

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

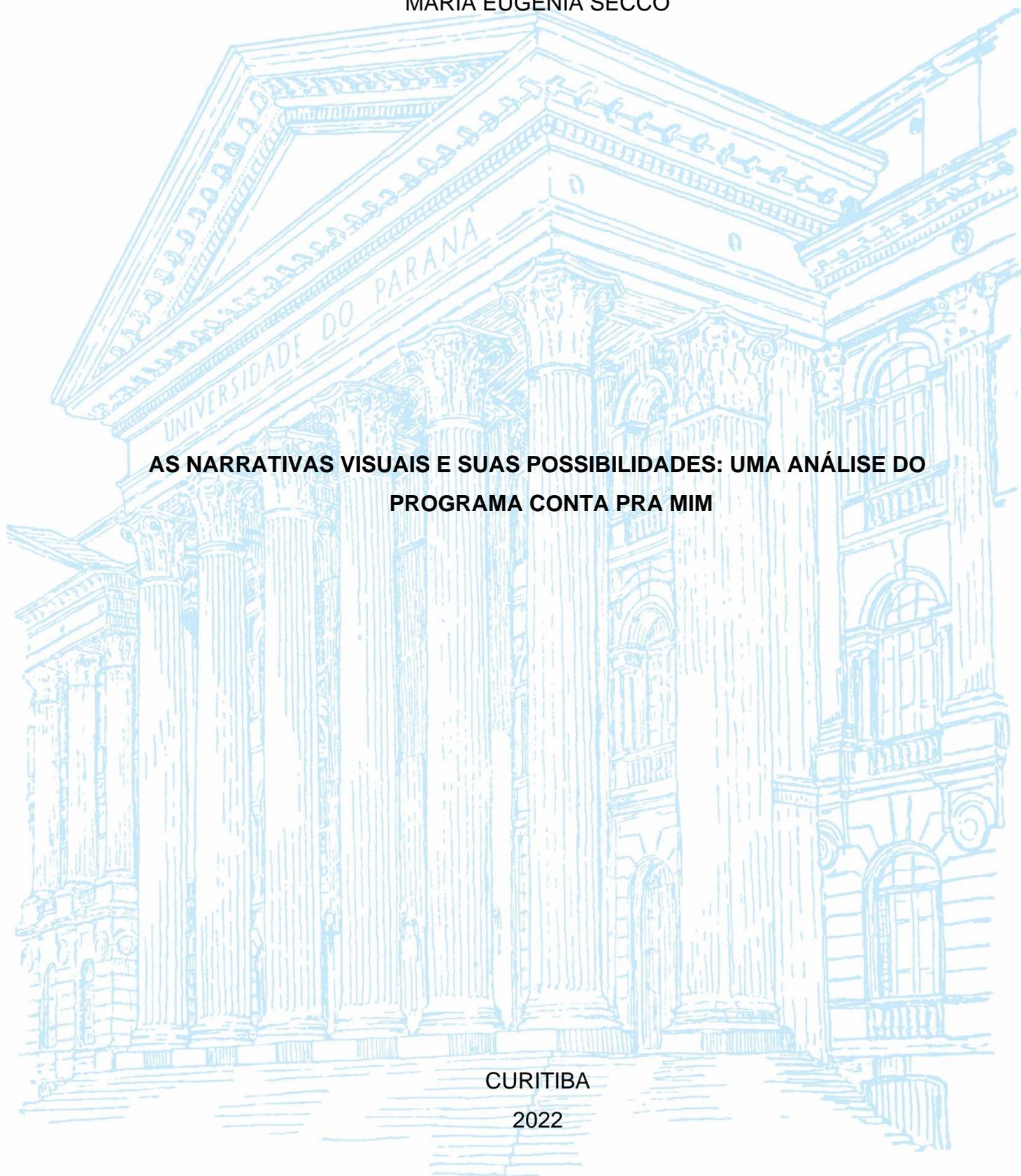
BEATRIZ YAEMI MANDARINO

MARIA EUGÊNIA SECCO

**AS NARRATIVAS VISUAIS E SUAS POSSIBILIDADES: UMA ANÁLISE DO
PROGRAMA CONTA PRA MIM**

CURITIBA

2022



BEATRIZ YAEMI MANDARINO

MARIA EUGÊNIA SECCO

**AS NARRATIVAS VISUAIS E SUAS POSSIBILIDADES: UMA ANÁLISE DO
PROJETO CONTA PRA MIM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção de grau de
Licenciatura em Pedagogia, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Luciana Ribeiro

CURITIBA

2022

TERMO DE APROVAÇÃO

BEATRIZ YAEMI MANDARINO

MARIA EUGÊNIA SECCO

AS NARRATIVAS VISUAIS E SUAS POSSIBILIDADES: UMA ANÁLISE DO
PROGRAMA CONTA PRA MIM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Prof. Dr.

Orientador(a) - Departamento de ____, INSTITUIÇÃO

Prof. Dr.

Orientador(a) - Departamento de Educação, INSTITUIÇÃO

Curitiba, 06 de Maio de 2022.

À todas as mulheres que nos antecederam historicamente
e que, hoje, tornaram possível nossa jornada.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer à nossas famílias, que nos deram suporte e carinho ao longo de toda nossa jornada acadêmica.

À Sarah e Eduardo, que nos acompanharam nas noites mais difíceis e também nos dias mais bonitos.

Aos nossos amigos que nos acolheram em momentos tortuosos e nos proporcionaram boas risadas.

À Universidade pública, que tornou possível todo o nosso caminho.

“Os jacarés rugiram e deram uma rabada na água, todos ao mesmo tempo. O estrondo e o aguaceiro convenceram o homem de terno laranja de que não havia mais nada a fazer ali.”

(ROLDAN, 2017, p. 30)

RESUMO

Em 2019, um novo Decreto (Decreto nº 9765/2019) que institui a Política Nacional de Alfabetização foi expedida no Governo Bolsonaro. Dentre as ações estabelecidas a partir desse, surge o programa Conta Pra Mim, da Secretaria de Alfabetização, que é disciplinado pela Portaria MEC nº 421, de 2020, no qual os livros de literatura infantil disponíveis serão tomados como objeto de estudo. Com o objetivo de analisar, no Programa Conta Pra Mim, possíveis contribuições dos livros de literatura infantil disponíveis para a formação cultural plural de crianças entre 0 e 6 anos. A pesquisa se justifica diante das múltiplas possibilidades de ampliação do repertório cultural infantil a partir das narrativas visuais e textuais contidas na literatura infantil. Para isso, fundamentamos nossas reflexões em autoras como Zilberman (2003), Coelho (2000), Cademartori (1986), Salisbury & Styles (2013), Linden (ano) e diversas outras, para traçar concepções de Literatura Infantil e Criança, considerando principalmente o contexto brasileiro. As análises nos revelaram que o programa Conta pra mim apresenta narrativas visuais pouco representativa da vasta cultura brasileira; material pouco acessível considerando a realidade digital de grande parcela do público a quem se destina (*"famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica"*); redução de possibilidades de experiências leitoras visto que as expressões/linguagens artísticas e plásticas que compõem as ilustrações/narrativas visuais foram realizadas por uma mesma ilustradora, Vanessa Alexandre, usando a mesma técnica e material, os textos escritos apresentam adaptações reducionistas de contos clássicos

Palavras-chave: Literatura. Literatura Infantil. Ilustrações. Criança. Programa Conta Pra Mim.

ABSTRACT

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MACAO ET COSMAGE	20
FIGURA 2 - A HISTÓRIA DE BABAR	21
FIGURA 3 - IMAGEM DO LIVRO <i>A LUZ AZUL</i>	31
FIGURA 4 - IMAGEM DO LIVRO <i>PARLENDAS</i>	31
FIGURA 5 - IMAGEM DO LIVRO <i>BICHOS, COISAS E LUGARES</i>	32
FIGURA 6 - IMAGEM DO LIVRO <i>JOÃO MAGRELO</i>	33
FIGURA 7 - IMAGEM DO LIVRO <i>ATIVIDADES DO DIA A DIA</i>	34
FIGURA 8 - IMAGEM DO LIVRO <i>COBRAS</i>	34
FIGURA 9 - IMAGEM DO LIVRO <i>A RAIVA, DE JOSÉ CARLOS LOLLO</i>	35
FIGURA 10 - IMAGEM DO LIVRO <i>COMPARAR AS COISAS</i>	36
FIGURA 11 - IMAGEM DO LIVRO <i>PÁSSARO ENCANTADO</i>	37
FIGURA 12 - IMAGEM DO LIVRO <i>O PATINHO FEIO</i>	37
FIGURA 13 - IMAGEM DO LIVRO <i>A ONDA</i>	38
FIGURA 14 - IMAGEM DO LIVRO <i>A ONDA</i>	39
FIGURA 15 - IMAGEM DO LIVRO <i>A PRINCESA E A ERVILHA</i>	45
FIGURA 16 - IMAGEM DO LIVRO <i>O ALFAIATE VALENTE</i>	45
FIGURA 17 - IMAGEM DO LIVRO <i>JOÃO DE BARRO</i>	46
FIGURA 18 - IMAGEM DO LIVRO <i>A LUZ AZUL</i>	47
FIGURA 19 - IMAGEM DO LIVRO <i>A PRINCESA E A ERVILHA</i>	48
FIGURA 20 - IMAGEM DO LIVRO <i>ANNA NERY</i>	48

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CATEGORIAS E SEUS RESPECTIVOS TÍTULOS	27
QUADRO 2 - LIVROS DO <i>CONTA PRA MIM</i> E ASPECTOS DE PLURALIDADE....	41

LISTA DE SIGLAS

PNE	–	Plano Nacional da Educação
PNB	–	Plano Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	–	Plano Nacional do Livro Didático
PNA	–	Plano Nacional de Alfabetização
MEC	–	Ministério da Educação
PCD	–	Pessoa Com Deficiência
LDB	–	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
FNDE	–	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
SEB	–	Secretaria de Educação Básica
PNA	–	Política Nacional de Alfabetização
UNESCO	–	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
PISA	–	Programme for International Students Assessment
PIRLS	–	Progress in International Reading Literacy Study
TIMSS	–	Trends in International Reading Mathematics and Science Study
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LGBTQIA+	–	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Travestis, Queer, Intersexo e Assexuais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	JUSTIFICATIVA.....	15
1.2	OBJETIVO GERAL.....	15
1.2.1	Objetivos específicos.....	16
1.3	METODOLOGIA	16
2	LITERATURA INFANTIL NO BRASIL	18
2.1	LITERATURA INFANTIL E SUAS ILUSTRAÇÕES	19
3	POLÍTICAS PÚBLICAS E A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	23
3.1	O PROGRAMA CONTA PRA MIM	25
3.2	A LINGUAGEM VISUAL PRESENTE NOS MATERIAIS.....	28
4	OS PERSONAGENS (IN)VISÍVEIS DO CONTA PRA MIM	40
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	OBJ 53	
	REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

Existem muitas concepções de Literatura Infantil, no mundo e no Brasil. Para o presente trabalho adotaremos como base as concepções de algumas pesquisadoras brasileiras da área: Regina Zilberman, Ligia Cademartori, Nelly Coelho e Graça Ramos.

As autoras verificam que a concepção de literatura infantil está diretamente ligada à concepção de criança. Nesse sentido, Zilberman (2003) tensiona as concepções burguesas de família, mãe e criança e as relaciona com seus papéis para o entendimento da literatura como um todo. Ou seja, a autora nos traz a perspectiva de que o contexto histórico, político e social da modernidade modificara a percepção de criança que temos e, conseqüentemente, a de literatura. No entanto, é importante ressaltar que essa concepção é delineada para uma criança eurocentrada, numa perspectiva ocidental, que é branca, cisgênera, fruto de uma família (muitas vezes) heteronormativa.

No período da Idade Média, até meados de 1750, tinha-se a percepção de que a criança era apenas um adulto em miniatura; com isso, não existia uma cultura própria da criança, ou sequer um reconhecimento da infância em si - essa era vista como um mero momento a ser superado. Conseqüentemente, como fruto dessa concepção, para Coelho (2000), a Literatura Infantil desse momento se resume a adaptações ou minimizações dos textos destinados aos adultos. As obras literárias eram reduzidas ao que se entendia como compreensível à criança, com o objetivo de levar o leitor a assumir precocemente atitudes consideradas adultas.

Com o crescente movimento da industrialização, temos uma nova concepção de criança. Para Zilberman (2003), a partir desse movimento, emergiram uma série de novas características sociais, dentre elas: a decadência das linhagens, a desvalorização dos laços de parentesco, a modalidade de família unicelular, amantes da privacidade e a preservação das ligações afetivas entre pais e filhos.

Essas novas características trouxeram uma nova perspectiva de criança, a começar pelo surgimento da infância. A criança, então, com essa nova etapa, passa a ser vista como algo a se preservar, na tentativa de proteger esse momento tão vulnerável do desenvolvimento humano que acaba de surgir.

Levando tudo isso em conta, portanto, temos uma nova concepção moderna de Literatura Infantil. Uma vez que a criança passa a ser vista não mais como um adulto em miniatura, a literatura começa a discutir a criação de obras pensando na cultura da infância e suas particularidades, e não mais uma adaptação de livros para adultos. Apesar disso, porém, a literatura ainda se restringe, assim como o conceito de criança, a uma dominação do adulto, que o entende ainda como alguém a ser protegido, orientado e educado. Sobre essa Literatura Infantil, Zilberman traz:

[...] decorre de uma situação histórica particular, vinculada à origem da família burguesa e da infância como “classe” especial, participa dessa circunstância não apenas porque provê textos a essa nova faixa, mas porque colabora em sua dominação, ao aliar-se ao ensino e transformar-se em seu instrumento. (ZILBERMAN, 2003, p. 44).

A autora reflete também, acerca da contradição presente nesse novo olhar: por um lado, temos a criança idealizada, centro da relação familiar e que sustenta e beneficia a manutenção duma sociedade burguesa; por outro, a criança marginalizada, que é improdutiva e, conseqüentemente, dependente do adulto.

O livro, nessa nova perspectiva burguesa, segundo Cademartori (1986), é “primo pobre”, ou seja, tem pouco prestígio. Seu valor, de fato, mora no sistema da educação: o livro literário como *instrumento de ensino*. Há um embate, então, acerca dos critérios estéticos e pedagógicos, uma vez que os dois muitas vezes podem não coincidir.

Existem aqui, portanto, duas novas funções para essa nova literatura burguesa, que se divide em: literatura literária e literatura didático-pedagógica. Coelho (2000), Cademartori (1986) e Zilberman (2003) vão nos trazer essa clara distinção.

Nelly Coelho (2000) nos aponta o papel político que o livro infantil ganha nessa nova sociedade que emerge. A literatura infantil em especial passa a ter um novo papel e um novo objetivo a cumprir nesse novo contexto: ser instrumento de formação pedagógica, buscando sempre - e ao máximo - instruir e informar conceitos às crianças, e tão somente. Ainda sobre isso, Cademartori (1986) discorre sobre as reflexões necessárias a respeito da sua composição e modos de expressão: o livro não deve ser uma produção de adulto para crianças, trazendo reflexões prontas com visão adultocêntrica; mas sim, propor discussões e trazer diferentes repertórios.

O contraponto que todas as autoras nos trazem é o de uma literatura que se opõe a essa literatura burguesa e pedagógica. Esta por sua vez precisa ser, antes de tudo, arte. Ora, se encaramos a literatura adulta como arte, por que não pensaríamos a literatura infantil tal como? Será que as crianças não são merecedoras ou capazes de contemplar algo tão catártico e, ao mesmo tempo, lúdico?

As autoras apontam, também, acerca dessa perspectiva da literatura enquanto arte, os seguintes aspectos: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através das suas narrativas, permitindo que o indivíduo conheça mais a si mesmo e ao mundo. Isso porque, é por meio dela que se “fundem os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...” (COELHO, 2000, p. 27). Ao contrário do que se pensa, a existência desse imaginário não anula o que é real, apenas permite com que o pequeno leitor vivencie diferentes formas de percepção.

Com isso, temos um importante tensionamento entre conceitos de literatura para a infância: a literatura pensada para a criança, por si só, não contempla tudo o que a literatura de qualidade tem a oferecer; para que ela seja por inteiro, ela precisa emergir de uma concepção de criança pertinente, que seja pensante, autônoma e íntegra.

Ainda assim, as autoras ressaltam que as interrogações sobre a natureza e o objetivo da literatura, refletem certos conceitos que de tempos em tempos são reavaliados. Ou seja, como essas concepções são múltiplas e mudam continuamente, compreende-se que é impossível chegar a uma definição clara e única do que é literatura. Para Coelho, a literatura é “Fenômeno visceralmente humano, a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto a própria condição humana” (COELHO, 2000, pg. 28).

A Literatura Infantil, para Ramos (2011), também, é arte. E, por conta disso, analisá-la é compreender que ela é resultado de relações entre um sujeito (adulto) e outro (criança), em um processo histórico comunicativo que tem como maior objetivo a expressão.

Ramos (2011) ainda coloca que a leitura não é um processo passivo, ou seja, que ao ler, estamos relacionando e interpretando tudo o que nos é apresentado. O nosso olhar, quem sabe, deva ser para, cada vez mais, permitir e proporcionar às

crianças leituras que permitam interpretações múltiplas e variadas, assim como aquela pensada para a literatura adulta.

Sendo assim, ao longo dos anos, a literatura infantil - dentro e fora das escolas brasileiras - também passou por vastas modificações. Isso se deve por diversos marcos históricos, sociais e culturais que o país viveu, sendo dois deles: o surgimento das obras literárias de Monteiro Lobato e o surgimento de políticas públicas de incentivo à literatura infantil dentro das escolas. Nos próximos capítulos, iremos destrinchar e tensionar esses dois marcos.

1.1 JUSTIFICATIVA

Em meio a questionamentos e indagações acerca da Educação Infantil e suas inúmeras possibilidades, vimos na Literatura Infantil um potencial caminho para compreender a formação plural das crianças. Levando em consideração o atual momento político em que o Brasil se encontra e, também, os conceitos de Literatura Infantil presentes nos estudos brasileiros, decidimos analisar o Programa Conta Pra Mim por sua representação e exemplificação dos temas citados. A análise acontecerá dentro das narrativas imagéticas dos materiais do Programa, tendo como foco a pluralidade cultural - existente ou não - desses materiais.

1.2 OBJETIVO GERAL

Analisar, no Programa Conta Pra Mim, possíveis contribuições dos livros de literatura infantil disponíveis para a formação cultural plural de crianças entre 0 e 6 anos. Para isso, buscamos trazer para debate alguns elementos narrativos que compõem a Literatura Infantil e sua importância para a formação dos pequenos, levando em consideração a importância das Narrativas Visuais na composição do livro de Literatura Infantil e suas contribuições para a experiência leitora.

Por fim, por meio da análise dos aspectos da Linguagem Visual e Textual, contidos no material do Programa Conta Pra Mim (do MEC) identificar possíveis repercussões no desenvolvimento integral e múltiplo da infância.

1.2.1 Objetivos específicos

Buscamos trazer para debate alguns elementos narrativos que compõem a Literatura Infantil e sua relevância para a formação dos pequenos, levando em consideração a importância das Narrativas Visuais na composição do livro de Literatura Infantil e suas contribuições para a experiência leitora.

Além disso, realizar a análise dos aspectos da Linguagem Visual e Textual, contidos no material do Programa Conta Pra Mim (do MEC) identificar possíveis repercussões no desenvolvimento integral e múltiplo da infância.

1.3 METODOLOGIA

Para o seguinte trabalho, realizaremos uma pesquisa teórica - por meio de leituras bibliográficas - e análise documental de aspectos narrativos dos materiais produzidos pelo Programa Conta Pra Mim.

2 LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

Até as décadas de 20 e 30, tínhamos no Brasil uma literatura com caráter estrangeiro e direcionada para crianças, apesar de não ter um diálogo com a infância em si. As obras tidas como mais relevantes dentro das escolas naquele momento eram majoritariamente traduções de livros estrangeiros, que revelavam tradições morais e culturais referentes ao respeito às instituições “pátria, família e a escola”, valores tradicionais da época. Ou seja, essas obras eram escritas com a finalidade específica de reproduções de modelos culturais, caracterizando-as como *didático-moralizantes*. (GREGORIN, 2012).

Nesse contexto, surgem como pioneiras as histórias de Monteiro Lobato¹, que foi um escritor de São Paulo, nascido em 1882. O autor foi precursor no que se diz respeito à abordagem de diversos temas dentro da literatura direcionada a crianças, em primeiro a fusão entre o real e o imaginário, o maravilhoso; tendo isso em vista, Gregorin Filho afirma que:

Na educação e na prática de leitura no Brasil, do final do século XIX até o surgimento de Monteiro Lobato, os paradigmas vigentes eram o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza de corpo e alma em conformidade com os preceitos cristãos.

Com o surgimento de Monteiro Lobato na cena literária para crianças e sua proposta inovadora, a criança passa a ter voz, ainda que vinda da boca de uma boneca de pano, Emília. (GREGORIN FILHO, 2012, p. 20).

Em 1920, Monteiro Lobato lança a primeira versão de *A Menina do Narizinho Arrebitado*. Essa, por sua vez, ainda carregava o “predomínio do racionalismo sobre a livre fantasia” (COELHO, 2000); isso aconteceu porque o livro na época foi lançado como *leitura escolar*, seguindo os princípios meramente pedagógicos.

Em 1934, o autor lança uma nova edição para o livro, agora com a fantasia muito mais aflorada. Lobato percebeu - o que o torna muito inovador para a época - que as crianças e adultos vêem o mundo de maneiras diferentes e, portanto, precisam de obras literárias que correspondam a essas necessidades. Na obra em sua nova versão, podemos perceber a presença do real e do imaginário de maneira

¹ Apesar de Lobato ser uma referência para a Literatura Infantil, alguns autores como Lajolo (1998) discutem sobre alguns aspectos de suas obras, como a caracterização dos personagens negros (Tia Anastácia e Tio Barnabé) que é retratada de maneira racista.

concomitante, sem um sobressair ao outro. Ao longo dos anos, Lobato lançou diversas outras obras e seguiu com a saga do Sítio do Pica-pau Amarelo, clássico literário em todo o Brasil.

Num âmbito geral, podemos concluir que esse foi o ponto de partida para uma Literatura Infantil mais ligada à representatividade da realidade brasileira, que é sem dúvidas plural. O momento pós-lobatiano é marcado por essa expressão da diversidade do indivíduo, especialmente no que se diz respeito à criança, que agora é vista como um ser em formação.

A literatura pós-lobatiana, portanto, no século XX, com o estopim de Lobato, é marcada por obras que possibilitam ao leitor uma experiência artística possível, e que entendem a criança como pertencendo a um mundo e a uma cultura.

2.1 LITERATURA INFANTIL E SUAS ILUSTRAÇÕES

Ainda pensando na história da literatura infantil, Sophie Van der Linden, em sua obra “Para ler o livro ilustrado”, de 2018, discute os inúmeros processos que a ilustração nos livros para adultos e para crianças passou ao longo das décadas. Em seus primórdios, a ilustração de livros era feita com a técnica da xilogravura; técnica em que se faz uma espécie de “carimbo” de madeira. Apesar da técnica permitir a criação de vários livros com a mesma imagem, os detalhes e a precisão do desenho eram demasiadamente limitados.

Pouco depois, surgem os desenhos em talho-doce, chamada calcogravura. Esta, por sua vez, era feita em alumínio, aço, ferro... e enfrentava o mesmo problema da xilogravura: a pouca margem para detalhamento das ilustrações. É somente em 1770 que surge um novo tipo de técnica de ilustração que permite maior detalhamento: a xilografia de topo. Também feita em madeira, a última permitia, pela primeira vez, a criação de textos e imagens nas mesmas páginas, pois até então ambas só podiam existir - por conta dos diferentes maquinários e técnicas - em páginas distintas.

Algumas décadas depois, o pedagogo Alois Senefelder, segundo Linden (2018), passa a realizar livros com narrativas textuais e verbais com “natureza mista”. Durante décadas, tais narrativas foram vistas como distintas e dissociáveis, possuindo relações muito simplórias: a imagem apenas ilustrava o texto, que era visto como principal. O pedagogo austro-alemão, portanto, inova essa ideia das narrativas,

colocando-as pela primeira vez, como indissociáveis. Alguns anos depois, em 1860, o editor Hetzel publica as primeiras obras destinadas especificamente ao público infantil.

Décadas depois, em 1919, surge uma nova ideia de livro ilustrado: a moderna. Aqui, a imagem ganha atenção especial, não só em questão de técnica, mas em sua própria posição e formatação nas páginas. No livro *Macao et cosmage*, de Edy-Ledrana (LINDEN, 2018), a formatação gráfica das imagens faz o leitor focar sua atenção para elas, fugindo da ideia anterior em que o mais importante no livro sempre era o texto.

FIGURA 1 - MACAO ET COSMAGE



FONTE: Site Salorges Encheres².

O livro de Ledrana traz, também, ilustrações em páginas duplicadas, ou seja, que ocupam a folha inteira. Outra obra que traz isso é *A história de Babar, o pequeno elefante*, de Jean de Brunhoff.

² Disponível em: <<http://www.encheres-nantes-labaule.com/vente-aux-encheres/295-livres-anciens-et-modernes/94657-legrand-edy-macao-et-cosmage-ou-l-experience-du-bonheur-paris-aux-editions-de-la-nouvelle-revue-fran>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

FIGURA 2 - A HISTÓRIA DE BABAR



FONTE: Site Prateleira de Baixo³.

Em 1950 e 1960, num contexto pós-guerra, surge uma nova concepção de livro ilustrado: a contemporânea. Em 1967 é lançada uma obra que foi marco para a história da literatura infantil estadunidense: *Onde vivem os monstros*. Pela primeira vez discute-se o livro infantil em toda sua materialidade, ou seja, pensando em seus variados aspectos: a tipografia, o tamanho da folha, a disposição das imagens pelas folhas, entre outros...

É somente em 1970 que se inicia a discussão de livros infantis que rompem com as barreiras didáticas das narrativas literárias. Segundo Dalcin (2020), nesta época, a ilustração deixa de ter caráter meramente descritivo com relação ao texto, mas passa a ter narrativas próprias, independentes e autônomas. Isso faz com que a ilustração nas obras literárias ganhe destaque e prestígio, uma vez que deixa de ser “sombra” do texto.

Da mesma maneira, então, que - como dissemos anteriormente - o texto literário deixa de ter caráter didático, a ilustração também percorre esse processo, buscando sempre mais entender-se enquanto arte, e não como aparato pedagógico. Sendo assim, a autora afirma que:

³ Disponível em: <<https://www.prateleiradebaixo.com/2016/10/nao-se-lembram-do-babar-acho-que-la-em.html#.YkTwDOfMLIU>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Imbuídos desse pensamento, autores e ilustradores alteram suas maneiras de fazer e pensar o livro, pois “Nos anos 1960, na Europa, e nos anos 1970 no Brasil, chega um movimento da ilustração não mais de interpretar, mas de acompanhar a narrativa, em que já não é mais a qualidade do desenho que está sendo julgada, mas o quanto ele fala (MORAES, 2014, p. 27). (DALCIN, 2020, p. 86).

Dalcin também nos traz importantes referências na ilustração da literatura infantil brasileira, que são lançados também nesse contexto histórico dos anos 70, como: *Flicts* (1969) de Ziraldo, *Chapeuzinho Amarelo* (1979) de Chico Buarque, *O menino maluquinho* (1980) de Ziraldo, *O ponto* (1978) de Ciça e Zélio, entre outros... Essas obras se tornam relevantes à medida que mostram um novo olhar para a ilustração e os aspectos gráficos de livros infantis, seguindo a perspectiva de valorização citada anteriormente.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

As políticas públicas brasileiras sobre literatura infantil surgiram, principalmente, nos anos 90. Até então, durante muitos anos, a discussão sobre o assunto, dentro de escolas e espaços educacionais, era quase inexistente. Em 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB, Lei nº9.394). A partir dela, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que inserem os *Temas Transversais* como práticas necessárias na sala de aula, criando, assim, um novo ramo de Literatura Infantil que discute etnia, cultura e suas pluralidades. Ou seja, a partir da LDB, surge o debate sobre a Literatura Infantil, sua produção e sua importância.

Além disso, em 1997, surge o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), programa, importante programa que ganha espaço significativo dentro das discussões políticas educacionais e literárias no Brasil.

O PNBE, quando surge, se propõe a incentivar e promover a leitura dentro de espaços escolares, por meio da distribuição de obras por todo o Brasil. Em sua página online, o MEC (Ministério da Educação) afirma que o Programa “tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (MEC).

Quando surgiu, a logística do PNBE era feita pelas próprias escolas e secretarias estaduais e municipais: em anos pares eram distribuídos os acervos para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; em anos ímpares eram enviados para anos finais do Fundamental e Ensino Médio. Durante muitos anos o Programa alcançou resultados muito positivos: distribuição de centenas de milhares livros por todo o Brasil (dentro e fora das escolas), com foco não apenas nas crianças e jovens, mas também nos professores, com o PNBE BIBLIOTECA DO PROFESSOR.

O Programa, financiado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) em conjunto com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB), manteve-se ativo desta forma até 2017, quando passou por uma brusca modificação: PNBE passa a fazer parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). O PNLD é um programa que surgiu um pouco antes do PNBE, em 1937,

com o intuito de escolher e distribuir os livros didáticos que seriam utilizados dentro das escolas brasileiras. Até 2017, portanto, os dois programas (PNBE e PNLD) eram distintos e tinham funções diferentes.

Durante o Governo Temer (2016-2019), porém, no dia 18 de julho de 2017, os dois programas viram um só, mantendo o nome de Programa Nacional do Livro Didático, abrangendo agora as *obras literárias* num programa cuja finalidade principal é organizar as *obras didáticas*. Ou seja, além de unificar dois programas cujas finalidades eram completamente distintas, mantém como principal função do Programa a discussão e distribuição de livros **didáticos**, e não literários.

Em 2019, já em um novo governo (Governo Bolsonaro, 2019-2022), surge uma nova política pública acerca da educação: a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Encabeçada por Abraham Bragança de Vasconcellos, o Ministro de Estado da Educação da época, por meio do decreto N°9.765, de 11 de abril de 2019, a nova política tem como principal objetivo “Ensinar gerações de cidadãos a ler e a escrever” (MEC). Essa nova política conta também com a participação de Antonio Paulo Vogel de Medeiros (Secretário Executivo), e Carlos de Paula Nadalim (Secretário de Alfabetização).

Tal política trouxe à tona uma antiga discussão acerca dos métodos de alfabetização no Brasil: a dualidade entre método sintético e método global. O primeiro, diz respeito ao estudo da parte para o inteiro, “primeiro aprendia-se as letras, sílabas, palavras e textos e a escrita era por meio de cópias e ditados valorizando a caligrafia correta” (PORRINO & BARROS).

Em segundo lugar, temos o método analítico. Este, por sua vez, critica o método sintético e traz para discussão o importante papel da *função social* da escrita. Sendo assim, não deveríamos partir da parte para o inteiro, mas sim o contrário.

A UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), fundada em 1945, é uma agência especializada da ONU (Organização das Nações Unidas). Já em 1962, essa instituição lança um documento em que discorre sobre a alfabetização em parâmetros internacionais, onde discute e defende a importância de superarmos os métodos sintéticos.

Neste documento, segundo Porrino e Barros, apresenta-se a alfabetização como um processo social, sendo indissociável de seu contexto; não há como entender o processo de alfabetização, portanto, como uma mera decodificação de códigos, mas

sim como um ato histórico e social, em que a pessoa seja “capaz de exercer de maneira significativa o uso desta habilidade, sendo um sujeito ativo na sociedade em que estava inserido, contribuindo para o progresso do país.” (PORRINO & BARROS).

Além da UNESCO, outras diversas autoras brasileiras, educadoras e pesquisadoras da infância e de alfabetização, discorrem sobre o tema. Dentre elas, temos Magda Soares (2003), que discute também sobre os dois métodos: “Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (SOARES, 2003, p.17). Ou seja, a autora defende que a existência de um método não exclui necessariamente a existência do outro, mas sim que ambos podem - e devem - se complementar.

Em 2019, então, essa velha discussão é retomada com o surgimento do PNA, quando o mesmo coloca uma definição de alfabetização que destoa do que diziam a UNESCO e outras pensadoras:

[...] com base **na** ciência cognitiva da leitura, define **alfabetização** como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. Sistema alfabético é aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala. (MEC, 2019, p.18).

Em outras palavras, o PNA retoma a ideia de alfabetização como método sintético.

3.1 O PROGRAMA *CONTA PRA MIM*

Em meio ao PNA, em dezembro de 2019, surge o Conta Pra Mim, com a premissa de disponibilizar materiais digitais para crianças da primeira infância e incentivar a leitura com crianças em ambientes domiciliares. Daí surge a ideia da “literacia familiar”, que, segundo o artigo VIII do decreto nº9.765, é o “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores”.

O Programa, porém, se propõe a discutir as evidências científicas que mostram os benefícios da “literacia familiar” apenas com referências e dados estrangeiros. Algumas das referências são: PISA (Programme for International Students Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) e TIMSS

(Trends in International Mathematics and Science Study). Dentre todas as referências existentes na descrição do programa, não há nenhuma referência - seja teórica ou empírica - brasileira.

O Programa Conta Pra Mim é composto por diversos materiais, dentre eles há livros, músicas, vídeos, áudio-livros, material de apoio para pais, fábulas cantadas e materiais para impressão. Para o presente trabalho, iremos nos atentar aos materiais escritos na versão “para ler online”.

Ao todo, são quarenta e quatro materiais nesta versão de leitura online, para - segundo a descrição do programa - crianças de 0 a 6 anos. Dentro desses quarenta e quatro, temos três autores que assinam individualmente, mas também enquanto equipe: Ricardo Moreira Figueiredo Filho, Rosana Mont’Alvernee e Marismar Borém. Dentre estes, temos: vinte e cinco livros de *Ficção*, três livros *Informativos*, três livros *Para bebês*, seis livros de *Poesia*, três livros *Somente com imagens* e quatro livros de *Biografia*.

Os livros de *Ficção*, no conceito apresentado pelo Conta pra mim, são “contos de fada, fábulas e contos tradicionais brasileiros”. Já os livros de *Poesia* são, “poemas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas e parlendas”. Os *Livros somente com imagens* são “histórias que podem ser contadas a partir da observação das imagens”. Temos ainda os *Livros para bebês*, que são “imagens e palavras representando nomes, qualidades e ações”. Os livros *Informativos*, com “informações sobre o mundo” e, por último, os livros de *Biografias*, que são descritos como: “conheça alguns heróis nacionais”.

Estas são as breves descrições dos gêneros textuais que aparecem no site do programa.

Abaixo, organizamos em um quadro as categorias e seus títulos dentro dos materiais do “para ler online”:

QUADRO 1 - CATEGORIAS E SEUS RESPECTIVOS TÍTULOS

Livro de ficção	Livros de poesia	Livros somente com imagens	Livros para bebês	Livros informativos	Livros de biografias
A cegonha e a raposa	Cantigas	O Grande Espetáculo	Atividades do dia a dia	Cobras	Anna Nery
A lenda da Vitória-Régia	O Pássaro Cativo	O Susto	Bichos, coisas e lugares	Micróbios	Carlos Chagas
A luz azul	Parlendas	O Vento	Comparar as coisas	Água	Irmãos Rebouças
A princesa e a ervilha	Quadrinhas				Padre Landell
A água da vida	Trava-Línguas				
Branca de neve	Voz dos Animais				
Chapeuzinho vermelho					
Cinderela					
Curupira					
João e Maria					
João e o pé de feijão					
João Magrelo					
João-de-barro					
O Alfaiate Valente					

O Corvo e o Jarro					
O Flautista de Hamelin					
O Gato de Botas					
O Jovem Gigante					
O Patinho Feio					
O Pobre e o Rico					
O Pássaro Encantado					
O Rei e a Flauta					
Os Músicos de Bremen					
Os Três Porquinhos					
Rapunzel					

FONTE: MEC (2019).

3.2 A LINGUAGEM VISUAL PRESENTE NOS MATERIAIS

Os livros ilustrados são, para Salisbury e Styles (2013), uma forma de integrar a criança ao mundo em que vive e, portanto, a uma cultura. Pensando no que Zilberman (2003), Cademartori (1986) e Coelho (2003) nos trazem, também, o livro literário é uma porta de entrada para que a criança se conheça, conheça o outro e conheça o mundo. É por meio dela que, muitas vezes, as crianças podem se deparar com o medo, com a morte, com as desigualdades, de maneira lúdica e - quem sabe -

possivelmente crítica. Um livro literário de qualidade (esse que entendemos enquanto sendo uma obra de arte) é uma forma complexa e surpreendente de envolvimento com um mundo de possibilidades.

Discutindo sobre isso, Salisbury e Styles (2013) trazem, ainda, uma autora chamada Kate Raney, que discute a linguagem visual como sendo os múltiplos significados que as imagens e objetos podem ter. Partindo da teoria de Piaget, onde as crianças possuem determinados níveis possíveis de desenvolvimento, acreditava-se que a criança conseguiria realizar apenas o que estava determinado: por exemplo, dos 2 aos 7 anos, os pequenos teriam uma enorme ênfase em sua perspectiva egocêntrica, sendo difícil a compreensão do outro, para além de si.

No entanto, Salisbury & Styles (2013) dizem que a linguagem visual permite à criança refletir de maneira mais insistente e ampla sobre o mundo que a circunda, podendo superar até mesmo às fases de desenvolvimento que Piaget havia estabelecido até meados do século XX.

Trazemos, então, para debate os materiais do Programa Conta Pra Mim. Pensando que a linguagem visual possui papel tão importante para o desenvolvimento íntegro da criança, será que toda uma coleção de livros ilustrados por uma mesma pessoa consegue contribuir para que essa formação seja a mais proveitosa possível?

Sobre isso, Chimamanda Ngozi Adichie (2009) conta sobre o que ela chama de *Os perigos das histórias únicas*, seja na literatura ou não. Ela conta sobre algumas de suas vivências pessoais e como, involuntariamente, teve pré concepções acerca de povos e culturas influenciados por uma massiva midiatização ocidental das histórias. Em um exemplo, ela cita o México, e conta que ao chegar lá, surpreendeu-se com a vida “normal” que os mexicanos levavam: iam trabalhar, fumavam, davam risada... Para ela, isso não condizia com a história única que possuía de lá: mexicanos como imigrantes ilegais, em situações precárias.

É claro que, numa análise de toda essa situação, dizer que uma história única pode ser um perigo, não quer dizer que o conhecimento de que existem imigrantes ilegais, por exemplo, não seja necessário. A questão é que precisamos de mais histórias: saber sobre um lugar, seu povo, sua cultura, para além do que vemos em mídias ocidentais, faz parte dessa conscientização sobre o todo.

Nesse sentido, Adichie diz: “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (CHIMAMANDA, 2009, p. 14).

Trazendo para o contexto do Conta Pra Mim, novamente, quando dizemos que as quarenta e quatro obras foram escritas por apenas três escritores, e ilustradas por apenas uma artista, será que estamos fugindo ou abraçando os perigos das histórias únicas?

Nesse sentido, Linden traz uma série de possibilidades nas linguagens visuais para um variado repertório em livros infantis, trazendo uma categorização que possibilita um leque de histórias e linguagens visuais para os pequenos. Estas são: livros com ilustração, primeiras leituras, livro ilustrado, histórias em quadrinhos, livros pop-up, livros interativos, livros-brinquedos, imaginativos e de tipologia impossível.

Os livros apresentados pelo Conta Pra Mim, no entanto, encaixam-se em sua grande maioria na categoria Livros com ilustrações, exceto os livros *Somente com Imagens*. Os livros com ilustrações são aqueles em que a narrativa visual segue a narrativa verbal; ou seja, a ilustração é uma mera representação do texto em questão. (LINDEN, 2018).

Para exemplificar, trazemos algumas imagens que mostram essa relação dependente das narrativas imagéticas e verbais que permeiam os livros do programa em questão:

FIGURA 3 - IMAGEM DO LIVRO *A LUZ AZUL*

FONTE: MEC (2019).

FIGURA 4 - IMAGEM DO LIVRO *PARLENDAS*

FONTE: MEC (2019).

FIGURA 5 - IMAGEM DO LIVRO *BICHOS, COISAS E LUGARES*

FONTE: MEC (2019).

Nos exemplos anteriores, podemos ver, em diferentes categorias (Livros de Ficção, Livros de Poesia e Livros Para Bebês) como se dá relação dependente e indistinta entre texto e imagem.

Ainda sobre essa categorização, Salisbury & Styles nos dizem que: “[...]no caso dos livros ilustrados, as palavras e as imagens se completam, para dar um significado geral à obra; nem as palavras, nem as imagens, quando utilizadas isoladamente, fazem algum sentido” (SALISBURY & STYLES, 2013, p. 89). Essa é a grande crítica que parece surgir entre pensadores e criadores de literatura infantil: de que maneira entrelaçar as narrativas imagéticas e textuais para que se complementem e sejam - ambas - igualmente necessárias, apesar de distintas?

No caso, essa discussão pretende ressaltar que as linguagens visuais existentes na literatura infantil são igualmente importantes aos textos verbais. Tratá-las como uma mera representação da narrativa verbal, é negar suas próprias possibilidades e possíveis caminhos. Linden discorre sobre isso ao afirmar que

A ideia é que o livro ilustrado transcende a questão da copresença por uma necessária interação entre textos e imagens, que o sentido não é veiculado

pela imagem e/ou pelo texto, e sim emerge a partir da mútua interação entre ambos. (2018, p. 86).

Salisbury & Styles (2013) também trazem uma pesquisa de Arizpe e Styles onde destacam a importância das cores, da linguagem corporal e das metáforas visuais que podem existir dentro de uma obra literária.

Sobre as cores, as autoras relatam o olhar atento e minucioso das crianças sobre esse aspecto: a criança é naturalmente levada a questionar e interpretar o que está presente. As autoras citam, por exemplo, obras em que as crianças reparam na mudança de cores como um aspecto relevante na troca dos horários do dia (manhã e noite), o uso das cores nas roupas, a existência de sombras, entre outros.

Nas ilustrações das obras do Programa podemos perceber um padrão massivo na escolha das cores dos cenários, dos tons de pele dos personagens, das vestimentas e dos demais elementos. Abaixo temos duas imagens, de livros variados, de categorias distintas, que ilustram a discussão que estamos fazendo acerca das cores.

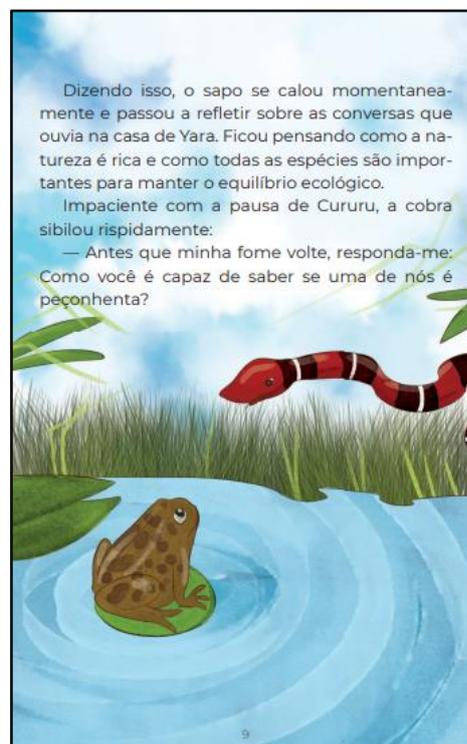
FIGURA 6 - IMAGEM DO LIVRO *JOÃO MAGRELO*



FONTE: MEC (2019).

FIGURA 7 - IMAGEM DO LIVRO *ATIVIDADES DO DIA A DIA*

FONTE: MEC (2019).

FIGURA 8 - IMAGEM DO LIVRO *COBRAS*

FONTE: MEC (2019).

Nos exemplos anteriores, podemos ver que, apesar das imagens serem de livros e categorias distintas, pelas cores poderiam muito bem ser da mesma obra. O céu tem as mesmas cores, texturas iguais... Além dos fundos, que é muito semelhante também em suas cores.

Numa outra perspectiva, temos o livro *A raiva* (2015). Com ele, podemos perceber o quanto as cores podem causar sensações, reflexões e interpretações variadas, quando usadas intencionalmente, independentemente da narrativa textual:

FIGURA 9 - IMAGEM DO LIVRO *A RAIVA*, DE JOSÉ CARLOS LOLLO



FONTE: Livros abertos⁴.

Na pesquisa apresentada pelos autores, fica evidente como os pequenos observam com muita seriedade aquilo que lhes é apresentado; reparam os detalhes das cores e seus significados, o que um personagem está sentindo pela sua expressão facial, e várias outras questões. Um exemplo é o relato de Tamsin, uma criança de 8 anos, entrevistada por Arizpe e Styles:

O modo como a sombra é feita é muito eficiente/atraente: como o sol ilumina a frente do telhado, fica escuro atrás da casa, e bem claro na frente... não é uma cor regular para todo céu. Eu acho realmente maravilhoso o jeito como ele fez a sombra... (SALISBURY & STYLES, 2013, p. 81).

⁴ Disponível em: <<http://livrosabertosaquitodoscontam.blogspot.com/2015/10/a-raiva-como-lidar-com-ela.html>>. Acesso em: 30 de mar. 2022.

Ainda falando desta pesquisa, temos outro aspecto importante na linguagem visual dos livros literários: a linguagem corporal. Na pesquisa, surgem exemplos de crianças relatando suas percepções de personagens e suas expressões faciais e corporais. Elas interpretam, por exemplo, que quando um personagem esconde o rosto, ele pode estar triste; ou então, que quando um personagem não tem nada à sua volta, ele pode estar sentindo-se deslocado.

Os exemplos são inúmeros, mas o que fica de importante dessas reflexões é a contínua afirmação de que nada passa despercebido pelos olhos das crianças, mesmo as mais pequenas. A intencionalidade dos ilustradores, aqui, novamente, se faz necessária.

Nos materiais do Conta Pra Mim, no que diz respeito a linguagem facial e/ou corporal, repete-se a ideia anterior de que as ilustrações dos livros sempre correspondem ao que o texto verbal está dizendo. Ou seja, se o personagem está triste, na narrativa textual, na imagem aparecerá um personagem chorando; se o personagem está feliz, na narrativa textual, aparecerá uma imagem do personagem sorrindo, e assim por diante...

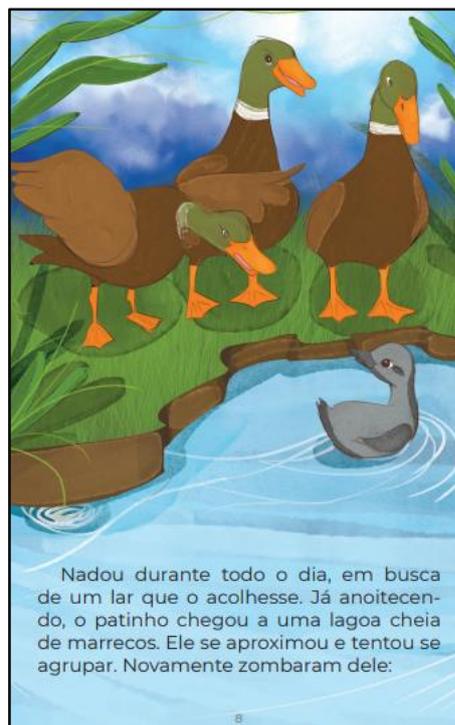
FIGURA 10 - IMAGEM DO LIVRO *COMPARAR AS COISAS*



FONTE: MEC (2019).

FIGURA 11 - IMAGEM DO LIVRO *PÁSSARO ENCANTADO*

FONTE: MEC (2019).

FIGURA 12 - IMAGEM DO LIVRO *O PATINHO FEIO*

FONTE: MEC (2019).

É claro que esse recurso utilizado pela ilustradora, de seguir a narrativa verbal por meio dos desenhos, também é uma possível forma de ilustração. A pergunta que fazemos aqui, no entanto, é: será que em todos os livros, essa seria a única possibilidade de relacionar palavra e imagem?

Em um exemplo de obra literária fora do Conta Pra Mim, trazemos a clássica obra de Suzy Lee, *A onda* (2008), um livro álbum, segundo a classificação de Linden (2018). Ou seja, esse livro não tem narrativa textual, apenas imagética. Apesar disso, a autora faz uso de inúmeros recursos visuais para transmitir as sensações e sentimentos que a protagonista pode estar sentindo.

Abaixo, temos duas ilustrações da obra citada. Na Figura 13, temos a protagonista num momento que parece ser de alegria, de diversão e de brincadeira. Tudo isso nos parece perceptível, apesar da expressão facial da menina não aparecer com tantos detalhes: o que nos faz interpretar o momento é a linguagem corporal dela.

Já na Figura 14, temos a protagonista num momento de tranquilidade, em um gesto de possível agradecimento... Essa percepção culmina com os elementos proporcionados por todo o contexto: o movimento da água, o uso das cores, etc.

FIGURA 13 - IMAGEM DO LIVRO *A ONDA*



FONTE: Suzy Lee (2018).

FIGURA 14 - IMAGEM DO LIVRO A ONDA



FONTE: Suzy Lee (2018).

O interessante dessas possibilidades, então, é que o leitor se põe a refletir sobre a leitura que está fazendo, questionando-se constantemente sobre as inúmeras interpretações que a obra pode ter. Num livro cujas ilustrações são apenas representações do texto verbal, quais seriam essas possibilidades de interpretações? Seriam elas múltiplas? A reflexão poderia trilhar mais de um caminho?

4 OS PERSONAGENS (IN)VISÍVEIS DO CONTA PRA MIM

Além das características gerais das ilustrações, trazemos para a discussão, também, um olhar atento para os personagens existentes – ou não - nas narrativas visuais dos livros do Conta Pra Mim.

Para isso, citamos, novamente, Adichie (2009), com sua concepção de história única. Em sua obra, ela relata que, quando criança, só tinha acesso a livros estrangeiros, de origem britânica ou americana. Mais tarde, quando tinha sete anos, mais ou menos, começou a brincar com a escrita e o desenho. Foi somente quando adulta que percebeu que, em seus desenhos, predominavam sempre os retratos de personagens brancos, de olhos azuis, que tomavam cerveja de gengibre e comiam maçãs, apesar de viver em uma realidade completamente distinta desta citada. Segundo Adichie, “O que isso demonstra, acho, é quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância” (CHIMAMANDA, 2009, p. 7).

Num primeiro momento, essas representações, por mais simples que pareçam, refletiam uma realidade que não a pertencia e, como consequência, a reflexão sobre si mesma e sua própria cultura pareciam cada vez mais distantes. Isso porque quando era criança, a única possibilidade de literatura que ela tinha acesso, era essa: a ocidental, midiaticizada, embranquecida, europeia e colonizada. A Nigéria em que ela vivia parecia não existir nos livros que tinha.

Pensando na história apresentada pela Chimamanda (2009), podemos nos perguntar: que impactos as ilustrações podem causar na formação de identidade de si, do outro e do todo? Se a Literatura Infantil se propõe a ser essa ponte entre novas descobertas e leitores, como as ilustrações podem contribuir para maiores reflexões sobre o mundo e suas culturas?

Segundo Cristiane Pestana, sobre isso, temos que “O impacto das ilustrações pode auxiliar na construção de uma identidade negra positiva ou reforçar imaginários preconceituosos” (PESTANA, 2019, p. 2). Ou seja, as ilustrações podem reforçar descobertas positivas, ou então reforçar ideais limitantes.

Pensando nisso, fizemos uma análise dos personagens presentes nos quarenta e quatro livros do material “para ler online”, do Conta Pra Mim. Assim,

trouxemos alguns aspectos específicos na representação dos personagens existentes. Isso porque, segundo Ramalhete:

As ilustrações do Conta pra Mim são extremamente superficiais, não representam a heterogeneidade da população brasileira; quando há a representação de negros e índios, por exemplo, registram-se personagens com fenótipo de pessoas brancas, pintadas na cor marrom. (RAMALHETE, 2020, p.158).

No quadro 2, construímos alguns critérios a serem observados para começar a discussão de pluralidade presente nas ilustrações dos livros do Conta Pra Mim. São eles: a presença de personagens negros, indígenas, PCD, LGBTQIA+, protagonistas femininas. Escolhemos essas categorias pensando, principalmente, no conceito de Literatura Infantil que foi construído anteriormente, e também nos dados estatísticos do IBGE que ilustram enorme diversidade da população brasileira. Além disso, levamos em consideração o que Oliveira & Sgarbi expõe acerca da importância do olhar atento ao próximo e às suas multiplicidades:

É preciso que estejamos preparados para nós mesmos e nossos “outros”, para sermos “outros” e “outros” que nos indagam a todo momento o sentido da nossa existência. Diversidade é diversidade, sem possibilidades de simplificações que, se nos dão algum conforto porque pensamos compreendê-la, falsificam sua realidade de existência múltipla. (OLIVEIRA & SGARBI, 2002, p. 16).

QUADRO 2 - LIVROS DO *CONTA PRA MIM* E ASPECTOS DE PLURALIDADE

Livro de ficção	Personagens negros	Personagens indígenas	Personagens PCD	Personagens LGBTQIA+	Protagonista mulher
A cegonha e a raposa	-	-	-	-	-
A lenda da Vitória-Régia	X	X	-	-	X
A luz azul	X	-	-	-	-
A princesa e a ervilha	X	-	-	-	X

A água da vida	X	-	-	-	-
Branca de neve	X	-	-	-	X
Chapeuzinho vermelho	-	-	-	-	X
Cinderela	-	-	-	-	X
Curupira	-	-	-	-	-
João e Maria	-	-	-	-	X
João e o pé de feijão	X	-	-	-	-
João Magrelo	X	-	-	-	-
João-de-barro	X	X	-	-	-
O Alfaiate Valente	-	-	-	-	-
O Corvo e o Jarro	-	-	-	-	-
O Flautista de Hamelin	X	-	-	-	-
O Gato de Botas	X	-	-	-	-
O Jovem Gigante	X	-	-	-	-
O Patinho Feio	-	-	-	-	-
O Pobre e o Rico	X	-	-	-	-

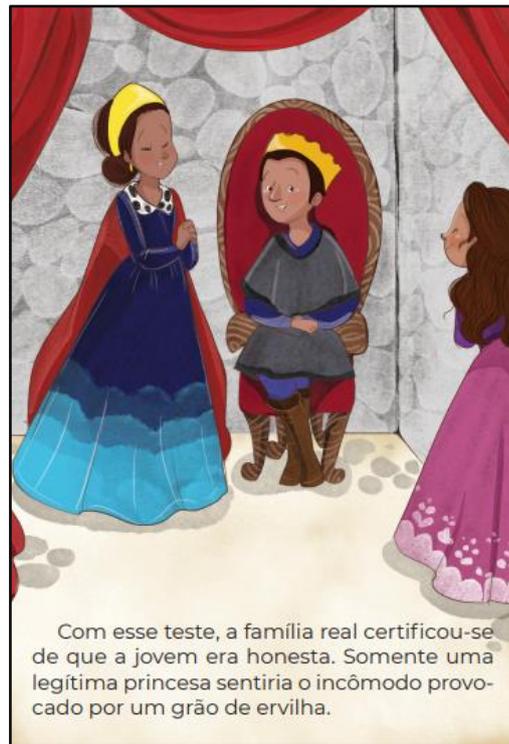
O Pássaro Encantado	X	-	-	-	-
O Rei e a Flauta	X	-	-	-	-
Os Músicos de Bremen	-	-	-	-	-
Os Três Porquinhos	-	-	-	-	-
Rapunzel	X	-	-	-	X
Cantigas	X	-	-	-	-
O Pássaro Cativo	-	-	-	-	-
Parlendas	X	-	-	-	-
Quadrinhas	X	-	-	-	-
Trava-Línguas	-	-	-	-	-
Voz dos Animais	-	-	-	-	-
O Grande Espetáculo	X	-	-	-	-
O Susto	X	-	-	-	-
O Vento	X	-	-	-	-
Água	X	-	-	-	X
Micróbios	X	-	-	-	X

Cobras	-	-	-	-	-
Atividades do dia a dia	X	-	-	-	-
Bichos, Coisas e Lugares	-	-	-	-	-
Comparar as coisas	X	-	-	-	-
Anna Nery	X	-	-	-	X
Carlos Chagas	X	-	-	-	-
Irmãos Rebouças	X	-	-	-	-
Padre Landell	-	-	-	-	-

FONTE: MEC (2019).

O primeiro aspecto analisado é a presença ou ausência de personagens negros nas narrativas. De todas as obras, vinte e oito delas retratam em suas imagens, personagens negros, totalizando 63,63%. Na verdade, esses personagens, como afirmado por Ramalhete (2020), têm o fenótipo de pessoas brancas, entretanto, coloridos em tons de marrom. Consideramos aqui, então, como personagens negros todos aqueles em que a cor destoava da cor branca padrão dos demais personagens.

As figuras 15 e 16 ilustram essa discussão.

FIGURA 15 - IMAGEM DO LIVRO *A PRINCESA E A ERVILHA*

FONTE: MEC (2019).

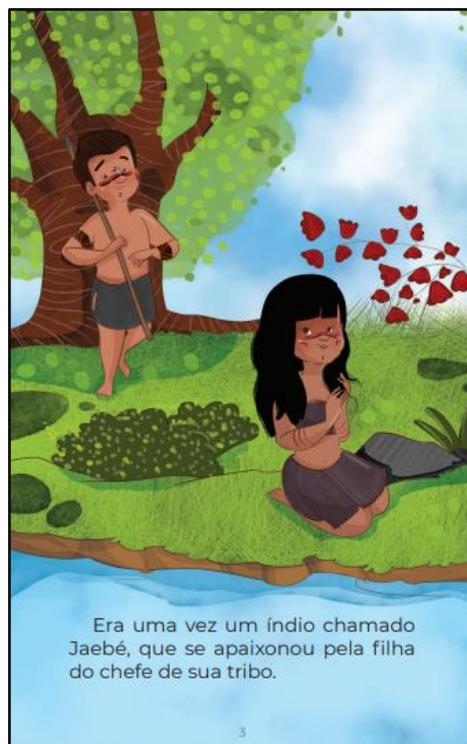
FIGURA 16 - IMAGEM DO LIVRO *O ALFAIATE VALENTE*

FONTE: MEC (2019).

Segundo os dados do IBGE (2012-2019), a população brasileira é composta por 42,7% de brancos, e outros 53,7% são pretos, pardos, amarelos e indígenas. Com essa enorme diversidade, por que os personagens de todas as obras do Conta Pra Mim possuem traços, fenótipos e características tão semelhantes? Será que um leque de tons de marrom é suficiente para representar toda essa população?

Ainda falando de cor e raça, apenas dois dos quarenta e quatro livros possuem personagens indígenas, totalizando 4,5% do total. A figura 17 ilustra essa questão.

FIGURA 17 - IMAGEM DO LIVRO *JOÃO DE BARRO*



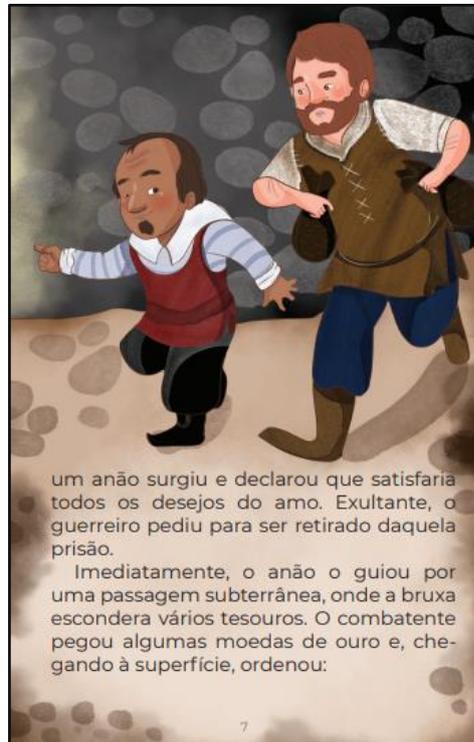
FONTE: MEC (2019).

Outro aspecto é a representação de Pessoas Com Deficiência (PCD), as quais somente aparecem em duas histórias (4,5%), sendo que, em ambas, essas pessoas são retratadas como seres mágicos. Dessa forma, reforça-se o estereótipo de que a existência delas em histórias só é possível em contextos irrealistas. No entanto, trazendo os dados do IBGE (2010), temos que mais de doze milhões de brasileiros fazem parte desta categoria, totalizando cerca de 6,7% da população.

Ora, se discutimos aqui os perigos de uma história única, como as crianças PCD irão compreender e refletir sobre sua própria existência, se as únicas imagens

que às representam, além de não as colocarem como protagonistas, ainda reiteram uma concepção ultrapassada de inclusão? A figura 18 é um exemplo.

FIGURA 18 - IMAGEM DO LIVRO *A LUZ AZUL*



FONTE: MEC (2019).

Ainda, outro fator importante que levamos em consideração, são os personagens LGBTQIA+. De todos os livros, sem exceção, não há nenhum em que haja qualquer personagem que seja representado por essa sigla. Dentro dela, cabem: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Travestis, Queer, Intersexo e Assexuais, entre outros. É um grande grupo de pessoas que não possuem nenhum tipo de representação nas obras do programa.

Outro aspecto que analisamos nos livros é a existência de protagonistas mulheres nas obras. Do total, dez obras possuem mulheres como personagens principais, totalizando 22,7%. Segundo o IBGE (2012-2019), no Brasil, 48,2% são homens e 51,8% são mulheres. Sendo assim, mais da metade da população brasileira, até 2019, era composta por mulheres. Se são maioria, por quê aparecem em porcentagem tão baixa nos livros infantis do programa, como protagonistas? Que reflexões podem estar por trás desses dados?

FIGURA 19 - IMAGEM DO LIVRO *A PRINCESA E A ERVILHA*

FONTE: MEC (2019).

FIGURA 20 - IMAGEM DO LIVRO *ANNA NERY*

FONTE: MEC (2019).

Por fim, podemos perceber que em todas as obras são possíveis as reflexões e indagações acerca dos personagens, do cenário, das cores e dos protagonismos. Num geral, a discussão que sintetiza essa análise é a que não pode parar de existir na nossa prática enquanto leitoras e leitores, professoras e professores: a constante e rotineira ressignificação dos porquês que circundam nossas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna.” (CHIMAMANDA, 2009, p.12).

Ao longo deste trabalho, trouxemos inúmeras reflexões que perpassam caminhos há muito discutidos, como: o papel da literatura infantil, a diversidade na primeira infância, a importância da representatividade, etc...

Retomando o conceito do que é Literatura Infantil, temos três pressupostos para um programa de ensino/estudo da Literatura Infantil, de Coelho (2000), que parecem sintetizar o que trouxemos nos capítulos anteriores:

[...] Concepção de literatura como fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial/social/cultural.

[...] Valorização das relações existentes entre literatura, história e cultura.

[...] Compreensão da leitura como um diálogo entre leitor texto, atividade fundamental que estimula o ser em sua globalidade (emoções intelecto, imaginário,etc.), e pode levá-lo da informação imediata (através da “história”, “situação” ou “conflito”...) à formação interior, a curto, médio ou longo prazo (pela fruição das emoções e gradativa conscientização dos valores ou desvalores que se defrontam no convívio social). (COELHO, 2000, p.17 e 18).

Resumidamente, Coelho (2000) traz, então, essa intrínseca relação da Literatura Infantil com a história e a cultura, que nos reforça mais uma vez a importância do contexto social para uma formação íntegra e global. Nesse sentido, o Programa Conta Pra Mim parece trazer uma realidade pouco representativa, abstendo-se de refletir a real composição da realidade brasileira; o que tem como consequência um tipo de Literatura Infantil completamente alheia à cultura que a circunda.

Ainda sobre esses pressupostos, trazemos outro questionamento sobre a segregação entre literatura e contexto social e histórico, constantemente delineada no Programa: o público a quem se destina o Conta Pra Mim. Em seu documento oficial, o objetivo principal é “a ampla promoção da Literacia Familiar” (MEC, 2019), ainda que o material seja exclusivamente digital.

A realidade brasileira nos aponta para o outro lado: as famílias às quais são destinados esses materiais, têm pouco ou nenhum acesso aos meios que possibilitam a chegada deles em suas casas. Segundo dados do IBGE (2019), aproximadamente 17,3% da população não possui acesso à internet, totalizando cerca de 37 milhões de brasileiros. Realidade essa, que foi escancarada nos últimos anos, por conta da pandemia.

Falando ainda sobre o documento oficial, em inúmeras partes sugere-se que o âmbito familiar é o primeiro e principal lugar em que a criança inicia seus processos de letramento e alfabetização, tudo isso apoiado no conceito de “Literacia Familiar”.

O futuro de uma criança começa a ser desenhado no ambiente familiar, principalmente ao longo da primeira infância. [...] Afinal, a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos. (MEC, 2019).

Precisamos fazer uma leitura crítica do que o Programa nos apresenta; a escola, os professores, os educadores, são fundamentais para a formação da criança. É claro que o ambiente familiar, é deveras importante, mas não podemos confundir os papéis dessas instituições. No documento oficial do Programa, a palavra “literatura” não aparece nenhuma vez.

Trazemos, então, Ramalhete, que também discorre sobre estas reflexões:

O termo literacia familiar é uma adjetivação para a literacia, expressão aportuguesada de termo literacy e defendida na PNA. O uso desse termo no programa parece reduzir as práticas de leitura, oralidade e escrita às experiências do cotidiano. Além disso, vincado a uma ideia de ludicidade, brincadeira, despolitiza as práticas de leitura, apartando-as, destarte, de suas vertentes sociais, culturais, críticas, estéticas e políticas. (RAMALHETE, 2020, p. 156).

Outro aspecto destoante do Programa com relação à concepção de Literatura Infantil presente neste trabalho, é a pobreza de variedade artística e textual que persiste por todos os livros do “para ler online”. Com uma vasta possibilidade de artistas brasileiros renomados, pesquisadores sérios da infância, como Odilon Moraes, Graça Lima, Eva Furnari, André Neves, Roger Mello, entre outros, como pode apenas uma única pessoa ilustrar os 44 livros?

Analisando também seu trabalho, Vanessa Alexandre usa a mesma técnica e mesmos traços em todos os livros que ilustrou no Programa. Já sabemos que existem

inúmeras técnicas de desenho: aquarela, acrílico, guache, pastéis, oleosos (LINDEN, 2018). Com o advento das tecnologias, as ilustrações digitais ganharam ainda mais possibilidades: será que as ilustrações, então, precisavam ser todas iguais?

Com relação aos textos, apesar de ter mais variedade por ter três autores, ao invés de um, ainda assim possui pouca qualidade no que diz respeito a uma escrita artística e literária, que considere a criança um ser capaz, pensante, reflexivo... Que imagem de criança esse Programa parece construir?

Muitas das histórias apresentadas assemelham-se à uma literatura tradicional, cuja finalidade principal, como já dito anteriormente, é tornar a obra literária uma utilidade meramente pedagógica, com fins moralizantes. Sobre isso, Ramalhete discorre:

A literatura, por ser arte, não possui finalidade prática. Ela não reproduz a camada mais imediata da vida, nem se fixa na superfície dos fenômenos da vida cotidiana. A literatura é força humanizadora que nos oferece a possibilidade de entrar em contato com as profundas contradições inerentes aos seres humanos, pouco perceptíveis na vida cotidiana. (RAMALHETE, 2020, p. 161).

Falamos também, ao longo dos capítulos, sobre a necessidade de trazemos as pluralidades que existem em nosso país. Olhando atentamente para os livros do Conta Pra Mim, podemos ver que a pouca, ou inexistente, representatividade se faz presente. Os livros apresentam poucos personagens fora de um padrão ocidental, branco, que Chimamanda (2009) nos apresentou. Um exemplo disso é que, no documento oficial, a palavra “diversidade” não aparece nenhuma vez.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que a existência de programas de Literatura Infantil é demasiadamente necessária. Ela – a literatura - desempenha papel importante, para além das questões pedagógicas, mas de formação de identidade. A criança, por meio dos livros literários, pode viver um mundo novo, assim como refletir sobre o seu próprio mundo. Um programa literário, cujo maior alicerce é a alfabetização, já demonstra – por si próprio - uma contradição. As obras literárias, como dito incansáveis vezes ao longo deste trabalho, devem, por si só, ser repletas de possibilidades. Os livros literários **precisam** ser arte.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BRASIL. DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Código Civil**, Brasília, DF, 12 abr. 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm>. Acesso em: 26 fev. 2022.

CADERMATORI, L. O que é Literatura Infantil. Editora Brasiliense, 2010.

_____. IBGE. **Conheça o Brasil** - População cor ou raça. 2012-2019. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amar%20ou%20ind%C3%ADgenas.>>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

_____. IBGE. **Conheça o Brasil** - Quantidade de homens e mulheres. 2012-2019. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

_____. IBGE. **Conheça o Brasil** - Pessoas com deficiência. 2010. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 23 abr. 2022.

_____. IBGE. **Panorama** - População. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>>. Acesso em: 23 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização é marco para a educação brasileira. **Ministério da Educação**, Brasília, 16 abr. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/75131-politica-nacional-de-alfabetizacao-e-marco-para-a-educacao-brasileira>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: Guia de Literacia Familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Conta pra mim. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**, Ministério da Educação, Brasília, 2019. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. Histórico. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, Brasília, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. PNLD. **Ministério da Educação** [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. MEC lança programa Tempo de Aprender para aprimorar a alfabetização no país. **Ministério da Educação**, Brasília, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pna>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola. **Ministério da Educação**, Brasília, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **A cegonha e a raposa**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **A lenda da vitória-régia**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **A luz azul**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **A princesa e a ervilha**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **A água da vida**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Branca de neve**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Chapeuzinho vermelho**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **João e Maria**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **João e o pé de feijão**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **João de Barro**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **O alfaiate valente**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **O corvo e o jarro**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **O patinho feio**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **O pássaro encantado**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **O rei e a flauta**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Os músicos de Bremen**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Rapunzel**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Cobras**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Micróbios**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Cantigas**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **O pássaro cativo**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Parlendas**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Cinderela**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Curupira**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **O gato de botas.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **O jovem gigante.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **O pobre e o rico.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Os três porquinhos.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Trava-línguas.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Voz dos animais.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Quadrinhas.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Água.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Atividades do dia a dia.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Bichos, coisas e lugares.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Comparar as coisas.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **João Magrelo.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Anna Nery.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Carlos Chagas.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Irmãos Rebouças.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Pe. Landell de Moura.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **O vento**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **O susto**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **O grande espetáculo**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

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

DALCIN, A. R. **O livro ilustrado de literatura infantil no Brasil**: histórias, concepções e transformações. São Paulo: UNICAMP. 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura Infantil**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

LAJOLO, M. A figura do negro em Monteiro Lobato. São Paulo: Dimensão. 1998.

LEE, S. **A onda**. Companhia das letrinhas: 2017.

LINDEN, S. V. D. **Para ler o livro ilustrado**. 1. ed. São Paulo: Editora SESI, 2018.

LOLLO, J. C. & FRANCO, B. **A raiva**. Companhia das letras: 2014.

OLIVEIRA, I. B.; SGARB, P. (Orgs). **Redes culturais**: diversidades e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PESTANA, C. V. A. A literatura afro-infantil: representação e representatividade. In: ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL-JUVENIL: TEORIAS E PRÁTICAS LEITORAS, 1, 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

PORRINO, R. C. Z.; BARROS, F. C. O. M. Breve histórico da alfabetização no Brasil e as contribuições de Célestin Freinet. CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 16, 2017, Ourinhos. **Anais...** Ourinhos: UNIFIO, 2017.

RAMALHETE, M. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa conta pra mim. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, p. 151-167, set./dez. 2020.

ROLDÁN, G.; BURANI, T. **O rio dos jacarés**. São Paulo: Boitatá, 2017.

SALISBURY, M.; STYLES, M. **Livro infantil ilustrado**: a arte da narrativa visual. Trad. Marcos Capano. 1. ed. São Paulo: Rosari, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

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