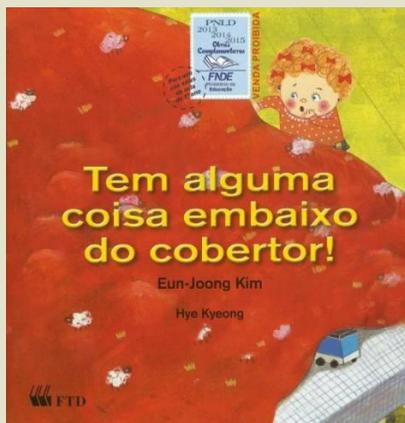


CALIXTO, Elza; CALIXTO, Sílvia.
Que delícia de bolo! Belo Horizonte:
 Dimensão, 2011.

O livro *Que delícia de bolo!* (Dimensão, 2011), de Elza e Sílvia Calixto, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica o assunto ciências – ensino fundamental, e de forma bastante clara evidencia seu vínculo pedagógico.

O projeto gráfico e as imagens do livro são bastante didáticos e convidativos a um trabalho pedagógico que incentiva a curiosidade. Não há convergência dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro Infantil que proporciona uma leitura funcional.

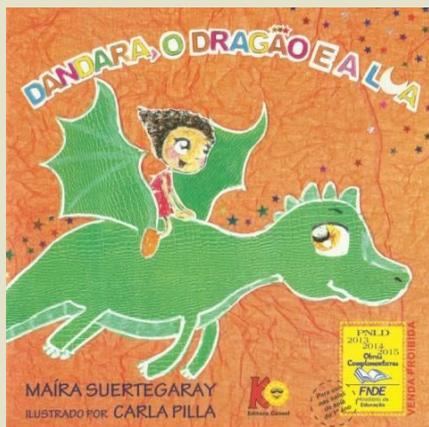


KIM, Eun-Joong. **Tem alguma coisa embaixo do cobertor!** Ilustrações Hye Kyeong. São Paulo: FTD, 2011.

O livro *Tem alguma coisa embaixo do cobertor!* (FTD, 2011), de Eun-Joong Kim, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013.

É a tradução de um texto coreano feita por Antônio Carlos Vilela, e sua ficha catalográfica identifica o assunto matemática, grifando seu vínculo pedagógico. Mesmo assumindo a identidade de um texto utilitário, o livro é carregado de elementos literários confirmados no diálogo com as ilustrações de Hye Kyeong.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária e funcional.

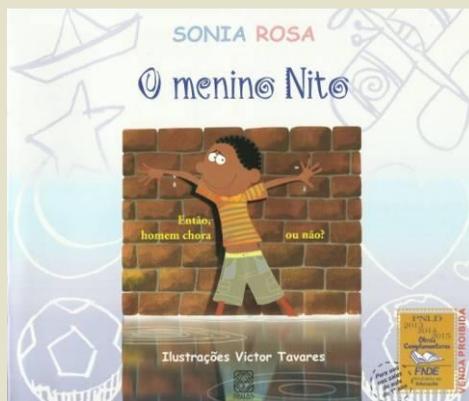


SUERTEGARAY, Maíra. **Dandara, o dragão e a lua.** Ilustração Carla Pilla. Porto Alegre: Cassol, 2013.

O livro *Dandara, o dragão e a lua* (Cassol, 2013), de Maíra Suertegaray, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS HUMANAS E TEMAS TRANSVERSAIS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica o assunto literatura infantojuvenil.

Existe um equilíbrio entre o texto ficcional vinculado ao imaginário infantil, que também apresenta elementos informativos sobre o céu. As ilustrações, assinadas por Carla Pilla, ratificam as fortes evidências dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária e funcional.



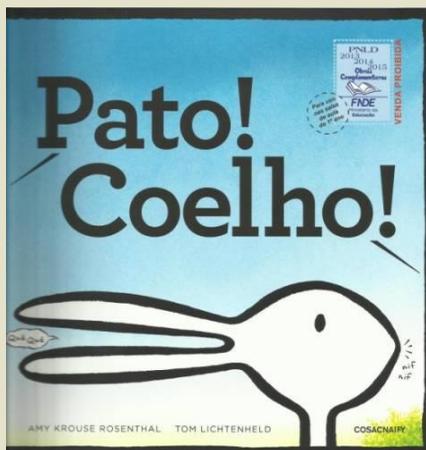
ROSA, Sônia. **O menino Nito**. Ilustrações Vitor Tavares. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

O livro *O menino Nito* (Pallas, 2008), de Sônia Rosa, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS HUMANAS E TEMAS TRANSVERSAIS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica o assunto literatura infantojuvenil.

Logo na capa, a autora apresenta a pergunta “Então, o homem chora ou não?” e já faz indicações sobre o enredo da história. As ilustrações, de Vitor Tavares, constroem uma narração em paralelo ao texto ficcional, ambos com vínculos evidentes ao imaginário infantil.

Há fortes evidências dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária e funcional.



ROSENTHAL, Amy Krouse.
Pato! Coelho! Ilustrações
 Tom Lichtenheld. São Paulo:
 Cosac Naif, 2011.

O livro *Pato! Coelho!* (Cosac Naif, 2011), de Amy Krouse Rosenthal, está vinculado à área do conhecimento de LINGUAGENS E CÓDIGO de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013.

É a tradução de um texto norte-americano feita por Cassiano Elek Machado, e sua ficha catalográfica identifica o assunto literatura infantojuvenil.

Logo na folha de guarda o livro faz um convite para admirarmos as diferentes formas que as nuvens assumem no céu. E as formas assumem diferentes contornos a partir dos olhos de quem as vê. O diálogo criativo entre o texto e a ilustração, de Tom Lichtenheld, garante uma leitura surpreendente e cheia de suspense, com fortes evidências de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



MOTA, António. **O livro das adivinhas.** Ilustrações Elsa Fernandes. São Paulo: Leya, 2011.

O livro das adivinhas (Leya, 2011), de António Mota, está vinculado à área do conhecimento de LINGUAGENS E CÓDIGO, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica o assunto adivinhas, deixando claro seu perfil pedagógico e de entretenimento.

Na contracapa, o texto explicita o caráter funcional do texto, afirmando que “esta obra pode ser concebida como um jogo”. A ilustração é assinada por Elsa Fernandes e garante o vínculo da leitura ao público infantil. Não há convergência dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro Infantil que proporciona uma leitura funcional e de entretenimento.



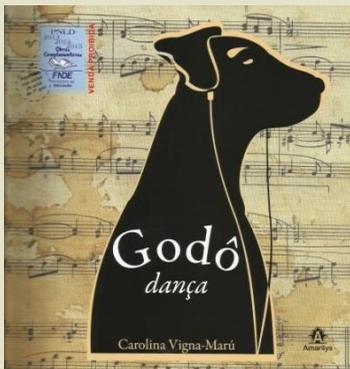
CARVALHO, Malô. **Gente de muitos anos.** Ilustrações Suzate Armani. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

O livro *Gente de muitos anos* (Autêntica, 2009), de António Mota, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS HUMANAS E TEMAS TRANSVERSAIS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica os assuntos cidadania e

idosos, evidenciando o caráter pedagógico, o que é confirmado no texto da contracapa, que atesta “o objetivo de provocar situações de análise e reflexão sobre valores e atitudes fundamentais para a formação da criança”. Ao final, são apresentados alguns pontos do Estatuto do Idoso. As esculturas em massa de modelar, de Suzete Armani, ilustram o texto de forma delicada.

Não há convergência dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro Infantil que proporciona uma leitura de entretenimento e funcional.



VIGNA-MARÚ, Carolina. **Godô dança**. Barueri, SP: Manole, 2010.

O livro *Godô dança* (Manole, 2010), de Carolina Vigna-Marú, está vinculado à área do conhecimento de LINGUAGENS E CÓDIGO, de acordo com o manual que acompanha os o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica os assuntos dança e poesia.

O texto tem ritmo, rima e sonoridade. A ilustração minimalista e elegante do autor dialoga com o projeto gráfico, que transborda referências musicais e, além das partituras que marca d'água, traz os textos em linhas sinuosas como se as palavras dançassem com o cachorro. Na última página, fica o convite para visitar o *site* do Godô, um blog cheio de curiosidades sobre cães pelo mundo afora.

É um livro com fortes evidências dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária e de entretenimento.

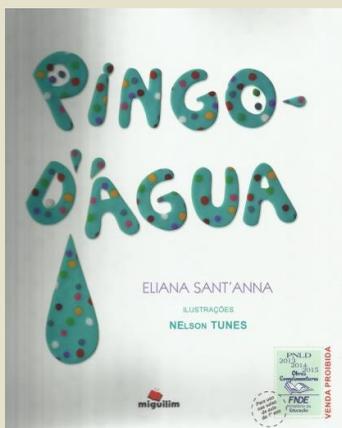


BRENMAN, Ilan. **Mamãe é um lobo!** Ilustrações Gilles Eduard. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

O livro *Mamãe é um lobo!* (Brinque-Book, 2010), de Ilan Brenman, está vinculado à área do conhecimento de LINGUAGENS E CÓDIGO, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica o assunto teatro.

A história é repleta de elementos de literariedade e o traçado infantil das ilustrações de Gilles Eduard são um convite à fantasia que o texto mobiliza.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária e de entretenimento.



SANT'ANNA, Eliana. **Pingo-d'água**. Ilustrações Nelson Tunes. Belo Horizonte: Miguilim, 2010.

O livro *Pingo-d'água* (Miguilim, 2010), de Eliana Sant'anna, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica o assunto contos.

O texto informativo relata o ciclo da água em primeira pessoa. As ilustrações de Nelson Tunes e o projeto gráfico buscam suavizar o fim utilitário do texto.

Não há convergência dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro Infantil que proporciona uma leitura funcional e de entretenimento.



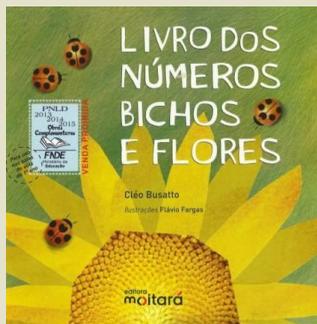
JUNQUEIRA, Sonia. **Os feitiços do vizinho.** Ilustrações Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

O livro *Os feitiços do vizinho* (Autêntica, 2009), de Sonia Junqueira, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS HUMANAS E TEMAS TRANSVERSAIS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica o assunto literatura infantojuvenil.

O livro é constituído exclusivamente por imagens que retratam a multiplicidade étnica numa narrativa divertida e cheia de suspense e que propõe reflexões sobre o tema comunicação.

Há fortes evidências dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.

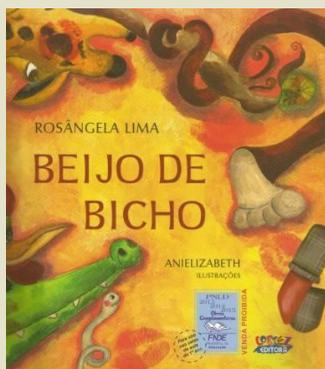


BUSATO, Cléo. **Livro dos números bichos e flores**. Ilustrações Flávio Fargas. São Paulo: Moitará, 2011.

O livro *Livros dos números bichos e flores* (Moitará, 2011), de Cléo Busatto, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica o assunto literatura infantojuvenil.

A contracapa do livro traz um texto que nos prepara para uma leitura funcional, convidando-nos para aprender “a contar neste canteiro de cores”. Contudo, o texto, com ritmo e sonoridade, retrata uma cena num jardim onde os personagens surgem de forma delicada, como se compusessem uma orquestra sinfônica. A ilustração de Flávio Fargas é primorosa. Há fortes evidências dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



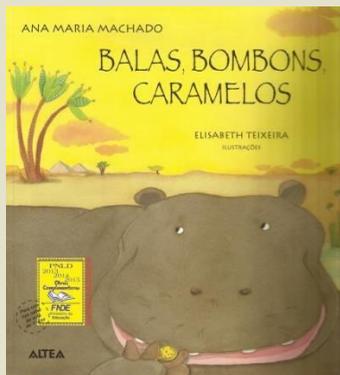
LIMA, Rosângela. **Beijo de Bicho**. Ilustrações Anielizabeth. São Paulo: Cortez, 2011.

O livro *Beijo de Bicho* (Cortez, 2011), de Sebastiano Ranchetti, está vinculado à área do conhecimento de LINGUAGENS E CÓDIGOS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica o assunto literatura infantojuvenil.

Na contracapa somos convidados para uma leitura em versos, que se confirma em rimas ricas com sonoridade e ritmo. O texto apresenta de forma divertida e poética inúmeras onomatopeias. A ilustração, de Anielizabeth, é bastante romântica.

Há fortes evidências da convergência dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



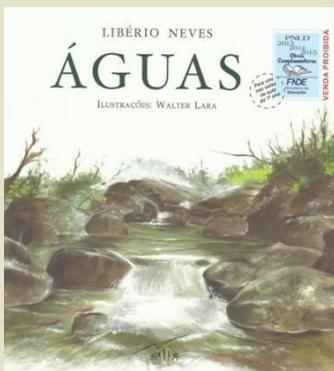
MACHADO, Ana Maria. **Balas, bombons, caramelos**. Ilustrações Elizabeth Teixeira. São Paulo: Uno Educação, 2011.

O livro *Balas, bombons, caramelos* (Uno Educação, 2011), de Ana Maria Machado, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica o assunto literatura infantojuvenil.

A narrativa sobre um hipopótamo na selva africana surpreende ao debater o cuidado com os dentes. O texto brinca com a sonoridade das palavras. As ilustrações são assinadas por Elizabeth Teixeira e constituem uma narrativa paralela.

Há fortes evidências da convergência dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



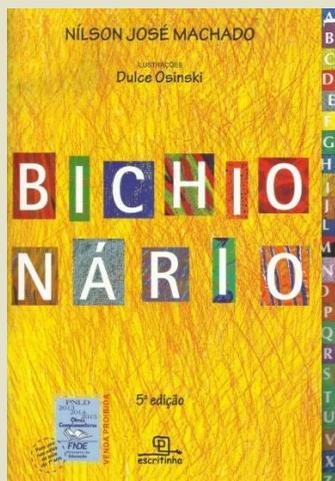
NEVES, Libério. **Águas**. Ilustrações Walter Lara. Belo Horizonte: Alis, 2002.

O livro *Águas* (Alis, 2002), de Libério Neves, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS HUMANAS E TEMAS TRANSVERSAIS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica o assunto literatura infantojuvenil.

Logo na contracapa, um poema convida o leitor a mergulhar nas *Águas*, um texto que narra em versos toda a vida que flui em torno de um rio até se tornar mar. As ilustrações, de Walter Lara, que são bastante realistas e feitas a partir de fotografias, da viagem que a água faz até chegar ao mar, corroboram com todo o lirismo do texto.

Há fortes evidências da convergência dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.

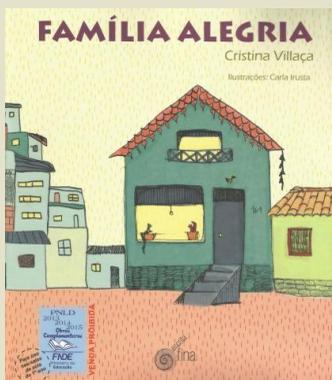


MACHADO, Nilson José.
Bichionário. Ilustrações Dulce Osinski. São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

O livro *Bichionário* (Escrituras, 2010), de Nilson José Machado, está vinculado à área do conhecimento de LINGUAGENS E CÓDIGOS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica o assunto alfabeto. Recebeu o selo de “Altamente Recomendável” pela FNLIJ em 1995.

Com versos curtos e rimas sonoras e inteligentes, o texto apresenta um bicho para cada letra do alfabeto. As ilustrações de Dulce Osinski são vibrantes, divertidas e um convite à fantasia e criatividade. Há fortes evidências da convergência dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.

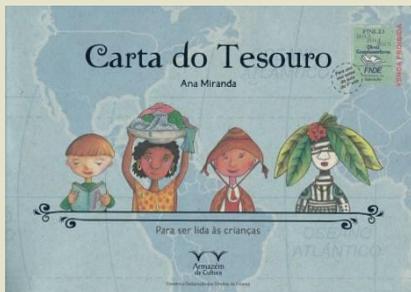


VILLAÇA, Cristina. **Família Alegria**. Ilustrações Carla Irusta. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2011.

O livro *Família Alegria* (Escrita Fina, 2011), de Cristina Villaça, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS HUMANAS E TEMAS TRANSVERSAIS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica os assuntos família e habitações.

Com ritmo e sonoridade, o texto apresenta uma multiplicidade de paisagens e tipos de casas. As ilustrações de Carla Irusta contribuem à narrativa, evidenciando elementos que não estão explícitos no texto, mas que compõem um olhar crítico e social. Sem abandonar seu perfil funcional, o livro tem convergência dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária e funcional.

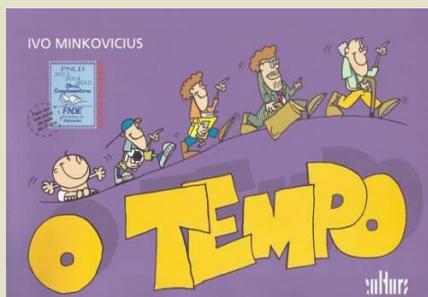


MIRANDA, Ana. Carta do tesouro. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2009.

O livro Carta do tesouro (Armazém da Cultura, 2009), de Ana Miranda, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS HUMANAS E TEMAS TRANSVERSAIS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica o assunto multiculturalismo.

É um texto pedagógico vinculado à declaração dos direitos da criança. As ilustrações, da autora, ratificam seu perfil funcional. Não há convergência dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro Infantil que proporciona uma leitura de entretenimento e funcional.

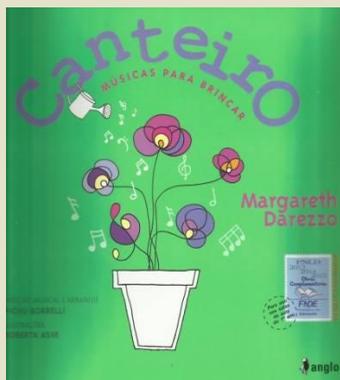


MINKOVICIUS, Ivo. O tempo. São Paulo: Editora de Cultura, 2011.

O livro O tempo (Editora de Cultura, 2011), de Mary Hoffman, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS HUMANAS E TEMAS TRANSVERSAIS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013.

A ficha catalográfica identifica o livro pelo assunto literatura infantojuvenil. Com versos curtos, de rimas fáceis, e tipografia em caixa alta, o texto encanta tanto pela sonoridade, quanto pelas reflexões filosóficas que propõe ao leitor. As ilustrações do autor nutrem os desdobramentos que o texto provoca, garantindo convergência dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.

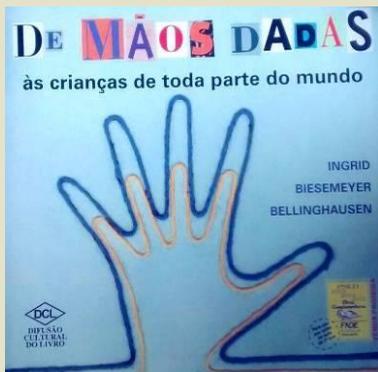


DAREZZO, Margareth. **Canteiro:** músicas para brincar. Ilustrações Roberta Asse. São Paulo: Anglo, 2011.

O livro *Canteiro: músicas para brincar* (Anglo, 2011), de Margareth Darezzo, está vinculado à área do conhecimento de LINGUAGENS E CÓDIGOS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica o assunto música.

Letras de música, brincadeiras de roda, receitas de comida, jogos de tabuleiro e tantas outras propostas fazem parte desse livro que traz um CD com as músicas que vão animar as atividades. Mesmo com objetivo pedagógico, as ilustrações de Roberta Asse e as letras das músicas garantem a presença dos elementos de literalidade ao livro.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura de entretenimento, funcional e literária.

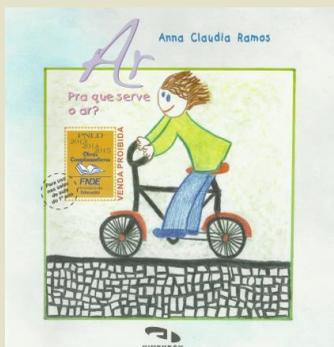


BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **De mãos dadas: às crianças de toda parte do mundo.** São Paulo: DCL, 2011.

O livro *De mãos dadas: às crianças de toda parte do mundo* (DCL, 2011), de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS HUMANAS E TEMAS TRANSVERSAIS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013.

A ficha catalográfica identifica o livro pelo assunto literatura infantojuvenil, contudo o texto é uma adaptação da declaração universal dos direitos da criança, com objetivo claramente funcional. As ilustrações da autora apenas figuram o texto.

PARECER: Livro Infantil que proporciona uma leitura funcional e de entretenimento.

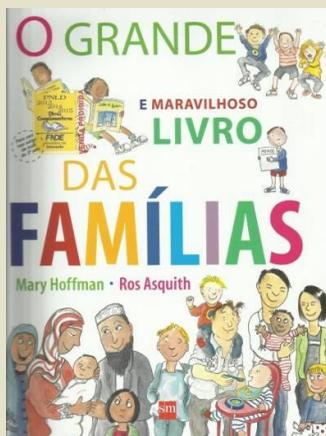


RAMOS, Claudia Anna. **Ar: pra que serve o ar?** Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

O livro *Ar: pra que serve o ar?* (Dimensão, 2011), de Anna Claudia Ramos, está vinculado à área do conhecimento de LINGUAGENS E CÓDIGOS, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. Sua ficha catalográfica identifica o assunto literatura infantojuvenil, mas

a autora explica no texto da contracapa que o livro surge da necessidade de produzir um material didático direcionado à Educação Infantil e à alfabetização. Com frases curtas e diretas, tipografia em caixa alta e imagens que parecem desenhos de crianças, o livro assume um perfil exclusivamente pedagógico. Surpreende não estar classificado na área do conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática, o que seria mais adequado.

PARECER: Livro Infantil que proporciona uma leitura funcional e funcional.



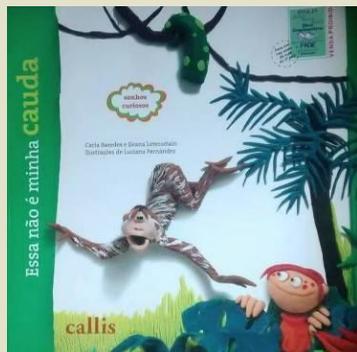
HOFFMAN, Mary. **O grande e maravilhoso livro das famílias.** Ilustrações Ros Asquith. São Paulo: Edições SM, 2010.

O livro *O grande e maravilhoso livro das famílias* (SM, 2010), de Mary Hoffman, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS HUMANAS E TEMAS TRANSVERSAIS, de

acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013. É a tradução de um texto inglês feita por Isa Mesquita, e sua ficha catalográfica identifica o assunto família.

O livro aborda um tema polêmico de forma leve, segura e contemporânea. É um texto pedagógico, mas as ilustrações de Ros Asquith transformam o livro num álbum de fotografias de várias famílias diferentes, propondo inúmeras leituras paralelas. É no diálogo entre o texto e as ilustrações que fica evidenciada a convergência dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária, funcional e de entretenimento.



BARREDES, Carla;
 LOTERSZTAIN, Ileana. **Essa não é minha cauda.** Ilustrações Luciana Fernández. São Paulo: Callis, 2011.

O livro *Essa não é minha cauda* (Callis, 2011), de Carla Barredes e Ileana Lotersztain, está vinculado à área do conhecimento de CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA, de acordo com o manual que acompanha o Acervo Complementar 2013.

É a tradução de um texto espanhol feita por Simone Lederman e Thais Rimkus, e sua ficha catalográfica identifica o livro pelo assunto literatura infantojuvenil. Fazendo uso de uma narrativa de ficção, o texto apresenta diferentes animais e as funções de suas respectivas caudas. As ilustrações, feitas com esculturas em massinha de modelar, são assinadas por Luciana Fernández e somam literariedade na composição do livro.



As últimas páginas merecem atenção especial. O texto que acompanha a ilustração relata o momento em que o menino é acordado por uma voz sem identificação. O diálogo que se segue tem insinuações

sexuais explícitas, ainda mais considerando o fato de que “a voz” não tinha entendimento nenhum sobre o sonho do menino.

A ilustração identifica “a voz” como sendo de um homem mais velho e, ao mesmo tempo em que reúne todas as referências apresentadas na história de forma inteligente e poética, polemiza ao permitir uma interpretação dúbia que nutre os debates atuais sobre pedofilia e abuso sexual infantil.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária e funcional.

3.3 O que nos dizem os livros do acervo do PNAIC?

A exemplo do que já foi analisado no acervo complementar do PNLD, os livros que compõem o acervo do PNAIC também têm elementos de paratextos comuns entre eles, a saber:

- na capa, todo livro traz o selo do Alfabetização na Idade Certa, onde ficam explicitados o ano de vigência do acervo, que neste caso é de 2013; o financiador do acervo: FNDE; o ministério do governo federal responsável pela ação: o Ministério da Educação; e a informação de “venda proibida” em destaque;
- na capa, é apresentada a indicação de uso do acervo nas salas de aula do 1º ao 3º ano do EF;
- no verso da capa, vem registrado um texto que explicita o PNAIC, programa ao qual o livro é vinculado, deixando claro o objetivo do acervo, que é de “apoiar o processo de alfabetização e incentivar a formação de leitores”. Evidencia-se assim uma perspectiva com as práticas de letramento.

Cada livro tem sua particularidade, cuja análise é apresentada:



CARDOSO, Cesar. **O que é que não é?** Ilustrações Cris Alhadef. São Paulo: Biruta, 2011.

O livro *O que é que não é?* (Biruta, 2011), de Cesar Cardoso, é identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto literatura infantojuvenil. Com versos divertidos, cheios de ritmo e sonoridade, o texto e a ilustração funcionam como uma espiadela pelo buraco da fechadura, onde o primeiro fragmento revela-se em imagens surpreendentes.

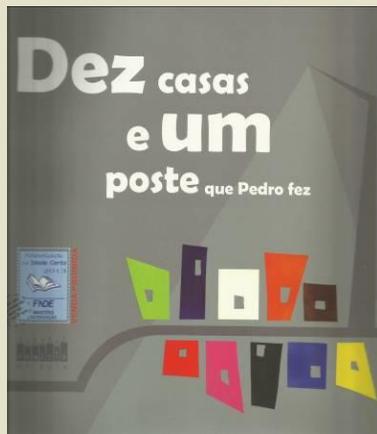
PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



CAULOS. **O livro estreito.** Rio de Janeiro: JPA, 2011.

O livro estreito (JPA, 2011), de Caulos, é identificado em sua ficha catalográfica pelos assuntos medidas físicas e medição. O texto em frases curtas e diretas convida o leitor a pensar no conceito de estreito com objetos e imagens do cotidiano. As ilustrações do autor são divertidas e povoadas de imaginário infantil. Contudo, não possibilita transformações reinterpretativas, ou seja, não há convergência dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro Infantil que proporciona uma leitura de entretenimento e funcional.



BERNARDI JR., Hermes. **Dez casas e um poste que Pedro fez.** Porto Alegre: Projeto, 2010.

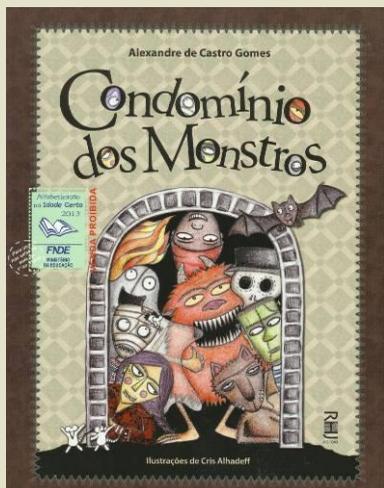
O livro *Dez casas e um poste que o Pedro fez* (Projeto, 2010), de Hermes Bernardi Jr., é identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto literatura infantil.

Logo na contracapa já aparece o convite para abrir o “livrocasaixa”, deixando o leitor na expectativa do que irá encontrar.

O texto mistura referências de cantigas, brincadeiras de roda e outros poemas de forma inteligente e muito divertida. A ilustração faz graça com as imagens que o texto revela, e a girafa que desafina ganha uma perna em formato de violão.

Há fortes evidências dos elementos de literariedade no livro.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



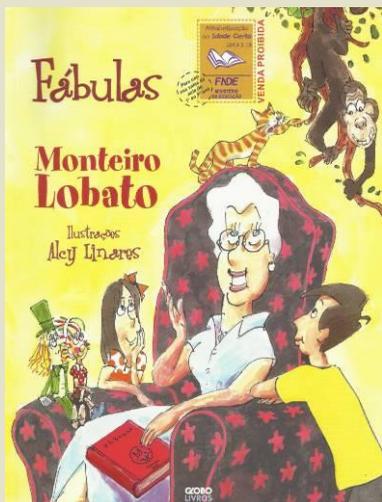
GOMES, Alexandre de Castro. **Condomínio dos monstros**. Ilustrações Cris Alhadef. Belo Horizonte: RHJ, 2010.

O livro *Condomínio dos monstros* (RHJ, 2010), de Alexandre de Castro Gomes, é identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto literatura infantojuvenil.

Uma das orelhas apresenta o enredo da história cheia de monstros, e a outra traz informações sobre o autor e a ilustradora.

A história está repleta de referências a outros textos literários e folclóricos, apresentando os elementos da literariedade transversalizados entre si. As ilustrações de Cris Alhadef valorizam as características de monstros pouco assustadores, mas muito divertidos.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



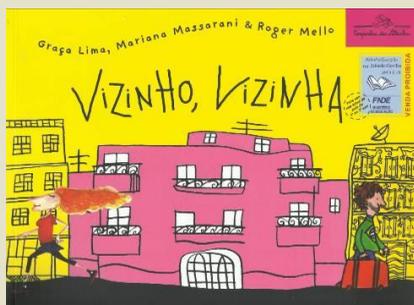
LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. Ilustrações Alcy Linares. São Paulo: Globo Livros, 2010.

O livro *Fábulas* (Globo Livros, 2010), de Monteiro Lobato, é identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto literatura infantojuvenil.

Na contracapa e na orelha aparecem as estripulias que a turma do Sítio do Pica Pau Amarelo promete fazer nas histórias do livro.

O livro inicia com um texto, curto e objetivo, que apresenta Monteiro Lobato e sua obra e, em seguida, traz um texto de Marcia Camargos, que descreve gênero fábula. São 74 fábulas que, mesmo sem abrir mão da função moralizante, entremeadas pelas ilustrações de Alcy Linares, retratam o universo fantasioso do Sítio do Pica Pau Amarelo. Há incontestáveis evidências dos elementos de literariedade em todo o livro.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária e funcional.

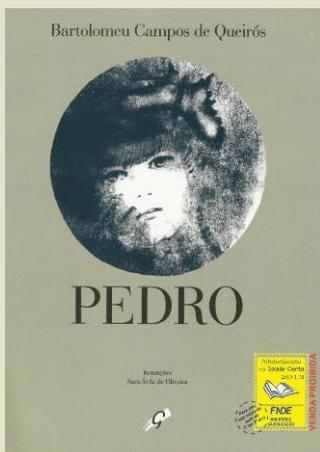


MELLO, Roger. **Vizinho, vizinha**. Ilustrações Mariana Massarani, Graça Lima e Roger Mello. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

O livro *Vizinho, vizinha* (Companhia das Letrinhas, 2002), de Roger Mello, é identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto literatura infantojuvenil e tem o selo de “altamente recomendável” da FNLIJ.

Uma história de amor não realizado. Dois mundos em paralelo que se encontram, apenas, nas brincadeiras de duas crianças, para depois voltarem ao silêncio, que dança no corredor entre os apartamentos. A ilustração de Mariana Massarani e Graça Lima tem a participação especial de Roger Mello.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.

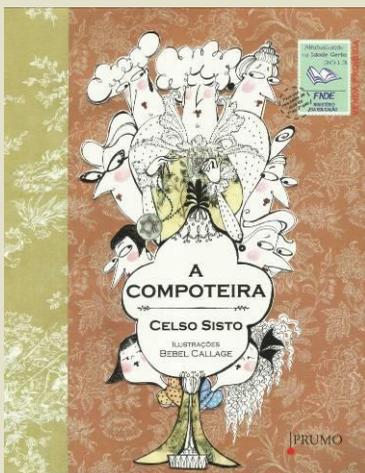


QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Pedro**: o menino que tinha o coração cheio de domingo. Ilustrações Sara Ávila de Oliveira. São Paulo: Gaia, 2011.

O livro *Pedro: o menino que tinha o coração cheio de domingo* (Gaia, 2011), de Bartolomeu Campos de Queirós, ganhou o prêmio Selo de Outro da FNLIJ e é identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto literatura infantojuvenil.

Um papel do tamanho da intenção do menino, um coração cheio de domingo, borboletas, bolas de sabão... São alguns dos elementos com os quais Pedro materializa o efêmero e a impermanência. As borboletas de Sara Ávila de Oliveira, libertas do papel, alçam voo na imaginação do leitor.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.

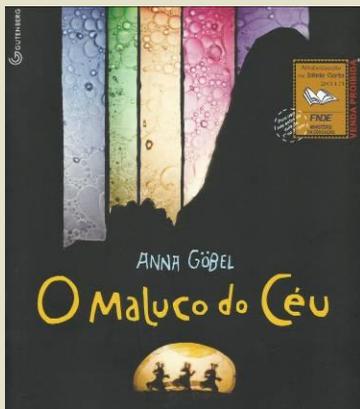


SISTO, Celso. **A compoteira.** Ilustrações Bebel Callage. São Paulo: Prumo, 2011.

O livro *A compoteira* (Prumo, 2011), de Celso Sisto, é identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto literatura infantojuvenil. Nessa história, Alice nos conta uma memória de criança, cujas lembranças vêm mergulhadas em caldas de frutas e servidas em compoteiras de cristal.

As ilustrações de Bebel Callage são aristocráticas, elegantes e femininas. O livro apresenta todos os elementos de literariedade como numa renda, onde as linhas desenhavam delicadezas e poesia.

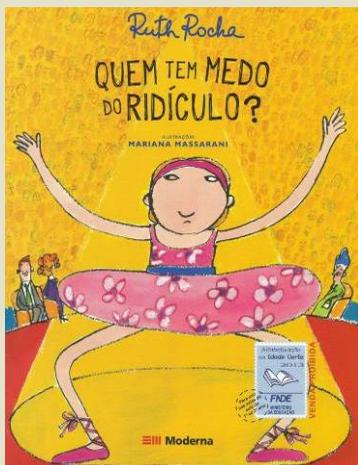
PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



GÖBEL, Anna. **O maluco do céu.** Belo Horizonte: Gutenberg, 2011.

O livro *O maluco do céu* (Gutenberg, 2011), de Anna Göbel, é identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto literatura infantojuvenil. Uma lenda caribenha ganha as telas de um teatro de sombras para ilustrar as cócegas que o siri fez para construir uma ilha. Os elementos de literariedade estão presentes do livro.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



ROCHA, Ruth. **Quem tem medo do ridículo?** Ilustrações Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2012.

O livro *Quem tem medo do ridículo?* (Moderna, 2012), de Ruth Rocha, é identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto literatura infantojuvenil. Com versos curtos e rimas fáceis, o texto alegre e diverte o leitor com passagens do cotidiano nas quais todos têm medo de passar vexame.

Uma roupa bem frajola, um pum na hora errada ou uma voz que sai muito esquisita são motivos de ter medo do ridículo na frente de todo mundo. Mariana Massarani assina as ilustrações que deixam o texto leve e colorido. Há evidência dos elementos de literariedade no livro.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



RUILLIER, Jérôme. **Aqui é a minha casa.** São Paulo: Martins, 2009.

O livro *Aqui é minha casa* (Martins, 2009), de Jérôme Ruillier, é a tradução de um texto francês feita por Estela dos Santos Abreu e está identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto literatura infantojuvenil.

Com poucas frases (talvez desnecessárias), com ilustrações minimalistas e eloquentes, o livro retrata um menino que aprende a lidar com suas fronteiras. Há fortes evidências dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.

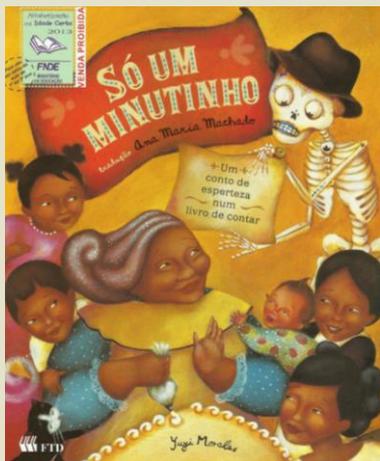


GOMES, Lenice. **A casa das dez furunfunfelhas.** Ilustrações Romont Willy. São Paulo: Mundo Mirim, 2010.

O livro *A casa das dez furunfunfelhas* (Mundo Mirim, 2010), de Lenice Gomes, é identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto literatura infantojuvenil.

Os trava-línguas servem de roteiro para essa história que pretende dar um nó na língua do leitor. Enquanto isso, a ilustração de Romont Willy deixa a brincadeira suave; pelo menos até um tangolomango aparecer no texto. Há evidências dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



MORALES, Yuyi. **Só um minutinho.** São Paulo: FTD, 2006.

O livro *Só um minutinho* (FTD, 2006), de Yuyi Morales, é a tradução de um texto norte-americano feita por Ana Maria Machado e está identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto literatura infantojuvenil. Foi vencedor do “Pura Belpré Award” de melhor ilustração infantil de 2004.

Só um minutinho é uma história em que a vovó Carocha convence o Sr. Esqueleto a esperar a hora certa de partir. São tantos afazeres que Sr. Esqueleto ajuda e se diverte em preparar e brincar na festa de aniversário da vovó. Há evidências dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.

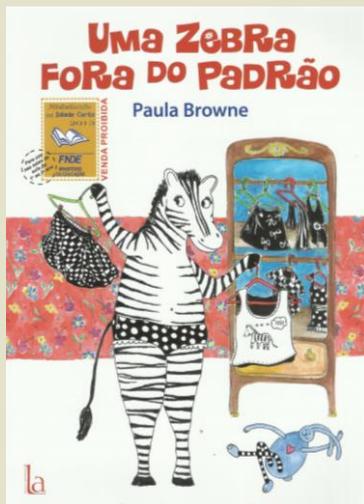


BELINKY, Tatiana. **Dez sacizinhos.** Ilustrações Roberto Weigand. São Paulo: Paulinas, 2007.

O livro *Dez sacizinhos* (Paulinas, 2007), de Tatiana Belinky, é identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto literatura infantojuvenil.

Com referências bastante diretas aos personagens de Monteiro Lobato, a autora construiu uma brincadeira de contar de trás para frente, e dos dez sacizinhos iniciais não sobra nenhum. Mas a cuca sabidona traz os serelepes de volta num feitiço. Os versos sonoros de Belinky passeiam nas páginas num projeto gráfico com linhas sinuosas. As ilustrações de Roberto Weigand nos fazem pensar em quem é que apronta tanto para os dez sacizinhos.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



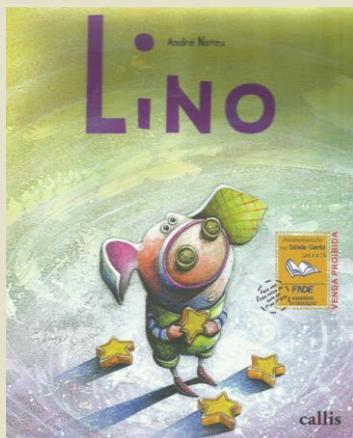
BROWNE, Paula. **Uma zebra fora do padrão**. Rio de Janeiro: Lendo & Aprendendo, 2011.

O livro *Uma zebra fora do padrão* (Lendo & Aprendendo, 2007), de Paula Browne, é identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto literatura infantojuvenil.

As referências infantis nas ilustrações, a tipografia em caixa alta e o texto em versos fáceis evidenciam o vínculo do livro aos processos de alfabetização nos anos iniciais.

Outro elemento bem marcado que aparece no livro são as listas que a zebra anota num caderninho, deixando evidenciada a possibilidade do trabalho pedagógico com esse gênero textual. Há evidências dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária e funcional.



NEVES, André. **Lino**. São Paulo: Callis, 2008.

O livro *Lino* (Callis, 2008), de André Neves, é identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto conto infantojuvenil.

O texto fala de solidão, dor e perda, mas também fala de encontros, carinho, amizade e muita saudade.

A ilustração de André Neves é primorosa, pulsante e emotiva. O livro tem fortes evidências dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.

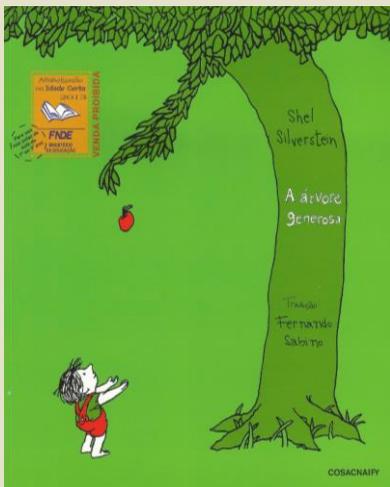


COOKE, Trish. **Tanto, tanto!**
 Ilustrações Helen Oxenbury.
 São Paulo: Anglo, 2012.

O livro *Tanto, tanto!* (Anglo, 2012), de Trish Cooke, é a tradução de um texto inglês feita por Ruth Salles e está identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto ficção.

É uma história acumulativa de uma família que gosta “tanto, tanto” de um bebê lindo. As ilustrações de Helen Oxenbury são expressivas e carregadas de sensibilidade. Há presença dos elementos de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

O livro *A árvore generosa* (Cosac Naify, 2012), de Shel Silverstein, é a tradução de um texto norte-americano feita por Fernando Sabino e está identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto poesia.

É um texto controverso, que fala de amor incondicional ao mesmo tempo em que nos provoca a pensar na reciprocidade e no cuidado com o outro. As ilustrações minimalistas do autor trazem dramaticidade ao texto. Há fortes evidências dos elementos de literariedade no livro.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.

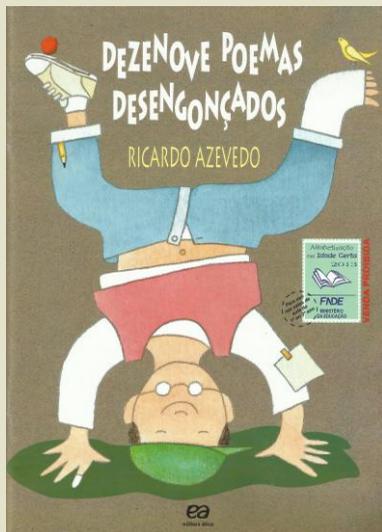


SILVESTBIN, Ricardo. **É tudo invenção**. Ilustrações Luiz Maia. São Paulo: Ática, 2012.

O livro *É tudo invenção* (Ática, 2012), de Ricardo Silvestrin, está identificado em sua ficha catalográfica pelos assuntos criança e poesia.

Os poemas fazem graça com o som das palavras e o ritmo do texto, criando imagens divertidas: “ou você ainda não prestou atenção que tem uma orelha no ponto de interrogação?!”. As ilustrações de Luiz Maia são ricas em detalhes e trazem narrativas em paralelo ao texto. Há forte presença de literariedade.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.

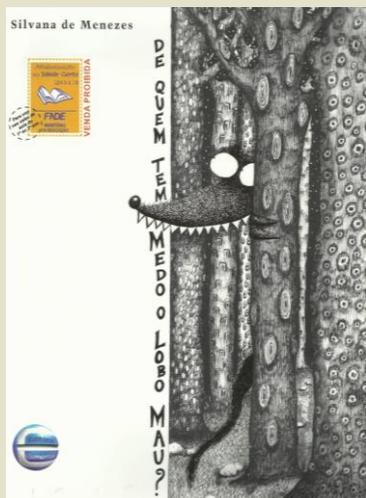


AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 2012.

O livro *Dezenove poemas desengonçados* (Ática, 2012), de Ricardo Azevedo, recebeu o Prêmio Jabuti de melhor livro infantil de 1999 e está identificado em sua ficha catalográfica pelos assuntos criança e poesia.

Os poemas do Ricardo Azevedo têm um ritmo envolvente, que funcionam como um convite à cantoria, feito brincadeira de roda. As ilustrações do autor, sua marca registrada, são sempre fantasiosas e abrem caminho para a imaginação.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



MENEZES, Silvana de. **De quem tem medo o lobo mau?** São Paulo: Elementar, 2009.

O livro *De quem tem medo o lobo mau?* (Elementar, 2009), de Silvana de Menezes, está identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto conto.

Uma história do avesso com um lobo medroso e vegetariano que envelheceu e que encontra um antigo companheiro de aventuras: o caçador. As ilustrações em preto e branco marcam certa dramaticidade na história sem perder o bom humor e as ironias visuais.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.

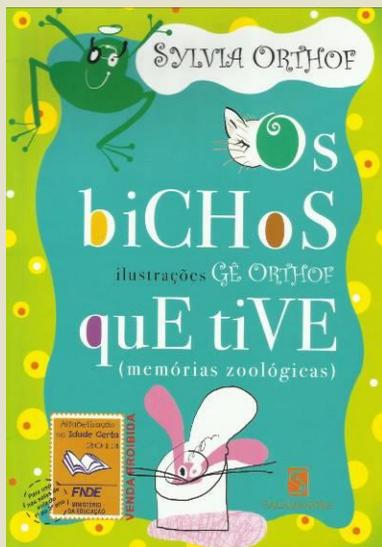


RAVISHANKAR, Anushka.
Elefantes nunca esquecem!
 Ilustrações Christiane Pieper. Rio de Janeiro: Minati, 2009.

O livro *Elefantes nunca esquecem!* (Minati, 2009), de Anushka Ravishankar, é a tradução de um texto indiano feita por Bia Hetzel e está identificado em sua ficha catalográfica pelos assuntos elefante e história em rimas.

O projeto gráfico em duas cores, a tipografia em diferentes tamanhos dialogando com as emoções que expressam e as linhas que representam a dramaticidade do texto são os primeiros destaques do livro. O texto em versos traz rimas inteligentes e musicais. As xilogravuras de Christiane Pieper coroam toda a literariedade do livro.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



ORTHOH, Sílvia. **Os bichos que tive (memórias zoológicas)**. Ilustrações Gê Orthof. São Paulo: Salamandra, 2007.

O livro *Os bichos que tive* (Salamandra, 2007), de Sílvia Orthof, recebeu o prêmio de melhor livro infantil de 1983

pela Associação Paulista de Críticos de Arte e o certificado de honra em 1986 pela Internacional Board on Books For Young People. É identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto literatura infantojuvenil. São oito contos sobre animais que povoaram a vida de uma menina carioca. Mas, são histórias inventadas ou lembranças de criança? As ilustrações de Gê Orthof trazem delicadas “garatujas” para as páginas do livro.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



YOUNG, Ed. **Sete camundongos cegos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

O livro *Sete camundongos cegos* (WMF Martins Fontes, 2011), de Ed Young, é tradução de um texto norte-americano feita por Mônica Stahel e está identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto fábulas.

Sem perder sua função moralizante, o diálogo entre texto e o projeto gráfico consolidam a literariedade deste livro.

PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.



BRENMAN, Ilan; MORICONI, Renato. **Telefone sem fio**. Ilustrações Renato Moriconi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

O livro *Telefone sem fio* (Companhia das Letrinhas, 2010), de Ilan Brenman e Renato Moriconi, é identificado em sua ficha catalográfica pelo assunto livros infantis ilustrados.

Repetindo a brincadeira de salão do telefone sem fio, 14 personagens de histórias de reis, piratas, turistas e chapeuzinho vermelho passam uma palavra de orelha em orelha. Que palavra é essa?

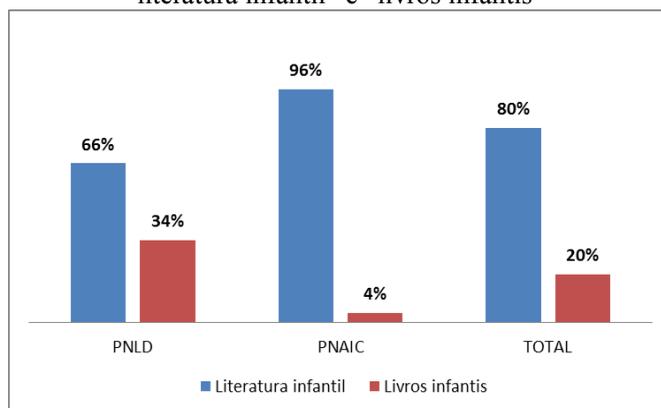
PARECER: Livro de Literatura Infantil que proporciona uma leitura literária.

3.4 Algumas análises possíveis

A análise dos livros que compõe o acervo do PNAIC e do acervo complementar do PNLD demonstra distinções significativas conforme apresentam os resultados:

3.4.1 Quanto aos elementos da literariedade

GRÁFICO 4 – Avaliação dos livros quanto às categorias de “livros de literatura infantil” e “livros infantis”



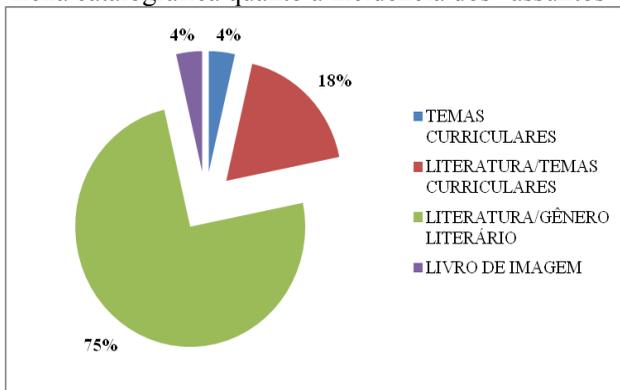
Fonte: Elaboração do autor.

Fica evidenciado que, ao dialogar com o perfil pedagógico ao qual se propõe o acervo complementar do PNLD, é nesse programa que encontramos a maior concentração dos livros infantis, ou seja, 34% do acervo tem perfil utilitário como objetivo preferencial, destinados à ampliação das referências culturais dos alunos. Em contraposição, o acervo do PNAIC é constituído de 96% de livros de literatura infantil, garantindo assim, o acesso de textos para o letramento literário.

3.4.2 Quanto ao assunto na ficha catalográfica

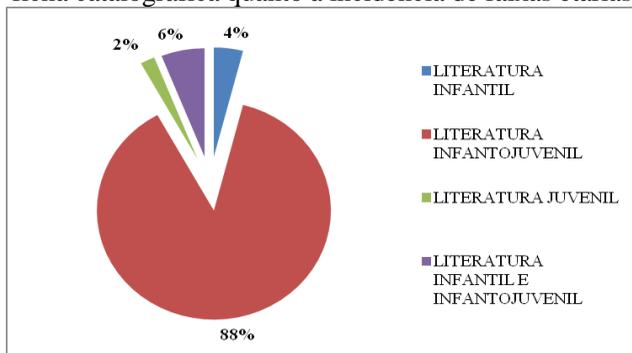
A coleta dos dados catalográficos de cada um dos livros em estudo trouxe dados interessantes para a análise:

GRÁFICO 5 – PNLD/Obras Complementares e PNAIC: Análise da ficha catalográfica quanto à incidência dos “assuntos”



Fonte: Elaboração do autor.

GRÁFICO 6 – PNLD/Obras Complementares e PNAIC: Análise da ficha catalográfica quanto à incidência de faixas etárias



Fonte: Elaboração do autor.

Nos acervos em estudo, a análise das fichas catalográficas expôs que:

- apenas 2 livros são identificados com vínculos exclusivos aos conteúdos escolares, referendando seu perfil estritamente pedagógico. São livros que compõem o acervo de Obras Complementares do PNLD;
- 18% do acervo analisado vincula um tema curricular à categoria de literatura, explicitando um vínculo das produções literárias aos elementos curriculares. A análise por acervo identificou que essa característica de vincular a

- literatura aos temas curriculares tem maior incidência no acervo das Obras Complementares do PNLD;
- c) 75% do acervo é identificado como exclusivamente literário (apresentando vinculação aos gêneros literários);
 - d) ao analisar os acervos quanto à faixa etária, evidenciamos que o termo Literatura Infantil tem uma incidência de apenas 4%, enquanto que o termo Literatura Infantojuvenil apresenta um índice de 88% no acervo.

3.4.3 Quanto aos paratextos

Ambos os acervos analisados, do PNLD e do PNAIC, trazem na capa o selo dos respectivos programas e a indicação do ano ao qual são direcionados. Nos livros do PNLD, a indicação é “para uso nas salas de aula do 1º ano”, enquanto que nos livros do PNAIC, a indicação é “para uso nas salas de aula do 1º ao 3º ano”. Não vamos adentrar no debate sobre a faixa etária dos livros, tendo em vista que esse não é nosso foco, mas fica evidenciado que o cruzamento dos dados analisados nas fichas catalográficas e nos selos dos programas identificam uma confusão conceitual que o mercado/indústria editorial consolida ao catalogar as obras para o público infantil de forma indiscriminada, desconsiderando suas características, o público alvo e as referências teóricas contemporâneas²⁷.

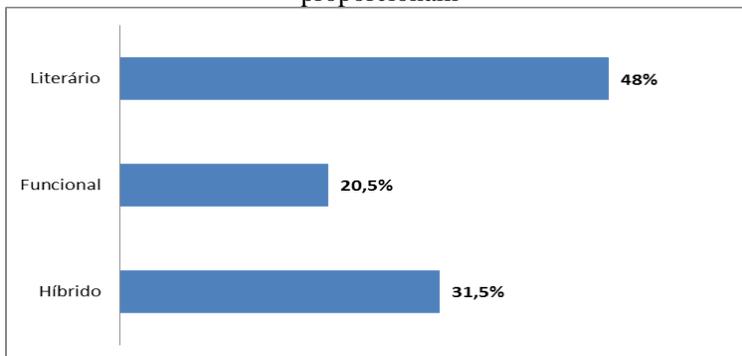
3.4.5 Quanto ao caráter pedagógico ou literário do livro

- a) no acervo do PNLD, 14% dos livros não apresentam caráter pedagógico em destaque, evidenciando apenas os elementos de literariedade;
- b) no acervo do PNAIC, 1 livro foi identificado com perfil exclusivamente pedagógico;
- c) dentre os dois acervos analisados, 31,5% dos livros apresentam características híbridas, ou seja, têm caráter pedagógico (texto informativo) ao mesmo tempo em que

²⁷ Sugestão de leitura: DEBUS, Eliane Santana Dias. Reflexões sobre os critérios de escolhas do livro literário nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: ROSING, Tânia M. K.; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. **De casa e de fora, de antes e de agora**: estudos de literatura infantil e juvenil. Passo Fundo: UPS, 2010.

apresentam fortes evidências de literariedade (ilustração literária) .

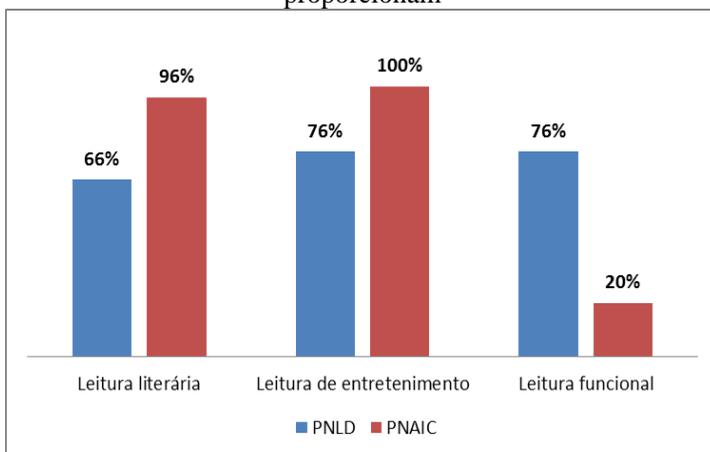
GRÁFICO 7 – Avaliação dos livros quanto ao tipo de leitura que proporcionam



Fonte: Elaboração do autor.

3.4.6. Quanto ao tipo de leitura que o livro proporciona

GRÁFICO 8 – Avaliação dos livros quanto ao tipo de leitura que proporcionam



Fonte: Elaboração do autor.

A análise dos distintos acervos identifica um equilíbrio importante para a formação do leitor criança. Conforme apresentamos anteriormente, o letramento, pleno e crítico, exige a combinação entre textos literários e outros tipos de textos (informativos, instrucionais, entre tantos outros), seja na escola, seja fora dela. Considerando a formação de leitores literários, é o acervo do PNAIC que apresenta mais possibilidades e oferta de recursos textuais ao trabalho docente. Dessa forma, fica evidenciado que há na escola pública a disponibilidade e o acesso facilitado de um material bastante qualificado para a formação de leitores.



A invenção do fim

*Antes do fim
era um problema.
Alguém contava a história
e dizia assim:
“e aí, e então, e depois...”
A plateia dormia
e o contador
seguia por dias e dias.
Mas teve um
que resolveu dar um corte
quando viu que até a vida
se interrompe com a morte.
que sorte a minha:
enfim este livro
chegou ao fim da linha.*

(SILVESTREIN, 2012, p.7
Il. Luiz Maia, p.7)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viajamos por palavras e livros até chegarmos ao final desta história montanhosa que, feito um passeio a pé, esteve repleta de subidas e descidas, compondo um caminho de descobertas (SISTO, 2011). Ao final da viagem, a primeira consideração importante a ser evidenciada é a constituição da identidade de pesquisador que se consolidou ao longo do trajeto. A parceria determinada (e paciente) entre professora e aluno foi responsável por tornar o pedagogo, contador de histórias e apaixonado por literatura infantil, em um pesquisador cuja paixão, agora, é nutrida no rigor acadêmico.

O percurso não foi fácil; a cada passo adiante, a literatura infantil confirmou-se, como anunciado, numa “vereda movediça” que, gradativamente, foi percorrida com certa estabilidade e discernimento. Depois de idas e vindas, definimos o objetivo de analisar 55 livros para crianças, destinados especificamente ao 1º ano do Ensino Fundamental, distribuídos pelo governo federal brasileiro às salas de alfabetização da rede pública pelo PNLD e o PNAIC, bem como suas implicações à formação de leitores literários crianças. Feito uma trama, onde um ponto leva a outro ponto, constatamos ser imprescindível debater a trajetória das Políticas Públicas para o Livro e a Leitura no Brasil e, também, arquitetar um debate que contribuísse aos estudos sobre literatura infantil e letramento literário nos anos iniciais. Considerando o tempo de execução e o tamanho do desafio, esta pesquisa assumiu um caráter qualitativo e constituiu-se pela via de pesquisa investigativa exploratória, fazendo uso da análise documental da legislação e dos materiais que regulamentam e orientam o acervo complementar do PNLD e do PNAIC. No entanto, o prazer esteve no exercício despudorado de “colocar-se dentro, em processo, em contato, sem um pré-modelo a ser comprovado, sem um pré-conceito, numa atitude de reconhecer o que emerge ou se configura como fluxos do pensamento” (RANGEL, 2006, p. 311) dos livros para crianças.

A análise da trajetória das políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil, em especial o PNLD e o PNAIC, demonstra resultados significativos quanto à distribuição dos livros nas escolas públicas brasileiras. O PNLD, apenas em 2008, investiu mais de R\$ 80 milhões na aquisição de acervos, consolidando-se como o programa de distribuição gratuita de livros à rede pública de educação com maior investimento financeiro do mundo (DOMINGUINI, 2010, p. 2). Somando-se a criação do PNLL (2003) e a ampliação do PNBE ao PNAIC e PNLD, é possível afirmar que o século XXI tem sido bastante

promissor ao livro no Brasil. As pesquisas apontam que há livros nas bibliotecas escolares e nas salas de aula da rede pública (PAIVA, 2012a), e o índice de leitura no Brasil, mesmo muito pequeno (apenas 1,8 livro lido/ano, conforme dado publicado na pesquisa Retratos da Leitura do Brasil 2012), tem se qualificado a cada ano. Contudo, a efetiva formação de leitores exige mais que acesso ao livro, constituindo-se numa crítica quanto à necessidade de formação de mediadores de leitura em todo o país. O PNAIC foi uma das respostas do governo federal à necessidade de formação continuada dos professores brasileiros, e hoje, em 2015, apresenta números expressivos que ultrapassam 317 mil professores alfabetizadores qualificados pelo programa. Sendo que desses, 6.564 são professores da rede pública de Santa Catarina.

As ações desenvolvidas pelo PNAIC ainda são bastante recentes e poucas pesquisas têm trazido seus resultados para o debate acadêmico. Todavia, nossa pesquisa constatou que em Santa Catarina, as alfabetizadoras são, na sua maioria, mulheres de meia idade com pós-graduação concluída, com, pelo menos, 400 horas de formação continuada (em alfabetização, letramento e numeramento), e que têm em sala de aula dois acervos (55 livros) destinados ao trabalho pedagógico e ao letramento literário em apoio ao livro didático. Ou seja, há material altamente qualificado à disposição de profissionais capacitadas em mais de 6.500 salas de alfabetização em todo nosso estado, promovendo o acesso à leitura.

Preocupados em analisar os acervos distribuídos pelo PNLD e o PNAIC, orientamos nossos estudos a partir de algumas questões: todo livro produzido para as crianças é literatura infantil? Quais as características que garantem o *status* de literatura a um livro para crianças? Como diferenciar livros de literatura infantil dos livros infantis? E mais importante: quais as contribuições que essas distinções trazem ao professor dos anos iniciais na formação para a leitura literária?

Responder perguntas é um exercício perigoso que pode nos direcionar ao erro de uma resposta binária entre o isto ou o aquilo. As dúvidas serviram de marco para determinar posições geográficas numa cartografia da literatura infantil, focada em demarcar esse território repleto de armadilhas e enredamentos ao pensamento acadêmico. A palavra, o suporte, o livro, a função social e estética da escrita, a literatura, a criança, a literatura infantil, o letramento, o letramento literário, os critérios para a seleção de acervos e a literalidade formaram nosso panapaná pintado no mapa e ajudaram a compreender os

caminhos, pois “não sei se você poderá acreditar, mas, à medida que o papel foi ficando repleto, as borboletas levantaram voo” (QUEIRÓS, 2011, p. 27).

A análise dos acervos mostrou que nem todo livro produzido para crianças é literatura infantil, pois existem aqueles com perfil exclusivamente pedagógico e instrucional. Para definir as características que garantem o *status* de literatura a um texto, apoiamos a defesa na convergência entre as variações estilísticas, o estranhamento ou desfamiliarização e as transformações reinterpretativas. Evidenciamos o desafio que se configura em aproximar essas características de literalidade nos debates quanto à faixa etária dos textos literários, necessários à solução dos equívocos tão presentes na catalogação indiscriminada realizada pelo mercado editorial (via catálogos editoriais e fichas catalográficas impressas nos livros).

No início das análises, havia a hipótese na distinção entre duas possibilidades, “Pra lá? Pra cá? Pra onde ele deveria ir? Elefante? Ou búfalo?” (RAVISHANKAR, 2009, p. 40), livro de literatura infantil ou livro infantil? A decisão não foi tão simples, tornou-se inevitável considerarmos um hibridismo nos textos analisados. Vários dos livros que compõem os acervos do PNLD e do PNAIC trazem os elementos de literalidade diluídos tanto nos textos quanto nas ilustrações, mas existem aqueles que, mesmo tendo um texto exclusivamente instrucional e pedagógico, trazem uma ilustração absolutamente literária. Ficou evidenciado que a literatura é uma linguagem que existe sem a necessidade do vínculo com a escrita. Os paratextos do livro podem confirmar os elementos de literalidade, mas não são definidores da literatura. Sendo assim, verificamos que é possível encontramos alguma literalidade em livros pedagógicos, da mesma forma que encontramos objetivos instrucionais bastante evidenciados em textos literários. Mas então, quais as contribuições que essas distinções trazem ao professor dos anos iniciais na formação para a leitura literária?

Quando mostramos um dos livros analisados para alguns colegas professores, de forma despreocupada e informal, perguntando que tipo de livro lhes parecia ser, a resposta mais ouvida foi “livro de literatura infantil”. Mas por que você diz isso?, retrucávamos. “Por que é diferente de um livro didático e tem ilustrações?”. Outros disseram que serviam para ler literatura. Não fizemos uso de entrevistas na metodologia, mas essas conversas de corredor ajudaram a compreender a necessidade urgente deste debate na formação de professores.

Uma das contribuições que propomos refere-se à diferenciação entre os tipos de leitores que os livros podem formar. A leitura

funcional, a leitura de entretenimento e a leitura literária são três tipos fundamentais e bastante diferentes de leitura. Se o objetivo é participar “de forma plena dos eventos de letramento que ocorrem na vida cotidiana” (SOARES, 2009, p. 22), a escolha mais acertada é por um livro com perfil didático e instrucional; para uma leitura vinculada ao prazer e a satisfação emocional, sugere-se um texto de entretenimento; mas, para perseguir “o valor mutante e mutável da palavra”, “valorizar o subjacente, o implícito” e surpreender-se “com a originalidade e a força criativa” (SOARES, 2009, p. 22), o texto adequado precisa ser literário. São leituras que se transversalizam, e a seleção do acervo exige compreendermos o material que temos em mãos. A escolha dos livros para a sala de aula é sempre uma decisão pedagógica em primeiro lugar, mas evidencia-se, também, como posicionamento político.

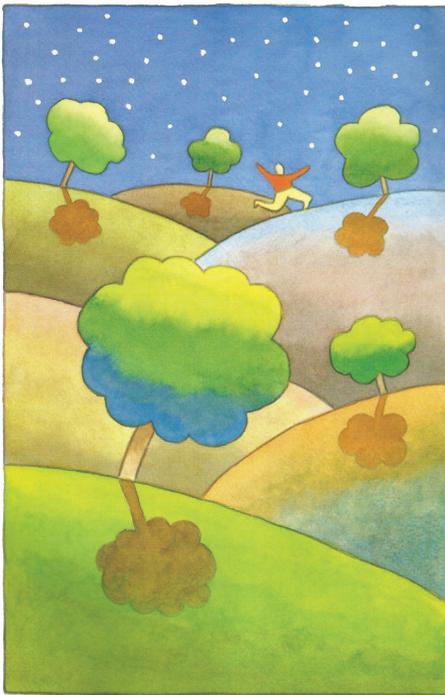
Outra contribuição, igualmente importante, é legitimar os debates quanto ao papel da literatura na formação dos sujeitos, pois como Fernando Pessoa escreveu, “a literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta” (PESSOA, 1973, p. 286). Se o primeiro contato com o livro é mobilizado por uma motivação estética, é necessário potencializar essa aproximação. É na relação com a literatura que o leitor vivencia uma interação verbal intensa, amplia suas formas singulares de ver e apreender o mundo e aquilo que o constitui, e, principalmente, oportuniza-se a possibilidade de desconstruir as referências convencionais, permitindo-se deslocamentos de significados. A escolha por textos literários em sala de aula, em especial nas salas de alfabetização, traz contribuições significativas à formação de leitores, seja no desenvolvimento e ampliação do vocabulário, na fruição estética com o código escrito que estabelece uma relação lúdica com o aprender e na potencialização da imaginação e do olhar sensível sobre si mesmo e o outro. A literatura é um instrumento para ganharmos o mundo!

Vimos também que as políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil têm contribuído para o crescimento do mercado editorial voltado para a literatura infantil. A cada ano o volume de publicações para as crianças tem aumentado vertiginosamente, mas também tem se qualificado. Os editais de seleção pública têm apresentado exigências que estão orientando os projetos gráficos e interferindo diretamente na qualidade editorial dos livros para crianças.

Terminamos esta pesquisa apontando que o governo federal tem executado um papel determinante na distribuição e no acesso aos livros, mas, também, na qualificação das publicações do mercado editorial brasileiro e, principalmente, na formação de mediadores de leitura, instrumentalizando os educadores brasileiros para a efetiva formação de

leitores literários. Os desdobramentos da presença dos acervos do PNLD e do PNAIC nas salas de alfabetização é um assunto que ficou em aberto e pode mobilizar outras pesquisas.

Esperamos que nosso debate seja mais um passo em direção ao entendimento de que a escola deve ensinar literatura. Sabemos que há muito para ser feito, mas o desafio de aproximar as crianças da literatura aos poucos fica mais claro e possível!



Viagem estrelada

*Vou abri minha janela,
vou subir pelas paredes,
vou correr no fio elétrico,
pegar carona com as nuvens;*

*vou pular de galho em galho,
escalar sete montanhas,
atravessar a floresta
no meio da noite escura;*

*planejar a minha rota,
desenhar o meu caminho,
descobrir o meu destino
no fundo do coração.*

*Depois vou seguir em frente
na direção do horizonte,
companheiro da alegria,
do prazer e da esperança,
levando, na mão direita,
a força do meu calor,
e na outra, com cuidado,
um bocadinho de amor.*

*Vou mais depressa que o tempo,
vou varando a madrugada,
não posso perder um dia
nesta viagem estrelada.*

(AZEVEDO, 2012, p.55
Il Ricardo Azevedo, p.54)

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Diccionario de Filosofia**. Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura e educação: diálogos. *In*: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale, 2007, p. 17-27.

ALPHEN, Jean-Claude R. **É o bicho!** Belo Horizonte: Boa Viagem, 2011.

ALQUÉRES, Hubert. Por uma nação de leitores. *In*: AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008, p. 11-12.

ALVES, A. Castro. O livro e a América. *In*: _____. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1969, p. 27-28.

ANTUNES, Helenise Sangoi. Alfabetização e formação de professores: algumas reflexões sobre a leitura e a escrita. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 375-387, maio/ago. 2013.

Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117127493010>>. Acesso em: 5 dez. 2014.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Biblioteca ANPED. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 5 dez. 2014.

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 2012.

_____. Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias. *In*: **Jornal do Alfabetizador**, Porto Alegre, Kuarup, v. 11, n. 61, p. 6-7, 1999. Disponível em: <www.ricardoazevedo.com.br>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BAGNO, Marcos. Norma linguística, hibridismo & tradução. *In: Traduzires*, Brasília, UnB, v. 1, n. 1, maio 2012, p. 19-32.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARREDES, Carla; LOTERSZTAIN, Ileana. **Essa não é minha cauda**. Ilustrações Luciana Fernández. São Paulo: Callis, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BELINKY, Tatiana. **Dez saczinhos**. Ilustrações Roberto Weigand. São Paulo: Paulinas, 2007.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **De mãos dadas: às crianças de toda parte do mundo**. São Paulo: DCL, 2011.

BERNARDI JR., Hermes. **Dez casas e um poste que Pedro fez**. Porto Alegre: Projeto, 2010.

BOCCATO, Vera Regina Casari; RUBI, Milena Polsinelli; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes. Estudio observacional del contexto sociocognitivo de la catalogación de materias em bibliotecas universitarias. **Scire**, Zaragoza, v. 16, n. 2, p. 103-110, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114660>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste. 4 set. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/timor-leste/programa-de-qualificacao-de-docente-e-ensino-de-lingua-portuguesa-no-timor-leste>>. Acesso em: 13 out. 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Banco de Teses. Brasília: Capes, 2002-. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 6 dez. 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portal de Periódicos da CAPES. Brasília: Capes, 2000-. Disponível em: <<http://periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 6 dez. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação... Brasília: D.O.U., 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 14 dez. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7084**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático... Brasília: D.O.U., 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 5 jan. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.460**, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Brasília: D.O.U., 1945. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEL&num_ato=00008460&seq_ato=000&vlr_ano=1945&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 5 jan. 2013.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: D.O.U., 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: D.O.U., 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 5 jan. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: D.O.U., 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**. Brasília: MEC, [20--]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, [200--]. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 9 jun. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **PNAIC**: documento orientador para as ações de formação de 2014. Florianópolis: UFSC, [20--]a. Disponível em: <<http://pnaic.ufsc.br/2014/03/11/a-dinamica-do-pacto-em-2014/>>. Acesso em: 9 jun. 2014.

BRASIL. **PNLL**: textos e história. José Castilho Marques Neto (Org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**:

formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 2009b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2007:** alfabetização: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa Nacional do Livro Didático 2004:** Guia de livro didáticos 1ª à 4ª séries. Brasília: MEC, SEB, 2003.

BRENMAN, Ilan. **Mamãe é um lobo!** Ilustrações Gilles Eduard. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

_____; MORICONI, Renato. **Telefone sem fio.** Ilustrações Renato Moriconi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

BROWNE, Paula. **Uma zebra fora do padrão.** Rio de Janeiro: Lendo & Aprendendo, 2011.

BUSATO, Cléo. **Livro dos números bichos e flores.** Ilustrações Flávio Fargas. São Paulo: Moitará, 2011.

CALIXTO, Elza; CALIXTO, Sílvia. **Que delícia de bolo!** Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

CALVINO, Ítalo. **Fábulas italianas**: coletadas na traição popular durante os últimos cem anos e transcritas a partir de diferentes dialetos. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CAMACHO, R. A variação linguística. *In*: **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1988, p. 29-41.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, Cesar. **O que é que não é?** Ilustrações Cris Alhadef. São Paulo: Biruta, 2011.

CARVALHO, Malô. **Gente de muitos anos**. Ilustrações Suzate Armani. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAULOS. **O livro estreito**. Rio de Janeiro: JPA, 2011.

COOKE, Trish. **Tanto, tanto!** Ilustrações Helen Oxenbury. São Paulo: Anglo, 2012.

CORREA, Bianca Cristina. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: “novas” políticas, antigas concepções? *In*: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2013. p. 26-27. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>>. Acesso em: 6 dez. 2014.

COSSON, Rildo José. Avaliação pedagógica de obras literárias. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 308-318, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84824567004>>. Acesso em: 6 dez. 2014.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

CRIANÇA. *In*: **Michaelis**. Editor: Walter Weiszflog. São Paulo: Melhoramentos, 2012. Disponível em:

<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=crian%27a>>. Acesso em: 13 mar 2014.
DAREZZO, Margareth. **Canteiro**: músicas para brincar. Ilustrações Roberta Asse. São Paulo: Anglo, 2011.

DEBUS, Eliane Santana Dias. Reflexões sobre os critérios de escolhas do livro literário nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: ROSING, Tânia M. K.; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. **De casa e de fora, de antes e de agora**: estudos de literatura infantil e juvenil. Passo Fundo: UPS, 2010.

_____; BALSAN, Silvana Ferreira de Souza. **Das tramas que entrecem o contar histórias**. Florianópolis, 15 p. Trabalho não publicado.

DOMINGUINI, Lucas. Fatores que evidenciam a necessidade de debates sobre o livro didático. *In*: Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 5., 2010, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: UCS, 2010, p. 1-16. Disponível em:

<http://www.ucs.br/ucs/tplcinf/ eventos/cinf/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/Fatores%20que%20Evidenciam%20a%20Necessidade%20de%20Debates%20sobre%20o%20Livro%20Didatico.pdf>. Acesso em: 5 maio 2014.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. A literatura contra o efêmero. **Biblioteca Folha**, São Paulo, Folha Online, 18 fev. 2001a. Disponível em:
<<http://biblioteca.folha.com.br/1/02/2001021801.html>> Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

ESTRANHAMENTO. *In*: **E-Dicionário de Termos Literários**. Coordenação de Carlos Ceia. Lisboa: Made2Web, 2010. Disponível em:
<http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=1030&Itemid=2>. Acesso em: 8 mar. 2015.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Pró-Livro, 2012, p. 19-56.

FEBVRE, Lucien. **O aparecimento do livro**. São Paulo: Unesp, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa Revista de investigação em Artes**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 1-8, ago/2007-jul/2008. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf>. Acesso em: 16 maio 2014.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Prêmio FNLIJ. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Resolução/CD/FNDE n. 10**, de 10 de março de 2011 (Revogada). Altera a Resolução n. 60, de 20 de novembro de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Brasília: DOU, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3433-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10-de-10-de-mar%C3%A7o-de-2011>>. Acesso em: 14 jan. 2013. a.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Histórico**. Brasília: FNDE, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

GABRIEL, Sheila Cristina F. **Diretrizes para a elaboração de ficha catalográfica nas obras da editora da UFMT - EdUFMT**. Cuiabá: EdUFMT, 2012. Disponível em: <<http://www.editora.ufmt.br/image/data/documentos/Diretrize...pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

GÖBEL, Anna. **O maluco do céu**. Belo Horizonte: Gutenberg, 2011.
GOH, Simone. **Abracadabra**. Ilustrações Gaiola. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

GOMES, Alexandre de Castro. **Condomínio dos monstros**. Ilustrações Cris Alhadeff. Belo Horizonte: RHJ, 2010.

GOMES, Lenice. **A casa das dez furunfunfelhas**. Ilustrações Romont Willy. São Paulo: Mundo Mirim, 2010.

GRIMM, Jacob. **Contos maravilhosos infantis e domésticos: 1812-1815**. Tradução Christine Röhrig. Ilustrações J. Borges. São Paulo: Cosac Naify, 2012. 2 v.

HOFFMAN, Mary. **O grande e maravilhoso livro das famílias**. Ilustrações Ros Asquith. São Paulo: Edições SM, 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, v. 21, n. 55, nov. 2001, p. 30-41. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 14 jan. 2015.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. A Interação do texto com o leitor. In: COSTA LIMA, Luiz (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

IVO, Lêdo. **A história da tartaruga**. Ilustrações Isabel Paiva. São Paulo: Global, 2009.

JUNQUEIRA, Sonia. **Os feitiços do vizinho**. Ilustrações Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KATZENSTEIN, Ursula. **A origem do livro**. São Paulo: Hucitec, 1986.

KIM, Eun-Joong. **Tem alguma coisa embaixo do cobertor!** Ilustrações Hye Kyeong. São Paulo: FTD, 2011.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

_____; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias & histórias**. São Paulo: Ática, 1999.

LIMA, Rosângela. **Beijo de bicho**. Ilustrações Anielizabeth. São Paulo: Cortez, 2011.

LLUCH, Gemma. Para uma seleção adequada do livro: das capas ao estilo da literatura comercial. *In*: AZEVEDO, Fernando José Fraga (Org.). **Língua materna e literatura infantil**: elementos nucleares para professores do ensino básico. Porto: Lidel, 2006, p. 215-230.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. Ilustrações Alcy Linares. São Paulo: Globo Livros, 2010.

_____. **América**. São Paulo: Brasiliense, 1931.

MACHADO, Ana Maria. **Balaio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

_____. **Balas, bombons, caramelos**. Ilustrações Elizabeth Teixeira. São Paulo: Uno Educação, 2011.

_____. Sangue nas veias. *In*: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012, p. 57-62.

MACHADO, Nílson José. **Bichionário**. Ilustrações Dulce Osinski. São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MARTINS, Eunice Alves; AGUIAR, Mara Denisia Luz; LEAL, Carmem Lúcia Alves. **Literatura infantil como múltiplas leituras na escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiátuba, Tocantins, 2003. Disponível em: <<http://www.zemoleza.com.br/trabalho-academico/sociais-aplicadas/letras/literatura-infantil-como-multiplas-leituras-na-escola/>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

MATUCK, Rubens. **A baleia-corcunda**. São Paulo: Biruta, 2013.

MAZZARI, Marcus. O bicentenário de um clássico: poesia do maravilhoso em versão original. *In*: GRIMM, Jacob. **Contos maravilhosos infantis e domésticos**: 1812-1815. Tradução Christine Röhrig. Ilustrações J. Borges. São Paulo: Cosac Naify, 2012. v. I, p. xx.

MELLO, Roger. **Vizinho, vizinha**. Ilustrações Mariana Massarani, Graça Lima e Roger Mello. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

MELO, Patricia Bandeira de. Um passeio pela História da Imprensa: o espaço público dos grunhidos ao ciberespaço. **Revista Comunicação & Informação**, Goiânia, Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás, v. 8, n. 1, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/artigo_passeio_historia_imprensa.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2015.

MENEZES, Silvana de. **De quem tem medo o lobo mau?** São Paulo: Elementar, 2009.

MIALL, David S.; KUIKEN, Don. O que é literalidade? Três componentes da leitura literária. **Processos do Discurso**, Alberta, v. 28, 1999, p. 121-138. Disponível em: <<http://www.ualberta.ca/~dmiall/reading/Literariness.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. (s/d). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 out. 2013. a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Edital 002/2013**. CGPLI: PNLD Alfabetização da Idade Certa 2014. Brasília: MEC, 2013.

Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4580-pnld-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-na-idade-certa-2014>>. Acesso em: 9 jul. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Edital 003/2011**. CGPLI: programa nacional do livro didático PNLD 2013 obras complementares. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 9 jul. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Pró-Letramento**. (s/d). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698>. Acesso em: 27 jan. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2013.

MINKOVICIUS, Ivo. **O tempo**. São Paulo: Editora de Cultura, 2011.
MIRANDA, Ana. **Carta do tesouro**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2009.

MORALES, Yuyi. **Só um minutinho**. São Paulo: FTD, 2006.

MOTA, António. **O livro das adivinhas**. Ilustrações Elsa Fernandes. São Paulo: Leya Brasil, 2011.

NETO, José Castilho Marques. Políticas públicas de leitura e a formação de mediadores. *In*: SANTOS, Fabiano dos Santos; NETO, José Castilho Marques; ROSING, Tânia M. K. (Org.). **Mediação de**

leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

NEVES, André. **Lino**. São Paulo: Callis, 2008.

NEVES, Libério. **Águas**. Ilustrações Walter Lara. Belo Horizonte: Alis, 2002.

OLIVEIRA, Bárbara Caroline. **Representações culturais no livro didático de língua estrangeira (espanhol)**. Brasília: UNB, 2014.
ORTHOH, Sílvia. **Os bichos que tive (memórias zoológicas)**. Ilustrações Gê Orthof. São Paulo: Salamandra, 2007.

PAIVA, Aparecida. Selecionar é preciso, avaliar é fundamental: acervos de literatura para jovens leitores. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 301-307, set./dez. 2012a. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84824567003>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

_____. (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: UNESP, 2012b.

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

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Alfabetização na idade certa: possibilidade e limites do PNAIC. *In*: ABREU, Geysa Spitz Alcoforado; SANTOS, Jilvânia Lima dos (Org.). **Anais da IV Jornada de Linguagem da FAED/UEDESC, 21, 22 e 23 de maio de 2014 em Florianópolis, SC**. Florianópolis: UDESC, 2014.

PESSOA, Fernando. Erostratus: ensaio sobre a fama póstuma de obras literárias. *In*: _____. **Páginas de estética e de teoria e crítica literárias**. Lisboa: Edições Ática, 1973, p. 179-293.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Pedro: o menino que tinha o coração cheio de domingo**. Ilustrações Sara Ávila e Oliveira. São Paulo: Gaia, 2011.

_____. **Manifesto por um Brasil literário**. Party: FLIP, 2009. Disponível em: <<http://www2.brasilliterario.org.br/pt/manifesto/o-manifesto>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2000.

_____. Sobre a emergência de uma sociologia da educação: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, Centro de Ciências da Educação da UFSC, ed. esp., p. 137-162, jul./dez. 2002.
RAMOS, Cláudia Anna. **Ar: pra que serve o ar?** Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

RAMOS, Flávia Brocchetto; VOLMER, Lovani; ORSO, Aline Crisleine. Reformas educacionais e curriculares: acervos complementares nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-17, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76623542017>>. Acesso em: 4 dez. 2014.

RANCHETTI, Sebastiano. **Animais e opostos**. São Paulo: UDP, 2011.

RANGEL, Sônia. Processos de criação: atividade de fronteira. *In*: RABETTI, Maria de Lourdes (Org.). **Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. Disponível em: <www.portalabrace.org/memoria%20abrace%20x%20digital.pdf> Acesso em: 6 set. 2014.

RAVISHANKAR, Anushka. **Elefantes nunca esquecem!** Ilustrações Christiane Pieper. Rio de Janeiro: Minati, 2009.

REDE DE REVISTAS CIENTÍFICAS DA AMÉRICA LATINA, DO CARIBE, ESPANHA E PORTUGAL. Artigos. Disponível em: <<http://www.redalyc.org>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

ROCHA, Ruth. **Quem tem medo do ridículo?** Ilustrações Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2012.

ROSA, Sônia. **O menino Nito.** Ilustrações Vitor Tavares. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

ROSENTHAL, Amy Krouse. **Pato! Coelho!** Ilustrações Tom Lichtenheld. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

RUILLIER, Jérôme. **Aqui é a minha casa.** São Paulo: Martins, 2009.
SANT'ANNA, Eliana. **Pingo-d'água.** Ilustrações Nelson Tunes. Belo Horizonte: Miguilim, 2010.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. Pesquisa artigos. Disponível em: <<http://www.scielo.org/>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

SILVA, Eduardo Rodrigues da. **A criança, a infância e a história.** História e-história, Unicamp, 12 abr. 2011. Disponível em: <<http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=368>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

SILVA, Márcia Cabral da. **Infância e literatura.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa.** São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SILVESTRIN, Ricardo. **É tudo invenção.** Ilustrações Luiz Maia. São Paulo: Ática, 2012.

SISTO, Celso. **A compoteira.** Ilustrações Bebel Callage. São Paulo: Prumo, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DO MEIO AMBIENTE E RECURSOS HÍDRICOS (SEMA). O que são políticas públicas. Curitiba: SEMA, 2014. Disponível em: <http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/pncpr/O_que_sao_PolíticasPublicas.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2014.

SOARES, Magda. **Entrevista concedida ao Jornal do Brasil em 26/11/2000**. Disponível em: <<http://quintalmagico.com.br/educar-e/letrar-e-mais-que-alfabetizar.html>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. O jogo das escolhas. *In*: MACHADO. Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 19-32.

SOCIEDADE AMANTES DA LEITURA. Biblioteca comunitária Barca dos Livros: Porto de Leituras. Disponível em:

<<http://barcadoslivros.org/>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

SOUZA, Bárbara Lúvia de. **O Traço da traça num troço chamado livro**: trajeto de pesquisa e criação poética. 63 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SOUZA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219131124007>>. Acesso em: 3 dez. 2014.

SUERTEGARAY, Maíra. **Dandara, o dragão e a lua**. Ilustrações Carla Pilla. Porto Alegre: Cassol, 2013.

UNAMA. Sistema de bibliotecas da Unama. **Ficha catalográfica**.

Belém: Universidade da Amazônia, (s/d). Disponível em:

<http://www.unama.br/novoportal/biblioteca/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=283>. Acesso em: 7 nov. 2014.

VIGNA-MARÚ, Carolina. **Godô dança**. Barueri: Manole, 2010.

VILLAÇA, Cristina. **Família Alegria**. Ilustrações Carla Irusta. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2011.

YOUNG, Ed. **Sete camundongos cegos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

