



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

BEATRIZ BLOISE PEREIRA NUNES

SENTIDOS DA DIFERENÇA NAS OBRAS LITERÁRIAS DO PNLD - 2018

Rio de Janeiro

Abril de 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BEATRIZ BLOISE PEREIRA NUNES

SENTIDOS DA DIFERENÇA NAS OBRAS LITERÁRIAS DO PNLD2018

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro na linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Carmen Teresa Gabriel

Rio de Janeiro

Abril de 2019

BEATRIZ BLOISE PEREIRA NUNES

SENTIDOS DA DIFERENÇA NAS OBRAS LITERÁRIAS DO PNLD2018

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro na linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: ____ / ____ / ____

Prof^a Dr^a Carmen Teresa Gabriel (UFRJ)

Prof^a Dr^a Marcia Serra Ferreira (UFRJ)

Prof^a Dr^a Cláudia de Oliveira Fernandes (UNIRIO)

Rio de Janeiro

Abril de 2019

AGRADECIMENTOS

À minha mãe pela dedicação de uma vida inteira. Não só agradeço como dedico esse trabalho a você. Nenhuma dedicatória seria suficiente para demonstrar o quanto a admiro por todo o esforço e coragem empenhados nessa nossa trajetória de amor e compreensão. Tem coisas que só nós sabemos e outras tantas que só pude saber e aprender porque foi com você, do seu jeito, com o seu carinho. Por tudo isso, muito obrigada por todos os momentos compartilhados. Muito, muito obrigada por ter me ensinado a ter coragem e enfrentar meus medos. Sem isso eu não tinha chegado até aqui e, exatamente por isso, esse trabalho é seu também. Toda minha admiração e agradecimento por tudo que você representa pra mim.

À minha avó pela generosidade e por todo amor que construímos e compartilhamos nessa caminhada. Ter tido seu amor tão de perto me possibilitou ver no afeto a melhor alternativa para encarar os desafios dessa vida.

Ao meu irmão Gustavo, ao meu padrasto Nelson e a minha tia Tania por compartilharem e serem parte importante da minha trajetória.

Aos melhores amigos que alguém pode ter. A vocês, trincheiras. Por estarem ao meu lado nas trincheiras da alegria, nas trincheiras da luta pela educação pública e de outras tantas lutas que tenho o prazer de partilhar. Nossa amizade torna o estar ser professora e o estar no mundo uma experiência de esperança e de amor.

A amiga-irmã Flávia pela caminhada que fizemos até aqui e por tudo que já experimentamos. Nossa história e nossa amizade têm um valor imensurável pra mim.

A amiga-irmã-vizinha Luísa pela caminhada um pouco mais curta, mas já cheia de boas experiências. Choro, risos, choro e risos...tudo junto, mas juntas. Você me fortalece!

Ao meu companheiro Pedro que dividiu comigo os momentos de angústia me lembrando sempre de acreditar que eu conseguiria. Obrigada pelos cafés, por ter sido *coach* empenhado e namorado. Obrigada por essa amizade apaixonada e pelos sentimentos vibrantes que compartilhamos.

A minha orientadora Carmen por ter sido sempre acolhedora, desde o primeiro momento e por ser esse exemplo de mulher e professora que eu muito admiro. Seu trabalho é inspirador.

Aos amigos do GECCEH pelos conhecimentos e leituras compartilhadas durante os dois anos de mestrado. As experiências e trocas que realizamos no grupo foram muito importantes para a construção desse trabalho.

Ao meu avô Olivieiro Bloise (*in memorian*), à minha dinda Sonia (*in memorian*) e ao meu padrinho Carmine Bloise (*in memorian*) por terem sempre acreditado em mim, com todo o amor e afeto. Não ficamos próximos o tempo que gostaríamos, mas carregamos nossas lembranças com muito carinho.

É que não considero razoável que alguém limite sua vida apenas ao piso intermediário, autobloqueando os acessos ao porão – onde se enraízam os pensamentos – e ao sótão – de onde se pode voar. Para nós, que trabalhamos no campo da educação, qualquer desinteresse pela casa toda revela uma imensa falta de sensibilidade e até mesmo uma não compreensão do papel social que temos em nossas mãos. Penso que é absolutamente necessária a ocupação, do modo mais completo possível, de todas as dependências da casa onde alojamos as origens do nosso pensamento (o porão), onde desenvolvemos nossas práticas pedagógicas cotidianas (o piso intermediário) e de onde podemos nos lançar para tentar construir outros mundos (o sótão).

Alfredo Veiga – Neto

NUNES, Beatriz Bloise Pereira. **Sentidos da diferença nas obras literárias do PNLD 2018**. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Este trabalho tem por objetivo analisar os processos de significação relacionados ao significante *diferença* que se apresentam nos livros infantis selecionados pelo *PNLD Literário-2018*. Em diálogo com as teorizações da pauta epistêmica pós-fundacional e com os estudos discursivos buscamos refletir sobre as disputas em torno da fixação de sentidos de termos como *literatura*, *currículo*, *infância* e *diferença*. Inicialmente, realizamos os levantamentos teóricos necessários para estabelecer esses diálogos e pensar sobre os debates contemporâneos sobre currículo e a postura epistêmica pós-fundacional. Apostamos em nossa argumentação na fixação de alguns sentidos particulares dos significantes *literatura* e *infância* que os articulam com a temática da diferença. Assim, foi possível identificar sentidos de currículo, literatura e infância que se entrecruzam com as discussões sobre diferença desenvolvidas nessa investigação. Para a realização do levantamento sobre as significações da diferença nos livros infantis, utilizamos como material empírico as obras selecionadas no âmbito das políticas públicas vinculadas à seleção e distribuição de materiais didáticos e literários para as escolas públicas brasileiras que, atualmente, são realizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático e, mais, especificamente, o que atualmente foi denominado como PNLD Literário 2018. O recorte da análise empírica que realizamos levou em consideração os livros categorizados pelo programa na temática intitulada *Encontros com a diferença*, o que nos permitiu realizar as interpretações e análises propostas pelos objetivos desta pesquisa, a saber: compreender a maneira como a categoria diferença vem sendo apresentadas nas obras selecionadas para composição dos acervos literários nas escolas públicas em âmbito nacional. Tais interpretações permitiram observar que, embora estejam presentes possibilidades outras de entendimento de diferença, o sentido particular mais mobilizado vincula-se às noções de oposição à uma determinada norma ou ao conhecimento e reconhecimento de uma dada cultura e/ou identidade que encontra-se identificada com algo pode ser visto como o outro, o exterior, a não-normatividade.

Palavras-chave: diferença, currículo, literatura-infantil, infância, PNLD.

NUNES, Beatriz Bloise Pereira. **Meanings of difference in PNLD 2018's literary works.** Rio de Janeiro, 2019. Dissertation (Masters in Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The present work aims at analyzing the processes of signification related to the signifier *difference* presented in the children's books selected by the *Literary PNLD 2018* [Plano Nacional do Livro Didático / NPDB, National Plan for Didactic Books]. By establishing a dialogue with the theorizations of the post-foundational epistemic agenda and with the discursive studies, we intend to reflect on the disputes over the fixation of terms such as *literature*, *curriculum*, *childhood* and *difference*. We first reviewed the necessary theoretical supports in order to establish those dialogues and to think about the contemporary debates over the curriculum and the post-foundational epistemic posture. We have based our arguments on the fixation of several particular meanings of the signifiers *literature* and *childhood* which articulate them with the idea of difference as a thematic. It has been possible, then, to identify different meanings of curriculum, literature and childhood that intercross with the discussions about difference developed in our investigation. For reviewing the meanings of difference in children's books, we have used as empirical material the books that were selected within the scope of the public policies for selecting and distributing didactic and literary materials to Brazilian public schools, which are currently performed by the Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) [National Plan for Didactic Books], specifically what has presently been named PNLD Literário 2018 [Literary NPDB 2018]. The indentation of our empiric analysis took into consideration the books categorized by the program under the thematic *Meetings with the difference*, which has allowed us to interpret and analyze them according to the propositions and objectives of this research, such as understanding how the category difference has been presented in the selected works in order to compose the literary collections in public schools within a national scope. These interpretations have led us to observe that, although other possibilities of understanding difference may be present, the mostly used particular meaning is related to the opposition to an established standard or to the knowledge and acknowledgement of a given culture and/or identity identified as something that can be seen by the other, the exterior, the non-normativity.

Keywords: difference, curriculum, children's literature, childhood, PNLD.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 - Currículo e diferença em diálogo com a teoria pós-fundacional. .	27
1.1 – Sentidos da diferença no campo educacional: entre fixações e desestabilizações	34
1.2 - Currículo como espaço de produção de subjetividades e identidades.....	42
CAPÍTULO 2 - Literatura e Infância: algumas possibilidades de fixações.....	53
2.1 - Literatura: as (im)possibilidades de definir o que é e o que não é literário	53
2.2 – Infância(s)	57
2.3 – A literatura infantil nas escolas	61
2.4 - Literatura e alteridade	73
CAPÍTULO 3 - Dialogando com as políticas públicas de distribuição do livro de literatura infantil.....	79
3.1 - Os programas do livro no Brasil como política pública.....	79
3.2 – O PNLD 2018 Literário	85
3.3. Alguns apontamentos sobre o edital de convocação para inscrição das obras e sobre o Guia Digital das obras selecionadas.....	96
3.3.1 – Ficha de avaliação: analisando os critérios de seleção das obras	101
3.3.2 - Análise das fichas de avaliação para seleção dos livros	106
CAPÍTULO 4 - Sentidos da diferença – uma análise das obras inscritas na temática Encontros com a diferença no âmbito do PNLD Literário – 2018.....	113
4.1 – Apresentando os livros	114
4.2 - Sentidos da diferença em circulação nessas obras.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS	159
REFERÊNCIAS DOS LIVROS INFANTIS	166
ANEXO I	167
ANEXO II	168

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, mais precisamente desde a alteração da lei de diretrizes e bases no ano de 2006, observa-se que várias ações e políticas públicas no âmbito da educação básica nacional vêm sendo propostas e implementadas com o intuito de favorecer o processo de apropriação da leitura e da escrita na perspectiva do letramento¹ contribuindo para que a aquisição e o domínio dessas aprendizagens ocorram de maneira mais integral e integrada. Uma das políticas propostas com esse objetivo foi a ampliação do ensino fundamental no ano de 2006 - que passou para nove anos de duração e a inclusão de crianças com seis anos no primeiro ano do ensino fundamental - com a alteração da lei de diretrizes e bases da educação nacional.² Encontramos nos documentos que discutem essa ampliação do ensino fundamental para nove anos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação a ênfase no investimento e na formação de leitores, bem como a preocupação com a criação de espaços e oportunidades envolvendo a leitura. Isso fica igualmente evidente no texto do decreto³ que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático onde também é possível perceber a relevância dada pelo texto desse mesmo decreto quanto à necessidade de introdução dos conteúdos e temáticas referentes às diversas áreas do conhecimento no ensino fundamental.

O diálogo entre as políticas de letramento e alfabetização e as políticas dos materiais didáticos aparece nas normativas que tratam de ambas. É possível observar esse diálogo ao analisar diversos documentos – como é o caso do texto que versa sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁴ - que vem pensando e elaborando

¹ Considerando a existência de múltiplas interpretações e concepções do conceito de letramento, destacamos que nesse momento do texto o termo letramento está sendo considerado como o processo de alfabetização que ocorre em diálogo estreito com a as experiências e relações que as crianças estabelecem com o mundo da leitura e da escrita antes mesmo de estarem nas escolas. Dessa maneira, as políticas citadas têm apontado em seus textos propositivos em direção às propostas de ensino e apropriação da linguagem escrita que compreendem o indivíduo como aquele que está em permanente *estado de letramento* e torna-se capaz de responder às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998). A opção por utilizar o termo letramento tem a ver com a utilização desse termo nos documentos oficiais que estamos citando.

² A Lei 11 274, de 6 de fevereiro de 2006 altera a redação da lei 9 394 de 20 de dezembro de 1996 dispondo sobre a duração de 9 anos do ensino fundamental e sobre a matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 2006).

³ Decreto nº 9 099 de 18 de julho de 2017 dispõe sobre a avaliação e a seleção de obras pedagógicas, didáticas, literárias e outros materiais de apoio à prática educativa.

⁴ O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal criado pelo governo federal e assumido pelos estados e municípios desde o ano de 2012. O objetivo do PNAIC está em consonância com a meta número cinco do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece a

propostas para o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, essa interlocução também se faz presente nos textos de encaminhamento das políticas ligadas aos materiais didáticos. Como exemplo, destacamos um trecho da parte introdutória do Manual dos Acervos Complementares – Alfabetização e Letramento nas Diferentes Áreas do Conhecimento, publicado como material de apoio aos objetivos do PNAIC, que demonstra as intenções do Ministério da Educação com a distribuição desses materiais e dispõe sobre o caráter contínuo das políticas propostas.

Dando continuidade a essa ação, o MEC encaminha novamente a essas turmas, por meio do PNLD 2013, acervos diversificados, formados por obras didáticas complementares, como apoio ao processo de alfabetização inicial, com temas referentes às três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos.

Nesse sentido, este Ministério espera que os acervos das obras complementares configurem-se como instrumento eficaz de apoio ao processo de alfabetização e de formação do leitor, possibilitando ao aluno o acesso ao mundo da escrita, à cultura letrada e à aprendizagem dos conteúdos curriculares nas diferentes áreas de conhecimento. (BRASIL, 2012, Apresentação)

É, pois, nesse contexto das políticas públicas para a educação nacional que se inserem os programas do livro apresentados pelo Ministério da Educação (MEC). Tanto o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) representam o investimento na aquisição de recursos didáticos para a educação, apresentando os objetivos para a apropriação da linguagem escrita que já foram citados, juntamente com a política de ampliação no ensino fundamental para nove anos.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) instituído pelo Ministério da Educação a partir do ano de 1985 é objeto de análise dessa dissertação que pretende investigar os livros infantis que passarão a integrar o PNLD a partir do edital lançado em 2018, passando a ser denominado PNLD Literário – 2018.

Foi também a partir do ano de 1985 ⁵, que o programa voltado para distribuição de livros didáticos passou a atender aos anos iniciais do ensino fundamental de maneira mais universalizada. Nesse mesmo ano, a política de execução do PNLD foi transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Desde

obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

⁵ No ano de 1985 foi elaborado o Decreto nº 91 542, de 19 de Agosto de 1985 que institui o Programa Nacional do Livro Didático com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1ª grau, conforme nomenclatura desse período.

então, os métodos de seleção e distribuição dos materiais passaram por várias alterações de acordo com as políticas vigentes e os objetivos a serem alcançados pelo programa.

Até o ano de 2018, as políticas voltadas para a seleção e distribuição de livros nas escolas dos diferentes sistemas eram constituídas por dois programas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). O PNBE passou a ser direcionado aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental no ano de 1999 e, sua última edição ocorreu no ano de 2013, com distribuição dos livros no ano de 2014. No entanto, ao que tudo indica, o PNBE parece deixar de existir dando lugar ao PNLD- Literário 2018 que passa a ter vigência a partir do ano de 2019. Apesar de não ser o foco desse trabalho, citamos o PNBE por ser esse o programa que aponta para a presença da literatura infantil na escola, em termos de política pública. A proposta de distribuição de livros infantis nas escolas, por meio do Ministério da Educação, em certa parte, revela o lugar de relevância que o material ocupa nos espaços escolares. Inicialmente, por se tratar de uma política pública oficialmente instituída, mas também pela utilização que é frequente e amplamente observada nesses espaços.

O olhar que será lançado sobre o material a ser analisado tem relação não só com a assiduidade de sua utilização nos espaços escolares, como também com os debates políticos-epistemológicos suscitados por autores como Hall (2016) e Silva (2000) acerca da reflexão sobre identidade e diferença que emergem na atualidade e dialogam com a articulação de múltiplas demandas sociais mobilizadas por diferentes grupos. Cabe dizer, então, que apostamos no entendimento da diferença como característica constituinte do que somos enquanto sujeitos e, não somente por meio de uma análise que reduz o termo diferença à categoria diversidade ou, ainda, que reflete sobre diferença apenas pelo viés da identidade. Por apostarmos na diferença como característica incontornável dos sujeitos e das relações é que se torna instigante refletir sobre a escola como ambiente onde o potencial da diferença emerge, ou deveria emergir, das relações que nela se estabelecem. (SILVA, 2000).

Dessa maneira, se compreendemos a escola como parte do tecido social espera-se que nela ou dela apareçam diferentes elaborações sobre as questões políticas e socialmente mobilizadas. Pensar nessa configuração da escola, como parte integrante da teia social, nos faz refletir como a interface letramento e literatura infantil está articulada com as questões da diferença no ambiente escolar. Mesmo porque, consideramos que é importante que a escola seja um espaço privilegiado de interlocução

com as diferenças e, ainda, porque é também um dos desafios da escola realizar leituras e contribuir para o ensino que entenda as diferenças não como algo a ser superado, mas como algo a ser celebrado positivamente, entendendo que cada identidade só pode ser afirmada na lógica da alteridade.

Em tempo, ao pensarmos sobre o atual contexto político e social que afeta a escola e as concepções de cultura escolar que influenciam as diferentes maneiras de fazer educação, acreditamos na relevância de elogiar e debater sobre a diferença. Mesmo porque, abrir mão dessa discussão, nos coloca diante do risco de torná-las ilegítimas ou levá-las ao apagamento. Os aspectos conceituais que nos levam a refletir sobre as diferenças também contribuem para pensar sobre as configurações necessárias para a existência de uma escola democrática (ou de escolas democráticas). Não só refletir, como também debater sobre a diferença parece ser promissor para o diálogo com uma forma de democracia que seja receptiva “à multiplicidade de vozes que uma sociedade pluralista encerra e à complexidade de poder que esta rede de diferença implica” (Mouffe, 2003, p.19).

Com isso, estamos querendo dizer que é preciso falar sobre esse tema. Mais do que isso, é preciso enfrentar a questão da diferença tantas vezes assimilada pela lógica da tolerância, como algo que deve ser autorizado a existir. E, tantas outras vezes associada a um processo de diferenciação que a posiciona no lugar daquilo que é meramente uma oposição a uma normatividade pré-estabelecida. Assim, propomos um entendimento da diferença no contexto da sua enunciação, aprofundando e, ao mesmo tempo, valorizando um olhar que não pode compreender os sujeitos (e as subjetividades) fora do entendimento da diferença. Falamos que é preciso estar diante dessa questão e enfrentá-la porque corremos o risco de outras demandas e outros projetos se articularem em torno de uma dada fixação que compreende a diferença como algo intocável e perigoso. Aqui, especificamente, estamos nos referindo aos projetos políticos, como é o caso do projeto de lei intitulado Escola sem Partido que se vinculam, a nosso ver, à ideia de uma escola amordaçada com o objetivo de disputar as noções de democracia e diferença sob o argumento “do respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa vedada a

transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.”⁶ Levando em consideração essa premissa, o debate sobre as diferenças – que, para nós, é também uma discussão sobre as subjetividades, tão caro e relevantes (pra não dizer incontornáveis) – parece estar, de certa forma, censurado nas escolas. É, então, com a intenção de entrar nessa disputa que compreendemos a importância em pensar e trazer a diferença para o centro da discussão, no âmbito dessa e de outras tantas pesquisas que se inserem nesse campo de negociações.

Em meio ao contexto discutido, o que pretendemos analisar nesse material diz respeito aos mecanismos e estratégias mobilizadas nas disputas pela fixação das significações do conceito de diferença⁷ a partir do diálogo com as contribuições teóricas da perspectiva pós-fundacional. Além disso, nos interessa analisar também como os livros infantis podem contribuir para a abertura de um campo de possibilidades que apontem no sentido de promover deslocamentos desses processos de significações.

Considerando a importância que a literatura infantil assume na composição do trabalho dos anos iniciais do ensino fundamental, acredito ser necessário refletir de que maneira as mensagens contidas nos textos escritos e nas imagens das obras literárias podem formar representações e imaginários que poderão ser incorporados às concepções e visões de mundo do leitor, uma vez que, como sabemos, a literatura estabelece relação entre a ficção e a realidade social desse leitor.

A preocupação com a formação do leitor infantil e com as múltiplas possibilidades de discursos presentes nos livros que compõem os acervos nas escolas nos anos iniciais faz parte desse trabalho por ter como um de seus objetivos identificar e compreender algumas das leituras possíveis acerca da categoria diferença que o leitor em contato com esses acervos pode elaborar. Indo além, também será foco desse trabalho pensar a literatura infantil como campo ampliado de abertura para as múltiplas interpretações e leituras de mundo. Para isso, pretendemos nos debruçar na análise dos livros destinados aos anos iniciais do ensino fundamental com o intuito de investigar como os aspectos referentes ao conceito de diferença se apresentam nos discursos do material a ser analisado.

⁶ Projeto de Lei 7 180 de 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2019.

⁷ O(s) conceito(s) de diferença tem sido amplamente discutido por diferentes perspectivas teóricas e em múltiplos contextos. Pela característica polissêmica da ideia de diferença, há a necessidade de explicitar com qual sentido de diferença lidaremos o que será feito no decorrer desse trabalho.

Assim, nessa pesquisa, partimos de um recorte para delimitar os materiais que se aproximam dos objetivos dessa investigação e escolhemos realizar a análise das obras que foram selecionadas pelo edital de seleção do PNLD Literário 2018 e encontram-se categorizadas no eixo temático denominado *Encontros com a diferença*, inserido na Categoria 5 que é destinada ao atendimento dos 4º e 5º anos dos anos iniciais do ensino fundamental. Acreditamos que os livros classificados por essa temática favorecem a análise proposta por esse trabalho de refletir sobre os conteúdos e discursos acerca das significações da diferença.

A intenção de refletir e investigar sobre os aspectos apresentados reside na preocupação com a criticidade e as possibilidades de construção e (re)construção dos processos de subjetivação. Ao pensarmos no significado da leitura de um texto ou de uma obra não podemos negligenciar as experiências já vivenciadas pelos interlocutores. Subjetivamente, através de uma relação dialógica que ocorre entre o leitor e a leitura que esse realiza, a formação do imaginário sobre os diversos elementos sociais é também influenciada pelo contato que as crianças leitoras estabelecem com os acervos literários com os quais tem contato no espaço escolar onde estão inseridas.

Quando lançamos o olhar sobre a criança leitora, pensando a partir dos processos de subjetivação com as quais ela está envolvida, estamos nos distanciando da noção dicotômica que posiciona em polos opostos os conceitos sujeito/objeto. Trata-se de refletir sobre a articulação entre os processos de subjetivação e objetivação que ocorrem no contexto das relações que se configuram no ambiente escolar, perpassando pelas questões que envolvem a literatura infantil na escola e as políticas públicas que subsidiam a distribuição desse material. Portanto, na relação sujeito/objeto que buscamos compreender refletimos sobre as possibilidades de significação, “(...) de sedimentação e de reativação que se manifestam na iterabilidade da linguagem, fixando e desfixando o que se ensina/aprende nas escolas em meio ao jogo político da diferença” (GABRIEL, 2017, p.535).

Compreendendo a criança leitora como um sujeito repleto de experiências construídas e pautadas em vivências dentro de uma sociedade que é marcadamente preconceituosa, entendemos que a circulação de textos e materiais que, objetivamente, tenham a intenção de apresentar uma reconstrução positiva sobre a reflexão das diferenças pode favorecer a reelaboração e deslocamentos dos sentidos da diferença e do diferente, passando a refletir sobre a diferença como campo de significação e elemento incontornável e instituinte dos processos de subjetivação. Isso porque,

estamos considerando a literatura como importante ferramenta que possibilita a compreensão do contexto da criança leitora, bem como o entendimento de si mesma e do mundo do qual ela faz parte.

Dessa forma, o trabalho que está sendo desenvolvido tem sido impulsionado, em linhas gerais, por algumas dimensões que justificam sua elaboração. Uma dessas dimensões refere-se à atualidade do tema e como ele dialoga com o contexto social e político que faz emergir o debate sobre as diferenças e como esse debate se apresenta nas configurações das políticas públicas, conforme explicitamos na apresentação desse texto. Numa outra dimensão, trago a justificativa pessoal que se refere ao envolvimento biográfico com o tema; trata-se dos aspectos que me instigam quando me proponho a refletir sobre as categorias diferença e literatura infantil. Outro aspecto relevante de argumentação sobre essa pesquisa está relacionado às produções sobre a temática que estamos discutindo no campo da educação. Nessa parte do texto, buscarei aprofundar as duas últimas dimensões citadas ao falar do quanto me relaciono biograficamente com a temática e, posteriormente, como ela tem se apresentado no campo da educação, através de uma revisão bibliográfica.

As motivações pessoais que impulsionam o trabalho que está sendo desenvolvido estabelece estreita relação com a minha trajetória na carreira docente. Desde que concluí a graduação no curso de Pedagogia, atuo como professora dos anos iniciais do ensino fundamental tendo passado por algumas escolas particulares e pela rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Atualmente, sou professora desse mesmo segmento no Colégio Pedro II onde desenvolvo as atividades relacionadas à docência, pesquisa e extensão nessa instituição.

No meu percurso como professora – lugar inacabado e de contínua formação – algumas percepções tornam-se mais instigantes e despertam interesse de seguir investigando, como é o caso da presença, dos usos e das leituras de obras da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental. A literatura infantil, historicamente, ocupa um lugar de destaque nos espaços escolares. São incontáveis os momentos, as estratégias e os objetivos que nos levam a lançar mão do recurso literário em sala de aula.

Por esse mesmo motivo, incontáveis também foram às vezes que utilizei esse recurso para lançar, desdobrar, ilustrar ou exemplificar alguma temática e/ou conteúdo. Não raro, ao entrar em contato com as obras literárias ou ao partilhá-las com os estudantes, seja qual fosse o objetivo, os discursos e mensagens dessas obras geraram

debates, questionamentos e problematizações de diferentes ordens que dialogavam com os textos dos livros apresentados.

Impulsionada pela inquietação e o envolvimento com as obras literárias, optei por associar a prática da sala de aula com a pesquisa para elaboração do trabalho de monografia do curso de pós-graduação *lato sensu* em Relações Etnicorraciais em Educação⁸ no qual eu estava inscrita. Durante o curso, também motivada pelos debates sobre a questão racial, busquei levar para a sala de aula linguagens diversificadas com o objetivo de levantar as visões prévias que os estudantes tinham sobre a temática afro-brasileira e africana, problematizar algumas certezas e (re)construir discursos e o imaginário social que se tem sobre as relações etnicorraciais. Em outros momentos, achei importante que o grupo tivesse contato com obras literárias, infantis ou não, que mostrassem uma visão valorativa de negros e negras, também com o objetivo de (re)construir essa imagem de maneira qualificada. A identificação de alguns com os materiais apresentados me fazia refletir sobre a relevância da representatividade para aqueles que nem sempre se identificam em inúmeras fontes e materiais disponíveis.

Refletindo, especificamente, sobre a literatura, os perfis das personagens negras nos livros me chamavam a atenção. Passei a ficar atenta às narrativas, às descrições e às ilustrações, questionando se o conjunto dos textos verbais e visuais posicionava o negro em uma perspectiva positiva e qualificada. Para apresentar para a turma, priorizava os textos e livros que traziam uma representação positiva dos negros e negras através das personagens. Em um determinado período do ano começamos a estudar uma parte da história do Brasil e, como sugestão da coordenação da escola, a turma iniciou a leitura do livro *Ludi na chegada e no Bota-Fora da Família Real*, da autora Luciana Sandroni. A forma como a única personagem negra era descrita e se posicionava na narrativa não combinava com outros perfis de personagens negras que vinham sendo apresentadas para a turma. Além de fazer um trabalho de problematização dessa representação com as crianças, optei por realizar a análise discursiva da obra em minha monografia de conclusão da especialização. Nesse trabalho, busquei associar a análise da narrativa ao discurso de autores que abordam o racismo na escola e nas representações de outras personagens negras na literatura.

⁸ O Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais e Educação é oferecido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e foi criado com o objetivo de atender à demanda de aprofundamento da questão étnico-racial, além de qualificar profissionais das diversas áreas do conhecimento, principalmente, da educação, para a educação das relações étnico-raciais.

No momento em que estou desenvolvendo o presente trabalho faz-se importante destacar as contribuições das leituras, reflexões, diálogos e compartilhamentos de ideias que perpassaram a minha participação no GECCEH e que, como não poderia deixar de ser, considero como sustentação teórica para essa pesquisa e bagagem que levo comigo para seguir minha trajetória pessoal e acadêmica. Atualmente, o Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH)⁹, coordenado pela Professora e Doutora Carmen Teresa Gabriel, dedica-se ao desenvolvimento do projeto de pesquisa *Currículo como Espaço autobiográfico: conhecimento, sujeitos e demandas e*, nesse contexto, as discussões estiveram sempre muito interligadas com as inquietações que me motivam enquanto professora e pesquisadora e, ao mesmo tempo, se entrecruzam com as reflexões que aqui pretendo ampliar.

Assim, o que me instiga a continuar essa investigação sobre a literatura infantil é tanto a possibilidade de ampliar a análise desses materiais e pensar sobre as obras literárias que circulam amplamente nas escolas das diferentes redes de ensino por meio de políticas públicas, como é o caso do PNLD literário - 2018, quanto redimensionar a potência analítica da interface diferença-subjetivação para além das questões que envolvem as relações etnicorraciais, uma vez que compreendemos a complexidade de refletir sobre os processos de subjetivação.

Além dos aspectos de cunho autobiográfico, a escolha desse recorte temático se justifica pelos debates atuais no âmbito do próprio campo educacional. Para mapear e compreender como a temática tem se apresentado nesse campo e, também, para pensar em outras possibilidades que não estão contempladas nessa pesquisa, realizou-se buscas no Banco de Teses e Dissertações disponível no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na biblioteca eletrônica SciELO (Scientific Electronic Library Online), onde é possível encontrar uma abrangente coleção de periódicos científicos. A escolha pela busca nessas duas plataformas ocorreu por considerarmos ambas como fontes relevantes de produções acadêmicas na área da educação. Através do site da CAPES temos acesso às diferentes produções em níveis de dissertações e teses que nos auxiliam a refletir sobre a produção dessa dissertação. Já na SciELO a possibilidade de acessar outros tipos e formatos de produções que são igualmente importantes para o processo de elaboração dessa pesquisa.

⁹ O Grupo de Estudos Em Currículo, Cultura e Ensino de História/UFRJ integra o Núcleo de Estudos de Currículo da UFRJ (NEC) e o Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ensino de História (LEPEH); ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ).

Na busca realizada na plataforma CAPES, foi utilizado os termos *Acervos Complementares*, *PNLD*, *literatura* e *diferença*. A escolha pelo termo *Acervos Complementares* se justifica pelo nome atribuído à distribuição de livros infantis (considerado paradidáticos ou literários) nas escolas, o que dialoga com os tipos de obras que fazem parte do recorte empírico desse trabalho. No ano de 2010, as obras literárias vinculadas ao PNLD receberam o nome de *Acervos Complementares ao PNLD*. Por esse motivo, nos interessa dialogar com as produções no campo da educação que se dispuseram a refletir sobre esse material. Além disso, o recorte cronológico utilizado foi a partir do ano de 2010, já que somente após esse ano os livros infantis direcionados aos anos iniciais do ensino fundamental passaram a compor a Política Nacional do Livro Didático por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola. Na busca realizada, contabilizamos um total de 535 obras que se concentraram na pesquisa sobre livros didáticos, seus conteúdos e nas políticas associadas aos materiais didáticos, principalmente, nas obras que são direcionadas ao Ensino Médio. Foi possível chegar a essa informação inicial pelos próprios títulos atribuídos aos trabalhos. Também pudemos concluir que, a quantidade de trabalhos que procurou articular, especificamente, a literatura infantil nas escolas com as políticas públicas por meio dos programas do livro, como o PNLD e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) é bem menor. Do total levantado, cinco trabalhos, entre dissertações e teses se dedicaram a esse recorte mais delimitado da pesquisa.

Dos trabalhos encontrados, alguns apresentam relevância para essa pesquisa, como é o caso da dissertação de mestrado de Rielda Karina de Albuquerque (2014) intitulada *Os Acervos Complementares do PNLD como Recursos Didáticos para o Ensino da Leitura*. Nesse trabalho, a autora teve a intenção de pesquisar sobre a utilização das obras literárias que compõem os acervos complementares do PNLD nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo mais específico da pesquisa foi o de analisar como essa utilização é realizada para desenvolver conteúdos referentes ao currículo de Língua Portuguesa e de que maneiras as obras literárias se articulam com os objetivos de formação de leitores previstos nos documentos referentes à alfabetização na perspectiva do letramento.

Encontramos inúmeros trabalhos que investigam o Programa Nacional do Livro Didático nos anos iniciais do ensino fundamental, porém, com objetivos de analisar os livros didáticos propriamente ditos e não as obras literárias ou acervos complementares que são vinculados a esse programa.

Quando foi utilizado o termo acervos complementares na ferramenta da plataforma CAPES, foi possível localizar trabalhos que abordaram os materiais literários de maneira mais específica. Em sua maioria, esses trabalhos apresentaram interesse em investigar a relação desses materiais com o processo de leitura no ciclo de alfabetização, como é o caso do estudo de mestrado intitulado *Literatura Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (Pnaic) e suas contribuições para o letramento: estudo dos acervos complementares*, de autoria de Fatima Aparecida do Nascimento.

Ao associar o termo acervos complementares a palavra diferença, foi possível encontrar o trabalho de Liliane Melo do Amaral denominado *Educação Para A Diversidade: Acervos Complementares Do Pnld/2010* que, de acordo com o resumo do trabalho teve como objetivo analisar a representação de identidades culturais em obras da área de Ciências Humanas dos Acervos Complementares de 2010. Como conclusão, a pesquisa apontou para a potencialidade das obras dos acervos complementares junto com a mediação dos professores no sentido de problematizar e orientar os estudantes na compreensão da construção das identidades no trabalho e na relação com o outro.

Ao fazer um levantamento bibliográfico no site de periódicos SciELO, foi utilizado, inicialmente, o termo *literatura infantil*, já que nos parece ser relevante entender como essa temática tem sido compreendida de maneira mais ampla. A busca foi delimitada às pesquisas no campo da educação e, a partir do título do texto foi possível identificarmos qual o diálogo com a literatura infantil estava sendo priorizado no texto. Em alguns casos, foi feita a leitura do resumo do texto para compreendermos, mais especificamente, que tipo de abordagem sobre literatura infantil estaria presente nesse texto. Assim, utilizando o termo *literatura infantil*, tivemos acesso a 98 trabalhos relacionados às pesquisas no campo da educação que foram publicados entre os anos de 2007 a 2013.

A leitura dos resumos possibilitou o reconhecimento da presença da temática literatura infantil em 45 do total de trabalhos que apareceram na busca. Os demais trabalhos continham a palavra *literatura* relacionada a outros contextos, principalmente, no que diz respeito à revisão de literatura sobre determinado assunto.

Partindo dos resumos dos textos que se referiam à literatura infantil notamos que a temática tem sido pensada em diversos recortes e abordagens, alguns que se aproximam mais dessa pesquisa e outros menos. Dessa forma, optamos por dar uma ênfase maior às leituras que dialogam com esse trabalho por meio de três eixos que

encontramos nas publicações acessadas. O primeiro refere-se aos trabalhos que trouxeram uma abordagem histórica e problematizadora da literatura infantil nas escolas, demonstrando a associação da literatura com políticas públicas na educação e pautando a relevância conferida à dimensão estética das obras literárias. Outro eixo selecionado é apresentado por trabalhos que associam a discussão da literatura infantil com o debate sobre a diferença, o que se aproxima de maneira estreita com essa pesquisa. O último eixo tem relação com os trabalhos que se empenharam a pensar os programas de distribuição de livros no Brasil.¹⁰

Foi possível localizar dois artigos que tratam das problemáticas envolvendo a literatura infantil e sua relação com a escola e com a educação brasileira. O texto *Literatura Infantil e Ensino: polêmicas antigas e atuais* elabora um histórico sobre as questões que permeiam a presença da literatura na escola e que, conseqüentemente, a torna escolarizada. O artigo também aponta a escassez de estudos sobre literatura e ensino refletindo que esse dado seria uma conseqüência também do diminuto acervo literário nas instituições escolares e de uma postura de desinteresse de pesquisadores e professores acerca do tema. No entanto, ao realizar um levantamento histórico dos textos com a proposta de pensar relação entre literatura e ensino nas escolas, as autoras Elisa Maria Dalla-Bona e Renata Junqueira de Souza observam que os estudos com esse recorte temático foram aumentando gradativamente nas pesquisas no campo da educação, mas indicam que essas publicações estão ainda muito distantes de representarem um vasto quantitativo de produções, o que elas creditam a um processo de “marginalização por parte dos teóricos da área e sinalizam a premência por preencher as lacunas teóricas e práticas na formação dos professores que trabalham com as crianças em fase inicial de escolarização” (DALLA-BONA e SOUZA, 2018, pág.8).

Ainda seguindo o eixo referente à literatura e ensino, o texto de Maria do Rosário Longo Mortatti (2014) intitulado *Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI* também apresentou problematizações enfatizando a história recente do ensino de literatura infantil no contexto da educação escolar brasileira, discutindo também sobre a relevância das configurações dos textos

¹⁰ Outros textos e/ou artigos encontrados tratam de outras dimensões que se relacionam com a literatura na educação e nas escolas, como, por exemplo: formação docente para educação literária (2 artigos); interlocução da literatura com outros componentes curriculares (5 artigos); análise de temas em obras literárias ou em acervos específicos – questões raciais, étnicas, etárias, de gênero, dentre outras (18 artigos); análise de gêneros específicos como poesias e narrativas (4 artigos); literatura na educação infantil, creches e pré-escolas (2 artigos); leitura e formação de leitores (3 artigos) e literatura e apropriação da leitura e escrita (5 artigos)

literários para a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. No início do artigo a autora se dedica a traçar um histórico do ensino da literatura e literatura infantil e juvenil como uma “tradição fundada na década de 80” e reflete sobre as denúncias elaboradas à época quanto ao paradoxo existente entre a liberdade criadora da literatura e a disciplinarização do seu ensino e da leitura imposta pela escola. No decorrer do texto a autora postula sobre o conceito e a função da literatura e como ela estabelece relação com a formação de leitores, traçando uma comparação entre ensino de literatura, letramento literário e educação literária. Nos encaminhamentos finais do texto, a autora aponta para uma questão que indica a permanência da incompletude dos estudos que entrecruzam as análises sobre literatura e ensino questionando “o que significa ensinar literatura na escola pública brasileira no século XXI?” (LONGO, 2014, pág. 39).

O segundo eixo, que diz respeito às análises sobre a categoria diferenças na literatura infantil, está presente nos textos: *Representações do feio na literatura infantil contemporânea*; *Ensinando sobre a diferença na Literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural* e *Literatura Infantil e Produção de Sentidos sobre as Diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares*. A seguir, buscaremos elaborar um breve panorama de cada um desses trabalhos e de como se aproximam ou se distanciam do trabalho que estamos desenvolvendo.

O primeiro texto intitulado *Representações do feio na literatura infantil contemporânea* publicado pela revista Educação e Realidade no ano 2013, com autoria de Edgar Roberto Kirchof e Iara Tatiana Bonin apresenta uma discussão sobre a representação do feio nos livros infantis e demonstra como o termo *feio* está alinhado com a categoria diferença em uma perspectiva multiculturalista. A metodologia utilizada nesse trabalho foi a análise de oito livros brasileiros, tendo como pressupostos teóricos a análise do discurso e o campo dos Estudos Culturais. Conforme citado no próprio texto, uma das principais conclusões foi que o multiculturalismo tem influenciado a forma como a diferença é apresentada nos livros infantis na contemporaneidade.

O texto *Ensinando sobre a diferença na Literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural* das autoras Rosa Maria Hessel Silveira, Iara Tatiana Boni e Daniella Ripol (2010) destaca a onipresença da literatura infantil no cenário educacional e se propõe a refletir sobre os elementos paratextuais (fragmentos verbais que acompanham o texto principal da obra) contidos em algumas obras literárias

e em como eles se configuram em recursos que cumprem uma função pedagógica. O artigo discute a centralidade da temática da diferença nas elaborações dos livros infantis apontando como justificativa que esse é um tema de interesse contemporâneo que vem invadindo a literatura infantil nos últimos anos. O trabalho se dedicou a analisar 21 paratextos, nos quais foi possível identificar a presença de dois tipos de discursos: o discurso multiculturalista e o discurso científico-informativo. Uma das conclusões que essa pesquisa indicou diz respeito às múltiplas formas de significações da categoria diferença que podem ser encontradas nos livros infantis, sendo apresentadas em discursos que posicionam a diferença como algo exótico ou como experiências a serem vivenciadas. Além disso, puderam identificar nos textos analisados que existe uma preocupação de autores e editores de atuar na perspectiva de uma educação para a diferença. O diálogo com esse trabalho aponta para algumas hipóteses que podemos levantar acerca da pesquisa que está sendo desenvolvida nessa dissertação. Consideramos ampla a possibilidade de nos depararmos com obras e narrativas que se aproximem dessa tentativa de fixação do sentido da categoria diferença.

O outro texto indicado no eixo delimitado pela abordagem associada entre a literatura infantil e o debate sobre a diferença foi escrito pela autora Madalena Klein e publicado na *Revista Pro-Posições* no ano de 2010. O contato com esse artigo, intitulado *Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares* nos parece bastante relevante por ser, dentre aqueles que foram acessados nessa busca, o que mais dialoga com a presente dissertação e por nos colocar em contato com reflexões que se aproximam da discussão aqui pretendida, oferecendo pistas teóricas importantes para esse trabalho. Ao longo do artigo a autora vai apresentando os objetivos da análise relacionada às formas de representação do outro nos livros de literatura infantil. Nessas análises a autora informa que pôde observar em algumas narrativas que existe uma concepção vinculada à categoria diferença que a coloca como desvio, ou por meio de personagens e/ou situação que se distinguem ou se diferem da maioria em um dado contexto discursivo. Também foram observadas descrições de situações que a presença do outro suscita. E, ainda, conclui que há nessas obras certa predominância de uma abordagem de aceitação e de tolerância na forma como essas narrativas se configuram.

Em relação ao terceiro eixo selecionado, localizamos o texto *PNBE 2010: personagens negros como protagonistas* dos autores Dagoberto Buim Arena e Naiane Rufino Lopes, publicado no ano de 2013 na revista *Educação e Realidade*. O trabalho

concentrou a análise no quantitativo de livros em que a presença de personagens negras pode ser observada no âmbito do acervo selecionado pelo *Programa Nacional Biblioteca na Escola* no ano de 2010. Por meio dessa análise foram contabilizados apenas oito livros o que levou à conclusão, por parte dos autores que há uma quantidade reduzida de obras com personagens negras nesse acervo específico.

Com o intuito de ampliar a revisão bibliográfica foi realizada uma busca utilizando o termo *PNLD* e *Acervos Complementares* para tentar identificar outros trabalhos sobre literatura infantil que pudessem ter sido desenvolvidos na interlocução com esses dois termos específicos no campo da pesquisa em educação. Na busca com o termo *Acervos Complementares* só foi possível acessar um trabalho que também aparece quando utilizamos o termo *PNLD*, portanto, o mesmo será abordado ao falarmos da revisão bibliográfica referente a essa busca. Quando utilizamos o termo *PNLD* na pesquisa da página SciELO, acessamos 37 trabalhos que tiveram esse foco, no entanto, apenas dois desses trabalhos realizaram uma associação da análise entre o *PNLD* e a literatura infantil. Um desses trabalhos teve como foco a compreensão leitora por meio da vivência da estratégia de leitura e foi apresentado pelas autoras Riella Karina de Albuquerque e Magna Silva e publicado pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em 2015 com o título *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização*. O segundo trabalho encontrado tem o título *O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil*, com autoria de Jully Fortunato Buendgens e Diana Carvalho de Carvalho e publicação na revista *Educação e Realidade*. Nesse trabalho, as autoras fizeram a análise de 14 obras de literatura infantil que foram selecionadas para distribuição pelo Programa Nacional do Livro Didático no ano 2013. As obras faziam referência à questão da diferença e foram analisadas tendo como fundamento teórico a Teoria Histórico-Cultural. Nas narrativas as autoras observaram como as questões dos preconceitos vão se delineando na trama e contribuindo para que o leitor crie sentidos em relação às situações de preconceito, tomando como referência as próprias experiências do leitor.

As buscas que foram realizadas apontam para a justificativa de elaboração dessa pesquisa que tem como interesse principal pensar nas políticas públicas referentes à literatura infantil nas escolas e refletir sobre as disputas acerca dos processos de significação do termo diferença que emergem das obras literárias selecionadas para compor os programas institucionais do livro no Brasil. Indo além, torna-se mais

instigante realizar tais reflexões sob o olhar da postura epistêmica pós-fundacional, perspectiva teórica que embasa esse trabalho, por ser essa a escolha teórica que contribui para elaborarmos análises discursivas que compreendam a possibilidade de pensarmos sobre a diferença considerando os fundamentos parciais, contingenciais e precários que definem esse significante nesse contexto específico. Além disso, assumir essa epistemologia nos faz ter em vista a impossibilidade de uma definição unívoca sobre a diferença, distanciando o olhar analítico de uma ideia essencializada que se empenha na busca por um único fundamento. (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014)

Dessa forma, e como anteriormente mencionado, pretendemos nos debruçar na investigação das obras literárias que compõem o PNLD Literário 2018, inseridas na temática definida pelo edital de seleção das obras do próprio programa como *Encontros com a diferença*, buscando identificar como as temáticas relativas à diferença são apresentadas nessas obras. A análise dos discursos contidos nas obras favorecerá a reflexão sobre as mensagens manifestas e latentes presentes nessas narrativas.

A partir do recorte que foi escolhido e anteriormente justificado, a questão de pesquisa em torno da qual se desenvolverá esse estudo pode ser assim formulada: quais são as estratégias discursivas mobilizadas nas obras selecionadas pelo PNLD-Literário 2018 em torno das disputas de significação sobre a diferença?

Nesse mesmo movimento e a fim de atingir o escopo geral dessa investigação traço a seguir os seus objetivos mais específicos: (i) identificar as mensagens explícitas e latentes sobre a categoria diferença nas obras selecionadas; (ii) explorar possíveis articulações entre os sentidos de diferença fixados nesse material e a dimensão axiológica que configura a seleção dos conhecimentos escolares legitimados para esse nível de ensino.

As análises propostas nos levam às reflexões mais generalizadas em relação aos conhecimentos e abordagens que são contemplados na escola por meio da literatura. Isso porque, romper com o modelo de educação eurocêntrico e hegemônico requer a compreensão de que é relevante diversificar as linguagens propostas nesse espaço, no sentido de possibilitar uma prática pedagógica que se configure de forma dialógica, representativa e plural.

Esse estudo, para além da introdução e das considerações finais, está organizado em quatro capítulos. Ele consiste em uma aposta na interpretação dos discursos que se apresentam nas narrativas das obras selecionadas, por considerar que os textos que circulam no espaço escolar ocupam um lugar significativo nos processos de ensino-

aprendizagem e na constituição dos conhecimentos referentes aos mais diversos conteúdos curriculares, inclusive, no que diz respeito aos aspectos relacionados ao conceito de diferença.

No primeiro capítulo, conforme explicitado anteriormente, estabeleceremos um diálogo com a pauta pós-fundacional tendo como foco os processos de significações do termo diferença inscritos no material literário utilizados nos espaços escolares. Tal escolha se justifica por compreendermos essa postura epistêmica como um caminho potente para o enfrentamento dos debates que se entrecruzam nos campos das políticas públicas, do currículo e dos estudos discursivos sobre a questão da diferença. Isso porque, a apropriação epistemológica pós-fundacional tem sido apresentada em múltiplos estudos em relação aos debates citados valorizando o enfoque discursivo, as discussões relativas à identidade e diferença, bem como tem sido associado à pesquisa sobre a cultura escolar e o diálogo do discurso pedagógico com diferentes produções culturais. (LOPES e MACEDO, 2009).

Para orientar e sistematizar os apontamentos teóricos dessa pesquisa, optamos por organizar as abordagens epistêmicas em subseções que estão articuladas entre si, o que consideramos fazer parte da própria dimensão da pesquisa no campo da educação quando escolhemos apostar na pauta pós-fundacional, compreendendo a complexidade e amplitude das abordagens nesse quadro teórico.

Na primeira seção, explicitamos quais são as contribuições do pós-fundacionalismo para as pesquisas no campo da educação e como essa abordagem pode contribuir na argumentação e na abertura de possibilidades para pensar a pesquisa que estamos desenvolvendo. Num segundo momento, exploramos a problemática da literatura infantil e da leitura literária na escola para nos auxiliar na reflexão sobre a articulação entre infância, literatura, currículo e diferença. Posteriormente, buscamos argumentar como essa discussão está inserida no âmbito das políticas públicas. E, finalizando a seção, refletimos sobre as múltiplas possibilidades de pensar acerca da diferença considerando todas as dimensões pautadas.

Com o objetivo de realizar uma análise dos conteúdos e discursos contidos nas obras literárias que compõem o edital do PNLD 2018 - Literário, antes de chegarmos nesse momento da pesquisa, outras etapas são necessárias para compreendermos os materiais a serem analisados dentro de um contexto mais amplo.

Dentre essas etapas, no terceiro capítulo, será feita leitura e interpretação dos documentos oficiais que se relacionam com as obras literárias que serão selecionadas. A

análise minuciosa do edital de seleção das obras do PNLD 2018 nos dá algumas pistas sobre a própria característica dessas obras, como também, expõe as articulações do programa com outras políticas que vem sendo implementadas no âmbito das políticas educacionais.

Ainda no terceiro capítulo, com o acesso às obras que foram selecionadas, consideramos importante quantificar os materiais que estão inscritos na categoria de interesse dessa pesquisa que é a temática denominada pelo edital como *Encontros com a diferença*. Essa quantificação pode revelar a representatividade e o lugar que a temática ocupa nesse processo de avaliação e seleção de obras literárias que passarão a compor os acervos das escolas atendidas pelo programa.

No quarto e último capítulo, passaremos à etapa das análises do próprio material selecionado com o propósito de realizar uma leitura atenta, crítica e interpretativa dos conteúdos das obras literárias para compreender quais as possibilidades e sentidos relativos ao significante diferença que surgem nesses materiais e seus efeitos no processo de produção dos conhecimentos escolares legitimados como objeto de ensino.

CAPÍTULO 1

Currículo e diferença em diálogo com a teoria pós-fundacional.

Nos referimos ao aporte das teorias inscritas no campo pós-fundacional (Marchart, 2009), influenciadas pela tradição do pensamento filosófico crítico, mas também pela virada lingüística, o pós-estruturalismo e a psicanálise que, contudo, não abandonam uma pretensão de construção do conhecimento sobre os processos sociais e críticas emancipatórias, aspectos que os diferenciam das posições pós-modernas levianas. (RETAMOZO, 2012, p. 385. Tradução livre)

A escolha dessa citação como epígrafe do primeiro capítulo se justifica por duas razões. A primeira diz respeito ao fato de ela situar a inscrição da abordagem pós-fundacional - aqui assumida como postura epistêmica - no mapa complexo das teorizações sociais de nossa contemporaneidade. A segunda refere-se ao fato de ela afirmar a dimensão política e crítica-emancipatória dessa mesma perspectiva, posicionando-se assim, claramente contra argumentos formulados e sustentados por alguns de seus críticos que insistem em denunciar certa despolitização nas análises que se inscreveriam no campo pós-fundacional.

Como procurarei argumentar ao longo deste texto, o deslocamento de sentidos de termos como *política*, *sujeito* e *emancipação* não significa uma perda de criticidade, mas sim uma forma outra de pensar política e fazer ciência, uma vez questionadas radicalmente as leituras essencialistas, positivistas e deterministas de mundo. A despeito das singularidades do significado desses termos mobilizados em cada um desses quadros teóricos, eles convergem no fato de operarem com a ideia de "fundamento absoluto metafísico" ou "essência" como própria condição de pensamento.

Sem defender um "anti-fundacionismo", isto é a impossibilidade de todo e qualquer fundamento, a abordagem pós-fundacional se inscreve em um movimento teórico que vai de encontro a essas concepções. Ela defende justamente um enfraquecimento do status ontológico desse entendimento particular de fundamento, investindo na força política do jogo da linguagem nas lutas pela significação do mundo no qual vivemos e agimos. Não é por acaso que uma abordagem pós-fundacional é igualmente discursiva, envolvendo, portanto, uma forma particular de enfrentar a complexa relação entre as palavras e as coisas. Como afirma Gabriel (2011)

A compreensão desse argumento é importante para evitar alguns equívocos. Não se trata de buscar um sentido último, mais verdadeiro ou

oculto das palavras articuladas em um texto quando analisamos algum discurso. O desafio é justamente ficarmos no nível das palavras, reconhecendo, ao mesmo tempo, que ao fazê-lo não se está só com as palavras. Afinal, como afirma Burity (2008), se não há ação social sem significação, toda significação está inserida – ainda que de forma instável e provisória – em um discurso, isto é, na materialidade do dito. (GABRIEL, 2011, p.173)

A abordagem pós-fundacional, ao negar a existência de fundamentos transcendentais, isto é, situados fora do jogo da linguagem, redimensiona o papel do campo de significação imprimindo uma forma de enfrentamento com a linguagem que vai além do reconhecimento da pluralidade de sentidos de um mesmo significante. O que está em jogo nessa abordagem é a própria questão da definição que envolve a problemática da atribuição de sentidos e da representação das coisas e sujeitos que (re)configuram o nosso mundo.

Concordando com Ernesto Laclau (2005) para quem "toda configuração social é uma configuração significativa" (2005 p.114), vimos assumindo nas pesquisas do GECCEH, a importância de explorarmos a potência de significantes como "linguagem", "discurso", "representação", "formação discursiva" nesse quadro teórico e suas implicações para pensarmos de um outro lugar epistêmico termos como "social", "sujeito", "política" ou "político" mobilizados nos estudos curriculares, em particular quando elegemos como recorte a temática da identidade e / ou da diferença.

O diálogo com a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2011) oferece elementos de análise que contribuem para reforçar o entendimento dos termos anteriormente mencionados a partir da construção de ordens discursivas que posicionam a categoria "poder" como elemento que ocupa um lugar importante na constituição das relações sociais. Além disso, nos faz considerar a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões incontornáveis para pensar o ser social na contemporaneidade.

Nessa perspectiva apostamos em um entendimento da categoria "discurso" que não a reduz às atividades mentais relacionadas diretamente ao sujeito racional tal como concebido por algumas vertentes da perspectiva humanista. Discurso, na teorização aqui privilegiada é da ordem material, é instituinte do mundo no qual vivemos e agimos. É resultante de operações hegemônicas estabelecidas em meio a processos de significação em disputa no âmbito de contextos específicos. É contingente, provisório e relacional.

De modo semelhante, o Social, nesse quadro teórico, é significado não mais como um simples reflexo de uma realidade imutável cujo sentido tenha sido

previamente estabelecido por alguma essência ou fundamento que se sustentaria fora do jogo político da definição. O processo de significação é inerradicável para a compreensão e constituição dos fenômenos sociais. Não há apreensão possível da “realidade” se não for através dos discursos e dos sistemas de significações elaborados a partir de elementos que se articulam nas sociedades contemporâneas. E são essas infinitas possibilidades de articulação que podem abrir portas para atualizações e desestabilizações, processos que passam, necessariamente pelas práticas discursivas que instituem, descrevem e situam as vivências e os fatos no mundo.

Trazendo essa perspectiva para as análises que intentamos desenvolver, não é possível desconsiderar como os autores das narrativas e todos os demais envolvidos nas produções literárias estão conferindo sentidos e, ao mesmo tempo, contribuindo para reafirmar sentidos hegemônicos e/ou deslocar e fixar novos sentidos que são disputados na cena política atual. Quando falamos, por exemplo, das possibilidades de leituras que a criança tem ao lidar com a literatura no espaço escolar estamos considerando uma infância repleta de experiências que se aproximam, se identificam ou se distanciam das narrativas que se apresentam nas obras literárias. Assim, compreendemos que esses sujeitos não são totalmente autônomos nas produções das significações nem possuem soberania enunciativa, conforme aponta Burity na citação abaixo:

Em outras palavras, o sujeito falante, pensante, escrevente, agente, só produz ou comunica sentido na medida em que realiza uma performance a partir de regras que não foram inventadas por si, não são controladas ao seu bel prazer, e não podem ser simplesmente modificadas de maneira arbitrária e intempestiva por alguma pessoa, individualmente. Regras estas que são produzidas através de processos sobre os quais ninguém individualmente tem controle. Dificilmente, estaremos naquele momento, naquele lugar, em que a mudança acontece, e dificilmente seremos nós que seremos os artífices soberanos dessa mudança. (BURITY, 2014, p. 63)

Nessa mesma abordagem discursiva e no que concerne à relação do sujeito com as práticas discursivas, também não é possível afirmar, no entanto, que o sujeito estaria totalmente subjugado às posições enunciativas que ocupam o lugar de uma dada circunstância hegemônica. Ao contrário, podemos ter o entendimento que os agentes sociais utilizam os discursos de forma estratégica e, de acordo com os seus interesses. No entanto, é importante lembrar que um determinado discurso ganha maior autoridade se está inserido no sistema de regras considerado hegemônico dentro da lógica discursiva inserida, como já mencionado, em relações de poder. Quando analisamos as

disputas em busca de uma ou de outra fixação desse ou daquele significado estamos também falando de sujeitos e teias de relações sociais nas quais eles se inscrevem.

Considerando, pois, que não há um único sentido sobre os acontecimentos e que os processos de significações são relacionais e incompletos compreendemos que esses processos são objetos de disputas pela hegemonização de sentidos particulares. Esse entendimento; que envolve o reconhecimento da potência analítica de categorias como “ambiguidade”, “incompletude”, “provisoriamente” e “contingência” dos sentidos; é o que leva a compreensão da tentativa permanente de superar essa fissura ou falha, em meio aos múltiplos processos de significação, por meio de estratégias de hegemonização ou universalização de um sentido particular atribuído a um significante. Nesse quadro teórico a política é justamente essa tentativa de controlar, a partir da estabilização de sentidos particulares alçados como universais, a irrupção da contingência que recoloca em cena a força do político ao fazer emergir o antagonismo, isto é outras possibilidades de leitura e significação para o termo em disputa. Mouffe (2003) distingue o político da política da seguinte forma.

Por político refiro-me a dimensão do antagonismo que é inerente a todas as sociedades humanas, antagonismo que pode assumir formas muito diferentes e emergir em relações sociais diversas. “Política”, por outro lado, refere-se ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas porque afetadas pela dimensão do político. (MOUFFE, 2003, p.15).

O trecho abaixo embora não faça referência à temática central deste estudo, contribui para justificar a relevância e pertinência tanto do quadro teórico quanto do recorte desta pesquisa.

A quem interessa continuar naturalizando, essencializando determinados termos, como se eles estivessem condenados para todo o sempre a um sentido unívoco, sem possibilidades de inserir-se em outras cadeias discursivas equivalenciais? Em quais práticas articulatórias definidoras do conhecimento escolar investir quando o que está em jogo é a construção de uma escola democrática? Qual sentido de *ciência*, de *conteúdo*, de *cultura*, de *experiência* reatualizar nessas articulações? Em quais deslocamentos e/ou fixações de fronteira investir em nossas perspectivas de ver e fazer pesquisa no campo curricular? (GABRIEL, 2016, p.127).

Lanço mão dos questionamentos dessa autora, elaborados em outro contexto, porque dialogam com as inquietações e incômodos que impulsionam essa pesquisa, mas também pelo fato de serem as questões e não, necessariamente, as respostas a elas que parecem ser o caminho mais aproximado da aposta teórica pós-fundacional. Assim, as formulações da epígrafe e as demais encaminhadas indicam os percursos de construção dessa investigação.

Nesse mesmo movimento teórico, Stuart Hall (2016) nos ajuda a entender melhor como a noção de formação discursiva está associada às configurações sociais imbricadas em relações de poder.

Essas formações discursivas, como assim são conhecidas, definem o que é ou não adequado em nosso enunciado sobre um determinado tema ou área da atividade social, bem como em nossas práticas associadas a tal área ou tema. As formações discursivas definem ainda que tipo de conhecimento é considerado útil, relevante e “verdadeiro” em seu contexto; definem que gênero de indivíduos ou “sujeitos” personificam essas características. Assim, “discursiva” se tornou o termo geral utilizado para fazer referência a qualquer abordagem em que o sentido, a representação e a cultura são elementos considerados constitutivos. (HALL, 2016, p. 26).

Inserida na abordagem discursiva, a ideia de representação é entendida como produção de significados por meio da linguagem. Seria a conexão entre conceito e linguagem (HALL, 2016, pág. 38). O *elo de ligação* entre os conceitos, signos e a produção de sentido na linguagem forja o que Stuart Hall denomina *representação*. A articulação desses três elementos ocorre porque existem sistemas de representação que, por um lado, permitem dar sentido ao mundo por meio de uma cadeia de equivalências entre as coisas, ideias, eventos e os *mapas conceituais*¹¹ que se configuram em uma dada cultura ou contexto e, por outro lado, como esses mapas conceituais passam a se organizar em linguagens capazes de indicar ou, de acordo com o próprio significante, representar os conceitos.

Nessa perspectiva o termo "representação" possui características de ambiguidade e instabilidade não podendo ser assumida, meramente, como expressão do real ou uma tradução de algo, mas sim como a tentativa de atribuição de sentidos o que caracterizará a ideia de representação como discursiva e, como tal, também instável e constitutiva das relações de poder. Portanto, como representar está associado ao processo de atribuição de sentidos por meio da linguagem, questiono ao longo deste estudo quais seriam as representações legitimadas (no campo da educação ou mesmo nos livros infantis que circulam nas escolas) sobre a diferença, considerando as relações de poder? Ou, ainda, quem tem o poder de definir os sentidos mais válidos sobre o que chamamos de diferença? Afinal,

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a

¹¹ Stuart Hall elabora o conceito de mapa conceitual para designar um conjunto de práticas e simbologias que são compartilhadas por meio da linguagem e que permitem a um determinado grupo uma compreensão de discursos e experiências por compartilharem de definições semelhantes sobre um elemento, um evento, uma vivência e etc.

identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: "essa é a identidade", "a identidade é isso". É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. (SILVA, 2000, p.74).

É dessa forma, que, nesta pesquisa, identidade e diferença são entendidos nas suas dimensões políticas como criações sociais e culturais que são instituídos por meio de atos linguísticos perpassando as complexas *formações discursivas* (HALL, 2016), que estão longe de serem fixas e imutáveis, ao contrário, são caracterizadas pela sua instabilidade e precariedade. Esse pressuposto acerca das práticas discursivas é primordial para pensarmos como os sentidos vão se configurando nos movimentos políticos e sociais, conforme é proposto pelos estudos discursivos ao postular sobre as múltiplas possibilidades de elaborações discursivas.

Ao operarmos com termos como literatura, infância, currículo, políticas públicas e diferença pelo viés teórico pós-fundacional, estamos assim, assumindo uma postura que se afasta das perspectivas essencialistas e deterministas que compreendem esses e outros conceitos como se não fizessem parte do jogo da linguagem, num constante movimento nos processos de significações. Em outras palavras, apostamos que esses termos não possuem sentidos fixos, unívocos e preestabelecidos. Por isso mesmo, falamos em *sentidos da diferença*, no plural, e também de currículo uma vez que, nossa intenção é a de tentar abarcar a noção plural do termo diferença em um contexto curricular específico, pressupondo o investimento em um sentido particular de currículo em meio a múltiplas possibilidades, como desenvolverei nas duas seções que configuram esse capítulo.

Especificamente sobre os sentidos da diferença, problematizamos de forma ainda mais contundente as formas essencializadas e permanentemente fixadas que posicionam o conceito diferença em uma lógica de naturalização. Isso porque há disputas de destacada relevância no cenário político atual que nos levam a questionar quais são os objetivos que vinculam a ideia da diferença a algo naturalizado. O processo de estabelecimentos desse, e de outros sentidos está associado ao que Stuart Hall (2016) aponta como um projeto ideológico que prevê essa fixidez com o intuito de impedir que os sentidos vinculados à diferença não se desloquem ou que não se insiram em cadeias equivalenciais que associem à diferença aos processos relativos às configurações sociais que se estruturam em meio às relações de poder. O próprio teórico Stuart Hall (2016)

argumenta sobre a problemática acerca da produção do sentido da diferença vinculando-o a ideia daquilo que é considerado natural.

A prática de reduzir as culturas do povo negro à natureza, ou **naturalizar** a “diferença” foi típica dessas políticas racializadas da representação. A lógica por trás da naturalização é simples. Se as diferenças entre negros e brancos são “culturais”, então elas podem ser modificadas ou alteradas. No entanto, se elas são “naturais” – como acreditavam os proprietários de escravos - , estão além da história, são fixas e permanentes. A “naturalização” é, portanto, uma estratégia representacional que visa *fixar* a “diferença” e, assim, *ancorá-la* para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável para assegurar o “fechamento” discursivo ou ideológico. (HALL, 2016, pág. 171)

Assim, compreendemos a importância que os sentidos - em constante movimento de produção e ressignificação – adquirem nas elaborações científicas e nas disputas por novas configurações sociais e, por isso, buscamos nos distanciar das noções monolíticas e auto-fundantes em relação aos conceitos. Uma das justificativas pelas quais escolhemos pensar as questões da educação ou os termos com os quais nos interessa operar em diálogo com a teoria do discurso pós-fundacional é porque assumimos a complexidade de pensar o campo da educação em relação às políticas públicas e em particular às questões que envolvem mobilizar significantes como identidade e diferença no âmbito da cultura escolar. Essa complexidade existe, em grande parte, porque não há uma única escola e não existe maneira única ou mais acertada de fazer educação. É essa premissa que nos faz pensar a partir de um pressuposto epistemológico que “põe em xeque toda possibilidade de estabelecimento de fundamentos últimos.” (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014, p.27). E, ao invés disso, pensamos sobre as significações como algo provisório e contingencial e não como algo absoluto e definitivo sem possibilidade de inserir-se em outras cadeias equivalenciais, como já trouxemos no início dessa seção.

Para tratar das teorizações que apresentamos nos parece potente pensar sobre o conceito de universal e particular com os quais Laclau (2011) opera na obra *Emancipação e Diferença*. Essas categorias também nos ajudam a refletir que as possibilidades de significações sobre os termos aqui problematizados não são fixas e podem, sim, ser desestabilizadas. No entanto, como o próprio Laclau (2011) postula.

sabemos muito bem que as relações entre grupos são constituídas como relações de poder, isto é, que cada grupo é diferente dos demais e constitui em muitos casos essa diferença com base na exclusão e subordinação de outros grupos. (LACLAU, 2011, p.47)

Dentre outras interpretações, significa dizer que, se compreendemos que as relações entre os grupos são relações discursivas elas são capazes de produzir discursos que são hegemônicos já que se configuram nessas relações de poder. Isso leva ao entendimento de que as categorias aqui evocadas não estão dadas *a priori*, mas sim que, elas ganharam contornos dentro dessas relações hierárquicas, assumindo sentidos que se hegemonizaram, ainda que pensemos que esses sentidos foram universalizados em um processo de fechamento temporário excluindo desse contorno outras possibilidades consideradas particulares, “isso porque o universal nada mais é do que um particular que em algum momento se tornou dominante,(...)” (LACLAU, 2011, p.54). É partindo desse pressuposto que buscaremos dialogar com algumas teorizações que consideram que os sentidos da diferença, fazem mais sentido se pensarmos em sua forma plural, conforme nos propomos a elaborar na seção a seguir.

1.1 – Sentidos da diferença no campo educacional: entre fixações e desestabilizações

Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais"); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”). (SILVA, 2000, p. 75)

O significante “diferença” é mobilizado neste estudo considerando suas múltiplas significações e inserções no debate interno ao campo da educação. Do mesmo modo, ele opera com a ideia que essa multiplicidade de sentidos está imbricada em relações desiguais de poder entre diferentes grupos de interesse. Isso significa que as tentativas de fixação hegemônica de um sentido particular desse termo se inscrevem em movimentos de permanentes disputas. Além disso, esta pesquisa reconhece que diferença é um daqueles termos mobilizados em diversos contextos discursivos, principalmente, no que diz respeito aos debates políticos mais atuais. Com isso, tentaremos trazer para o cerne dessa discussão alguns entendimentos sobre diferença que consideramos presentes nas pautas contemporâneas no campo da educação e, mais especificamente, no campo do currículo.

Para essa pesquisa, priorizamos trazer os sentidos da diferença em dois recortes ou dimensões que se entrelaçam ao longo do texto e, ao mesmo tempo, contribuem para o encaminhamento da análise do material empírico. Refiro-me mais particularmente aos sentidos de diferença como campo de significação e como significante que se define em relação ao termo identidade. No primeiro, diferença emerge como substantivo, no segundo tende a ser mobilizado como adjetivo que caracteriza sujeitos. Ambos os recortes estão perpassados pelas relações de poder assimétricas.

No primeiro recorte, operamos com o significante “diferença” enquanto substantivo e categoria política na pauta pós-fundacional. Nessa perspectiva é possível afirmar que as lutas pela significação se inscrevem em meio à diferença que configura o social. Essa abordagem autoriza o entendimento de escola e o de currículo como espaços da diferença. Essa interpretação extrapola, mas não exclui, a compreensão de escola como instituição aberta aos diferentes ou a de currículo como um instrumento de luta mobilizado pelos movimentos sociais para satisfazerem suas demandas singulares. Indo além, este estudo aposta na diferença como ponto de partida necessário para pensar em configurações sociais que abrem caminho para a “universalização de valores que possam ser a base para uma hegemonia popular.” (LACLAU, 2011, p.67).

Nesse sentido, o autor Retamozo (2009), em diálogo com Laclau, oferece contribuições instigantes para pensar a interface diferença-igualdade de forma distinta ao que comumente tem se hegemonizado nos debates educacionais embora tenha sido objeto de críticas como as formuladas por Andrade (2003).

Sem dúvida, a igualdade é um valor fundamental da nossa sociedade. No entanto, tem crescido entre nós a consciência de que o discurso sobre a igualdade nem sempre expressa plenamente a nossa condição humana, que é marcada fundamentalmente pela diversidade.

Hoje, mais do que nunca, vivemos num espaço e tempo marcados pela efervescência das questões trazidas pela diferença. Diferença de gênero, de raça e/ou etnia, de classe social, de orientação sexual, de identidades, de origens, de pertencimentos, de geração, de capacidade físicas e mentais, de culturas, entre outras. Diferença que até bem pouco tempo ficou ocultada pela força do discurso sobre a igualdade. O nosso mundo é compreendido, cada vez mais, como multicultural, plural e diversificado.(ANDRADE, 2003, p.64)

Ao teorizar sobre a multiplicidade de relações sociais que se estruturam no interior de uma ordem social específica, Retamozo (2009) oferece elementos para redimensionar o argumento sustentado por Andrade na citação acima. Ele sublinha que essa estruturação não está imune às relações de poder e, exatamente por isso, produz

exclusões e subordinações que se naturalizam historicamente, ainda que seja em caráter contingencial. Isso é o que torna a diferença algo a ser refletido, já que essas exclusões são pautadas em processos de diferenciação que passam a produzir e a estruturar a desigualdade.

Estamos hablando de la producción-estructuración de la desigualdad, la asimetría, las relaciones de sometimiento y explotación que surgen como resultado de determinada ordenación social particular en la historia (8). La estructuración de la sociedad contiene así una pluralidad de diferencias (posiciones de sujeto al decir de Laclau y Mouffe 1985), algunas de las cuales implica definir lugares dominantes y por ende, a su reverso, subalternas. En este sentido, el orden social contemporáneo está atravesado por una multiplicidad de subordinaciones (como las de clase, de género, las étnicas, ecológicas). (RETAMOZO, 2009, p.113).

No entanto, não é apenas a identificação das assimetrias que fazem a reflexão sobre a diferença ganhar relevância, nesse primeiro recorte, mas também pensar em novas ordens que subvertam as articulações discursivas hegemônicas em torno da ideia de diferença de maneira a associá-las às situações de exclusão. Ou seja, entendemos ser mais promissor buscar transformar a situação de subordinação que ocorre nos processos de diferenciação em situações de resistência que, nesse quadro teórico, podem ser entendidas como situações exitosas na disputa para ocupar o lugar do antagônico. Não é por acaso que Laclau (2011) adjetiva de antagônicas determinadas demandas sociais – que têm sua origem e se manifestam como sintoma das situações de opressão - que se articulam e elaboram estratégias de resistência por meio da organização dos movimentos sociais.

O entendimento da interface diferença-desigualdade, nessa perspectiva permite trabalhar com a questão da diferença, socialmente marginalizada, como mote para a resignificação e ponto de partida de lutas por condições sociais mais equânimes. O diálogo com essa perspectiva suscita algumas questões que orientaram esse estudo: Como a diferença é representada e problematizada nas narrativas produzidas e fixadas nos livros de literatura infantil? Em algumas das obras analisadas, encontramos discursos que se posicionam como resistência às padronizações homogeneizadoras?

A outra dimensão, que se inscreve na anterior, associa o debate da diferença à questão identitária dos sujeitos que habitam a cultura escolar. Esse recorte valoriza a reflexão sobre a diferença percebida como direito, valor que deve ser tolerado, respeitado e cultivado no âmbito da cultura escolar. Essa segunda dimensão é a mais explorada no campo educacional e em particular no campo do Currículo, a despeito da perspectiva teórica privilegiada, como desenvolverei na terceira seção deste capítulo.

Neste estudo, tendo em vista as teorizações com as quais dialogamos a interface diferença-identidade, embora incorporada como categoria de análise, é igualmente objeto de problematização quando sua mobilização contribui para reafirmar discursos normativos e excludentes. Com efeito, em muitos estudos que operam com perspectivas essencialistas, o sentido hegemonizado, ainda que provisoriamente, sobre a identidade vincula esse termo à ideia de norma. Ou seja, sua fixação está associada à noção de normalização que é atribuída a uma dada identidade tida como referência para todas as outras identidades, tornando-a privilegiada a ponto de expulsar e determinar quais as outras possibilidades identitárias que não constituem a identidade normal. Essa seria uma das maneiras como o poder atua nas tentativas de significação e estabelecimentos de sentidos. Ocorre que, conforme já foi dito, essa identidade está inserida em uma situação relacional (com a ideia da diferença). Dessa maneira, essa identidade, supostamente hegemônica, só pode existir porque se difere de outra. Sua existência está condicionada ao que é entendido como Outro. Que, por sua vez, não está isento e nem inocente nas disputas pelas hegemonizações e fixações de sentidos, o que faz com que essas relações sejam, ao mesmo tempo, tensas e produtivas.

Assim,

(...) seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença – compreendida agora como o processo mesmo de diferenciação. (SILVA, 2000, pág.73).

Esse processo de diferenciação torna a relação entre a identidade e a diferença mútua e contínua, já que o Outro que surge nesse processo deixa de ser um outro que extrapola a norma da identidade, pois ele produz, igualmente, um outro desse outro, exatamente porque está em um esquema relacional que é contínuo. Essa é uma concepção acerca da diferença que nos parece mais promissora por retirá-la de uma cadeia de sentidos que a posiciona de maneira inferiorizada em uma relação hierárquica. Mobilizar o sentido da diferença, nesse caso, é reposicioná-la de forma valorativa. E, indo além, tornaria desnecessário falarmos identidade e diferença como termos positivados, já que estaríamos nos referindo aos processos de diferenciação, ou, simplesmente, à diferença.

O que nos leva, mais uma vez, a pensar na concepção da diferença nos processos de formações discursivas que fazem parte do jogo da linguagem inerente às relações sociais. Isso significa dizer que a conceituação da diferença (assim como a identidade)

possui característica discursiva e linguística. “(...)Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas.” (SILVA, 2000, pág. 75). Dessa maneira, afirmamos que a conceituação da diferença é determinada em meio às relações de poder que, por sua vez, são demarcadamente assimétricas. Assim, as disputas em torno desse conceito podem revelar interesses de um ou de outro grupo social. Pensando nisso, a afirmativa da diferença (ou do diferente) como aquele que não está identificado com uma dada norma – esta legitimada por um lado hierarquicamente mais forte nas relações de poder – pode estar a serviço da manutenção de privilégios para um grupo que se encontra melhor posicionado em relação ao acesso aos bens sociais, e, por isso mesmo, se apresenta como o mais forte nessa correlação de forças e com mais recursos para atribuir sentidos na lógica discursiva. Continuar fixando a ideia da diferença como sendo oposta à identidade (ou normalidade) é, em dada medida, adiar que essa configuração seja subvertida em prol de uma compreensão da relação de alteridade nos processos de diferenciação. Trata-se, assim, de não reforçar uma oposição hierárquica entre os significantes “identidade” e “diferença”, conforme problematizado por SILVA (2000) na citação que serve de epígrafe a esta seção.

O que está em jogo é justamente buscar formas outras de pensar a diferença sem abrir mão de sua força política no que concerne aos processos de subjetivação e em particular no que ela permite deslocar posições subalternizadas em contextos específicos. Isso significa incorporar à interface diferença-desigualdade o significante identidade - ainda que “sob rasura” (HALL, 2006) - de forma a marcar o reconhecimento que o conceito de “minoría” do ponto de vista da distribuição assimétrica de poder não é pautada apenas em questões econômicas, embora esse seja um fator relevante na constituição dos processos de subalternização. Ou seja, nessa perspectiva, não se trata de negar a potencialidade heurística da articulação identidade-diferença, mas de pensá-la a partir de outro lugar teórico. Nessa pesquisa, este outro lugar teórico, como anteriormente, explicitado, refere-se à abordagem discursiva pós-fundacional.

Argumento, pois, que essa abordagem favorece a produção de um discurso teórico em favor das práticas educativas que operam com significantes como igualdade, diferença, e identidade sem reforçar posições binárias, dicotômicas e essencializadas. Compreendendo que a diferença não é um conceito essencializado, mas sim, um campo abrangente de possibilidades de significação que possibilita a abertura de espaços para a insurgência e a agência de grupos posicionados de maneira subalternizada em situações

hierárquicas - considerando o sentido de agência de acordo com a reflexão de Hommi Bhabha.¹² - interessa -me pensar a literatura infantil como local de possibilidade de fixações de sentidos da diferença, sem, contudo, exigir da arte literária que tenha um posicionamento socialmente conhecido como politicamente correto, mas que esses sentidos favoreçam o elogio à diferença.

Não se pode negar que a questão da diferença e as reivindicações por reconhecimento desses grupos socialmente subalternizados trazem novos desafios para se pensar as questões referentes à ética e à prática pedagógica, refletindo também sobre os materiais didáticos que se associam às essas práticas, como é o caso das obras literárias do PNLD Literário - 2018.

Interessa-me mais particularmente entender o papel da literatura como instrumento de produção de significados em torno do significante “diferença” face aos desafios de demandas que interpelam o nosso presente. Isso significa, se considerarmos o foco deste estudo, pensarmos na literatura infantil que circula no espaço escolar quando apostamos na configuração de uma sociedade que priorize os direitos humanos, o respeito às diferenças, o reconhecimento e a valorização dos múltiplos pertencimentos culturais e processos de identificação. Sendo assim, podemos justificar a preocupação com a literatura que está presente em ambientes institucionalmente formativos.

Pensar em outras narrativas possíveis requer abrir mão da visão essencialista e considerar que se o acesso à realidade se faz discursivamente, podem existir diferentes portas de entrada e possibilidades de compreensão e de intervenção na ordem social na qual vivemos e agimos. Narrativas que transmitem valores universais, mas que apenas representam valores particulares, de um determinado grupo que - por ser dominante faz ecoar discursos e significações que os privilegia – pouco contribui para os deslocamentos necessários para pensarmos em um projeto de sociedade mais equânime. Caberia, então, interrogar: Como a produção de narrativas literárias fixadas nos livros de literatura infantil que circulam nas escolas da educação básica contribui para reforçar e/ou deslocar a posição desses sujeitos nas relações de poder que, conforme já foi dito, são históricas e socialmente desiguais?

E, pensar sobre esse questionamento torna-se relevante quando sabemos que essas produções ganham legitimidade por estarem inseridas em políticas públicas

¹² Entendemos o conceito de agência como práticas de negociação, de luta pelo direito de pertencer, de estar junto, interagindo, garantindo protagonismo. O autor considera que a agência é a possibilidade do retorno do sujeito e descreve essa forma específica de agência como um corte profundo entre “o signo e o símbolo. (Hommi Bhabha, 1998)

oficializadas pelo Estado e, ainda, considerada como um conhecimento validado por circular no espaço historicamente vinculado aos saberes mais legitimados, que é o espaço escolar. Interessa-me, pois, investigar as lutas pela significação em torno do significante diferença na trama tecida nos materiais vinculados ao PNLD Literário-2018 e categorizado como Encontros com a diferença.

Nos documentos que versam sobre o programa, quando encontramos as especificações e exigências de um caráter plural das obras podemos entender que há nesse critério, a presença das reivindicações das pautas de grupos subalternizados por reconhecimento e reparação. Reivindicações que, com base nas diferenças simbolizam o apelo por reconhecimento e garantia de direitos de diversas identidades que se encontram em posição subalternizada nas relações de poder: o negro, a mulher, o homossexual, o indígena, o jovem, o idoso, a pessoa com deficiência, o morador da periferia, entre outros. Isso porque, os processos políticos e sociais são constituídos, em grande medida, pelas articulações de demandas de diferentes sujeitos políticos que estão presentes nas disputas por configurações da ordem social que se reorganizem em relação às estruturas de dominação que subalternizam esses grupos.

Não seria a educação literária um instrumento de sociabilidade capaz de construir o prestígio social dos grupos marginalizados, desconstruir preconceitos e favorecer uma relação mais dialógica entre os diferentes? Dito de outra maneira a literatura não poderia ser vista como um mecanismo, entre outros, capaz de viabilizar formas potentes de acesso à realidade? Como explicitado anteriormente, afinal, a realidade não é algo que se apresenta de forma imutável previamente estabelecida de forma definitiva na qual os sujeitos não teriam margem de negociação, de “luta pelo direito de pertencer, de estar junto, interagindo, garantindo protagonismo” (Bhabha, 1998, p.243).

Como aponta Andrade (2003, p.40) a realidade é uma elaboração fortemente ligada ao sujeito e à linguagem.

As interpretações da realidade são subjetivas. Os estudos discursivos apontam para a importância da construção do significado nas narrativas, nos discursos. Nessa perspectiva, todo e qualquer conhecimento é uma interpretação individual que o sujeito faz sobre determinada realidade, que nada mais é que uma construção de sentidos.”

A verdade é relativa. A principal consequência do caráter radicalmente interpretativo e subjetivo da realidade é a impossibilidade de fixar-lhe uma verdade absoluta, inquestionável. Sendo assim, a verdade só pode ser relativa, condicionada ao indivíduo e ao significado subjetivo que ele dá, num discurso de significados, a esta verdade. (ANDRADE, 2003, p.40)

Outros questionamentos emergem a todo o momento no percurso dessa investigação: quais são as brechas disponíveis para elaboração de novos sentidos e de novas configurações discursivas que a literatura infantil pode oferecer para a desestabilização e reelaboração dos sentidos da diferença? Ou ainda, uma vez que a seleção dos acervos relacionados à literatura infantil - potenciais objetos de análise desse estudo - é submetida a um edital e, esse prevê que eles estejam de acordo com a Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental – que é uma política de currículo - caberia outra indagação: quais articulações possíveis entre esses acervos e os conhecimentos curricularizados, disciplinarizados e legitimados como conteúdos escolares? Mais adiante, na terceira e última seção deste capítulo, retomo essa segunda questão. Por ora, sublinho o fato de tais políticas assumirem uma posição de regulação e controle das práticas escolares, por meio dos materiais que passam a circular na escola depois de serem avaliados e selecionados oficialmente.

A questão polêmica em torno das políticas que visam hegemonizar os currículos, sob o argumento questionável de que é necessário definir parâmetros curriculares únicos para que todos tenham acesso aos mesmos conhecimentos e à uma educação de qualidade, vai de encontro com o entendimento da própria possibilidade de um consenso amplo e definitivo. Os questionamentos sobre essa impossibilidade nos ajudam a pensar sobre as configurações políticas que incidem no programa que é foco dessa pesquisa e, estão em diálogo com a argumentação de Kramer (2000) quando essa autora afirma que.

(...) além de autoritária do ponto de vista político e equivocada do ponto de vista teórico, a unanimidade seria absurda do ponto de vista operacional: centenas de milhares de professores ensinando do mesmo jeito? O debate teórico e a convivência de diferentes modelos pedagógicos são indícios de caminhos mais democráticos na produção acadêmica e nas políticas educacionais? (KRAMMER, 2000, pág.22)

A intenção dessa seção do trabalho foi abrir um espaço para pensar a categoria diferença em uma visão polissêmica no âmbito de um contexto discursivo específico. Sem pretender esgotar a compreensão dessa interface tal como ela se apresenta nas políticas públicas voltadas para a inclusão da literatura nos currículos focalizo, a seguir, a reflexão no entendimento de currículo - contexto específico onde estão sendo pensadas as questões centrais desta pesquisa - em diálogo com o quadro teórico aqui privilegiado.

1.2 - Currículo como espaço de produção de subjetividades e identidades

Como tudo isso se traduziria em termos de currículo e pedagogia? O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar - reforçado e multiplicado. E o problema é que esse "outro", numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (SILVA, 2000, p. 79).

O objetivo desta seção é continuar explorando o debate em torno do significativo “diferença”, tendo como foco as formas como ele vem sendo incorporado e reconfigurado no campo do currículo. A reconfiguração desse debate está diretamente relacionada à perspectiva teórica privilegiada pelos pesquisadores do campo. Ao invés de apresentar um mapa de diferentes perspectivas que atravessam o campo e dos caminhos privilegiados para enfrentar tal debate, optei por organizar este texto em torno dos efeitos do diálogo com a perspectiva pós-fundacional na reflexão sobre a interface currículo-diferença. Essa opção não significa que considero essa abordagem como a única ou a mais potente para pensar essa temática, mas sim que interessa-me explorar as pistas teóricas que esse diálogo permite quando se pretende entrar nessa discussão. Trata-se igualmente de uma forma possível de se posicionar nesse mesmo debate por meio da explicitação de distanciamentos e de aproximações em relação a argumentos sustentados.

Entre os sentidos de currículo que circulam no âmbito dos estudos acadêmicos, escolho como chave de leitura para esta pesquisa aquele que o associa a um espaço de enunciação, de produção da diferença. (MACEDO, 2009). Essa escolha nos autoriza afirmar que não é possível pensar sobre currículo sem pensar sobre diferença. Essa afirmativa surge do diálogo com Paraíso (2010) quando reitera a presença da diferença no currículo.

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios

“incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa. (PARAÍSO, 2010, p. 588).

Trazer essa reflexão para pensar esta pesquisa representa também uma aproximação com a filosofia da diferença, já que apostamos na diferença como categoria fundamental das relações sociais e, por sua vez, consideramos que as relações sociais acontecem em meio às formulações discursivas que perpassam o campo da educação, as escolas, os currículos e, também, os livros infantis que circulam nos espaços escolares.

Com efeito, trata-se de uma discussão sobre a diferença deslocando-a do sentido geralmente atribuído a essa categoria, ou seja, pensando a partir do entendimento de diferença como elabora Deleuze¹³. Ao pensar a diferença como variação, multiplicação, disseminação e proliferação, esse filósofo contemporâneo sublinha que o relevante para a diferença é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão. A diferença em Deleuze é interior à Ideia, entendida como “multiplicidade substantiva” ou como “sistema de diferenças”. (PARAÍSO, 2010, p.589)

Operar com a concepção de diferença deleuziana para pensar os currículos requer abrir mão de uma noção de diferença que remete à identidade para assumir uma ideia de multiplicidade que, representa operar com a diferença. Retirar o foco da identidade e do próprio pensamento identitário seria, então, uma estratégia que possibilita que a diferença apareça como “motor de criação”, como nos diz Paraíso(2010) e a qual recorreremos para pensar sobre essa perspectiva.

Acostumados a olhar por meio da identidade, a operar com a identidade, como fazer a diferença deleuziana proliferar em um currículo? Como pensar com a diferença e não com o diferente que é a nossa referência, quando trabalhamos com o multiculturalismo, com a diversidade cultural, com os Estudos Culturais, com as narrativas étnicas, com as ações afirmativas? Que virtualidades, que singularidades seriam imanentes a um currículo? Deleuze “lança uma flecha”, dá uma pista, quando diz: Certamente, o E é a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades. [...] a multiplicidade nunca está nos termos, seja qual for o seu número, nem no seu conjunto ou na totalidade. A multiplicidade está no E, que não tem a mesma natureza dos elementos nem dos conjuntos. (1992, p.60) (DELEUZE apud PARAÍSO, 2010, p.593).

¹³ Isso tudo porque a diferença deleuziana é uma diferença sem outro; é a diferença em si. É o movimento que no meio da repetição se cria. A diferença se desenrola como movimento criador. Ela é devir; é movimento sem lei. Atua na zona do indeterminado e da interrogação. É experimental e multiplicável e replicável e repetível e dinâmica e criadora...

Essa possibilidade de definir currículo o inscreve igualmente no movimento teórico mais amplo pós-fundacional. Tendo em vista o foco deste trabalho, optei igualmente por fazer um recorte dentro dessa formulação mais ampla. Desse modo interessa-me olhar para os currículos escolares produzidos na educação básica, buscando focalizar a articulação entre currículo-diferença-conhecimento-literatura.

Essa articulação não é natural, tampouco espontânea. Ela é uma construção teórica interessada em função dos objetivos deste estudo.

Se pensarmos a articulação entre currículo e diferença, por exemplo, é possível perceber múltiplas formas de apreensão da mesma. De uma maneira geral, a reflexão sobre esta interface se inscreve em um debate mais amplo resultante da introdução das abordagens culturalistas no campo do currículo, a partir das teorizações curriculares críticas que investem no sentido de currículo como um espaço produtor de identidades. Nesses debates o termo “diversidade” tende a ser mais mobilizado do que o significante “diferença”.

Com efeito, em muitos dos debates curriculares na atualidade identificamos que a questão da diferença é trabalhada de maneira a relacionar esse termo à ideia de diversidade. Essa concepção tem ganhado bastante espaço nas pautas educacionais, conforme encontramos em diversas produções nessas áreas. Corroborando com essa afirmação, as autoras do texto *A diferença e a diversidade na educação* (ABRAMOWICZ, RODRIGUES e CRUZ. 2011) fazem uma reflexão acerca desse debate apresentando argumentos que demonstram como a questão da diversidade foi ocupando cada vez mais espaço no campo educacional.

Como forma de demonstrar esse avanço, as autoras lançam mão da expressão *ascensão da diversidade* (ABRAMOWICZ, RODRIGUES e CRUZ. 2011) buscando expressar uma maior visibilidade que a temática diversidade adquire em meio às disputas em diferentes correntes teóricas e políticas. Esse processo de *ascensão da diversidade*, que pode ser identificado também nas análises de materiais didáticos, pode ser atribuído às demandas e discursos construídos pelos diversos movimentos sociais – negro, feminista, indígena, homossexual, entre outros – aparecendo como resposta às reivindicações por reconhecimento e inserção política e social.

O movimento negro apresenta-se como protagonista em relação ao questionamento de um modelo hegemônico da cultura euro-ocidental. Entre as décadas de 1980 e 1990 houve um progressivo “reconhecimento das diferentes culturas no

tecido social brasileiro” (CANDAUI e ANHORN, 2000, p.2) e um forte questionamento do mito da democracia racial, o que foi influenciado pelas reivindicações dos movimentos sociais não só por direitos iguais. Mas, esses movimentos apontam também para a necessidade de ressignificar imagens estereotipadas de grupos sociais socialmente subalternizados (negros, mulheres, indígenas, homossexuais) que justificavam as práticas de inferiorização e subalternização desses grupos. Sem dúvida, os movimentos sociais ocuparam um papel crucial na promoção de agenciamentos políticos referentes à questão da diferença. A exemplo disso, podemos pensar na forma como o movimento negro utiliza o conceito de diversidade como estratégia para configuração de novas ações políticas.

É nesse movimento de ascensão da diversidade no campo do currículo que se inscreve a incorporação e o aprofundamento do diálogo com as práticas curriculares multiculturalistas que, em linhas gerais, evoca o direito à diferença a partir do respeito das diferentes identidades ou da diversidade cultural. Afinal,

Toda a produção consolidada durante as décadas de 1980 e 1990 sobre a intersecção entre raça e educação, por exemplo, bem como as denúncias, propostas e experiências educacionais desenvolvidas pelos movimentos sociais que trouxeram o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar, estavam até então concentradas na produção de um número reduzido de pesquisadores/as e/ou dos movimentos sociais.

A partir da década de 1990, a confluência de todos os fatores mencionados anteriormente fomenta a produção sobre estas temáticas educação, cultura, multiculturalismo, interculturalismo, entre outras. Esta década é considerada uma referência nessa passagem, pois é marcada por um contexto reivindicatório em que diferentes movimentos sociais denunciam as práticas discriminatórias presentes na educação e exigem mudanças. (ABRAMOWICZ, RODRIGUES e CRUZ. 2011)

Neste estudo, embora reconheçamos a importância do movimento nomeado de “ascensão da diversidade” e da contribuição dos estudos do multiculturalismo para a reflexão curricular na interface com a questão da diferença não podemos deixar de problematizar algumas formulações discursivas que se inscrevem em projetos multiculturais e que se resumem ao reconhecimento, valorização e tolerância da diferença nas configurações curriculares, conforme pode ser encontrado em alguns documentos oficiais¹⁴. A crítica a essas formulações está associada ao entendimento de

¹⁴ Dentre os muitos exemplos de documentos que podemos utilizar, destacamos dois trechos das resoluções e subsídios sobre a versão mais atual das Diretrizes Curriculares Nacionais que tratam da relevância de investimento nos aspectos relacionados à pluralidade nos currículos:

que privilegiar as pluralidades identitárias nos currículos não seria suficiente para fazer frente à complexa assimetria existente em relação às múltiplas identidades e aos mecanismos de dominação que exercem sobre outras, tornando-as subalternizadas. Nessas interpretações, o significante diversidade tende a ser mobilizado por um viés totalizante e essencialista que acaba por gerar um apagamento das diferenças. É como se fosse possível identificar, por exemplo, “a cultura negra” essencializada, suturada, homogênea. O desafio consiste em operar simultaneamente com elementos comuns a certos processos de identificação sem apagar as singularidades desses mesmos processos.

Pensando a partir de Laclau (2011), argumentamos que processos de identificação engendram lógicas de equivalência e a produção de antagonismos em meio às lutas pela significação contingenciais. Isso significa que esses processos mobilizam permanentes articulações entre diferentes demandas formuladas por diferentes grupos culturais. Importa sublinhar que, na perspectiva teórica aqui privilegiada, qualquer definição que pretenda fixar hegemonicamente uma certa identidade cultural, mobiliza simultaneamente as lógicas de equivalência e da diferença com o intuito de universalizar, isto é hegemonizar essa identidade particular.

Como discutido anteriormente, o universal, como condição de pensamento, não existe de forma transcendental ou metafísica. Ele resulta de operações discursivas hegemônicas. Laclau (2011) demonstra que é a partir da ideia de ponto nodal que as demandas particulares se associam através de uma articulação discursiva e simultaneamente da produção do antagônico tornando possível a emergência de um universal. Isso significa que as demandas particulares não deixam de existir mas, em algum momento, elas encontram um princípio articulador, que seria o ponto nodal para essas demandas, capaz de realizar uma oposição a um determinado corte antagônico. (MENDONÇA e RODRIGUES, 2014)

O diálogo com a abordagem discursiva pós-fundacional permite, além de abandonar a ideia da diferença como o Outro, quase sempre posicionado de forma inferiorizada, assumir a potência da diferença como campo de significação no qual os processos de identificação são mobilizados a partir das múltiplas experiências vividas e

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. (BRASIL, 2010, p. 4)(...) a escola pode contribuir para que os alunos tanto construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência, quanto pode contribuir para a formação de indivíduos mais compreensivos, tolerantes e solidários. (BRASIL, 2009, p. 60)

narradas pelos sujeitos. Nessa perspectiva, um projeto educativo que reduz os objetivos da educação ao ensino (MACEDO, 2012) e, ao mesmo tempo, realiza uma abordagem da diferença apenas como reconhecimento da diversidade, corre o risco de produzir o grave efeito de controlar as possibilidades de fazer emergir a diferença e as múltiplas subjetividades nas práticas curriculares.

O olhar pós-estruturalista/pós-fundacional, no qual apostamos para refletir sobre o significativo diferença nos espaços escolares, aponta para a impossibilidade de uma síntese totalizante e problematiza a relação hegemônica estabelecida no campo do currículo entre identidade e diferença, uma vez que compreende a função da diferença no sentido de borrar a identidade. Não existe apaziguamento da diferença, o que existe é um lugar político das identidades no campo social, lugar esse que não está nem pré-definido e nem determinado de forma atemporal.

Compreendendo como os fios entre política, educação e diferença vão se entremecendo consideramos o caráter contingente da ideia de diferença, porém, defendemos configurações curriculares capazes de produzir pedagogias que questionem o argumento da tolerância da diferença. Esse argumento traduz a defesa da pertinência em assimilar ou aceitar os diferentes pertencimentos culturais mantendo intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico.

Uma posição contrária que também identificamos, seria a proposta por Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) que investe na defesa de uma pedagogia do intolerável. Uma pedagogia que, ao mesmo tempo, nega o aniquilamento despótico da diferença e seja capaz de possibilitar a emergência de subjetividades à medida que compreenda o caráter promissor e incontornável da heterogeneidade nas práticas curriculares como forma de recusa a uma educação que seja homogeneizadora das diferenças. Como sublinha Macedo (2012):

O sujeito que todos devem ser é apenas um projeto dele, e o currículo que o projeto age como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença. Não uma diferença específica que se estabelece entre dois ou mais idênticos, mas a diferença em si, o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura. (MACEDO, 2012, Pág.735)

Como explicitado anteriormente, em função do recorte privilegiado deste estudo, interessa-me explorar igualmente os efeitos do entendimento de diferença e de currículo aqui defendido para pensar a interface currículo-conhecimento escolar e literatura.

Nesse sentido algumas pontuações se fazem necessárias em relação à forma como está sendo trabalhada aqui tanto a articulação entre currículo, literatura infantil e conhecimento escolar, como a interface currículo- literatura infantil - diferença.

No que diz respeito à primeira articulação, entendemos que as obras literárias que são incorporadas às políticas públicas voltadas à distribuição de materiais didáticos nas escolas adentram os espaços escolares e passam a fazer parte do processo de escolarização tornando-se, assim, parte dos currículos nas escolas. Com efeito, a literatura na escola como objeto de ensino é comumente utilizada como ferramenta para “alavancar” os processos de ensino-aprendizagem. Assim, a literatura pode não determinar *a priori* o currículo escolar legitimado em um sistema de ensino específico, contudo, não podemos negar que pode influenciar as práticas curriculares, já que a leitura de obras literárias faz parte dessas práticas.

De modo semelhante, importa reconhecer que pelo seu caráter de política pública, os acervos estão inseridos em uma determinada proposta, refletindo as hegemonizações e pretensões associadas a um projeto político com todas as suas complexidades e contradições. Isso porque, as políticas públicas (educacionais ou não), por meio dos documentos oficiais e das normativas pretendem fixar sentidos acerca das múltiplas concepções relacionadas à educação básica. (MACEDO, 2012)

Sabemos que no cotidiano escolar os professores utilizam diferentes recursos para atingir objetivos também diversificados. Na reflexão aqui pretendida, dentre as vastas possibilidades de materiais a serem utilizados, interessa-me, mais particularmente, analisar o lugar de destaque que ocupa a literatura, nos processos de legitimação do conhecimento escolar, mobilizada nas salas de aula por diferentes razões. Afinal, as obras literárias se correlacionam com os conhecimentos escolares apresentando em seus discursos informações sobre as expectativas, valores e crenças vigentes na sociedade em que foram produzidas.

A análise dos acervos literários – tanto do texto, quanto da utilização desses materiais¹⁵ - remete à análise da cultura escolar entendida como um espaço discursivo sempre aberto, cujo significado é contingencialmente fixado e resultante de disputas

¹⁵ O aprofundamento do debate sobre a utilização dos materiais que serão investigados não é objetivo dessa pesquisa, o que não significa dizer que não consideramos esse debate relevante e potente para pensarmos a análise acerca das possibilidades de significações que podem surgir nas propostas que articulem a leitura das obras e as práticas curriculares desenvolvidas a partir dessas leituras. Acreditamos que esse é um debate promissor mas que exige outras metodologias de pesquisa que não estão sendo abarcadas momentaneamente, podendo surgir como tema a ser desdobrado em outra circunstância de estudos.

permanentes entre os diferentes processos de significação em meio a outras múltiplas possibilidades de definições sobre as mais variadas concepções.

Assim, as narrativas literárias selecionadas com a finalidade de compor acervos nas escolas, podem levar a pistas para a discussão sobre as bases curriculares, como também para a constituição de conhecimentos a serem ensinados na disciplina escolar, como ocorre com os materiais didáticos. Não estamos, como isso, querendo dizer que as obras literárias estão na mesma categoria dos livros didáticos. No entanto, quando os analisamos sob o viés das políticas públicas, esses materiais ganham características que extrapolam o entendimento que tende a classificá-los apenas como obras de literatura e da compreensão destas enquanto arte.

Com efeito, ao aproximar a literatura das políticas públicas e da inserção dessas nas escolas, não podemos negar que essas obras também ganham contornos pedagógicos e passamos a encará-la como construção curricular resultante de contextos diversos. É o que apontam Gomes e Constant (2014) quando investigam os materiais didáticos no Rio de Janeiro, e demonstram que esses materiais são construções curriculares resultantes de diferentes contextos, tais como:

(...) governo e os órgãos oficiais, as instituições de ensino superior, os autores de livros didáticos, as editoras e ainda, os coordenadores, professores e alunos que escolhem, adotam ou são orientados a utilizar, e usam os livros didáticos durante as atividades escolares. Nesse sentido, esses materiais podem ser considerados parte do currículo escolar, podendo, portanto, ser investigados a partir de concepções produtivas dessas instituições. (GOMES, CONSTANT, 2014, p.225)

Esta pesquisa aposta, assim, na escola como local da diferença e como tal, como território de lutas pela significação em meio aos processos de ensino-aprendizagem que envolve a produção e distribuição dos conhecimentos legitimados e validados para serem ensinados na educação básica. Afinal, ela se filia,

(...) aos estudos que consideram que a escola se configura como um espaço de reinvenção e reconfiguração de saberes e não de mera transmissão dos conhecimentos acadêmicos. Os sujeitos/agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem selecionam e reelaboram didaticamente os conhecimentos produzidos em diferentes contextos discursivos (...) na medida em que estes contribuem diretamente para a fixação, na cadeira definidora do conhecimento escolar, de fluxos de cientificidade, nomeados como conteúdos de ensino em meio a complexos processos de significação. Nesse movimento, essa unidade diferencial, isto é, os conteúdos escolares fixados contingencialmente, torna-se responsável pela operação que coloca o conhecimento escolar, como já mencionado anteriormente, no domínio do “verdadeiro”, em relação ao regime de verdade hegemônico pela comunidade disciplinar de referência no âmbito acadêmico. (GABRIEL; STUMBO, 2014, p. 33).

Isso significa se distanciar do entendimento de escola que enxerga essa instituição silenciadora das diferenças reiterando uma construção universalizante de escola que corrobora com um modelo, inclusive estético, definidor do belo e do normativo. Esse ideal de escola única, impossível a nosso ver, oculta e mantém uma ética de indiferença em relação às diferenças. Como sublinha criticamente Abramowicz, Rodrigues e Cruz. (2011)

(...) há uma indiferença ao outro como fundamento da escola. A escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação. A partir desses parâmetros únicos de medida e da avaliação, levam a classificar o “outro” como inferior, incivilizado, fracassado, repetente, bárbaro etc. Neste novo modo de ver o diferente, propõe-se a tolerância a alguns coletivo: as classes populares, os negros, os homossexuais, mas ainda os vemos como aqueles que não sabem, inferiores. Os estabelecimentos de ensino, ao lado de outras instituições, têm se empenhado no sentido de uniformização ou troca das culturas, utilizando, para tanto, padrões de raiz eurocêntrica. (ABRAMOWICZ, RODRIGUES e CRUZ. 2011).

É em posição contrária a essa perspectiva que interessa-me explorar a escola como locus privilegiado na relação entre a literatura infantil como o conhecimento escolar, o que pode justificar a preocupação existente acerca das mensagens manifestas nas obras literárias que circulam nos espaços escolares, isso porque, sua presença em local onde a relação entre o sujeito e conhecimento é legitimamente concebido, os conteúdos que compõe essas obras ganham também legitimidade. Ou seja, esses conteúdos passam ocupar uma determinada posição na disputa por sentidos hegemônicos dos temas que se propõe a debater. É justamente por isso, que é interessante pensar em narrativas literárias que contemplem as subjetividades e estabeleçam uma articulação possível entre a cultura escolar e a as diferenças.

Uma proposta que vise articular seriamente a cultura escolar e a diversidade cultural dos/as estudantes deve levar a uma análise de diferentes elementos, tais como: a linguagem e o comportamento dos/as professores/as; os exemplos utilizados em sala; as relações entre os/as estudantes; os preconceitos presentes no ambiente escolar; os conteúdos curriculares; a formação inicial e continuada dos/as professores/as; os materiais didáticos; os processos de avaliação, entre tantos outros elementos.” (ANDRADE. 2003. Pág.43)

Por outro lado, debater sobre literatura exige de nós – pesquisadores e professores - algum distanciamento e a sensibilidade para não deixar a arte literária cair

num lugar frequentemente colocado a serviço de alguma coisa. Em geral, a serviço de algum conteúdo ou temática inserida na relação ensino-aprendizagem no espaço escolar, em particular quando se trata da literatura infantil, como desenvolverei na próxima seção. E, nesse debate, nos auxilia de forma bastante sensível o que postula Alain Bergala quando fala sobre o a dimensão estética da arte em diálogo com os processos de ensino-aprendizagem.

Concordamos com o Bergala quando afirma sobre a relação imprevisível que se estabelece entre a obra, o aluno e as pretensões pedagógicas que são atribuídas à arte quando a transformamos em objeto de conhecimento escolarizado. Entendo que sua crítica sobre cinema e educação pode ser estendida ao debate sobre a dimensão estética e artística da literatura, pois ela vai além do que se pode aprender ou apreender por meio da leitura literária.

Pode-se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obriga-lo a ser tocados. Todos sabemos que os livros, filmes, músicas que contaram em nossas vidas, foram encontrados individualmente, na esfera da intimidade, cada um consigo mesmo, ainda que esse encontro tenha ocorrido aparentemente numa situação de grupo ou de transmissão instituída. Quando a escola obriga a aprender – com o objetivo de qualificar os alunos para a sua futura inserção social, e ela deve fazê-lo – ela não tem obrigatoriamente por referência primeira favorecer a possibilidade de um encontro individual e decisivo com a obra. Esse encontro depende mais de uma iniciação do que da aprendizagem, e a escola nunca poderá programa-lo ou garanti-lo. Como todo verdadeiro encontro, ele pode também nunca ter lugar com a sua potência de revelação e de desestabilização pessoais. A escola conserva, porém, um papel não negligenciável nessa questão.(BERGALA, 2008, p.65)

Em relação à segunda articulação - currículo-literatura -infantil e-diferença, importa refletir quais são os pressupostos discursivos sobre a categoria diferença mobilizados pelas narrativas dos livros classificados na temática *Encontros com a diferença*. A literatura é aqui entendida como uma das formas de representar o mundo e os conceitos que o constituem, por isso mesmo, quando pensamos em questionar a forma de representação da diferença estamos também questionando os sistemas de representação que sustentam as concepções hegemônicas e, por isso mesmo, como Silva (2000) alerta, “a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidade de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e diferença”.(SILVA, 2000, p.78)

Investimos aqui no entendimento do livro infantil como relevante ferramenta criativa e estética de relação com o conhecimento porque suscita reflexões, provoca debates e contribui para pensar sobre a cultura de maneira dialógica, sendo produtora e produto de sentidos múltiplos. Analisar a articulação entre a interface cultura-diferença e educação traz a necessidade de problematizar o significante cultura quando é posicionado em uma cadeia discursiva onde o cultural está vinculado à definição do conhecimento e conseqüentemente ao desempenho escolar. Como mencionado anteriormente, pensar sobre diferença apenas pelo viés da cultura pode levar ao entendimento equivocado de que é possível compreender e resolver os conflitos a partir de um ideal de aceitação/assimilação, trocas e diálogos culturais.

Se assumirmos esse posicionamento, que nos parece promissor para pensar as possibilidades literárias inspiradas no entendimento do significante diferença na pauta pós-fundacional tal como explicitado anteriormente, caberia olhar para os materiais que se dispõem a promover encontros com a diferença como estratégia para provocar as mais variadas sensações a partir das múltiplas possibilidades de leituras. Já que um dos papéis fundamentais da literatura é promover uma experiência estética e dialógica do leitor e de suas vivências à medida que o faz se relacionar com a alteridade.

É a partir dessa reflexão que entendemos a relevância de pensar em práticas curriculares, das quais a literatura infantil faz parte, indo além de um tipo de visão multiculturalista que nos impede de pensar na diferença como processos de produção social que se encontram em disputa. E, exatamente por isso, faz-se necessário propor novas configurações que contribuam para ressignificar a diferença, no sentido de caminharmos para uma reconstrução positiva dos processos de diferenciação, problematizando a percepção da diferença como problema, tampouco como solução, mas como condição de pensamento (GABRIEL, 2008).

CAPÍTULO 2

Literatura e Infância: algumas possibilidades de fixações

Se a experiência e a história são derivadas da fratura entre a infância do homem e a emergência da linguagem, na perspectiva filosófica indicada, como essa fratura ocorreria na literatura? Em que condições a linguagem literária permitiria ascender à história e à experiência? Essas são algumas questões gerais sobre as quais se busca refletir neste estudo. Trata-se de pensar sobre a dimensão filosófica da linguagem em diálogo com obras literárias contemporâneas que trazem ao primeiro plano a infância. (SILVA, 2015, Pág. 197).

As ponderações presentes nesse fragmento dialogam com algumas das reflexões que aparecem nessa parte do trabalho composta pela articulação dos conceitos de literatura, infância, literatura infantil, currículo e o debate sobre a diferença que perpassa cada uma dessas temáticas e todas ao mesmo tempo. Portanto, em alguns momentos, será necessário pensá-las de forma mais categorizada, enquanto que, em outros, torna-se inevitável relacioná-las. Dessa maneira, pretendemos realizar algumas conceituações iniciais para explicitar com quais ideias sobre os termos literatura e infância estamos dialogando. Em seguida, buscaremos refletir sobre a categoria literatura infantil em diálogo com a concepção de currículo e do lugar que a literatura ocupa nos espaços escolares. Assim, caminhando junto com as teorizações sobre literatura e infância que serão apresentadas, caberá pensarmos sobre a ideia de diferença articulada à literatura, o que, no nosso entendimento, está vinculada ao potencial de relação que a literatura estabelece com a ideia de alteridade, como apresentamos no capítulo anterior.

2.1 - Literatura: as (im)possibilidades de definir o que é e o que não é literário

Para iniciar esse diálogo, assumimos que há polêmicas e problemáticas relacionadas à tentativa de definição sobre o que vem a ser ou o que deixa de ser literatura. Assumimos, também, que essa não é uma questão recente nem no campo da literatura e nem no campo da educação. Por fim, faz-se importante assumir, ainda, que não temos a pretensão de esgotar essa polêmica, mesmo porque, tentar uma definição totalmente fundamentada e que se encerre em si vai de encontro com as nossas apostas acerca das instabilidades relacionadas às fixações definitivas de todo e qualquer

conceito. Contudo, o que nos parece ser mais importante nos múltiplos entendimentos sobre literatura diz respeito às ferramentas que o diálogo com essas teorias podem nos fornecer para a elaboração das análises dos livros infantis que são objeto de investigação desse trabalho. Essa é uma das justificativas para o aprofundamento das questões que envolvem a literatura e os aspectos literários.

Num primeiro momento, encaminhamos o olhar através das lentes que nos levam a enxergar a literatura como arte ou como uma forma de linguagem estética que é immanentemente social. Sendo assim, o estético (da literatura ou de outras formas de arte) não é entendido como um estranho que afeta outro, mas sim, como uma forma de variedade da formação social.

A linguagem artística pode ser compreendida como uma forma especial de comunicação que carrega junto às suas singularidades as demais manifestações sociais, ganhando sentido apenas quando se encontra na interrelação entre criador e espectador. Ou seja, “ela se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como o fator essencial nessa interação.” (BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V.N. 1976).

O que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte, e nas suas contínuas re-criações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum outro tipo de objetivação. Mas, desnecessário dizer, esta forma única de comunicação não existe isoladamente; ela participa do fluxo unitário da vida social, ela reflete a base econômica comum, e ela se envolve em interação e troca com outras formas de comunicação. (BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V.N. 1976. Pág. 5).

Com isso, o contato com a estética literária abre possibilidade para novas representações daquilo que já foi representado pelo autor da obra. Assim, o leitor vai, de maneira sensível, inferindo sobre as palavras, as formas e a organização do texto como um todo. No diálogo entre a narrativa, o autor e o leitor vão se configurando interrelações vivas por meio do encontro da descrição e do que se narra sobre o mundo e de como o leitor vai vivenciando e experimentado esse mundo que é parcialmente traduzido pelo autor. Trata-se da diferença entre uma análise linguística e uma percepção estética. “Onde uma análise linguística vê apenas palavras e as interrelações de seus fatores abstratos (fonéticos, morfológicos, sintáticos, etc.), a percepção artística viva e a análise sociológica concreta revelam relações entre pessoas.” (BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V.N. 1976. Pág. 17).

Essa concepção nos leva a pensar em quanto o texto literário não se limita a descrever o mundo ao qual se refere. A ficção, ao afastar-se das normas tradicionais, cria a realidade, ganha existência e vai além de dizer sobre o mundo. Torna-se, assim,

um exercício de criatividade que ocorre através das palavras, vinculando-se à criação e à relação com o estranhamento e com a indagação, enquanto se apresenta por meio da dimensão filosófica da linguagem.

Ainda na tentativa de delinear alguns sentidos, dialogamos com o autor Terry Eagleton(2003) que levanta algumas hipóteses acerca da definição de literatura. Corroboramos com o autor quando fala da instabilidade e transitoriedade desse conceito. E, por isso mesmo, Eagleton utiliza a palavra “talvez” na maior parte das apostas que ela realiza para propor quais características seriam definíveis da questão de “ser ou não ser literário.”

Num primeiro momento, o autor aponta para o fato de que a literatura seja definível por ser uma linguagem peculiar que transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se da fala que é usualmente empregada no cotidiano. Essa maneira de conceber a literatura considera que a linguagem literária se distingue de outras formas de discurso e seria essa distinção da fala do cotidiano que levaria à uma reflexão e intensificação dos processos de elaboração de subjetividades, conforme postula Eagleton (2003).

O discurso literário torna estranha, aliena a fala comum; ao fazê-lo, porém, paradoxalmente, nos leva a vivenciar a experiência de maneira mais íntima, mais intensa. Estamos quase sempre respirando sem ter consciência disso; como a linguagem, o ar é, por excelência, o ambiente em que vivemos. Mas se de súbito ele se tornar mais denso, ou poluído, somos forçados a renovar o cuidado com que respiramos, e o resultado disso pode ser a intensificação da experiência de nossa vida material. (EAGLETON, 2003, Pág. 5).

Seguindo essa mesma lógica a literatura seria aquela capaz de mobilizar as imagens produzidas pela humanidade, em sua dimensão histórica e cultural, no sentido de ampliar a reflexão sobre elas. Também por esse motivo, OLIVEIRA (2010, Pág.41) conceitua a literatura como veículo do “patrimônio cultural da humanidade” caracterizando-se pela proposição de novos conceitos que provoca, por meio de seus aspectos estéticos, um olhar de subversão daquilo que parece estar pré-estabelecido.

Vista por esse ângulo, a linguagem literária seria, então, um conjunto de desvios à norma que, por ser uma forma especial de linguagem, contrasta com a linguagem dita “comum”. No entanto, para se identificar um determinado desvio torna-se necessário demarcar a norma da qual se afasta. Dessa maneira, definir os usos especiais da linguagem não significa, necessariamente, definir o que é e o que não é literatura, uma vez que, essa forma especial de utilizar a linguagem não é encontrada apenas em textos literários, mas também em circunstâncias exteriores a eles. Então, pensar a literatura por

esse viés é associá-la à sua condição poética, o que Eagleton(2003) aponta como uma das problemáticas relacionadas a essa definição de literatura. Isso porque, a elaboração poética (que é estranha a uma linguagem comum) pode ser encontrada em escritas trabalhadas com alta engenhosidade, mas que, no entanto, podem ser textos que se afastam da classificação literária, como é o caso de slogans, peças publicitárias, manchetes, anúncio, etc.

Em outra compreensão, a literatura é considerada uma espécie de linguagem autorreferencial que fala de si mesma o que a distancia da ideia de um discurso pragmático, como finalidade prática imediata, como é comumente encontrada, por exemplo, em dicionários e manuais. A essa concepção também estão associadas inúmeras problemáticas, sobre as quais Eagleton(2003) postula.

Em grande parte daquilo que é classificado como literatura, o valor verídico e a relevância da prática do que é dito é considerado importante para o efeito geral. Contudo, mesmo em se considerando que o discurso “não pragmático” é parte do que se entende “literatura” segue-se dessa “definição” o fato de a literatura não poder ser, de fato, definida “objetivamente”. A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolver *ler*, e não da natureza daquilo que é lido. Há certos tipos de escritos – poemas, peças de teatro, romances – que, de forma claramente evidente, pretendem ser “não-pragmáticos” nesse sentido, mas isso não garante que serão realmente lidos dessa maneira.(EAGLETON, 2003, Pág.11)

Sendo assim, a definição de literatura depende da forma como o leitor lê o texto e não da natureza do que ele está lendo. Logo, pode-se considerar que os textos podem ser considerados literários (mesmo sem a intenção inicial de terem essa característica) enquanto outros considerados literários em um primeiro momento podem deixar de ser, tendo em vista que as obras literárias são passíveis de várias leituras e interpretações e encontram-se suscetíveis à reescritas e modificações. No entanto, como procurei explicitar no capítulo anterior, sabe-se que as possibilidades de definições não são ingênuas e apenas existem por si só. Há disputas e posicionamentos de ordens variadas nessa tentativa de fixação de um sentido. Acerca das disputas em torno do sentido de literatura e sobre a definição do que é e o que não é literário ficam evidentes juízos de valor que são historicamente variáveis e que estão em uma profunda relação com as ideologias sociais. Em última análise, julgar o ser literário refere-se não apenas ao gosto particular de um ou de outro leitor, mas também aos pressupostos pelos quais grupos sociais ocupam uma posição de privilégio para apontar o que é e o que não é literário a partir da sua própria referência sobre a estética poética e literária.

Tratando a temática da definição do termo literatura pode-se afirmar, em linhas gerais, que não existe uma essência da literatura. E, ainda, refletimos sobre a condição de uma obra ser considerada literária por ser altamente valorizada, por alguma razão. Além disso, de um modo geral, as pessoas passam a atribuir a classificação literatura a um tipo de escrita que lhes parece bonita, o que pode ser visto, obviamente, como um julgamento de valor. E, como tal, tende a ser tão variável e instável quanto às opiniões de cada indivíduo localizado em diferentes espaços e tempos; o que significa dizer que a categoria literatura não é nem eterna e nem imutável. Não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa em si. (Eagleton, 2003).

Com esses apontamentos sobre literatura estamos compreendendo o lugar de inacabamento ocupado por essa categoria conceitual. Assim como não podemos estabelecer um sentido único, fechado e permanente sobre a literatura, torna-se igualmente desafiador pensar sobre a literatura infantil e todas as polêmicas a ela associadas no que tange a compreensão de infância e do lugar que a literatura (especificamente aquelas destinadas ao público infantil) ocupa nas escolas. Tentaremos delinear um pouco mais o que estamos querendo dizer quando falamos de infância, para posteriormente, iniciarmos uma discussão que inter-relacione essa concepção com a os livros infantis, mais precisamente, com a presença deles nos ambientes escolares.

2.2 – Infância(s)

De que modo as pessoas percebem as crianças? Qual é o valor social da infância na sociedade moderna? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a simultaneamente considerar seu contexto de origem, seu momento de desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos e de cada um? Como assegurar que, diante da heterogeneidade das nossas populações infantis e das contradições da sociedade contemporânea, a educação cumpra seu papel social hoje? Não me proponho a trazer respostas para essas questões, mas me sinto profundamente comprometida com elas e com uma perspectiva de questionamento da sociedade contemporânea, do mundo atual, da infância de hoje. (KRAMER, 2000, pág 9)

Um olhar para a literatura infantil exige, necessariamente, alguma reflexão também sobre a infância. Torna-se indispensável dizer que, assim como todas as outras categorias – diferença, literatura infantil, currículo, e etc. - evocadas até o momento, a categoria infância é incorporada nesse texto levando em consideração os seus múltiplos

sentidos. Não há um sentido único de infância. O que existe e, ao mesmo tempo, o que torna o trabalho com a literatura infantil inquietante, é a existência de experiências diversas ligadas à infância na contemporaneidade. Numa perspectiva discursiva, não podemos ignorar a relação dialógica que as diversas noções sobre a infância estabelecem com as possibilidades interpretativas que as crianças fazem da literatura infantil. Encontro nas palavras de PEREIRA(2012) algo que sintetiza as preocupações e as categorias que tentei introduzir de forma articulada nessa apresentação.

Em contraponto, as sociedades e as épocas condensam sua complexidade em pequenos artefatos – brinquedos, livros etc. – e através deles apresentam às crianças o significado que elas têm na cultura e/ou aquilo que a sociedade delas espera. Desse modo, por exemplo, é possível perceber numa pequena figura ilustrativa de livro todo um projeto educativo que ali se materializa, ou um complexo processo econômico-político de industrialização que se traduz na forma de um simples brinquedo. Os objetos, os materiais de que são feitos, as cores, o acesso ou a falta de acesso a eles, são estilhaços da ampla realidade social em permanente diálogo com as crianças. Esses estilhaços ligam a materialidade das pequenas experiências cotidianas às grandes transformações e se oferecem como férteis campos de observação para se perscrutar o espírito cultural de uma época e a forma como nela se inscreve a experiência da infância. (PEREIRA, 2012, p.8)

As citações em destaque que nos auxiliam a iniciar as reflexões dessa seção do trabalho dialogam com a nossa preocupação em pensar sobre as categorias que constituem as teorizações aqui apresentadas nos distanciando das compreensões essencializadas e monolíticas sobre esses conceitos. Dessa forma, evidenciamos que há múltiplas noções sobre o entendimento de infância na atual conjuntura que foram se alterando ao longo da história e de formas diferenciadas em cada contexto; variando, também, no interior de uma mesma sociedade ou de um determinado grupo. Isso significa que podemos falar de infâncias (no plural), pois estamos assumindo que há maneiras diversas de compreensão da infância por partes dos sujeitos, o que irá influenciar as formas como eles lidam com as crianças em seus cotidianos, assim como estamos entendendo que existem, igualmente, múltiplas formas de vivenciar a infância e de ser criança.

No entanto, uma concepção de infância que assume a multiplicidade inerente a essa experiência não deve desconsiderar que a ideia de infância, mesmo com toda sua pluralidade, ainda assim, se constitui como categoria social associada a alguma fixação hegemônica em torno de sua significação.

O autor Walter Benjamin (2002) contribui para pensarmos a infância como um mundo próprio inserido em um mundo maior, resumindo essa concepção à ideia de *mônada* que ele utiliza para afirmar que cada fragmento da realidade possui as contradições da própria realidade. Dessa forma, podemos entender a infância como a experiência cotidiana das crianças, ao mesmo tempo em que refletimos sobre como os indícios das dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais perpassam a vida das crianças. Isso faz com que reconheçamos na experiência da infância os estilhaços da dinâmica social.

O entendimento (hegemonizado ao longo da história da pesquisa sobre a infância) de cunho descritivo e explicativo sobre as fases do desenvolvimento da criança, de acordo com uma noção de normalidade – que definia o que era e o que não era considerado normal em determinada fase do desenvolvimento da criança, sem levar em consideração as múltiplas variáveis e circunstâncias nas quais a criança vai se desenvolvendo – parece ter perdido espaço nas investigações contemporâneas sobre essa temática. Em substituição a esse, tipo de abordagem nos deparamos com concepções, com as quais corroboramos, que consideram a criança como sujeitos ativos que agem no mundo social, construindo interpretações e intervenções singulares, sem desconsiderar os contextos específicos e as características infantis que variam de acordo com as circunstâncias.

Isso é o que nos leva a pensar sobre a interlocução entre infância e produção cultural que ocorre de maneira interdependente, ou seja, a criança produz cultura e é também produzida na cultura. Assim, afirmamos que as sociedades em seus espaços e momentos específicos expressam as concepções de infância de acordo com as circunstâncias que nela coabitam. Isso ocorre juntamente com o processo de como as crianças vão concebendo as sociedades da qual fazem parte, apreendendo-as e ressignificando-as através dos seus modos singulares que elas têm de compreender o mundo.

Essa singularidade do olhar, do agir e da linguagem infantil tem uma marca de diferenciação e distanciamento em relação à visão do adulto. Walter Benjamin problematiza essa questão do distanciamento na forma de olhar já que a concepção de infância acaba sendo centrada na diferenciação do mundo adulto, criando, em certa medida, uma alienação entre adultos e crianças. O autor, inclusive, fala sobre o empobrecimento que é gerado por essa relação de distanciamento.

Quando Benjamin evoca a memória para comunicar sua experiência da infância convida-nos a considerar a experiência da infância como constitutiva da vida adulta uma vez que se torna intrínseca ao adulto em forma de memória. Essa forma de abordagem aparece com muita intensidade em seus textos de juventude, onde expressa ter clareza de que os desejos e interesses das crianças e dos jovens são diferentes daqueles que orientam a vida dos adultos. Junto disso, o autor reclama do fato de que os adultos com muita facilidade se esquecem de seus sonhos juvenis, o que leva a um empobrecimento do diálogo entre as gerações uma vez que, se o adulto esquece a criança que foi, a relação que estabelece com as crianças com as quais convive tende a pautar-se na premissa da exterioridade. (BENJAMIN apud PEREIRA, 2012, Pág. 24)

As percepções contemporâneas sobre a infância parecem não se distanciar do que Benjamin já postulava sobre as crianças com as quais lidava em sua época. Isso porque, percebemos atualmente uma tentativa de deslocar a forma como a criança é concebida passando a caracterizar a ideia de infância pela capacidade de co-construção da própria infância como também da sociedade. Este paradigma da competência faz das crianças agentes sociais plenos, cujo agir modifica as estruturas sociais em que se encontram, dando-lhes outros sentidos. Essa percepção sobre a infância, obviamente, não se configura como um consenso na contemporaneidade. Sendo assim, às variadas formas de conceber a infância estão associadas uma variedade de maneiras como escolhemos lidar com as crianças. Isso é o que justifica, também, a existência de múltiplos formatos de materiais, inclusive conteúdos literários, destinados à infância. Cada um desses materiais variando conforme o entendimento que possuem sobre o “ser criança” na atualidade.

Conforme apontamos, em alguns momentos torna-se inevitável pensar sobre as categorias de maneira isolada. Dessa maneira, realizamos a seguinte reflexão. Dizer o que é e o que não é literário, julgar o que é uma boa e o que é uma má literatura não são avaliações que se estabelecem *per si*. Assim também ocorre com a literatura infantil e a reflexão do que caracteriza um livro como literatura infantil e do que seria considerada uma boa obra de literatura infantil. Ou seja, para elaborar qualquer concepção sobre literatura infantil faz-se necessário compreender com qual concepção de infância (e de literatura) estamos dialogando. Se entendemos a infância apenas como o vir a ser ou uma fase de transição entre um ser que não sabe e outro que sabe, a literatura infantil pode se apresentar com uma linguagem simplificada, evitando temas complexos ou como uma mera ferramenta de ensinamentos comportamentais. Se, por outro lado, compreende-se a infância como uma concepção que leva em consideração a complexidade e a multiplicidade de ser criança, vendo-a como sujeito e agente no

mundo social – ainda que possua suas competências e especificidades em relação ao adulto – então, esse ser “que nas suas ações no mundo tem sua maneira própria de significar, recriar e transformar, que produz cultura e é também por ela produzida, pode receber e acolher um texto literário provocativo, (...)”. (OLIVEIRA, 2010, Pág. 187).

Tendo contornado um pouco daquilo que estamos buscando significar quando utilizamos o conceito de infância torna-se importante aludir como o seu entendimento pode se associar também a ideia que temos sobre a literatura que a elas é destinada, já que não é possível pensarmos em uma literatura infantil sem termos alguma noção do que estamos entendemos por infância e de como lidamos com as crianças que, em seu cotidiano, experimentam essa relação com a literatura (sem abrir mão da noção de que há crianças que não vivenciam essa relação por não terem contato com os livros). No entanto, entendemos também que falar de literatura infantil, no recorte privilegiado nessa pesquisa, requer falarmos de escola, já que o contato com a literatura ocorre com alguma frequência nos espaços escolares. É com esse desafio que tentaremos articular a compreensão da literatura infantil, ora falando, especificamente, das reflexões de uma literatura que é destinada às crianças, ora refletindo na inserção desse tipo de literatura nos espaços escolares.

2.3 – A literatura infantil nas escolas

O grande patrimônio que temos é a memória. A memória guarda o que vivemos e o que sonhamos. E a literatura é esse espaço onde o que sonhamos encontra o diálogo. Com a literatura, esse mundo sonhado consegue falar. O texto literário é um texto que também dá voz ao leitor. Quando escrevo, por exemplo: “A casa é bonita”, coloco um ponto final. Quando você lê para uma criança “A casa é bonita”, para ela pode significar a que tem pai e mãe. Para outra criança, “casa bonita” é a que tem comida. Para outra, a que tem colchão. Eu não sei o que é casa bonita, quem sabe é o leitor. A importância para mim da literatura é também acreditar que o cidadão possui a palavra. O texto literário dá a palavra ao leitor. O texto literário convida o leitor a se dizer diante dele. Isso é o que há de mais importante para mim na literatura. (QUEIRÓS, 2011, s/p)

Muitas são as justificativas já apontadas para embasar a escolha pelo material que será analisado. Além do apreço pessoal pela literatura infantil, observamos o lugar relevante que esta ocupa nas escolas. Essa escolha também se justifica por compreendermos como os aspectos estéticos da literatura também se relacionam com os saberes e conhecimentos, uma vez que, possibilita o desencadeamento e o alargamento

de horizontes. Sendo assim, este estudo aposta na importância do investimento e circulação abrangente da literatura nas escolas e, para isso, pretendemos apresentar um breve histórico sobre a literatura infantil no Brasil e de como ela foi vinculando-se ao caráter pedagógico e à inserção nos espaços escolares propriamente ditos.

Ao final do século XIX surgem os primeiros livros para crianças no Brasil. Antes disso, não havia essa tradição (MACHADO, 2007). Então, era necessário pensar em como apresentar e introduzir a literatura infantil no mercado. Como ainda não se escreviam livros para crianças os escritores brasileiros utilizaram algumas estratégias que foram inspiradas em modelos europeus já utilizados. Desse modo, por algum tempo, as produções para crianças ficaram limitadas às traduções de obras estrangeiras; às adaptações para os pequenos leitores de obras destinadas originalmente ao público adulto; à reciclagem de material escolar, já que os leitores que formavam o crescente público eram igualmente alunos e estavam se acostumando a usar o livro didático; ao apelo para tradição popular, confiando em que as crianças gostariam de encontrar nas histórias parecidas com aquelas que mães, amas-de-leite, escravas, ex-escravas contavam em voz alta, desde quando elas eram menores. (Zilberman, 2005).

Em meados da década de 1970 a produção de literatura infantil no Brasil passou, juntamente com outros tipos de produções literárias, por uma situação contextualizada com a repressão relacionada ao regime autoritário que vigorava naquela época, conforme o recorte de uma das palestras de Ana Maria Machado (2007).

Como o AI-5 trouxe um fechamento político e uma repressão muito acentuados, alguns dos intelectuais que queria dizer alguma coisa (e se sentiam pressionados intimamente para conseguir se manifestar de alguma forma) saíram em busca de brechas por onde pudessem tentar passar. Foram quase intuitivamente buscando gêneros alternativos, considerados menores, que não chamassem tanto a atenção das autoridades e que permitissem o uso de uma linguagem altamente simbólica, polissêmica, multívoca. Faziam uma aposta em um leitor inteligente que os decifrasse e embarcasse com naturalidade em seu universo metafórico. Esses gêneros acabaram constituindo uma marca de época. Foi o caso da chamada poesia de mimeógrafo, das letras das canções e da literatura infanto-juvenil. (MACHADO, 2007, Pág. 116).

Passando por esses momentos históricos, podemos nos questionar o que é a literatura infantil no Brasil atualmente. Como as produções literárias para as crianças são entendidas na contemporaneidade após avançar um momento inicial de importação desse tipo de literatura, passar por contextos políticos de ditadura e de já ter sido associada a autores premiados e renomados mundialmente, como é o caso de Lygia Bojunga Nunes, Monteiro Lobato e tantos outros que marcaram de maneira qualificada

o compromisso de fazer literatura para crianças. A própria autora Ana Maria Machado, que já esteve no lugar de júri internacional para avaliação de obras de literatura infantil, aponta para o caráter qualitativo da literatura infantil brasileira na atualidade; afirmando que os livros infantis brasileiros podem ser comparados, em pé de igualdade, com as grandes obras internacionais, mas que, para além disso, “apresentam aspectos próprios absolutamente originais e intensamente sedutores, que podem encantar e enriquecer crianças do resto do mundo.” (MACHADO, 2007, Pág. 113).

Para além dos aspectos que qualificam a produção literária infantil no Brasil, consideramos a importância de pensar que a literatura infantil, conforme apontamos anteriormente, não nasceu na escola. No entanto, como o surgimento da literatura infantil no Brasil foi estreitamente associada ao modelo europeu de fazer literatura, não somente a forma de elaborar a literatura para crianças foi exportada, mas também os conteúdos e os objetivos que eram pretendidos pelo texto literário escrito para crianças. Ou seja, desde que foi lançada, a literatura infantil ficou vinculada ao preenchimento de uma função pedagógica. Por esse mesmo motivo, sempre esteve intimamente associada à escolarização. E, ainda, identificadas com esse processo, as narrativas destinadas à infância passam a ser conduzidas com um aspecto de mensagem que deve ser compreendida e reproduzida pela criança. Essa forma de fazer literatura para as crianças coaduna com uma determinada concepção de infância que precisa ser disciplinarizada e considera as crianças incapazes de problematizar o mundo que as cerca, o que foi criticado por Walter Benjamin, como nos aponta Corsino:

Para Benjamin (1993, p. 237), a literatura produzida em sua época era “uma criação sem raízes, por onde circula uma seiva melancólica, nasceu do solo de um preconceito inteiramente moderno”. Preconceito relacionado à concepção de infância baseada na falta, na incompletude, na minoridade, na imaturidade, na improdutividade, na dependência em relação ao adulto. Concepção que também foi questionada ao longo dos anos que nos separam de Benjamin. (BENJAMIN apud CORSINO, 2015, Pág. 114)

A existência de uma literatura destinada, especificamente, às crianças fala um pouco do lugar de relevância que uma dada formação social atribui à infância e do quanto considera importante que elas sejam parte constitutivas das formações sociais, assumindo ainda que as crianças não devem estar excluídas desse processo, o que pode ser justificativa para a existência de políticas públicas de distribuição de livros ou, ainda, justificar o papel central que a literatura assume nas escolas.

Outro aspecto relevante sobre a existência da literatura infantil é a possibilidade de nos dizer algo sobre a relação entre crianças e adultos. Nos primeiros momentos em

que surge a literatura infantil é possível percebermos que, por meio dos livros infantis, essa relação ficava demarcada pela presença de um adulto que ensina algo que a criança deve aprender.

Alguns autores, como Regina Zilberman (2003), fazem uma crítica sobre o tipo de literatura enquanto instrumento que serve, unicamente, à disseminação da norma e dos interesses dos adultos o que, acaba por entrar em desacordo com o desejo e a fantasia dos jovens e crianças, a quem a literatura infanto-juvenil é destinada.

A crítica feita pela autora tem relação com o sujeito que é autor das obras literárias. Não podemos esquecer que, mesmo sendo direcionada ao público infantil, os autores da literatura infantil, em sua maioria, são adultos. Assim, o narrador, a visão de mundo do autor, bem como a linguagem utilizada podem ser fatores estruturais na narrativa que apontem para a determinação e a intervenção nos processos de subjetivação da criança. E, isso se dá, de acordo com os interesses ou com a própria compreensão de mundo do autor, uma vez que é ele o sujeito no processo de criação da obra literária.

Mesmo entendendo o posicionamento do autor nas narrativas que produz para a infância, a crítica mais contundente desses autores diz respeito à função formadora da literatura que se preocupa apenas com a missão pedagógica na tentativa de docilizar e afirmar uma postura imobilizada da infância. Nesse sentido, no Brasil, temos como contraponto o autor Monteiro Lobato – ainda que tenhamos a necessidade de refletir sobre a polêmica envolvendo o posicionamento do autor, que pode ser considerada racista em muitas de suas narrativas¹⁶ – que inaugura um modelo de literatura infantil mais emancipatória, no âmbito nacional. Isso porque, ao deslocar as personagens infantis para uma posição de autonomia em relação ao olhar dominador do adulto, evita a ligação de dependência e sujeição na relação entre eles, o que, na sua época, podia ser observado na maioria das narrativas infantis. Além disso, demonstra a possibilidade de um posicionamento crítico perante a realidade, de acordo com a postura das personagens infantis nas obras literárias produzidas pelo autor.

Quando trazemos a questão sobre Monteiro Lobato, entendemos as polêmicas que se apresentam sobre esse assunto. No entanto, fazemos essa opção por acreditar que

¹⁶ Em seu artigo *Monteiro Lobato vai para o trono?* O jornalista, escritor e professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Muniz Sodré reavivou o debate sobre o posicionamento do autor Monteiro Lobato em relação à questão racial. Nesse artigo, Muniz Sodré afirma o lugar de *racista confesso* de Monteiro Lobato, não só quando fala da sua defesa pessoal acerca da eugenia, mas também, quando relata trechos de suas narrativas que podem ser identificadas como claramente racistas em suas obras.

o debate sobre o autor também contribui para compreendermos a literatura enquanto terreno discursivo e, como tal, em permanente disputa, o que não é diferente quando pensamos na literatura infantil.

Não estamos com isso defendendo que deva ser a literatura infantil um canal panfletário de qualquer que seja a ideologia. Muito pelo contrário, buscamos refletir sobre a função disparadora de múltiplas visões através das infinitas possibilidades existentes de narrativas, pois, no diálogo com o leitor infantil, a literatura assume seu papel hermenêutico de captação de sentidos e de significações relacionadas à situação atual e histórica do leitor. É assim que a literatura pode contribuir para que a criança reflita sobre sua condição pessoal no contexto em que está inserido. Isso porque, existe, através da literatura, um processo de reconhecimento identitário que o leitor passa a estabelecer com a obra ficcional fazendo com que ele se reconheça e reconheça seu entorno nas narrativas literárias.

A propósito, a crítica a um tipo de literatura que pretende balizar a experiência infantil lançando mão de um projeto educativo, inserido de maneira latente nos livros, já há muito tem sido criticado por pesquisadores da área da infância e da literatura como uma forma de colonização do pensamento infantil, conforme Pereira (2012) aponta ao dialogar com a teoria de Walter Benjamin.

Benjamin sinalizava que esse pedantismo conformado na ciência explicativa de supor o que seja a infância dispensou os adultos de observarem atentamente as crianças e de observar em si mesmo a infância como experiência constitutiva da vida. Disso deriva que, tornando-se a infância estranha ao adulto, aquilo que os adultos produzem para as crianças deixa de lhe dizer respeito, alimentando uma artificialidade nas relações e cristalizando lugares sociais verticalizados. (PEREIRA, 2012, P. 28)

No entanto, como a própria reflexão já elaborada por Walter Benjamin, essa tentativa de colonização torna-se extremamente limitada quando concebemos o potencial de subversão infantil, o que pode ser contatado através de uma simples observação da facilidade que as crianças têm de alterar e ressignificar uma lógica estabelecida aprioristicamente a um dado objeto ou atividade e que, pelo olhar e pela ação da criança são ampliados ou, até mesmo, transformados para além do que foi previsto inicialmente.

Atualmente, o que se pode observar em relação a alguns livros infantis é que essa relação entre adultos e crianças, no contexto da literatura infantil, vai se configurando também pela existência de um adulto mais preocupado com a linguagem peculiar da criança, as singularidades e as demandas infantis. Essas características são

as que apontam, muitas vezes, para uma experiência literária significativa para a criança. Dessa forma, é possível notarmos que o livro infantil torna-se uma ferramenta de compartilhamento de sentidos entre o mundo do adulto e o mundo infantil, tornando essa relação um tanto quanto mais horizontal, a depender das concepções de infância e das circunstâncias que estamos considerando.

É importante pensarmos na formação do leitor e como ele se insere no contexto literário. Do contato, inicialmente, auditivo, quando ele se encontra na posição de leitor que ouve as histórias que contam, a criança vai ganhando autonomia leitora por meio de um processo de apropriação da leitura que vai desenvolvendo, o que a integra a um amplo universo de signos capazes de dialogar com a sua própria condição a partir da postura autônoma que ele assume como leitor, dando margem às múltiplas possibilidades de significações do texto escrito, estabelecendo relações com suas próprias experiências e como ele se defronta com estas através da fantasia presente nas narrativas das obras de literatura.

Com base nessas considerações, fizemos a escolha de olhar para as obras literárias buscando perceber suas possibilidades de mobilizar reflexões, por parte do leitor, sobre o seu próprio universo, distanciando-se, assim, de uma narrativa literária que reduz o leitor a um mero objeto passivo de “exemplaridade da história”¹⁷.

Saindo dessa lógica que limita o lugar do leitor infantil, apostamos num trabalho com a literatura nas escolas que potencialize uma postura reflexiva. Por reflexiva estamos querendo falar de um tipo de literatura infantil que abra possibilidades para um questionamento permanente sem abrir mão da ênfase do uso poético na linguagem. Que lance mão do senso de humor e valorize o ludismo verbal, a sofisticação literária, a multiplicação das vozes, associando-as às discussões da contemporaneidade enquanto se compromete com a atitude de pensar o mundo e a sociedade. Ou, como aponta Zilberman (2003) ao dissertar sobre o livro infantil.

Todavia, como produto de uma ideologia que patrocina o questionamento da tradição, o livro pode significar o seu contrário, atuando como propulsor de uma nova postura inquiridora e inconformada em face dos padrões instituídos. (p. 173).

¹⁷ Regina Zilberman (2003, p.130) utiliza essa expressão para criticar a literatura infantil que se limita ao texto de caráter instrucional e constrói a narrativa apenas preocupada com os exemplos de comportamento que devem ser seguidos pela criança.

Na sequência, a autora aponta a ruptura com os padrões vigentes que a literatura possibilita ao expor as contradições de uma sociedade ou época, ao tornar patente suas fissuras.

Em tal medida, o texto se converte em instrumento de investigação da realidade, questionando-a sem abdicar de sua natureza literária, pois transforma todos os elementos externos em componentes de sua estrutura. A relação com as normas e os padrões estabelecidos de uma dada época e sociedade vem participar do universo artístico, garantindo a autonomia deste, mas, ao mesmo tempo, reativando seu contato com a vida social. (ZILBERMAN, 2003, p.173)

Isso porque, é possível nos depararmos com um elemento que consta nos livros infantis, mas que também está presente na literatura de maneira geral. Esse elemento diz respeito a uma aposta em uma reverberação social do discurso criado pela tentativa de construção de uma identidade e de uma humanização a partir das narrativas. Talvez, essa seja uma marca bastante presente nos textos para crianças já que pode estar associada a uma concepção de infância como um projeto de futuro. Assim, na interação da criança com o texto pode persistir um ato político (do qual nenhum texto está isento) no sentido de compartilhar um determinado viés ideológico sobre as formulações sociais e disputas. Em alguma medida, esse compartilhamento revela a aposta de que não deve haver um distanciamento entre os acontecimentos e as reflexões que compõem o tecido social e o diálogo com as crianças que, inclusive, são partes essenciais dessas configurações.

Todas essas reflexões sobre a potência da literatura infantil não eliminam a necessidade de pensarmos sobre os inúmeros problemas¹⁸ relacionados à indústria do livro infantil e da literatura, de maneira geral, conforme Bakhtin e Voloshinov já postulavam na década de 1970 ao refletirem sobre como o mercado do livro, sob as condições da economia burguesa, pode regular os escritores na era capitalista, mas que, por outro lado, para a poética teórica (o texto literário) o que deve mesmo ter relevância é a “estrutura ideológica da arte”. (BAKHTIN, M. e VOLOSHINOV, V.N. 1976, p. 23).

E, dessa forma, também não podemos deixar de problematizar o quanto as problemáticas citadas podem reverberar nas ações relacionadas às políticas públicas voltadas para os livros. Isso porque, a ordem social, política e econômica está presente

¹⁸ ZILBERMAN (2008, p. 176) aponta os principais problemas relacionados à indústria do livro infantil:

- ✓ Grandes tiragens
- ✓ Repetição de clichês
- ✓ Personagens estereotipadas
- ✓ Banalização do assunto

nos textos literários produzindo efeitos na arte verbal. Compreendendo que as produções estão inseridas em uma lógica de mercado, podemos concluir, em alguma medida, que as obras são produzidas de acordo com uma determinada temática porque existe uma demanda específica que, no caso das obras analisadas, é o próprio programa de seleção e distribuição de livros no Brasil que, por um lado, tem consequências econômicas para as editoras e os detentores de direitos autorais. E, por outro lado, não se pode desconsiderar como os valores e as ideologias estão presentes nessas narrativas.

Assim, as produções literárias se movimentam; entrecruzando-se com as demandas de produções literárias, refletindo as formações discursivas enquanto são produzidas em meio a essas formações, influenciando e sendo influenciadas pelo complexo tecido social (político, econômico e ideológico).

Dessa forma, ao analisar os livros que fazem parte do PNLD Literário - 2018 o que se deseja é questionar os materiais selecionados oficialmente para circularem amplamente nas escolas ao analisar se podem ser esses materiais um caminho de abertura aos processos de subjetivação na medida em que as leituras de si e do mundo ocorram em uma relação dialógica.

Se, por um lado, a produção nacional ainda se sujeita em muitos casos ao patrocínio de um modo de vida marcado pela dominação da criança e afirmação do poder adulto, por outro, avilta igualmente a tendência contrária, por meio do reformismo ou do questionamento, visando antes à ênfase na emancipação do ser humano, condição para a mudança das circunstâncias que produziram tais aparelhos de dominação. (ZILBERMAN, 2003, p. 221)

A autora dialoga com o conceito de emancipação utilizado nas teorizações críticas que, no campo da educação, é amplamente debatido para pensar o sujeito como aquele que deve alcançar um *status* de libertação da dominação por meio do conhecimento. Para ela, a emancipação contribuiria para um contexto de mudanças das circunstâncias de dominação.

Dentro dessa perspectiva crítica, os estudos de currículo tiveram por objetivo se contrapor a uma visão positivista, reconhecendo no conhecimento sua função reprodutora do sistema econômico e social (BOURDIEU; PASSERON, 2008) e, ao ampliar-se dentro desta mesma perspectiva, passaram a interpretar o conhecimento também como um meio de contestação do *status quo*. Neste contexto, o conhecimento é encarado como uma possibilidade de libertação e de emancipação do sujeito, que problematiza a realidade e, subsequentemente, como agente de transformações das relações sociais. A sua conscientização a respeito da relação de opressão vivida no

contexto da luta de classes e a luta desses sujeitos por libertarem-se dessa opressão produziria uma sociedade emancipada (FREIRE, 1970). “Uma vez transformada a realidade opressora, a pedagogia deixaria de ser do oprimido, passando a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente de libertação.” (FREIRE, 1970, p.40).

Ainda que assumamos aqui o diálogo com Zilberman (2003), que aponta que a literatura é um dos conhecimentos necessários e possíveis de conscientização do sujeito educando acerca da realidade opressora vivida por ele, nos apoiamos, neste estudo, no conceito de *emancipação* de Laclau (2011). No que diz respeito à luta por uma transformação, o autor busca o intermédio entre a teoria crítica - que entende a articulação entre os explorados/ oprimidos a partir de uma base comum econômica e social - e a teoria pós-crítica - que enfatiza o reconhecimento e a construção de grupos identitários, o que seria uma rearticulação entre as dimensões particular e universal. A luta por uma transformação social envolveria articulações provisórias entre identidades particulares e também provisórias em relação a um exterior que lhe é antagônico.

Nesse sentido, ao buscarmos desestabilizar o significante “emancipação” temos como efeito a possibilidade de deslocar seu sentido de coisa dada ou destino comum a ser alcançado para a noção de emancipação enquanto processo. Além desse movimento, quando pensamos em termos de processos, é possível que emancipação assuma o significado de ato criativo por ser o momento de “irrupção da contingência” que se expressa no momento “performativo do político”. (GABRIEL, 2016, p. 115).

A reflexão sobre emancipação e transformação social é o que nos faz resgatar aquilo que consideramos ser a dimensão política da literatura (enquanto arte). E, nesse sentido, consideramos a importância da literatura como forma de propiciar situações e momentos de aprendizado – principalmente quando estamos falando da literatura nos espaços escolares – que envolvem os aspectos culturais, políticos, ético e estético. Assim como outras modalidades e experiências de leitura (cinema, teatro, música), a literatura possui um potencial formador, já que provoca sensações capazes de suscitar a reflexão sobre conflitos, preconceitos, medos e outras questões que perpassam as experiências dos sujeitos.

Esse viés de pensamento sobre a literatura nos ajuda a compreendê-la como prática discursiva nos aproximando do que a autora Sonia Krammer (2000, pág. 28) entende por “leitura como experiência”. Tal opção pode ser definida se pensarmos nos rastros deixados por essa experiência leitora nas vivências que vão além do momento

específico da leitura e, naquilo que é possível mobilizar, em termos de subjetividades, na relação do leitor com o texto. Seria essa relação – que não podemos negar ser uma relação de apreciação – o que nos instiga a pensar sobre leitura/literatura, e que está em diálogo com a seguinte reflexão.

Levar algo da leitura para além do seu tempo, para além do momento mesmo em que se realiza: aqui reside a dimensão da experiência. Trata-se de uma leitura que produz uma “reflexão sentida” de um coração informado sobre aspectos essenciais da vida humana; leitura compartilhada – ainda que seja com o autor – daquilo que a gente pensa, sente e vive. Leitura que prova a ação de pensar e sentir criticamente as coisas da vida e da morte, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores; que permite conhecer questões relativas ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas por justiça (ou o combate à injustiça). (KRAMMER, 2000, pág.29)

Mas, qual seria o tipo de leitura capaz de mobilizar uma “leitura como experiência”. Será que todo e qualquer livro gera reflexões, assentamentos ou deslocamentos em todos os indivíduos e da mesma maneira? Apostamos que a leitura como experiência surge na relação do leitor com as múltiplas vivências de cada indivíduo, portanto, não é possível prever todas as possibilidades de interpretações que podem emergir nessa relação. No entanto, quando essa leitura está inserida nos espaços escolares e, por isso mesmo, sendo legitimada em termos da relação que esse espaço possui com os saberes e conhecimentos considerados válidos, torna-se compreensível que exista uma reivindicação por uma oferta de livros infantis que possuam aspectos qualitativos no sentido de apresentarem uma dimensão estética e artística que o configurem como material literário e, ao mesmo tempo, apresentem uma narrativa que seja instigante para os leitores infantis.

Inclusive, sobre esse aspecto, Zilberman(2005) postula acerca da relação entre o leitor e uma literatura infantil deve levar em consideração a bagagem e as experiências do leitor que auxiliam a configurar uma atmosfera de reconhecimento e identificação com a narrativa. Um distanciamento excessivo do universo do leitor pode levar a uma ruptura e um choque na parceria que, aos poucos, vai se estabelecendo entre o autor e o leitor. Essa é uma preocupação que o autor por ser adulto deve estar atento em relação à produção literária para a infância, conforme encontramos no trecho a seguir.

A literatura não contraria a velha lei de Lavoiser, conforme a qual nada se cria, tudo se transforma. Ainda que se considere que o escritor é um criador, ele produz uma obra a partir de sua experiência, de leituras e do que esperam dele. Esse ponto de partida é muito amplo, de modo que as variações são infinitas, e as obras bastante diferentes entre si. O escritor dispõe também de grande liberdade, pois, somando experiência e

imaginação, ele pode ir longe, inventando pessoas, lugares, épocas e enredos diversificados.

Contudo, ele não pode ir longe demais: os leitores precisam se reconhecer nas personagens, há limites para mexer com a temporalidade, e a ação precisa ter um mínimo de coerência. Outra questão é crucial: o leitor também traz algum tipo de experiência, uma bagagem de conhecimentos que precisa ser respeitada, caso contrário se estabelece um choque entre quem escreve e quem lê, rompe-se a parceria que só dá certo se ambos se entendem. Se o escritor contradisser demais as expectativas do leitor, esse rejeita a obra, que pode ficar à esmoera de outra oportunidade ou então desaparecer da história. (ZILBERMAN, 2005, Pág. 13).

Tais argumentos vão ao encontro das motivações que embasam a escolha da abordagem com a temática literatura e infância que aqui buscamos discorrer, isso porque, corroboramos com a “proposta básica de ação interlocutória” que a autora Graça Paulino (2000, p.43) atribui à literatura, o que pode ser compreendido como a relação inegavelmente interativa que acontece entre o leitor e a narrativa, independentemente daquilo a que se propõe o texto.

Em relação às diversas propostas textuais, Paulino (2000) contribui para pensarmos nas diferentes propostas que podem estar associadas aos mais diversos textos. Ela aponta a existência de três propostas preliminares: pragmática, ficcional ou informativa.¹⁹ Consideraremos essas categorias para identificar quais os tipos de narrativas estão presentes nas obras que pretendemos analisar nessa pesquisa. Consideramos, ainda, que dessas categorias, a proposta ficcional seria aquela que mais dialoga com o que podemos denominar de livros de literatura infantil, já que se propõe a interagir com o imaginário do leitor, apontando para a ideia de que a proposta ficcional na narrativa é “detonadora do jogo de significações que excita o imaginário a participar de possibilidade de composição de outros mundos” (PAULINO, 2000, pág.44).

A literatura está, hoje, inserida num amplo e complexo conjunto de gêneros e suportes de leitura que se encontram em circulação no meio social, perpassando as práticas e os espaços escolares. Diante dessa diversidade e considerando o teor dessa pesquisa, em particular o seu enfoque na temática da diferença, muitas vezes a questão

¹⁹ a) Proposta pragmática – intenta mudança de comportamento nos leitores, ouvintes, espectadores. Trata-se de um tipo de narrativa condutora de comportamentos que se propõe a interferir na vida dos destinatários, de modo direto.

b) Proposta ficcional – intenta agenciar o imaginário dos leitores/espectadores. O ato de fingir próprio da narrativa de ficção, atribui uma configuração ao imaginário, como efeito do texto lido, ouvido, assistido. Os elementos da narrativa de ficção adquirem outra natureza, diferente da que tinham anteriormente, pois se tornam signos articulados para uma “produção de mundos”.

c) Proposta informativa – intenta envolver intelectualmente o leitor, ouvinte, espectador no acesso/produção simbólicos de conhecimentos, que podem ser científicos, sociais e de outras naturezas. Narrar para que o outro fique sabendo é a proposta básica dessa narrativa.

com a qual nos deparamos diz respeito ao lugar que a leitura literária e o lugar que o livro infantil ocupa nas escolas. A tentativa de responder a essa questão me remete à minha própria experiência docente que me traz a percepção do lugar de destaque que as práticas envolvendo a leitura literária ocupa nas escolas, o que pode ser identificado pela obrigatoriedade (prevista pela lei 12 244 de 2010)²⁰ de existência das bibliotecas em todas as instituições ensino do País.

A valorização e o apreço pela literatura infantil dizem respeito à compreensão de seu pertencimento ao estatuto literário, levando em consideração, principalmente, sua dimensão de arte que vai além do ambiente escolar e do caráter pedagógico que ela assume mesmo quando está inserida nos processos de escolarização. (OLIVEIRA, 2010, Pag. 42).

Mas, qual é o papel da escola na mediação da relação entre educação e a leitura? Entre o sujeito leitor e a leitura literária? Qual deve ser o objetivo dessa educação? Quais são as possibilidades de formação estética, ética e políticas que são abertas no nessa relação? Pensando no âmbito dessa pesquisa, que tipo de leitura e relação com a diferença estão postas nesse jogo de significações decorrente das interfaces relativas à literatura, educação e diferença?

Este estudo aposta, a partir da reflexão dessas questões que a escola, e as leituras que nela são realizadas, podem ser vistas como um contraponto de uma configuração social que busca aniquilar as diferenças e estabelecer unanimidades. Essa lógica de apagamento das diferenças é, comumente, uma forma de relação apresentada às crianças. E é, muitas vezes, diante dessa concepção de assimilação das diferenças que as infâncias vão se forjando nos espaços-tempos sociais.

É partindo desse debate que surge, nessa pesquisa, como acontece em muitas outras, o entrecruzamento da infância e educação. Porque há muitas inquietações que nos fazem refletir sobre o tipo de escola e o tipo de educação que concebemos quando pensamos em mundo mais equânime, sem desconsiderar a necessidade de discutir sobre a infância numa pesquisa que se encontra no campo educacional. Indo além, para pensar as questões relativas à interface literatura - diferença apostamos numa reflexão sobre literatura e a sua condição de alteridade. Buscaremos refletir as aberturas de possibilidades que a literatura permite no sentido de estabelecer a relação com o outro,

²⁰ A Lei nº 12 244 de 24 de maio de 2010 dispõe sobre a universalização das bibliotecas em todas as instituições de ensino (públicas e privadas) do País, considerando como biblioteca escolar “a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.”

mas não um outro delimitado pela fronteira daquele que não está em uma relação de identidade com uma determinada norma. Mas sim um outro lugar, uma outra visão sobre um tema, uma outra percepção, outras ideias, um outro ponto de vista sobre o *eu* e o mundo em minha volta.

2.4 - Literatura e alteridade

Uma das minhas preocupações constante é a de compreender como é que outra gente existe, como é que existem almas que não sejam a minha, consciências estranhas à minha consciência que, por ser consciência, me parece ser a única. Compreendo bem que o homem que está diante de mim, e me fala com palavras iguais às minhas, e me faz gestos que são como os que eu faço ou poderia fazer, seja de algum modo meu semelhante. O mesmo, porém, me acontece com as gravuras que sonho das ilustrações, com as personagens que vejo dos romances, com as pessoas dramáticas que nos palco passam através dos atores que representam. Ninguém, suponho, admite verdadeiramente a existência real de outra pessoa. Pode conceber que essa pessoa esteja viva, que sinta e pense como ele; mas haverá sempre um elemento anônimo de diferença, uma desvantagem materializada. (...) Os outros não são para nós mais do que paisagem, e, quase sempre, paisagem invisível de rua conhecida. (PESSOA, 1999, 317).

Como a literatura pode contribuir para que o sujeito possa refletir sobre si? A identificação ou mesmo a sensação de distanciamento gerado pelas narrativas ocorre na medida em que a compreensão que o sujeito tem de si se constitui também através do olhar e do discurso do outro. Bakhtin (1992) afirma que a individualidade não existiria se não fosse criada pelo outro, pois, ser significa ser para outro e, por meio do outro, ser para si próprio. Assim, me comunico comigo, também, pelo olhar do outro. Diz, ainda, o autor que há uma limitação no meu olhar sobre mim que só é preenchido pelo olhar do outro. E, da mesma maneira que há uma relação de interdependência entre o *eu* e o Outro, há também uma relação de interdependência discursiva entre a palavra e o significado que ela só pode assumir na relação com um interlocutor. Então, é considerando o Outro como parte constitutiva da enunciação que o sujeito também vai se constituindo, ao mesmo tempo em que faz parte da elaboração dessa enunciação como fenômeno de interação verbal. É nessa reflexão que concluímos provisoriamente que a literatura, sendo um olhar do Outro, estabelece uma relação discursiva e de alteridade com o leitor.

A compreensão dessa relação de alteridade pressupõe o Outro existindo e, ao mesmo tempo, sendo reconhecido pelo *eu*. E, é na dialogia que se estabelece a relação

entre o eu e o Outro. Sabe-se que essa relação dialógica não é somente harmoniosa. Trata-se de uma troca permeada por dissensos, conflitos e reflexões. Tudo isso sendo evocada pela relação entre o eu e o Outro que pode ser configurada na interlocução entre o leitor e o texto. Nesse sentido, Bakhtin(1992) elabora como a experiência estética se constitui como algo primordial para pensar o eu por meio da visão que o Outro constrói sobre esse eu e, assim, ele faz afirmações sobre a produtividade estética que contribui para o sujeito elaborar a sua própria existência.

É nesse sentido que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior pela primeira vez num novo plano de existência. (BAKHTIN, 1992, Pág. 55).

Com essa ponderação, Bakhtin contribui para compreendermos como a relação entre arte e identidade se entrecruza com a noção de alteridade que, para o filósofo, cumpre, em parte, o papel de lidar com a diferença (ou com o Outro) considerando esse Outro relevante para nos relacionarmos com nossas próprias incompletudes. Aproximando o caráter estético das variadas formas de linguagem da arte, a literatura pode mesmo ser o lugar da diferença e, talvez, exatamente por isso, ser onde conseguimos nos identificar (ou nos distanciar) enquanto convivemos com o inusitado, nos reencontrando como sujeitos com os nossos aspectos frágeis e inacabados de sermos humanos. Compartilhamos com a alusão que Geraldi (2007) faz para pensar o outro através da ideia de espelho, conforme o autor elabora, inclusive de forma poética, sobre essa metáfora.

O espelho, são muitos. E ainda que devolvam, bons ou maus, favorecendo ou detraindo, imagens que vemos, resta a pergunta: como somos, no visível? Somente o outro pode dizer e os outros não são nossos espelhos muitos, mas nas relações com eles é preciso estar aberto à diferença para que o praticamente imudado se torne mudado. Apoderar-se da arte que se define pela diferença e é o lugar onde podemos nos identificar; aprender a conviver com o inusitado; reencontrar sonhos abortados e, por fim, fazer ressurgir o sujeito – não como imagem de um deus criador com o qual cada um tem compromissos de concretizar na vida sua perfeição, à sua imagem e semelhança, nem como sujeito todo-poderoso certo e certo de sua racionalidade e de suas técnicas – e sim um sujeito frágil, humano demasiadamente humano, cuja identidade, estabilidade instável, se define pelos gestos de responsabilidade de ordenar a experiência do nosso fazer e do nosso padecer. Nossa liberdade maior, aquela que a arte nos ensina, é precisamente a capacidade de nos darmos uma lei. (GERALDI, 2007, Pág.54)

Nos apropriamos dessa reflexão e tentamos transportá-la para a pensar na experiência da criança com a literatura que para ela é destinada e, concluímos que, nesse caso, nem seria necessário adjetivar literatura. Podemos dizer que a relação da criança (como de qualquer sujeito) com a literatura (sem adjetivos) faz com que seja desencadeado um processo de entrar em contato com as questões da vida; promove o encontro com o outro numa experiência de “alteridade constitutiva”. (CORSINO, 2015, Pág. 117). Assim, a literatura permite ao leitor a ampliação das suas percepções sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro.

Isso porque, como Candido nos diz, “quer percebamos ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos e, em consequência, mas capazes em organizar a visão que temos do mundo.” (CANDIDO, 2011, p.79). Dessa forma, ocorre que, por meio da capacidade de ordenação que a literatura nos propõe, a leitura literária passa a elaborar uma nova realidade à medida que estabelece essa condição de alteridade que é única e singular iniciando-se no momento em que o leitor (e mesmo o autor) consegue lançar um olhar para si, surpreendendo-se com as interpretações e análises que constrói. Também ocorrendo quando o leitor identifica-se ou se distancia da percepção de si e da situação posta pela narrativa, descobrindo-se e descobrindo novas formas de olhar para a alteridade.

Essa ideia de alteridade constitutiva só pode ser compreendida quando consideramos a noção discursiva de que os sentidos somente se configuram quando, por meio da linguagem, encontram-se na relação com os interlocutores. E, também, no movimento dos sujeitos em suas infindáveis situações de enunciação, esses sentidos – pelo seu caráter vivo e polissêmico - têm a sua significação determinados em meio aos processos de subjetivação.

Assim, para além dos sentidos que cada sujeito pode atribuir ao texto é importante, quando pensamos na literatura no espaço escolar, que seja proposta uma leitura literária que provoque nos alunos a descoberta de outros sentidos possíveis no texto, reconhecendo e podendo refletir sobre a existência de interpretações divergentes. Dessa forma, abrimos mão da ideia que, por algum tempo foi privilegiada nas escolas, de que as interpretações e possibilidades de atribuição de sentidos, em relação aos textos, são monovalentes. (GOULART, 2007, Pag. 106).

Só é possível compreender uma relação de polivalência com a literatura quando vemos a maneira como texto literário abre a possibilidade para a experimentação de

sentimentos; para a caminhada em mundos distintos no espaço e no tempo em que o leitor vive; para a imaginação e interação com novas formas de linguagem que possibilitam, também, o reconhecimento de novos arranjos e ordenações. Esse é um dos aspectos que confere à literatura a característica da alteridade. Outro aspecto relevante, intimamente relacionado à literatura nas escolas, é o fato da leitura literária – que muitas vezes só ocorre nos espaços escolares – ser parte do caminho que leva à porta de entrada ao mundo letrado. Esse fato nos faz insistir em pensar no caráter alteritário da literatura nas escolas.

(...) o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora. (CORSINO, 2010, Pág.184)

Se, por um lado, não é possível delimitar com contornos fixos o que pode ser considerada uma literatura infantil de qualidade sem nos basearmos em parâmetros rígidos e unívocos, por outro, é possível afirmarmos que os textos literários com qualidade estética são capazes de levar o leitor a entrar em contato com várias sensações, vivenciar não só uma, mas múltiplas percepções sobre si e sobre o mundo, também de diferentes maneiras. É nesse jogo que a literatura assume a característica de alteridade. Justamente porque conduz às variadas leituras de mundo de acordo com as diferentes subjetividades. Assim, além da característica de alteridade, a literatura promove também uma relação com o saber, seja ele o autoconhecimento ou os conhecimentos que circulam socialmente.

Essa afirmação leva-nos a refletir sobre a escolarização da literatura, porém, sem desconsiderar o fato de que a relação da literatura com a aprendizagem, os saberes e o conhecimento não se inicia na escola. No entanto, é no espaço escolar que essa relação passa a ganhar novos contornos, uma vez que, não há como evitar que a literatura, ao se tornar componente curricular, se escolarize. Contudo, não há nessa afirmação uma conotação negativa, já que entendemos essa escolarização como inevitável, necessária e promissora em relação aos objetivos de formação de leitores e de abertura para o diálogo com múltiplas possibilidades de leituras e de trocas sobre elas. Com isso, nos remetemos ao que Walter Benjamin (1994) afirma ao considerar que as histórias – ouvidas, lidas e narradas – nos constitui como sujeitos e possibilitam que as

experiências intercambiadas por meio das narrativas contribuem para nos conhecermos, nos reconhecermos ou nos estranharmos diante do outro, num processo de alteridade que se faz presente enquanto forjam-se nossas subjetividades.

Pensar a literatura dessa maneira nos afasta do risco de relegá-la nas escolas apenas a uma função que serve de ferramenta para uma possível expansão do domínio linguístico das crianças e dos jovens ou, ainda, meramente como incentivo ao hábito de leitura que, por sua vez, levaria o aluno a escrever melhor (conforme algumas concepções linguísticas acreditaram e, até hoje, ainda se configura como prática nas escolas). Entendermos o potencial da literatura nas escolas vai além das apostas nessas funções quando assumimos o papel da literatura em propiciar o contato com novas possibilidades existenciais e educacionais.

Quando compreendemos que a literatura não se resume ao aprendizado de conteúdos e comportamentos, então, é possível enxergá-lo como um acesso a um mundo inacabado, a um lugar de criação, do novo, da participação, da experiência do sujeito, do brincar, do vivenciar de sentimentos

A literatura ensina a liberdade, a alteridade fundamental para a constituição da subjetividade, possibilita a troca, a comunidade de ouvintes, o desfrute individual e coletivo, sem a força disciplinar da ordem do adulto. A literatura mostra uma língua para além do nível pragmático e introduz a criança, pequena, no mundo da cultura escrita que, como leitor-ouvinte dos inúmeros gêneros literários, pode perceber que a língua escrita é muito mais do que a decodificação de sílabas e frases. (CORSINO, 2010, Pág. 199).

Com isso, concebemos que todo e qualquer tema pode ser abordado em um livro para crianças, seja ele vinculado à temática da diferença ou não. No entanto, podemos concluir que o livro poderá se destacar, então, pela maneira como o tema será abordado. Ou seja, se o tema é apresentado por um viés complexo, dialógico e provocador. Se deixa pontos de indeterminação, se são polifônicos, se valorizam o encaminhamento do enredo, o desenvolvimento do conflito e, se, todos esses aspectos estão alinhados com uma linguagem verbal e visual que se apresentam de forma ética e estética. Esse são elementos que nos parecem compor uma narrativa literária preocupada com um leitor infantil considerado em toda sua complexidade.

Para além desses elementos que apontamos como características de uma literatura considerada esteticamente faz-se necessário voltarmos nosso olhar para os livros infantis que circulam nas escolas, principalmente, no que diz respeito às escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, torna-se inevitável refletirmos sobre as políticas públicas relacionadas à seleção e distribuição de livros no Brasil. Isso porque, a

abrangência e o alcance dos programas faz com que as obras selecionadas circulem amplamente em todas as escolas públicas do país, tornando os objetivos e as mensagens presentes nessas obras sejam mais universalizadas, à medida que cada vez mais leitores entram em contato com elas.

No próximo capítulo apresento um breve levantamento histórico sobre os programas de seleção e distribuição de livros no Brasil (principalmente, acerca dos livros infantis) e, em seguida, uma análise empírica dos editais e critérios de avaliação que balizam as escolhas dos materiais vinculados ao PNLD Literário – 2018.

CAPÍTULO 3

Dialogando com as políticas públicas de distribuição do livro de literatura infantil

Ao iniciarmos esse capítulo temos a intenção de fazer uma apresentação e reflexão dos documentos que embasam a implementação das políticas públicas relacionadas aos programas de seleção e distribuição de livros e materiais didáticos e literários no Brasil.

Num primeiro momento, acreditamos ser importante traçar um breve histórico sobre esses programas até chegarmos às suas atuais edições, que são o foco dessa pesquisa. Posteriormente, nos deteremos a apresentar, especificamente, a atual edição de seleção e distribuição de obras narrativas denominada PNLD Literário – 2018. Além da apresentação do programa também consideramos relevante elaborar uma interpretação dos documentos que embasaram a implementação da versão mais recente do programa, já que com essa atualização foram feitas modificações em relação à última edição. Privilegiamos, ainda, a análise da Ficha de Avaliação que apresentou os critérios que embasaram a seleção dos livros como forma de compreendermos quais aspectos foram priorizados nas escolhas das obras.

3.1 - Os programas do livro no Brasil como política pública

(...) se a literatura infantil se apresenta polêmica e se o processo de leitura desse tipo de texto requer especificidades, por que é necessário trabalhar com a leitura literária nas séries iniciais? Uma resposta possível é a de que, desde o início da escolarização, a criança tem contato com o texto literário por meio, especialmente, de materiais didáticos, e nem sempre esse contato ocorre através de uma adequada mediação.

Daí a importância de buscarmos, desde as séries iniciais, uma relação literária com os textos, que transcenda suas limitações e inadequadas escolarizações. Ler literariamente esses textos, desde o início do processo de escolarização. Lê-los literariamente significa resgatar aquela configuração que foi perdida na didatização da literatura, recuperando propostas adequadas de textos produzidos para o público infantil que não limitem a condição de mais um apêndice para a aquisição da leitura e da escrita. (PAIVA e MACIEL, 2008, Pág. 116).

A defesa, explicitada na citação que serve de epígrafe para este capítulo, acerca do investimento em uma leitura literária adequada nos espaços escolares contribui para iniciarmos as reflexões desse capítulo no sentido de pensarmos na relevância das

políticas públicas de distribuição de livros no Brasil. Se por um lado, muitos questionamentos podem ser feitos sobre a maneira como a literatura é abordada nas escolas, por outro, só é possível uma proposta significativa de trabalho com a literatura se existe a viabilização da circulação de livros de literatura nos ambientes escolares, o que, em dada medida, pode ser cumprido pelos programas de seleção e de distribuição de materiais didáticos e literários através das políticas públicas que a eles se vinculam.

As políticas públicas relacionadas à seleção e distribuição de livros nas escolas públicas, até o ano de 2018, estavam vinculadas ao Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional Biblioteca na Escola. Como o próprio nome designa, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) trata da seleção e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas das diferentes redes vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Já o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), vinculado ao MEC, passou a ser responsável, a partir do ano de 1997, pela seleção e distribuição de obras literárias para as escolas. Importante ressaltar que o objetivo do PNBE é promover o acesso às obras literárias e o incentivo à leitura tanto dos estudantes como dos professores, já que há distribuição de livros para ambos os públicos. Essa configuração das políticas do livro esteve em vigor até o ano de 2018, quando foram observadas alterações nos formatos e objetivos dos programas por meio dos editais de convocação, publicados no mesmo ano, para cadastramento de livros didáticos e literários a serem selecionados e posteriormente distribuídos para as escolas do país.

Especificamente, em relação aos anos iniciais, o PNBE passa a atender esse segmento no ano de 1999, ocasião em que foram distribuídas para as escolas de 1º ao 4º ano um acervo composto por 109 obras de literatura infantil e juvenil. Já em 2001, apenas a última série dos anos iniciais do ensino fundamental foi contemplada e num formato diferente, pois, pela primeira vez os acervos foram distribuídos para os alunos através da ação denominada *Literatura em minha casa*, já que o objetivo era incentivar a leitura e a troca de livros entre os alunos, além de permitir que o aluno realizasse a leitura com a família em sua residência.

Em 2005, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) retomou o foco de atendimento aos alunos nas escolas, por meio da ampliação de acervos das bibliotecas escolares. Nesse mesmo ano, atingiu-se a universalização para cada etapa de atendimento, sendo beneficiadas todas as 136.389 escolas públicas brasileiras que atendem as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série) com pelo menos um acervo contendo 20 títulos diferentes. As coleções foram compostas por obras de

diferentes gêneros e tipos de texto, a saber: poesias, quadras, parlendas e cantigas; contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular, mitologia, lendas, fábulas, apólogos, contos de fadas e adivinhas; novelas (clássicos, terror, aventura, suspense, amor, humor) e livros de imagens.

Até a sua última edição, no ano de 2014, o Programa Nacional Biblioteca na Escola cumpria o papel de selecionar e distribuir para as escolas acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Essa distribuição era organizada de maneira que o atendimento aos diferentes segmentos de ensino fosse alternado, contemplando nos anos pares as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos e, nos anos ímpares, as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio, além da distribuição dos livros de incentivo à leitura docente que fizeram parte do programa Biblioteca do Professor (que também ocorria nos anos ímpares).

Nessa última edição (no ano de 2014), o PNBE contemplou as escolas de educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, ocasião em que foram selecionados e distribuídos 100 títulos de literatura infantil para as escolas públicas que atendem a esses segmentos da educação básica. Nesse ano, os tipos de obras e os critérios de distribuição dos acervos ficaram definidos de acordo com os seguintes dados:

Quadro 1 – Critérios de distribuição de obras literárias no âmbito do PNBE 2014²¹

Ano de aquisição	Segmento de ensino	Quantidade de Obras	Quantidade de obras por Acervo	Critério de Atendimento
PNBE 2014	Educação Infantil Creche	50	2 tipos de acervos com 25 títulos diferentes cada	Escolas de 1 a 40 alunos: 1 acervo
	Educação Infantil Pré-Escola	50	2 tipos de acervos com 25 títulos diferentes cada	Escolas com mais de 40 alunos: 2 acervos
	Fundamental do 1º ao 5º ano	100	4 tipos de acervos com 25 títulos diferentes cada	Escolas de 1 a 50 alunos: 1 acervo
				Escolas de 51 a 150 alunos: 2 acervos diferentes
				Escolas de 151 a 300 alunos: 3 acervos diferentes
				Escolas com mais de 300 alunos: 4 acervos diferentes.
	Educação de Jovens e Adultos - EJA	50	2 tipos de acervos com 25 títulos diferentes cada	Escolas de 1 a 50 alunos: 1 acervo
Escolas com mais de 50 alunos: 2 acervos diferentes.				

²¹Fonte: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: < <https://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

Além das obras literárias distribuídas para as bibliotecas das escolas públicas através do PNBE, em 2014 os livros de literatura infantil foram também incorporados ao PNLD a partir da proposta denominada Acervos Complementares ao PNLD. Essa proposta apresenta uma nova configuração relacionada aos programas do livro apresentados pelo MEC. Além de uma nova configuração, o material que foi destinado apenas aos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental estavam associados de maneira estreita aos objetivos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)²², lançado em 2012 com o intuito de atender uma das metas do Plano Nacional de Educação que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. Assim, os objetivos desses dois programas se entrecruzam e podem ser observados no guia de utilização dos acervos complementares que foi distribuído aos professores, ao falar das pretensões sobre a distribuição das obras chamadas Acervos Complementares ao PNLD.

As obras complementares são recursos que podem favorecer a ampliação do letramento da criança e da reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, além disso, pela característica dos livros que compõem os acervos, é possível ainda favorecer o contato das crianças com variadas áreas do conhecimento escolar, possibilitando descobertas por meio de situações prazerosas de leitura. (BRASIL, 2009, pág. 21)

Essa característica diversificada dos livros que compõem os Acervos Complementares ao PNLD do ano de 2014 fica bem demarcada pela escolha em elaborar uma categorização das obras que foram agrupadas de acordo com três eixos que se aproximam dos componentes curricularizados nas escolas: Ciência da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos.

O histórico apresentado sobre os programas do livro propostos pelo Ministério da Educação nos traz a percepção das diversas alterações de formato e conteúdo pelas quais esses programas já passaram. Assim, não podemos ignorar o fato de que estamos aqui nos referindo às políticas públicas que são apresentadas de acordo com a intenção de agenciamento do governo em uma dada circunstância. É nesse sentido que Stephen Ball (2001) nos ajuda a pensar sobre as questões de agenciamento e de como as intenções de estabelecer hegemonias aparecem no âmbito dessas políticas a fim de manter ou deslocar tais hegemonias, de acordo com o que se pretende, portanto, a discussão que o próprio autor elabora sobre o *ciclo de políticas* (BALL, 2010) torna

²² Fonte: Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), 2018. Disponível em <<http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

mais consistente a reflexão sobre as brechas de atuação existentes no nível de implementação das políticas públicas educacionais.

Além disso, o mesmo autor nos auxilia a compreender a fragilidade das políticas públicas, em geral, e, do quanto os programas articulados por essas políticas podem se configurar como ações vulneráveis, uma vez que passamos a entendê-los pela metáfora da *bricolagem*, que o próprio autor utiliza para definir essas políticas em um constante processo de empréstimos e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos. A fragilidade das políticas deve-se também ao fato de serem, muitas vezes, frutos de um acordo que passam a ser recriadas nos contextos das práticas.

Com essa afirmação, estamos querendo pensar nas políticas relacionadas à atual edição do Programa Nacional do Livro Didático, que incorpora a o denominado PNLD 2018 Literário, considerando as suas contradições e todo onexo de influências e interdependências que são resultados das motivações híbridas e múltiplas advindas dos diferentes sujeitos que atuam na proposição e na elaboração do programa. Sintentizando e buscando ilustrar a ideia aqui apresentada é possível concluir que existe um ponto de articulação entre as propostas educacionais mais recentes: Programa Nacional do Livro Didático, Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa, Acervos Complementares ao PNLD, Base Nacional Comum Curricular, dentre outras políticas que se propõem a oferecer uma educação dita de “qualidade”, ainda que possamos questionar as múltiplas formas de significarmos a ideia de qualidade.

No debate que estamos estabelecendo nessa pesquisa, também é importante pensar no lugar do professor que recebe na escola os materiais que são selecionados previamente por outros sujeitos. Assim, esses materiais irão gerir, junto com esse professor, as práticas curriculares nas escolas. Essas práticas, então, se configuram nas chamadas *políticas em uso* (BALL, 2010, pág. 40), que representam os discursos e as ações institucionais que emergem do processo de implementação das políticas por parte dos profissionais que atuam nos níveis da prática que, nesse caso, são os professores.

É dessa maneira que podemos considerar o PNLD, assim como as outras políticas públicas, dentre elas a proposta de estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular, como um mecanismo de regulação que ocorre por meio da proposição de uma dada política nacional levando a “reforma ou *re-forma* de sentidos e identidades, produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais.”(BALL, 2010, p. 47).

O conceito de regulação favorece a análise sobre os discursos acerca do conceito de diferença, uma vez que, podemos pensar sobre os sujeitos que produzem, selecionam

e distribuem as obras literárias para as escolas. Isso porque, os discursos e sentidos estão em permanente negociação, e, encontram-se imbricados em relações de poder. Por isso mesmo, faz-se necessário considerar que determinados grupos ocupam um lugar de privilégio em relação às suas representações particulares. Mesmo porque, as seleções e escolhas de um programa nacional não ocorrem em um *vácuo político* (BALL, 2010, p.52), mas sim, se configuram como produtos do ambiente e das políticas vigentes. Como exemplo, podemos citar a luta em torno da implementação da Lei 10 639/2003 que estabelece a obrigatoriedade da valorização e do ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira em todos os níveis do ensino.

Através das políticas públicas, o mecanismo de regulação trabalha para assegurar o que Foucault (2004, pág. 193) chama de “funcionamento automático do poder”. No caso do Programa Nacional do Livro Didático, isso ocorre com a seleção, a partir de um edital, que define previamente os tipos de obras que irão compor os acervos literários nas escolas dos sistemas públicos de ensino.

Cabe ressaltar que, em geral, as políticas educacionais são caracterizadas pela sua complexidade e por serem controversas; o que aponta para a necessidade de serem articuladas aos processos macro e micro nas análises que envolvem essas políticas, uma vez que, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam os processos de incorporação das políticas públicas.

Nesse diálogo compreendemos que as atuais configurações do PNLD são demasiadamente alinhadas aos objetivos que constam no documento da Base Nacional Comum Curricular o que nos leva a ponderar que as alterações do PNLD estabelecem relações estreitas com o que está posto na BNCC. E, conforme pudemos acompanhar no cenário político, a aprovação do documento da base para os anos iniciais não se deu de forma consensual e sem disputas. Ao contrário, diferentes entidades envolveram-se em negociações para buscar a elaboração de um documento que fosse o mais representativo possível para os grupos sociais que vão além das grandes instituições privadas que prestam serviços educacionais e se envolveram no processo de aprovação na tentativa de defender seus interesses particulares. Muito do que consta no atual documento da BNCC pode e deve ser questionado. No entanto, sabemos que é na perspectiva delineada pelo texto da base que os demais projetos e programas estarão pautados após a sua aprovação. Com o PNLD não é diferente. E, nesse caso, acreditamos ser relevante apresentar as principais alterações e objetivos que fazem parte dessa atual edição do chamado PNLD Literário – 2018.

Isso porque, O Programa Nacional do Livro Didático teve diversas alterações que passaram a vigorar na atual edição que está pautada no decreto Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.²³ A partir da publicação desse decreto o programa passa a ter o objetivo de avaliar, disponibilizar e distribuir materiais didáticos de forma mais ampla e não somente livros didáticos e/ou literários. Assim, passou a ser denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD destinando-se a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias “entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita(...)”. (BRASIL, 2017)

Ainda de acordo com esse mesmo decreto os procedimentos envolvidos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático, passam pelas seguintes etapas: inscrição, avaliação pedagógica, habilitação, escolha, negociação, aquisição, distribuição e monitoramento/avaliação. Dessa maneira, a etapa de inscrição das obras, no caso dos livros didáticos e literários, diz respeito à chamada para que as editoras ou os detentores dos direitos autorais das mesmas realizem a inscrição desses materiais baseando-se nas indicações dos editais referentes a essa chamada.

3.2 – O PNLD 2018 - Literário

No ano de 2018, a distribuição de obras literárias para os anos iniciais do ensino fundamental passa por mais uma alteração. A publicação do edital de avaliação de obras literárias para o PNLD, disponibilizado no primeiro semestre de 2018, já apontava para uma configuração diferente das apresentadas nas edições anteriores, buscando atender aos novos objetivos do programa. De acordo com o edital, as obras selecionadas, passaram a ser destinadas, também, à utilização individual por parte dos estudantes, diferente da maneira como essa distribuição era organizada nos Acervos Complementares ao PNLD. Ou seja, cada aluno receberá um exemplar das obras selecionadas, de acordo com os critérios de distribuição previstos, além das obras que serão destinadas ao uso coletivo pelas turmas; em sala de aula, ou, para ampliação dos acervos das bibliotecas escolares. Além disso, as séries contempladas pelo programa de

²³ O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

2018 foram ampliadas e, assim, todas as séries dos anos iniciais do ensino fundamental estão aptas a receberem esse material.

No próprio edital, encontramos os objetivos primordiais do *PNLD 2018 Literário*.

2.1.1 Avaliar obras literárias para uso em sala de aula pelos estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e ensino médio até o final dos seus respectivos ciclos de atendimento especificados neste edital.

2.1.2 Apoiar a formação dos acervos das escolas públicas, ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes de literatura de qualidade durante o ano letivo;

2.1.3 Contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum-BNCC. (BRASIL, 2018, p.2)

O último objetivo apresentado traz a necessidade de refletir sobre a articulação entre as políticas públicas. Torna-se patente que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recentemente aprovada para os anos iniciais, em meio a críticas de grande parte da comunidade educacional, passa a requerer materiais que coadunem com os preceitos apontados pelo texto na própria base. Sendo assim, os discursos e mensagens das obras a serem selecionadas precisam estar em conformidade com o discurso político e ideológico que consta na base.

O histórico sobre a BNCC²⁴ é tão antigo quanto à própria Constituição Federal. A intenção de estabelecer uma referência curricular nacional que seja obrigatória para todas as redes de ensino perpassou a história da educação nacional. Nesse momento, diante de um dado contexto político e sob o viés ideológico em vigor no atual espaço-tempo, a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental, foi aprovada, sendo proposta como um documento plural, contemporâneo e que tem por objetivo estabelecer “um conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes, jovens e adultos têm direito.” (BRASIL, 2017, p. 5)²⁵

²⁴ “Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE).” (BRASIL, 2017, p.1).

²⁵ Se, por um lado, as propostas em torno da BNCC se apresentam como plurais e promissoras para tornar equânime as ofertas curriculares nas diferentes redes de ensino, por outro, não podemos deixar de destacar as polêmicas e argumentações teóricas - elaboradas por pesquisadores, principalmente, do campo do currículo - que apontam para as questões mais problemáticas das proposições do documento. Uma dessas questões consiste em questionar o significado do próprio conceito de comum da Base Nacional Curricular Comum, pois, como sabemos, aquilo que é comum ou o que não é comum não está dado *a priori* e os sentidos que essa palavra assume numa determinada proposta política são múltiplos. Quero dizer, com isso, que ao problematizarmos as estratégias discursivas que envolvem a implementação da BNCC, estamos entrando em disputas pela significação, “buscando algum fechamento para a definição de *escola pública* na qual apostamos, do lugar de docentes e pesquisadores do campo educacional. Entrar na

Nessa previsão de um conjunto de aprendizagens essenciais a que todos têm direito, de acordo com as concepções e formações discursivas do texto da BNCC, encontram-se organizadas as áreas do conhecimento curricular previstas para a educação escolar. Dentre elas, a área definida estruturalmente como *linguagem*, onde se insere o desenvolvimento das habilidades e práticas relacionadas apropriação da leitura e da escrita.

Enquanto referência nacional para a formulação de currículos, a BNCC se associa intimamente às práticas pedagógicas nas instituições escolares, sem deixar de atuar em um sentido macro do fazer político ao alinhar ações e políticas nacionais aos seus objetivos. Políticas essas referentes “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.” (BRASIL, 2017, p.8) Entendemos que o PNLD 2018 - Literário, que aqui estamos investigando, se aloca na proposta de oferta de infraestrutura para uma gestão da educação em termos qualitativos, pois, conforme já expressamos, a literatura se constitui como material imprescindível no âmbito educacional.

Além das áreas do conhecimento definidas e estruturalmente organizadas no documento, a BNCC define como primordial que as aprendizagens assegurem aos estudantes dez *competências*²⁶ gerais. Para pensar na temática desse estudo, destacamos uma dessas competências, que se articula com a necessidade de atribuir sentidos à diferença. Conforme podemos verificar no trecho abaixo, a ideia de diferença fica associada ao termo diversidade na redação de uma dessas competências gerais.

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

Não só quando se dedica a falar sobre as competências a serem desenvolvidas que encontramos alguma referência à abordagem sobre as diferenças no texto da BNCC. Em outro momento, a base se remete às demandas dos estudantes enquanto sujeitos de aprendizagem, assumindo a dimensão plural, singular e integral desse estudante.

luta política seria, assim, jogar um lance no jogo da linguagem, o que pressupõe disseminar sentidos outros, produzir antagonismos em relação aos sentidos hegemônicos, produzir outras hegemonias.”(GABRIEL, 2015, p.285)

²⁶ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Também expressa a preocupação de oferta de uma educação que objetive o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, sem, contudo, desconsiderar suas singularidades. Além disso, aponta para a necessidade da escola se configurar como um espaço de democracia inclusiva, que valorize o respeito às diferenças e diversidade, fortalecendo a prática de não discriminação e não preconceito.

Em tese, os preceitos aqui apresentados e que foram expressos na BNCC deverão também estar manifestas nos livros selecionados de acordo com o edital do PNLD 2018 - Literário, que estabelece como critério de seleção que essas obras contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências que pretendidas para todos os estudantes dos sistemas educacionais no Brasil.

Tanto a Base Nacional Comum Curricular, quanto o Programa Nacional do Livro Didático, instituídos no âmbito das políticas públicas educacionais se vinculam às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e outros marcos legais. Dentre eles, podemos citar alguns que determinam oficialmente o debate sobre as diferenças, demonstrando que as discussões sobre os sentidos relacionados a esse conceito, que nos propomos a compreender nessa pesquisa, estão sendo negociados nas diversas esferas da sociedade, dentre elas, em nível de políticas públicas.

Na articulação das políticas e programas educacionais, a BNCC define um conjunto de habilidades, competências e normas a fim de criar parâmetros universalizados de oferta das diversas áreas do conhecimento nas escolas. Por outro lado, o PNLD 2018 - Literário define como um de seus objetivos a seleção de obras literárias que atendam os objetivos traçados no documento da base. Interessa-nos, assim, analisar as competências específicas estipuladas para a área denominada *Linguagens*²⁷ na organização da BNCC, por ser nessa área que encontramos referências associadas às leituras literárias nas escolas.

Recortando ainda mais o foco da análise e, de acordo com o documento, ao componente curricular Língua Portuguesa, caberia ainda:

(...) proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p.65).

²⁷ Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

Sendo assim, as produções escritas destinadas às escolas deverão seguir esses parâmetros, além de destacar que os materiais envolvidos nos objetivos de letramento devem assumir a “diversidade cultural” como premissa, buscando se distanciar de um raciocínio considerado reducionista e classificatório.

(...) que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.(BRASIL, 2017, p. 68).

Inserido no componente curricular Língua Portuguesa, são estabelecidos eixos de integração dessa área do conhecimento que contempla as práticas de linguagem. Ressaltamos para os fins das análises aqui pretendidas o

Eixo Leitura que compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos orais e multissemióticos e de sua interpretação sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias(BRASIL, 2017, p.69).

O documento valoriza a educação literária quando aponta para as possibilidades de ampliação de repertório, de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser desencadeados nas diferentes atividades de leitura propostas que, posteriormente, venham a se configurar como conhecimentos prévios que dialoguem com outras situações de leituras.

Ainda sobre o componente curricular Língua Portuguesa, as competências específicas indicadas para essa área tem um forte *elo de ligação* com a educação literária ao enumerar os seguintes objetivos

7 - Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

9 - Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, pág. 85)

Além da divisão na área das Linguagens, do componente curricular Língua Portuguesa e dos eixos vinculados a esse componente, a BNCC utiliza a categoria denominada de campos da atividade humana para caracterizar gêneros e tipos textuais de forma mais específica. Identificamos que o campo que mais se aproxima da literatura é nomeado como *Campo Artístico Literário*. Cada campo aparece associado a uma dada

prática de linguagem, com seus respectivos objetos de conhecimento, organizados em quadros estruturados, conforme o exemplo abaixo que selecionamos por apontar, especificamente, esses aspectos relacionados aos objetivos para as turmas de 3º aos 5º, já que trata-se do mesmo recorte que escolhemos analisar em relação às obras literárias que serão destinadas às turmas de 4º e 5ª anos, de acordo com o edital PNLD 2018 Literário, conforme consta no Anexo I que trata dos objetivos do programa.

Quadro 2 – Objetos de conhecimento e habilidades referentes ao campo artístico literário

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Leitura colaborativa e autônoma	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
	Apreciação estética/Estilo	Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário/Leitura semiótica	Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
Oralidade	Contagem de histórias	Recontar oralmente, como e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

As reflexões aqui pontuadas sobre a articulação entre as políticas públicas podem contribuir para elaborarmos a categoria de análise relacionada aos sentidos da diferença que estamos desenvolvendo nessa pesquisa. Isso porque, a negociação dessas significações está relacionada também às disputas presentes no campo político que se manifestam através das políticas públicas, de maneira geral, e, mais especificamente, no campo da educação. Sendo assim, a literatura e as práticas curriculares da educação literária não se encontram isentas nessa negociação e, as possibilidades de significações

promovidas por elas dialogam com o contexto, as experiências, os sujeitos e as possibilidades de agência inerentes a esse processo de negociação.

As obras que serão objetos de análise dessa pesquisa estão inscritas em categorias que foram divididas por séries e temas. Aqui, cabe explicitar a impossibilidade dessa pesquisa de se deter sobre todas as categorias e temas. Sendo assim, nosso recorte de investigação irá se debruçar nas obras que irão compor a Categoria 5 que é destinada ao 4º e 5º anos do ensino fundamental. Essa escolha se justifica pelo fato de serem as séries com as quais possuo maior aproximação em termos de prática docente, o que contribui para a análise dos conteúdos e discursos que compõem essas obras, em consonância com os referenciais e os focos de análise que pretendemos apontar nessa pesquisa. Além disso, somente na categoria 5 houve a possibilidade de classificação das obras na temática delimitada pelo edital como Encontros com a diferença. Pelo próprio nome do tema e pela descrição dos tipos de obras que estariam inscritas nessa categoria, apostamos ser ela a mais promissora para pensarmos nas possibilidades de significações da categoria diferença nesses materiais.

Os temas disponibilizados para inscrição dos livros sugerem a diversidade das obras a serem inscritas e, por isso mesmo, é importante para nós fazermos um recorte dos temas mais relevantes para chegarmos aos objetivos dessa investigação sendo assim, considerando a temática da diferença enquanto campo de significação e enunciação e pensamos na potência dos temas categorizados como Encontros com a diferença.

Esse tema mostra-se potente para análise do conceito e das significações da diferença nos discursos dessas obras literárias. E, assim, refletiremos se essas narrativas estão associadas à tentativa de reposicionar as significações relacionadas à diferença de maneira a provocar deslocamentos e um olhar outro por parte dos jovens e crianças acerca das diferenças, permitindo entender seu caráter plural.

As temáticas das obras selecionadas nem sempre tiveram a configuração proposta pelo edital do PNLD 2018 - Literário, mesmo porque os critérios de avaliação e seleção de materiais são alterados de acordo com as pretensões encontradas no espaço-tempo que são delineadas pelas ações políticas formatadas pelos programas voltados para o âmbito educacional, como é o caso do edital em questão que, conforme já foi mencionado, possui estreita ligação com uma política mais abrangente para a educação que é a Base Nacional Comum Curricular, aprovada menos de um ano antes da publicação desse edital.

Como já explicitado, o último edital de seleção e avaliação de obras literárias a serem adotadas para distribuição nas escolas dos diferentes sistemas de ensino foi o edital do Programa Nacional Biblioteca na Escola publicado no ano de 2013 (passando a vigorar no ano de 2014). Nesse edital, encontramos uma proposta de avaliação, de seleção e de intenção da utilização desses materiais nas escolas bastante diversa se compararmos com o edital do PNLD 2018 Literário. Por esse motivo, e por entender que as propostas de políticas públicas não seguem uma linearidade, acreditamos ser importante realizar uma comparação dos dois documentos para pensarmos sobre as propostas e intenções de políticas que, por sua própria característica, possuem aproximações e distanciamentos.

Ambos os editais destinam-se à convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental. Uma diferença marcante entre o edital de 2013 (que selecionou obras para serem distribuídas no âmbito do PNBE no ano de 2014) e o edital de 2018 é o público específico dentro desse segmento de ensino. Enquanto o edital de 2013 prevê a seleção de obras apenas para os 1º, 2º e 3º²⁸ anos do ensino fundamental, o edital de 2018 estende o atendimento ao público de todas as séries dos anos iniciais do ensino fundamental, passando a contemplar do 1º ao 5º anos desse segmento.

Outra diferença que pode ser considerada substancial nas propostas dos dois editais diz respeito à proposta de utilização das obras literárias. Apenas no último edital, referente ao material que será analisado, existe referência específica sobre seu uso, quando o texto que dita os objetivos do documento que trata de

(...)avaliar obras literárias para uso em sala de aula pelos estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e ensino médio até o final dos seus respectivos ciclos de atendimento especificados neste edital.(BRASIL, 2018, p.2).

²⁸ A proposta de adotar obras complementares ao PNLD 2013 tem relação com a resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e estabelece em seu Art. 30 que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar

(...) I - a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia”. Estabelece, também, no § 1º do mesmo Artigo, que “(...) será necessário considerar os três anos iniciais do como um bloco pedagógico ou um ciclo *sequencial não* passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010, p.8).

Além disso, também coloca como um dos objetivos principais o apoio à formação de acervos literários nas escolas públicas, “ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes.” (BRASIL, 2018, p.2).

Quanto ao mesmo aspecto, relacionado à utilização, o edital de avaliação e seleção de obras complementares do PNLD 2013 não especifica os modos de uso dos materiais, se detendo a explicitar sobre a distribuição na parte dedicada à composição dos acervos.²⁹

Apesar do edital de 2018 ser mais específico em relação ao uso dos materiais selecionados, demonstrando preocupação maior com a utilização individual dos acervos, ambos editais inviabilizam a inscrição de obras “com lacunas ou espaços que possibilitem ou induzam o leitor à realização de atividades no próprio livro, inviabilizando o seu uso coletivo (BRASIL, 2018, p.15).” Isso porque, apesar de haver a intenção de uso individual das obras, elas seguem padrão de utilização dos próprios livros didáticos do PNLD, ou seja, é prevista a reutilização dos materiais em um período de 3 anos, conforme é determinado pelo programa.

Nas análises realizadas dos textos dos dois editais, chama à atenção, inicialmente, a diferença das nomenclaturas dos materiais nos editais. Enquanto o edital de 2013 dá o nome de Acervos Complementares ao PNLD 2013, o edital de 2018 nomeia o material de PNLD 2018 Literário. Não apenas o nome foi modificado, como também suas propostas e intenções de acordo com as proposições dessas políticas públicas. Nesse sentido, acredito ser importante apresentar aquilo que o programa de 2013 caracteriza como obras complementares

Da Caracterização das obras

3.1.1. Para efeito deste edital, consideram-se obras complementares aquelas com as seguintes características:

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 ensinoaprendizagem; (BRASIL, 2018, p.4)

Há também diferenças quanto às categorias em que as obras podem ser inscritas em cada edital. No edital de 2013, os acervos deveriam contemplar as áreas do

²⁹ Serão formados 02 acervos para cada categoria especificada no subitem 3.3 compostos de até 30 obras cada, adequados aos alunos de seis, sete e oito anos, a serem distribuídos às salas de aula das turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental da rede pública. (BRASIL, 2013, p.4)

conhecimento definidas como ciências da natureza e matemáticas; ciências humanas; linguagens e códigos, o que revela a intenção de vincular os Acervos Complementares ao conteúdo curricular das escolas, conforme consta na parte de avaliação pedagógica³⁰ de seleção dos materiais. Já no edital de 2018, percebemos que o objetivo das obras selecionadas não é contemplar, especificamente, as áreas do conhecimento, mas sim estarem relacionadas com temáticas determinadas pelo documento. Tais temáticas não deixam de estar vinculadas ao conhecimento escolar, no entanto, elas não são, especificamente, referentes a uma ou a outra área do conhecimento comumente associado aos componentes curriculares nas escolas.

Em contraponto com o edital de 2013, o documento de avaliação e seleção de obras para o PNLD Literário - 2018 inclui os docentes na escolha das obras literárias no item 11.1:

A escolha das obras literárias será realizada de maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente da escola com base na análise das informações contidas no Guia Digital do PNLD, considerando-se a adequação e a pertinência das obras literárias em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar.(BRASIL, 2018, pág.15)

Esse é um dado e uma diferença que podemos considerar de grande relevância nos dois documentos. A participação dos membros da escola na escolha dessas obras demonstra maior autonomia e espaço de diálogo, ainda que limitado, dos principais agentes na avaliação e seleção das obras literárias. É coerente que os professores tenham acesso e possam fazer escolhas dos livros que irão utilizar em sala de aula com os alunos, de acordo com aquilo que se aproxima dos planos e propostas curriculares elaborados por esses mesmos docentes. Isso não significa dizer que esses livros precisavam estar necessariamente, vinculados ao trabalho pedagógico. No entanto, como anteriormente argumentei, entendemos que os livros assumem seu papel escolarizado quando são inseridos nos espaços escolares. Nesse caso, cabe ao professor fazer escolhas que coadunem com os objetivos de leitura que estabelece para os estudantes, podendo com isso, elaborar uma mediação mais significativa entre o texto e as leituras que serão realizadas individualmente e/ou em grupo.

³⁰ Assim, cada acervo, a ser composto com base no resultado final da avaliação pedagógica, deverá 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;
- ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares, conforme definido no subitem 1.1. deste edital. (BRASIL, 2013, p.11)

Por outro lado, realizamos uma interpretação do item 4³¹ do edital de 2018 que, de certa forma, vai de encontro aos objetivos de garantir a autonomia e a participação democrática dos professores e outros membros da escola nessa etapa de seleção de materiais. Ao caracterizar as obras literárias, o documento sugere que, além do livro do estudante, as editoras possam apresentar material digital de apoio ao professor, deixando claro que esse material, apesar de ser facultativo, se apresentado, será parte integrante da obra literária destinada ao professor. Ainda comparando com a edição anterior do PNBE, no edital dos Acervos Complementares ao PNLD 2013 não existe nenhuma referência sobre material de apoio ao professor vinculado às obras que participam do processo de seleção. Quando o edital de 2018 faz constar esse tipo de indicação nos remete à tentativa de encaminhar o trabalho docente de acordo com os critérios de seleção do edital. Ou seja, a pertinência desse material está de acordo com o que se pretende por meio do edital PNLD Literário- 2018, enquanto política pública. E, de alguma maneira, reflete a intenção de ativar o mecanismo de regulação da atividade docente através da política institucional que é o programa do livro no Brasil, bem como, pode se afastar da característica literária das obras, associando-as somente às intenções didáticas do material, a depender dos tipos de encaminhamentos e sugestões que são dados aos professores nesses materiais que servem de apoio à prática pedagógica.

Quanto à avaliação pedagógica e, ainda, sobre os critérios de avaliação dos conteúdos, encontramos algumas referências em ambos os editais. No documento de 2013, o item 3.9 versa sobre a impossibilidade de inscrição de “obra doutrinária, religiosa, moralizante ou que tenha por objetivo induzir o comportamento dos leitores.” (BRASIL, 2013. Pág.5). Não existe nenhuma especificação sobre quais conteúdos constantes nas obras poderiam induzir o comportamento dos leitores ou ser considerado moralizante. Comparando com o documento de 2018, este parece ser mais explícito sobre as expectativas em relação aos conteúdos das obras literárias, o que fica bem claro na leitura do Anexo II desse edital, que trata dos critérios de avaliação dessas obras.

Serão, dessa forma, avaliadas as qualidades textuais básicas e o trabalho estético com a linguagem a partir dos seguintes critérios: a exploração de recursos expressivos da linguagem; a consistência das possibilidades estruturais do gênero literário proposto; a adequação da linguagem aos estudantes; e o desenvolvimento do tema em consonância com o gênero literário em questão.

³¹ O item 4 do edital versa sobre as características gerais das obras literárias destinadas à educação infantil, aos anos iniciais e ao ensino médio.

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

Para finalizar essa breve análise comparativa entre os dois editais, observamos que ambos apresentam ditames de acessibilidade, porém, a diferença é que no edital de 2018 está prevista a seleção de materiais que contemplem obras escritas em Braille e versões digitais produzidas em LIBRAS/Português, enquanto no edital de 2013 não se encontra nenhuma referência as possibilidade de inscrição de obras produzidas em Braille.

São múltiplas as possibilidades de conclusões a partir das análises e comparação realizadas nos documentos apresentados. Uma delas nos leva a refletir sobre a contingência de cada um dos programas, já que observamos a estreita relação que cada um deles estabelece com o momento e os objetivos das políticas educacionais em nível macro, o que fica evidente na própria referência a outros documentos institucionais que os editais fazem referência, de acordo com o contexto político em que foram publicados.

Dessa maneira, passamos a compreender o nível de articulação das políticas públicas com as políticas educacionais e os programas que são propostos com determinados objetivos. E, ainda, é possível identificar como essa disposição propositiva idealizada em nível macro da política, inevitavelmente, provoca implicações nas elaborações curriculares e nas organizações políticas que são rearticuladas em nível micro no interior dos espaços escolares.

3.3. Alguns apontamentos sobre o edital de convocação para inscrição das obras e sobre o Guia Digital das obras selecionadas

Os livros selecionados e categorizados de acordo com o tema definido como *Encontros com a diferença* foram disponibilizados para a avaliação e para uma nova seleção que ocorreu nas escolas no segundo semestre de 2018. As obras escolhidas pelo corpo docente nas escolas serão distribuídas para serem utilizadas a partir do ano letivo de 2019. Nesse processo de escolha, os livros foram disponibilizados integralmente no site do Ministério da Educação. Além das obras na íntegra, tivemos acesso ao Guia

Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 – Literário, material que também será foco de análise desse estudo.

Interessa-nos realizar a análise do Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 Literário por considerarmos que o texto do guia seja uma fonte importante de informações sobre os critérios de seleção das obras. Através dele será possível acessar algumas pistas sobre o que diz esse material acerca das categorizações realizadas por temas e como foi feita a orientação aos docentes para a realização das escolhas das obras que serão utilizadas nas escolas.

Sabemos que os livros com os quais estamos lidando se inserem em um contexto de política pública pensada para a educação nacional e, por isso, entendemos que o guia que orienta a seleção das obras literárias e que se propõe a sugerir formas de utilização delas em sala de aula assume um papel de relevância para pensarmos a maneira como essas políticas atuam no sentido de influenciar as práticas curriculares e as ações cotidianas nas escolas. Sem deixarmos de considerar, ainda, conforme foi possível observar em alguns documentos já apresentados, de que maneira as políticas vão se articulando entorno de um projeto amplo para educação que, atualmente, tem sido pensado com ênfase na Base Nacional Comum Curricular.

A leitura do Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 Literário será, ao mesmo tempo, foco das análises dessa pesquisa e ferramenta de apoio para as análises que serão realizadas das próprias obras literárias categorizadas como *Encontros com a diferença*. Associar essas análises pode contribuir para as reflexões suscitadas nesse trabalho e caminhar no sentido de nos aproximarmos dos objetivos traçados em relação a compreensão do que nesses materiais foi nomeado de encontros com a diferença e dos processos de significação mobilizados nos livros selecionados acerca do termo diferença.

É possível que essas análises nos orientem muito mais em direção a outros questionamentos e a novas reflexões do que em direção às respostas objetivas sobre o que pretendemos analisar, mesmo porque, ao articularmos a pesquisa sobre literatura com a questão da diferença estamos cientes sobre o terreno movediço de amplas possibilidades que não está totalmente delimitado nos objetivos aqui pretendidos. Porém, também sabemos que os encontros com a diferença sugeridos pelas obras selecionadas carregam alguns sentidos sobre literatura infantil e sobre diferença que poderemos compreender a partir das leituras das narrativas que, conforme foi possível

analisar, até o momento, são bastante diversas, considerando a quantidade de obras que compõem o acervo categorizado como Encontros com a diferença.

Por meio do Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 Literário chegamos à listagem das obras de todas as categorias e temas, inclusive, àquelas que pretendemos analisar. Dentro do tema de nosso interesse, foi possível identificar que alguns livros foram inseridos apenas no tema Encontros com a diferença, enquanto outros foram inseridos nessa temática, mas também, em outras temáticas. Acreditamos que a leitura das obras na temática Encontros com a diferença que poderá nos dar maiores contribuições em relação à análise acerca dos sentidos e os possíveis significados da diferença nos materiais selecionados.³²

Como explicado anteriormente, no ano de 2018, ainda no primeiro semestre, seguindo a atual configuração do PNLD, além do edital para seleção de obras didáticas, foi lançado também o edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018 Literário³³. Seguindo as etapas do programa, as obras inscritas passam por avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação e, ainda, com a participação de Comissões Técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas que são selecionados a partir de critérios estabelecidos em chamadas públicas para a participação de uma banca avaliadora desses materiais.

A etapa seguinte à avaliação e seleção das obras é a divulgação de um guia que tem por objetivo apresentar as obras para a equipe docente das escolas que farão as escolhas para suas turmas e alunos, de acordo com variados critérios que decidam seguir para a realização dessa escolha.

No atual Guia Digital do PNLD Literário 2018 encontramos informações que se são de extrema relevância para essa parte de nossa investigação, na medida em que nesse documento é possível identificar critérios utilizados pela banca examinadora para a seleção dos materiais e bem como a orientação para a escolha das obras por parte da equipe docente.

A descrição inicial do Guia Digital 2018 PNLD Literário aponta os objetivos desse material e sinaliza a relevância das temáticas delimitadas para a seleção das obras literárias que, conforme explicitado, estão em consonância com o que foi preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também encontramos nesse relato

³² A lista de obras inseridas no tema Encontros com a diferença encontra-se no Anexo 2.

³³ Edital de convocação 02/2018 – CGPLI.

inicial as possibilidades de experiências literárias e contribuição para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Esses aspectos, que também consideramos relevantes em relação a avaliação e seleção de materiais que serão utilizados nas escolas, não são categorias dadas *a priori*, bem como não compreendemos que sejam aspectos que podem ter um significado definitivo e único.

Conforme observamos no histórico referente aos programas de livros e materiais didáticos que atravessaram a educação no Brasil ao longo da história, pela primeira vez³⁴ a escolha das obras literárias oferecidas pelas políticas públicas relacionadas aos livros, está sendo realizada pelas escolas. Essa iniciativa denota preocupação em garantir a participação das equipes docentes nas escolhas dos materiais que irão utilizar e que, conseqüentemente, farão parte das configurações curriculares das escolas, como afirma o trecho a seguir extraído da apresentação desse Guia.

Para contribuir com a escolha de obras que melhor atendam aos objetivos e necessidades de sua escola, se sua(s) turma(s), alinhadas ao seu planejamento pedagógico e em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e as Diretrizes e Orientações Curriculares para o Ensino Médio. (BRASIL, 2018)

Neste Guia, as resenhas das obras aprovadas assumem um papel importante, pois fornecerão a você, professor (a), informações sobre cada uma das obras aprovadas no PNLD 2018 – Literário. Vale a pena explorar, a partir de seu nível de ensino, quais obras estão sendo indicadas para sua seleção, pois sabemos que muitas delas são novidades chegando às nossas mãos e podemos nos surpreender com a diversidade de possibilidades que se descortinam a partir delas. Assim, espera-se que as resenhas possam contribuir para debates e reflexões nas escolas e privilegiem escolhas que considerem os contextos, as singularidades e os participantes desse processo, oportunizando também a inclusão de novas obras no acervo literário das escolas.

Por fim, ressaltamos que você, professor(a), não pode perder de vista os seus saberes docentes, o conhecimento sobre sua(s) turma(s) e, principalmente, o seu papel como mediador(a) de leitura para potencializar, entre seus(uas) alunos(as) a ampliação das referências estéticas, culturais e éticas de nossos(as) jovens leitores(as). (BRASIL, 2018, Introdução)

Nos trechos destacados podemos problematizar, todavia, a questão da garantia de participação e autonomia das escolas nas escolhas dos materiais, já que esse momento de participação estaria delimitado por uma seleção realizada previamente e por estar vinculada aos documentos curriculares que, por terem o objetivo de ser uma base comum daquilo que todos os estudantes devem ter acesso em termos de temáticas e

³⁴ A informação sobre o processo de escolha por parte das escolas consta no Infome 38/2018 – COAERE/FNDE. <http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-dolivro/livro-didatico/escolha-pnld-literario-2018>.

conteúdos escolares, assumiriam assim uma perspectiva de cunho universalizante. Assim, os materiais podem apresentar visões universalizadas sobre as temáticas que se propõe a narrar nas obras literárias. Ou seja, ainda que no último trecho fique explícita a valorização da participação docente nos processos indicados, o mesmo aparece como executor desse projeto e sua atuação está sempre em uma fronteira de negociação com as diretrizes e políticas implementadas no âmbito da educação.

Uma parte do Guia do PNLD Literário 2018 foi dedicada a apresentar os critérios de avaliação utilizados para realizar a seleção das obras enfatizando a maneira como esses critérios estão alinhados com as políticas públicas vigentes. Além disso, em diversos momentos, no texto do Guia podemos observar a ênfase e a prioridade dada às obras que potencializassem a capacidade de reflexão dos leitores sobre si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca bem como obras que proporcionem o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões por meio de uma interação com a cultura letrada, sem descuidar da dimensão estética dessa cultura. Ainda sobre os aspectos considerados na seleção das obras, o Guia fala sobre os objetivos específicos desses materiais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as obras podem continuar estimulando a escuta/leitura de textos em suas potencialidades multissemióticas; porém, devem também expandir, paulatinamente, o repertório de gêneros literários e de temas, possibilitando que os(as) estudantes entrem em contato com textos que rompam com seu universo de expectativa, representando um desafio em relação às leituras anteriores. (BRASIL, 2018, Apresentação)

A leitura desse trecho nos faz refletir sobre a escolarização da leitura literária e de como a literatura se vincula aos objetivos didáticos e pedagógicos relacionados ao processo de apropriação da leitura e escrita e das expectativas que existem acerca dessa iniciação e incentivo por parte da escola. Defendemos, assim, o papel potente que a escola cumpre em relação a esse processo e, ainda, o tipo de literatura e livros infantis que circulam na escola que possam contribuir para que os sujeitos estabeleçam uma relação com os variados gêneros literários sendo capazes de realizar interpretações complexas sobre os textos, ao mesmo tempo em que elaboram reflexões para além desses conteúdos, como também indo ao encontro das suas subjetividades.

Para compreender como as obras foram selecionadas analisamos o Guia Digital PNLD2018 – Literário no sentido de identificar as dimensões e critérios da avaliação pedagógica dos livros, que, de acordo com o texto do Guia, incidiram em quatro dimensões, aplicadas às obras inscritas em qualquer um dos níveis de ensino recobertos

por essa edição do programa. As dimensões avaliadas foram: “qualidade do texto verbal e do texto visual; adequação de categoria, de tema e de gênero literário, projeto gráfico editorial, qualidade do material de apoio.”³⁵(BRASIL, 2018). Todos os critérios seguiram um padrão definido por uma ficha de avaliação que também nos deteremos a analisar e consta em anexo nesse trabalho. (ANEXO 3).

3.3.1 – Ficha de avaliação: analisando os critérios de seleção das obras

Sobre a qualidade verbal e visual do texto a avaliação estabeleceu como critério a existência de um trabalho estético com a linguagem que foi identificada através da *exploração de recursos expressivos da linguagem, a consistência das possibilidades estruturais do gênero literário proposto; a adequação da linguagem aos estudantes; o desenvolvimento do tema em consonância com o gênero literário em questão.*(BRASIL, 2018). Dos aspectos relativos ao texto visual foi considerado o diálogo entre o texto verbal e o visual, além de valorizar os recursos visuais que contribuem para a ampliação do contato com a experiência estética literária e de como essa parte do texto pode estimular o imaginário do leitor. No texto do edital de convocação para seleção das obras literárias encontramos, ainda, indicações sobre a variedade temática das narrativas que, de acordo com esse documento, devem contemplar diversos contextos sociais, culturais e históricos, incluindo, populações indígenas, africanas e afro-brasileiras. *Nesse sentido, deve ser destacada a presença de protagonistas e sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias etc.* (BRASIL, 2018, p.31). Ainda no documento referente ao edital, encontram-se outras referências explícitas sobre a questão da diversidade, informando sobre a reprovação das obras que *apresentem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações.*(BRASIL, 2018, p.32)

³⁵ Uma das inovações de edição de 2018 do programa foi a possibilidade das editoras e dos detentores de direitos autorais inscreverem, além das obras literárias, um material de apoio pedagógico que oriente o trabalho com o livro de forma didática. No edital de convocação para a seleção das obras foi informado que esse material complementar seria facultativo, por esse motivo, há obras que não possuem o respectivo material de apoio. No entanto, os materiais complementares referentes às obras inscritas também passaram por um processo de avaliação que seguir outros critérios e dimensões diferentes dos utilizados para a seleção das obras literárias em si.

Outros apontamentos que encontramos no texto do Edital e do Guia e consideramos importante apresentar aqui diz respeito à avaliação das obras quanto à neutralidade do texto em relação à *apologia, de maneira acrítica, a ideias preconceituosas ou comportamentos excludentes e à violência.* (BRASIL, 2018, Pág. 33) – trecho que consta no Guia e conforme citado no Edital que também faz referência à isenção dos textos literários que deverão *evitar conduzir explicitamente a opinião e o comportamento do leitor, devendo, diferentemente, proporcionar um grau de abertura que convide à participação criativa na leitura, instigando-o a estabelecer relações(...).* Tais premissas, estando inseridas num contexto discursivo, não podem ser compreendidas em uma lógica unívoca de sentidos. Ou seja, é importante que sejam submetidas a um olhar analítico que leve em consideração a complexidade desse contexto em relação àquilo que se pretende enquanto política pública para os programas com os quais estamos lidando nessa pesquisa.

Além da avaliação do texto verbal e visual, outro quesito considerado na avaliação foi a adequação de categoria, de tema e de gênero literário. Sobre esse quesito, o edital explicitava que a obra literária deveria vincular-se, necessariamente, a uma categoria e, a um ou mais temas e, a um gênero literário. Sendo assim, a avaliação levou em consideração se havia uma correspondência entre a obra, a categoria, o tema e o gênero literário. Assim, o Guia informa que *a avaliação pedagógica analisou a adequação de cada obra literária à categoria na qual foi inscrita, considerando a respectiva faixa etária.* (BRASIL, 2018, Pág. 34) E, ainda reafirma a análise das obras dos Anos Iniciais e da Educação Infantil que, obrigatoriamente, deveria estar em consonância com a Base Nacional Curricular Comum. Quanto à adequação ao gênero literário o critério considerado foi a correspondência entre a estrutura/estilo da obra em relação ao gênero no qual a obra foi inscrita, ou, se por outro lado a obra rompe com a estrutura tradicional de determinado gênero, contribuindo para ampliar o repertório e o acesso do aluno leitor à formas literárias diversificadas.

Em relação ao projeto gráfico-editorial o Guia apresenta os aspectos mais técnicos em relação às obras e como esses aspectos podem contribuir com a uma leitura instigante dentro das escolas, conforme destacamos abaixo.

O projeto gráfico-editorial da obra foi avaliado no que tange ao equilíbrio entre texto principal, textos complementares e intervenções gráficas, como as ilustrações, quando estas existiam. Avaliou-se também as condições de legibilidade do ponto de vista tipográfico quanto ao formato e tamanho da(s) fonte(s) utilizada(s); do espaçamento entre letras, palavras e linhas, do alinhamento do texto, das características da capa,

contracapa e/ou orelha e sua potencialidade de mobilizar o interlocutor à leitura, além de questões específicas relativas ao livro-brinquedo.(BRASIL, 2018, p.14).

Foi considerada uma exigência na avaliação do projeto gráfico-editorial que obrigava que as obras contivessem, em anexo, material de apoio paratextual com informações de contextualização da obra e sobre o autor da mesma. O objetivo dessa exigência seria o de enriquecer o projeto gráfico-editorial e subsidiar reflexões sobre as complexidades que envolvem os modos de produção, circulação e os conflitos relacionados aos contextos de elaboração das narrativas.

Em relação ao último aspecto avaliado, encontramos referência ao material de apoio que, segundo o edital, seria de apresentação facultativa e, por isso, não foi considerado como critério de aprovação ou reprovação das obras inscritas. No entanto, os materiais de apoio vinculados às obras literárias, também passaram por análise que buscou avaliar a proposta metodológica em relação à narrativa literária bem como avaliar de que maneira esse material poderia contribuir para o trabalho docente com o texto literário e para a abordagem dos componentes curriculares, tanto em relação aos conteúdos específicos de Língua Portuguesa, como em relação às possibilidades de propostas interdisciplinares em diálogos com aos demais componentes curriculares das escolas, o que ficou definido no item 4.21.1 do edital de convocação para seleção e avaliação das obras literárias.

4.21.1. **Material de apoio no formato pdf** com informações que: (1) contextualizem o autor e a obra; (2) motivem o estudante para leitura/escuta e (3) justifiquem a pertença da obra aos seus respectivos tema(s), categoria e gênero literário; e (4) subsídios, orientações e propostas de atividades para a abordagem da obra literária com os estudantes. (BRASIL, 2018, p.6)

Ao apresentarmos esse item que fez parte do processo de avaliação e seleção dos livros infantis, podemos elaborar algumas reflexões e muitas problematizações sobre o que representa o material de apoio no contexto dessa edição do programa. Inicialmente, cabe ressaltar que essa é a primeira edição em que houve a possibilidade, ainda que fosse facultativa, das editoras e dos detentores de direitos autorais cadastrarem as propostas de materiais de apoio ao trabalho pedagógico respectivo às obras literárias apresentadas. Assim, podemos refletir sobre o caráter propositivo e curricular que é dado à literatura nessa edição do programa. Fica evidente que as obras selecionadas, por mais que não sejam didáticas, ficam vinculadas ao que podemos chamar de utilitarismo da literatura nas escolas ou, à pedagogização da literatura.

Além dessa reflexão, também cabe aqui enfatizarmos como esse tipo de material, no contexto em que está inserido, pode ser considerado como um mecanismo de controle do trabalho docente, uma vez que, todo o material passou por um crivo avaliativo que teve como objetivo selecionar obras de acordo com determinados parâmetros políticos e pedagógicos que podem ir ao encontro do que é pretendido pela política curricular de algumas escolas e se chocar com as elaborações curriculares de outras. De qualquer maneira, podemos compreender esse tipo de material, selecionado por uma política oficial relacionado ao Programa Nacional do Livro Didático, como uma forma de introduzir ou de influenciar uma parte considerável das políticas educacionais no Brasil. Não estamos com isso desconsiderando as possibilidades de utilizações, de subversões e de como as subjetividades podem também influenciar de maneiras variadas a presença desses discursos nas escolas. No entanto, consideramos que eles possuem uma circulação nesses espaços que são legitimadas por uma ação política oficializada e se apresentam como parte de uma fronteira onde são negociados aquilo que se pretende para a educação nacional e todas as outras demandas e particularidades que são inerentes ao cotidiano escolar.

Identificamos no Guia de apresentação das obras selecionadas critérios que foram considerados eliminatórios das obras inscritas, em conformidade com o edital que, em linhas gerais, denotam o olhar dessa avaliação em relação a dimensão estética e literária. Além disso, demonstram a preocupação com a formação de leitores nas escolas e, ainda, o respeito aos critérios de adequação linguística. Também chama a atenção, especificamente no âmbito desse trabalho, a recorrência das referências feitas sobre a necessidade das obras serem isentas de preconceitos, moralismos ou estereótipos, com a justificativa de que esse tipo de abordagem prejudica a experiência estética do leitor. No entanto, compreendemos que pensar sobre esses aspectos estabelece estreita relação com as demandas sociais e políticas e, a nosso ver, não compromete somente a experiência literária da criança ou do jovem, mas sim o olhar sobre mundo que os cerca e as possibilidades de pensarmos uma escola onde o olhar sobre as diferenças seja muito mais promissor do que olhar através das lentes problemáticas dos estereótipos negativos e dos preconceitos.

Após a seleção das obras pela equipe técnica, os livros considerados aprovados foram disponibilizados para o acesso e escolha das escolas. As escolhas foram realizadas de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 3 – Distribuição dos Acervos por categoria

Categoria 1 a 4		Acervos para sala de aula
1 e 2 – Creche - 0 a 3 anos e 11 meses		20 obras
3 - Pré-escola - 4 anos a 5 anos 11 meses		25 obras
4 - Anos Iniciais EF- 1º ao 3º ano		35 obras
Categoria 5 e 6		Acervos para biblioteca
5 - Anos Iniciais EF - 4º e 5º anos		50 obras
6 - Ensino Médio - 1ª a 3ª séries		50 obras
Categoria 5 e 6		Livros do Aluno
5 - Anos Iniciais EF - 4º e 5º anos		2 obras por aluno
6 - Ensino Médio - 1ª a 3ª séries		2 obras por aluno

No que diz respeito a essa etapa, encontramos referências sobre a participação da equipe docente, sendo orientado que a escolha fosse realizada de *maneira conjunta entre o corpo docente e dirigente da escola com base na análise das informações contidas neste Guia, considerando-se a adequação e a pertinência das obras literárias em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar.* (BRASIL, 2018, p.21). Ainda na busca de garantir essa participação, o Guia informa sobre a autonomia dos professores no processo de escolha.

Compete às escolas e às redes de ensino garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha de modo democrático. Para registrar a participação dos professores na escolha e dar transparência ao processo, a decisão sobre a escolha das obras literárias deve ser documentada por meio da Ata de Escolha do PNLD Literário 2018. (BRASIL, 2018, p.24).

Torna-se evidente que a preocupação com a pertinência das obras literárias em relação à proposta pedagógica de cada instituição dialoga com as reflexões já apontadas acerca da didatização da leitura literária nas escolas e do quão inevitável é pensar que a literatura não seja escolarizada nos espaços de ensino. No entanto, seguimos afirmando que se esse processo é inevitável pode ser, ao mesmo tempo, relevante. Além disso, tornar esse processo mais adequado e significativo tem muito a ver com o tipo de leitura que será proposta nas escolas. Não seria possível, no âmbito dessa pesquisa, analisarmos quais são os encaminhamentos dados pelos professores quando propõem uma atividade de leitura de obras literárias. Contudo, é importante que os livros que

estão adentrando os espaços escolares favoreçam uma proposta instigante de relação com a literatura, dentro ou fora da escola.

3.3.2 - Análise das fichas de avaliação para seleção dos livros

Analisar a ficha de avaliação utilizada para orientar a seleção das obras a partir dos critérios definidos pelo MEC pode nos dar pistas sobre as expectativas em relação à esses materiais e suscitar reflexões sobre os aspectos que balizaram essa seleção. Nessa análise nos propomos a realizar uma descrição crítica dos critérios apontados, pensando a partir dos referenciais teóricos utilizados nesse trabalho.

A ficha utilizada pelos avaliadores foi dividida em quatro blocos:

- Bloco 1 – destinado a descrição geral da obra. Também é a parte da ficha de avaliação onde encontramos os descritores específicos relacionados aos seguintes critérios de avaliação: a) critérios da qualidade do texto verbal; b) critérios de avaliação do texto visual; c) critérios de adequação e tratamento dos temas; d) critérios de avaliação do projeto gráfico-editorial; e) critérios eliminatórios.
- Bloco 2 – destinado à análise do Material de Apoio ao Professor
- Bloco 3 – destinado ao resultado da avaliação e a elaboração de um parecer da obra literária de acordo com os critérios apresentados.
- Bloco 4 – destinado à elaboração de uma resenha sobre a avaliação realizada

Considerando o foco desse trabalho, nos dedicaremos a analisar e problematizar os aspectos relacionados às obras selecionadas, propriamente ditas, que estão em consonância com os critérios constantes no Bloco 1. E, como ponto de partida, cabe a comparação dos critérios de avaliação utilizados em outras edições de seleção de livros infantis/obras literárias no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático.

Ao que tudo indica e, considerando a maneira como foi feita a apresentação da atual edição do Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD 2018 Literário seria uma espécie de substituição do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Sendo assim, a seleção, composição e distribuição de acervos literários para as escolas deixa de ser promovida pelo PNBE e passa a ser uma parte do PNLD. Essa constatação tem a ver com os períodos de vigência dos programas. A última edição do PNBE que teve como objetivo formar e/ou ampliar os acervos de livros de literatura infanto-juvenil das bibliotecas das escolas públicas brasileiras aconteceu no ano de 2014 e, conforme

previsto nos documentos referentes a essa edição do programa, voltaria a acontecer no período de três anos. Ou seja, no ano de 2018 uma nova edição do PNBE estaria para ser lançada. No entanto, o que foi observado, foi a transferência dos objetivos do PNBE para a versão atualizada e intitulada de PNLD 2018 Literário. Com essa explicação, estamos buscando uma comparação entre os dois programas, já que encontramos diversas aproximações entre eles e em diferentes etapas de elaboração da nova edição de seleção de obras literárias. Dentre essas aproximações, uma delas diz respeito à avaliação dos livros e à própria elaboração de um instrumento de análise das obras literárias, conforme já havia sido realizado em outras edições. No texto *Crítérios para constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005*, as autoras Ludmila Andrade e Patrícia Corsino ³⁶(2007) apresentam os aspectos constantes nesse instrumento de avaliação no qual pudemos identificar algumas aproximações com o instrumento utilizado na seleção de obras na atual edição do PNLD 2018.

Neste trabalho, apresentamos o instrumento de avaliação construído, que contém quatro categorias de análise e seus respectivos desdobramentos conceituais. **A primeira categoria foi a de elaboração literária; a segunda, a de pertinência temática; a terceira, a de qualidade de ilustração e, por fim, uma última categoria avaliou o projeto gráfico-editorial.** (ANDRADE E CORSINO, 2007, pág.80).

As quatro categorias descritas nesse texto por autoras que participaram do processo de seleção anterior contribuí para a compreensão do que cada uma dessas categorias pode representar, uma vez que elas podem ser identificadas no atual instrumento de avaliação constando no Bloco 1 dessa ferramenta. Em relação ao critério da qualidade do texto verbal (Item 1), foram priorizados alguns itens que apresentaremos a medida em que buscaremos elaborar reflexões sobre esses itens.³⁷

Item 1.2.1 A linguagem do texto não se restringe a palavras utilizadas no cotidiano empregadas com ênfase na função referencial?

Item 1.2.2 O texto verbal emprega com qualidade figuras de linguagem, como metáforas, metonímias, antíteses, hipérboles e/ou elipses?

Item 1.2.3 O texto está isento de clichês?

³⁶ As autoras citadas faziam parte da equipe de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal e do Rio de Janeiro que ficou responsável pela coordenação do PNBE 2005 e por elaborarem um instrumento de análise das obras literárias inscritas no processo de seleção para composição do acervo do PNBE-2005. Esse trabalho da equipe da FE-UFRJ foi realizado em conjunto com a equipe da Coordenação de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura e com consultores com experiência de avaliações de PNBES anteriores. (ANDRADE e CORSINO, 2007, pág. 80)

³⁷ Importante ressaltar que cada item foi avaliado com opções delimitadas pelo instrumento por meio das opções “Sim”; “Parcialmente”; “Não” e “Não se aplica”

Item 1.2.4 O texto, caracterizado pela polissemia, permite que os alunos elaborem diferentes leituras, permitindo que o professor conduza um debate sobre as diferenças entre seus pontos de vista? (FICHA DE AVALIAÇÃO, Pág. 89).

Os três primeiros itens referentes à avaliação da qualidade do texto verbal nos informam sobre a preocupação em selecionar obras que atendam a um critério de complexidade da linguagem literária em relação aos recursos linguísticos de acordo com as normas oficiais da língua e com as estruturas básicas da narrativa escrita. Podemos refletir na importância de se pensar em um tipo de narrativa que se distancie da função referencial de caráter apenas informativo, direto e objetivo, o que não coaduna com as dimensões estéticas que caracterizam o texto literário em suas elaborações poéticas, reflexivas e emotivas. Por outro lado, o critério que versa sobre a ausência de clichês estaria associada a uma linguagem que não rompe com modelos pré-definidos e que oferece ao leitor uma experiência pouco elaborada e complexa, no sentido de não superar suas expectativas, já que não propõe uma experiência estética. Essa preocupação aparece no item seguinte que versa sobre as múltiplas possibilidades de leituras e debates que podem ser gerados a partir dessas interpretações - e acaba por se configurar como uma narrativa pouco surpreendente para os leitores.

Item 1.2.5 O texto verbal está escrito em acordo com um gênero da tradição literária

Item 1.2.6 A construção do texto corresponde de modo adequado a convenções desse gênero consolidando ou ampliando um repertório de formas literárias do aluno?

Item 1.2.7 O texto rompe com as convenções de gêneros da tradição literária. ((BRASIL, 2018, Pág. 89).

Os itens destacados na sequência demonstram a relevância dada aos aspectos mais relacionados a uma educação literária, ou seja, ao contato com gêneros literários diversificados e as possibilidades de reelaborações desses gêneros nas configurações narrativas apresentadas. Isso porque, faz-se necessário pensar em estilos e gêneros que forneçam subsídios para que o leitor reconheça formas e estilos tradicionais da literatura, mas, que também possa ampliar e subverter os entendimentos acerca dessas construções literárias ao se deparar com obras que se propõe a realizar releituras ou mesmo a criar estruturas textuais que misturem os estilos e gêneros, acompanhando as expectativas do leitor infantil (como é o caso de qualquer outro leitor) que variam de um momento histórico para outro, de uma geração para outra. Ou seja, é preciso considerar de qual infância e de que leitor infantil estamos tratando quando pensamos em obras

literárias que se dispõe a uma provocação estética do leitor. Ou, ainda, da maneira como Bakhtin expressa ao ponderar sobre a variedade de gêneros.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1992, pág. 279).

Os itens posteriores aos que versam sobre os estilos e gêneros literários estão associados à avaliação do conteúdo das narrativas e da maneira como determinados temas são apresentas nas obras, inclusive, ponderando sobre temáticas políticas e ideológicas, conforme descrição dos itens.

1.2.9 O texto verbal está isento de apologia a ideias preconceituosas e comportamentos excludentes (ou seja, racismo, fascismo, machismo ou outros modos de pensamento autoritário apresentados de forma acrítica)?
 1.2.10 O texto verbal está isento da exploração da violência e/ou da morte de forma acrítica (ou seja, está isento de incentivos à violência)?³⁸
 (BRASIL, 2018, Pág. 89)

Não podemos deixar de ressaltar que *ideias preconceituosas, comportamentos excludentes, racismo, fascismo, machismo, pensamento autoritário* são termos que vem sendo amplamente evidenciados nas discussões no campo da educação, conforme já apontamos anteriormente. Além disso, não abandonamos a noção de que são conceitos com múltiplas possibilidades de significações. Pela metodologia adotada nessa investigação não seria possível acessar quais os sentidos assumidos pelos avaliadores para julgar a ausência dessas ideias nos textos avaliados. No entanto, corroboramos com a noção de que a literatura possa ser uma ferramenta de produção de sentidos, permitindo que a polifonia – característica da obra de literatura – possa se manifestar de forma dialógica na interlocução com seus leitores.

Ainda no Bloco I da Ficha de Avaliação encontram-se os critérios de avaliação do texto visual, conforme os descritores abaixo

Item 1.3.1 O texto visual evidencia interação das imagens e/ou ilustrações com o texto verbal, contribuindo para a experiência estética do leitor.
 Item 1.3.2 O texto visual explora recursos visuais (combinação de cores, volume e proporção, luz e sombra, enquadramento, entre outros) com vistas à experiência estética e literária
 Item 1.3.3 O texto visual contém imagens que sugerem múltiplos sentidos e estimulam o imaginário. (BRASIL, 2018, Pág. 89).

³⁸ Esses itens se repetem na parte de avaliação do texto visual.

O texto visual ou as imagens presentes nas obras literárias possuem imenso valor na composição da narrativa. Quando estamos tratando de livros para crianças esse item torna-se ainda mais relevante, por vários motivos. Dentre eles, podemos citar a forma como as imagens podem tornar a narrativa mais envolvente para o leitor (não só o infantil, obviamente), mas também porque, em muitos casos, a parte mais visual do texto oferece maior autonomia no desenvolvimento da prática leitora. Isso porque, as imagens e ilustrações no livro infantil extrapolam o objetivo decorativo, ainda que não desconsideremos essa característica da ilustração, mesmo porque pode ser ela uma das desencadeadoras dos aspectos estéticos de uma dada obra literária. Portanto, as imagens podem se configurar como narrativas visuais ou, ainda, podem estar em uma posição de estabelecer um entrecruzamento do texto visual com o verbal. Além disso, oferece ao leitor uma amostra da interpretação do ilustrador ao mesmo tempo em que dialoga com o texto escrito elaborando um processo de significação.

Sobre os critérios de adequação e tratamento dos temas foram considerados os descritores a seguir

Item 1.4.1 Está(ão) adequado(s) à categoria (faixa etária) do público a que se destina?

Item 1.4.2 Está(ão) isento(s) de abordagem(ns) simplificadora(s), superficial(is) e homogeneizante(s)?

Item 1.4.3 Possibilita(m) confronto(s) entre diferentes perspectivas ou visões de mundo?

Item 1.4.4 Está(ão) isento(s) de abordagem(s) que acentua(m) a submissão do leitor a normas sociais ou estratégias de opressão que silenciem conflitos entre indivíduo e sociedade?

Item 1.4.5 É(são) apresentado(s) de modo linguisticamente adequado, sendo utilizado um vocabulário apropriado para abordagem do tema?

Item 1.4.6 Contribui(em) para a consolidação e/ou ampliação do repertório de temas do(a) aluno(a)? (BRASIL, 2018, Pág. 89)

A questão da temática aparece como obrigatória no texto do edital. Ou seja, as obras inscritas para avaliação deveriam estar obrigatoriamente, vinculadas a uma temática que foi definida previamente e apresentada nesse edital. As obras também poderiam ser inscritas como outras temáticas. Nesse caso, as editoras ou os detentores dos direitos autorais deveriam dizer em qual outra temática a obra estaria inserida e apresentar uma justificativa referente ao enquadramento nessa temática. Essa obrigatoriedade de estabelecer um tema que deveria constar no texto - já que foi avaliada a pertinência entre o tema no qual a obra foi inscrita e a apresentação desse tema na narrativa - nos faz pensar nas reflexões acerca do papel da leitura na escola e às problemáticas já antigas relacionadas à questão da literatura na escola. Sobre essas

problemáticas, muito já foi elaborado para pensar na importância de uma literatura escolar que não abra mão da experiência plural e estética ao privilegiar o uso estritamente didático dos livros nas escolas. Apenas analisando os textos das obras aprovadas poderemos pensar quais aspectos foram privilegiados e, se a intenção de delimitar as obrassem temáticas retira delas o caráter reflexivo e estético que se espera das experiências literárias.

A avaliação do projeto gráfico-editorial talvez³⁹ seja o critério que mais apresente um distanciamento dos critérios avaliativos considerados em outras edições. Na atual edição, foram priorizados os seguintes descritores. Essa hipótese pode ser confirmada com a comparação entre os critérios utilizados nessa Ficha de Avaliação e à descrição dessa parte da avaliação na edição de 2005 que é apresentada pelas autoras Andrade e Corsino .

- 1.5.1 Contém prefácio e/ou apresentação que contextualize brevemente autor e obra
- 1.5.2 Favorece a leitura (diagramação, relação texto e imagens; escolha da fonte e corpo; espaçamento entre linhas; as ilustrações são legíveis para o público-alvo, entre outros)?
- 1.5.3 A capa e/ou contracapa e/ou orelha da obra contribui(em) para a mobilização do interlocutor à leitura? (ANDRADE e CORSINO, 2007, Pág.85)

Em seguida, comparamos com a descrição do que foi levado em consideração na avaliação do projeto gráfico na edição do PNBE de 2005. Por meio dessa descrição é possível notar maior rigor e cuidado na análise desse quesito referente aos materiais apresentados.

O projeto gráfico dá visibilidade e legibilidade á obra, tornando-se um convite inicial à leitura através do que está proposto como formato tátil, gráfico e funcional. Portanto, nesta categoria foi avaliado o objeto livro no seu formato, tamanho, capa, contracapa, relação da mancha textual com a ilustração, contraste letra/fundo, tamanho da letra, qualidade e textura do papel, técnica e cores empregadas, bem como a adequação e dosagem de informações complementares ao texto literário para contextualização da obra, funcionalidade de sumários, glossários e dados biobibliográficos dos autores e ilustradores.

Na avaliação da qualidade da elaboração gráfica procurou-se perguntar se, na adoção de uma técnica gráfica específica, os recursos utilizados contribuíram para a expansão da leitura do texto verbal, ou seja, se as opções técnicas atribuíram maior ou menos sentido às imagens, contribuindo para a formação estética do leitor. Dessa forma, a qualidade técnica do projeto gráfico foi analisada em relação ao investimento na

³⁹ Não é possível fazer essa afirmação de maneira contundente, uma vez que, para esse trabalho não tivemos contato com o material físico que foi avaliado e selecionado. O acesso obtido limitou-se ao contato virtual com as obras, já que os livros foram disponibilizados, na íntegra, para que as equipes docentes pudessem realizar as escolhas das obras a serem utilizadas a partir do ano de 2019.

proposta, sua inovação, o diálogo que estabelece com o texto literário e o valor que acrescenta à obra literária. (ANDRADE e CORSINO, 2007, pág. 88).

As teorizações com as quais dialogamos no decorrer dessa pesquisa incidirão diretamente nas leituras e interpretações dos livros, como não poderia deixar de acontecer. Sendo assim, os diálogos que propomos com o campo da literatura (e da literatura infantil), assim como com o campo do currículo e com os debates que propusemos para pensar a categoria diferença, estarão presentes nessas análises, pois, acreditamos que o entrecruzamento desses debates nos encaminha para uma pesquisa que se pretende interdisciplinar e plural.

Sendo nosso objeto de estudo os livros infantis selecionados para distribuição para as escolas públicas, inclusive nas escolas onde atuamos como docente cabe explicitar que temos algumas expectativas sobre esses materiais. Dizer que esperamos que esses materiais sejam obras literárias de qualidade e que possibilitem o contato com uma concepção de promissora acerca da diferença torna-se demasiadamente vago, principalmente, num estudo onde consideramos a todo o momento que os sentidos não são nem dados *a priori* e nem permanentemente estabelecidos nos discursos. Assim, o trecho do artigo de Andrade e Corsino (2008) nos auxilia na tarefa de dar um contorno mais evidente sobre as expectativas que temos em relação aos materiais a serem analisados no próximo capítulo.

O primeiro passo para se pensar a qualidade do livro infantil é analisar a forma e conteúdo simultaneamente, ou seja, a relação entre o projeto gráfico como um todo, incluindo ilustração, tamanho de letra, cores, diagramação etc. e o texto. Não basta que o livro seja bonito, resistente, colorido e atraente; é preciso também ter um texto em que a construção da linguagem literária permita uma experiência estética, em que o tema, tratado de forma polifônica, seja interessante e traga o novo e o surpreendente. (ANDRADE E CORSINO, 2007, pág.88).

CAPÍTULO 4

Sentidos da diferença – uma análise das obras inscritas na temática *Encontros com a diferença* no âmbito do PNLD Literário – 2018.

Nesse capítulo, buscaremos apresentar e realizar as análises empíricas das obras que foram classificadas pelo edital de seleção na temática *Encontros com a diferença*. A escolha das obras inseridas nessa temática se justifica pela descrição dos critérios aceitos pelo edital para a classificação nesse tema. De acordo com o documento, o enfoque das obras inscritas nessa categoria deveria ser a seguinte:

A descoberta e o contato entre diferentes esferas culturais, sociais, geográficas etc., bem como entre indivíduos de diferentes etnias, raças e/ou o encontro com pessoas com deficiências. Na interação com a diferença, deve-se destacar a necessidade de atitude respeitosa e convívio pacífico. (BRASIL, 2018, p. 36).

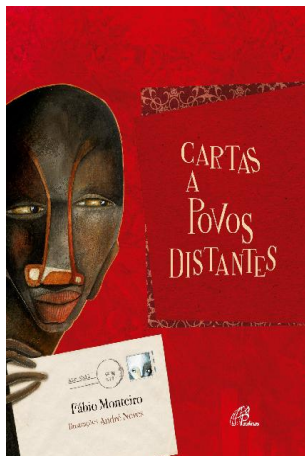
A partir dessa descrição consideramos que esse recorte favoreceu os objetivos dessa investigação uma vez que a proposta de interação com a diferença deveria estar presente, necessariamente, nesses materiais, conforme fica explícito no critério de seleção do edital que está relacionado à temática. Assim, compreendemos que a abordagem da diferença estaria presente nas obras que delimitamos para as análises e, por isso mesmo, seriam foco dos nossos interesses investigativos já que um de nossos objetivos é compreender as possibilidades de significações em relação ao significante diferença nos livros infantis que circulam nos espaços escolares.

Além do olhar para a questão da diferença nas obras, em alguns livros analisados, a questão estética nos chamou a atenção positivamente, de maneira que a preocupação com os aspectos visuais e verbais acabam por estabelecer uma relação estreita com os discursos que compõem as narrativas. Assim, mesmo não sendo o foco das análises que intentamos desenvolver, em algumas obras optamos por destacar e comentar alguns desses aspectos estéticos por compreender a relevância que eles assumem no sentido de contribuir para uma experiência literária com contornos estéticos e significativos.

Após identificarmos o recorte necessário para as análises, buscamos realizar a leitura e a interpretação das obras para compreender e apontar os múltiplos significados relacionados à categoria diferença que se apresentam nas obras analisadas. Nas vinte e uma obras analisadas realizamos apontamentos que aproximavam a narrativa do tema

Encontros com a diferença. Com isso, tivemos o objetivo de entender quais as significações desses materiais – e, conseqüentemente da política relacionada à seleção e distribuição de livros – acerca do entendimento de diferença em meio à pluralidade de possibilidades fixações que essa categoria pode apresentar nas narrativas dos livros infantis.

4.1 – Apresentando os livros



Livro 1

Cartas a povos distantes

Autor: Fábio Monteiro

Ilustrador: André Neves

A história do livro *Cartas a povos distantes* tem início com uma apresentação minuciosa do personagem principal que é um menino chamado Giramundo. Morador de São Paulo, no Brasil, Giramundo é caracterizado como um garoto muito inventivo e que gostava de viajar usando a imaginação. Além disso, “conhecia todos os livros possíveis de geografia e cartografia possíveis pra sua idade, mas preferia os mapas de lugares desconhecidos e por horas falava em línguas que não existia.” (Pág. 13).

O enredo começa a dar pistas sobre o seu desenvolvimento quando Giramundo recebe um envelope desconhecido e sem remetente, apenas constando a localização geográfica e a data de origem escritas em um papel de carta amarelado. No alto da folha, a seguinte inscrição: “Luanda, 3 de novembro de 1985”. A partir dessa parte da trama, Giramundo começa a se questionar sobre a origem e as intenções dessa carta. Surge um ar de mistério e momentos de indeterminação que tornam-se instigantes e fazem com que o leitor sintam-se seduzido a prosseguir com a leitura.

Em seguida, Giramundo descobre que as cartas são enviadas por um menino com idade aproximada da sua que é morador de Luanda e chama-se, também, Giramundo. Os dois começam a trocar cartas e daí em diante fica explícita como a relação de amizade e afeto vai se estabelecendo entre eles. Com a comunicação frequente de Giramundo do Brasil e Giramundo de Luanda um novo gênero textual passa a agregar o texto narrativo, já que as cartas trocadas pelos dois são reproduzidas em meio à narrativa, denotando a complexidade textual da obra e, ao mesmo tempo,

aproximando o leitor do texto por meio da utilização da primeira pessoa na escrita das cartas.

A temática *Encontros com a diferença* é evidenciada pela relação entre meninos que vivenciam contextos e lugares diversos. Além disso, o leitor passa a ter contato com uma perspectiva diferenciada de momento cronológico, uma vez que, as cartas trocadas pelas crianças são demarcadas por outro momento histórico. No caso desse livro, o momento histórico seria a década de 1980, momento histórico em que Angola estava vivenciando disputas pela independência e que ficou bastante marcada por guerras e conflitos violentos. Nas passagens dedicadas a falar sobre esse acontecimento a narrativa ganha um tom mais informativo que fica expresso pela curiosidade do Giramundo do Brasil sobre uma realidade diferente da que vive.

Estava encantado com essa experiência de conhecer o mundo sem sair de casa. Pensou sobre a última pergunta do amigo e resolveu pesquisar para saber como era aquele lugar tão distante, banhado pelo Oceano Atlântico. Procurou nos livros algo que descrevesse aquela região e, depois de tantas investidas em páginas de coleções diversas, encontrou um livro de memória dos povos remanescentes dos quilombos no Brasil, com muitas histórias dos povos bantos, vindo também de Luanda, bem como de relatos de guerras e explorações que acabou espantando seu sono por algumas horas. (Pág.45)



A parte visual da obra contribui bastante para a experiência estética com essa leitura. As imagens dialogam com a narrativa e auxiliam para ampliar a imaginação e a reflexão sobre a leitura. São elas que, em vários momentos, permitem uma abertura para que o leitor dê uma pausa na leitura e dialogue com as suas próprias experiências e com a compreensão que tem sobre elas e sobre o mundo que o cerca, apresentando a possibilidade do leitor conhecer novos sentimentos e reconhecer outros com os quais já tenha lidado.

Livro 2

O menino de calça curta

Autor: Flávio de Souza

Ilustrador: Rafael Sica

A obra *O menino de calça curta* é um conto que se dedica a narrar as experiências e descobertas de um menino a partir da relação afetiva que ele estabelece, inicialmente, com o seu avô paterno e, posteriormente, com seu bisavô.



Após a apresentação dos personagens e de uma breve contextualização sobre os espaços e os momentos referentes à história, o enredo começa a se desenvolver quando o menino, ao saber que o vô Joca nunca se deu bem com o pai, faz várias suposições, imaginando o que poderia ter acontecido de ruim entre seu avô e seu bisavô Alexandre.

Toda a história é escrita utilizando uma linguagem coloquial e bastante próxima do leitor infantil. Dessa maneira, a história aborda aspectos da convivência entre as pessoas, apresentando diversos olhares sobre as relações familiares de maneira complexa e instigante, se aproximando dos aspectos literários que consideram as exigências e as possibilidades de relação do leitor infantil com o texto.

Como a história é narrada em primeira pessoa e, além disso, trata-se de um personagem infantil é possível perceber inúmeros momentos em que o leitor poderá se identificar, reconhecer semelhanças ou distanciamentos, enquanto vai tomando conhecimento das experiências vivenciadas pelo personagem-narrador.

A ideia de diferença nesse livro, aparentemente, é apresentada por meio dos conflitos familiares que surgem no decorrer do enredo. Com isso, é possível percebermos que essa diferença tem uma conotação daqueles que são diferentes entre si, já que os conflitos não são provocados por um ou por outro personagem, mas sim, eles acontecem porque fazem parte da relação entre pessoas que, apesar de suas familiaridades, não são iguais.

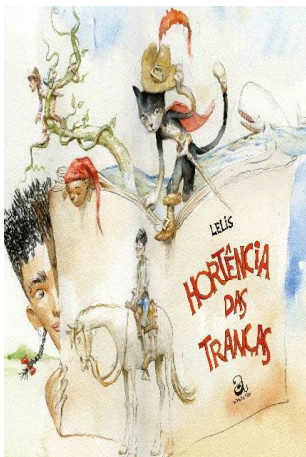
Em linhas gerais, os diálogos entre o menino, seu avô e seu bisavô também fazem com que o leitor tenha contato com a questão do encontro entre diferentes gerações, o que, de certa forma, conduz a narrativa já que o menino adora conversar com o avô e com o bisavô, situação que é explicada numa das primeiras passagens do livro quando o personagem fala sobre essa relação que, muitas vezes, tem a ver com a vivência de várias crianças que farão essa leitura.

Quando eu era menor, ficava bastante na casa dos meus avós, os pais do meu pai. Meu pai e minha mãe trabalhavam de noite, então minha avó Nena ou meu vô Joca iam me buscar na escola, e eu tomava banho e jantava na casa deles. Muitas vezes meus pais se atrasavam, ou estavam muito cansados, ou o trânsito estava horrível, ou as três coisas ao mesmo tempo, e eu acabava dormindo lá, no quarto que antes foi do meu pai e do meu tio. (Pág. 3).



Dessa maneira, a história possibilita a reflexão em torno da ideia das relações familiares — nem sempre perfeitas e livres de problemas — e de sua importância na

vida de todos; o que é feito sem a presença dos estereótipos que, muitas vezes aparecem em diversos livros infantis, acerca de como as crianças, adultos e idosos são representados por meio dos personagens.



Livro 3
Hortência das Tranças
Autor e Ilustrador: Marcelo Eduardo Lelis de Oliveira

A obra *Hortência das Tranças* conta a história de Hortência que, diferente da maioria das narrativas analisadas, não é uma personagem infantil. Também diferente das demais obras, o livro é narrado em versos, apresentando um texto mais sucinto, com uma formatação bem discreta, o que acaba por dar mais ênfase a parte visual do texto. As imagens dialogam diretamente com a parte verbal e denotam o teor sensível e de delicadeza do próprio texto, uma vez que as ilustrações se aproximam de uma técnica de desenho aquarelado.

No início do livro entramos em contato com a personagem principal, que é a Hortência, por meio da narrativa da sua rotina. Logo reconhecemos que Hortência, além da vida familiar que é apresentada num primeiro momento, também é uma contadora de histórias. Sua personalidade fica bem demarcada pelas características sensível e sonhadora, o que fica expresso pelos pensamentos de Hortência que são narrados com bastante frequência.

A parte que dialoga com a temática *Encontros com a diferença* parece ficar explícita pela informação do local por onde Hortência circula, o que também é expresso nas imagens predominantemente ocres que são apresentadas pela parte visual do texto.

Um cerrado sem fim
 que a seca castigava;
 mas em mudar tudo aquilo
 Hortência das tranças acreditava.

Mucambo, todos diziam,
 pobreza, falta de esperança.
 Mas Hortência pensava diferente:
 Riqueza é ter criança. (Pág. 11).



A obra tem a intenção também de estabelecer uma relação intertextual. Isso porque na atividade de contação de histórias, Hortência apresenta obras de vários

autores renomados – Guimarães Rosa, Miguel de Cervantes, Monteiro Lobato – que são reproduzidas, em partes, no decorrer do enredo.

Dessa forma, o encaminhamento estético da obra vai se configurando pela forma leve e sensível de como Hortência vai percorrendo o interior do Brasil, contando histórias clássicas que carrega em sua mala cheia de livros, com isso, falando um pouco, também, do fascínio exercido pela literatura e da satisfação de ouvir e contar histórias.

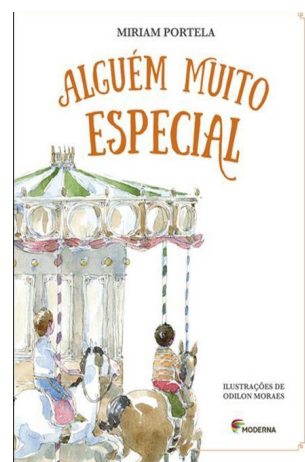
Livro 4

Alguém muito especial

Autora: Miriam Portela

Ilustrador: Odilon Moraes

O livro *Alguém muito especial* é a história de um personagem que, logo no início da narrativa, ganha um irmãozinho. No entanto, apesar de desejar muito ter um irmão, Tico observa alterações no cotidiano da família que é também expresso pela mudança de sentimentos de seu pai e de sua mãe.



Durante muito tempo, minha mãe andou com os olhos vermelhos e inchados – uma alergia, segundo ela -, o que custou muito para sarar. Meu pai, um cara alegre e brincalhão, ficou sério de repente.(...) Eu não sabia o que estava acontecendo, mas passei a respeitar o silêncio que caiu sobre a minha casa. (Pág. 3)

Fica explícito que a temática da diferença nessa obra está em diálogo com o nascimento do irmão do protagonista que tem síndrome de Down. Assim, o encontro com a diferença sugerido pela temática delimitada pelo programa vai se apresentando na narrativa por meio dos dramas, sentimentos, dificuldades emocionais vividos pelos personagens. Além disso, observa-se o processo de compreensão e adaptação exigido dos personagens a partir do momento que tenham que lidar com a presença de alguém com deficiência na família.

O foco da narrativa é a relação entre Tico e seu irmão, a quem dá o apelido de China. Num primeiro momento, Tico observa as diferenças entre seu irmão e outras crianças, inclusive ao notar a inclusão do irmão em uma escola onde as crianças também tinham alguma deficiência, o que é expresso pelo pensamento de Tico “Esses aí devem ser meio-irmãos do China.” (Pág. 6).

No decorrer da história, a adaptação às questões diferentes que o irmão apresenta vão sendo apresentadas na maneira conformada como Tico se posiciona por meio das suas

falas: “Me acostumei a brincar com meu irmão sem contar muito com ele (Pág. 7); Era um parceiro mudo. Quando brincávamos, eu falava e eu mesmo respondia, como se fosse ele. (Pág. 8); Eu já tinha me acostumado a brincar em silêncio” (Pág. 11).

No entanto, em algum momento, o irmão de Tico começa a falar com ele, inclusive, pelos diálogos, com bastante fluência. Fica em aberto para o leitor se essas falas são, de fato, falas emitidas pelo irmão do Tico ou se esse é um diálogo que Tico estabelece com seu irmão em uma forma de comunicação não-verbal que os dois encontraram à medida que a relação deles foi se tornando mais estreita. Algumas passagens dão pistas sobre essa interpretação, como por exemplo, nos diálogos que Tico tem com sua mãe dizendo que descobriu que o China sabia conversar, “só que ele fala para dentro dele mesmo, e a voz não consegue sair, fica presa, assim como olhar e os movimentos.” Além disso, a comunicação e a fala do irmão do Tico permanecem em segredo até o final da narrativa, o que pode ser uma demonstração da utilização da imaginação no estabelecimento dessa comunicação entre os dois.

Essa forma de encaminhamento da história permite ao leitor realizar múltiplas interpretações sobre a narrativa e, ainda, se apresenta como um traço que pode provocar o interesse do leitor, já que possibilita o preenchimento dessa lacuna utilizando sua própria imaginação.

O que pode ser observado na leitura do texto é que o mesmo não parece apresentar de forma objetiva uma mensagem de respeito ou de tolerância à diferença. No caso dessa obra, o encontro com a diferença ocorre na relação que vai se delineando entre o Tico que seria o personagem que representa a norma (a identidade) e o seu irmão que representa a diferença. Existe uma supremacia da identidade em relação à diferença nessa narrativa, o que pode ser observado nas várias passagens onde o Tico elabora um olhar descritivo sobre o irmão, não ocorrendo o mesmo em relação ao olhar que China teria sobre Tico. Contudo, a relação entre eles é narrada de maneira sensível, o que é demonstrado até mesmo pela sutileza da parte visual do texto.

Ao final da história é possível identificar a tentativa de significar a diferença como algo que agrega valor ao Outro (representado pelo Tico). Seria uma forma de expressar a diferença não como oposição à norma, mas que pode ser representado como o outro do outro, conforme um dos últimos trechos da história. Nesse trecho, Tico, seu pai e o China estavam num passeio quando começou a chover e, a cena vai se desenvolvendo conforme destacamos abaixo:



- Corram, meninos, vamos tentar chegar até o carro, antes que a chuva aumente. – disse ele (o pai) muito pálido

Eu tremi de susto. Era uma tempestade de arrepiar os cabelos.

Foi, então, que eu olhei para o China. Seus olhinhos puxados brilhavam de alegria. Ele soltou nossos dedos e, como uma ave ensaiando o voo, enfrentou a chuva. As gotas encharcavam seus cabelos lisos, e ele dançava, corria, pulava, feliz da vida.

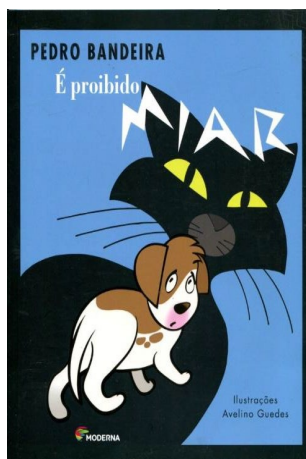
Meu pai tentou alcançá-lo mas ele nem ligou. Nós nos olhamos espantados, meu pai e eu.

China corria solto sob a chuva. Como um guerreiro ele lutava com os grossos pingos, soltando suas amarras.

Num gesto de amor, ele me puxou e nós dois rolamos juntos pelas poças de água. Ele queria brincar.

China me mostrou que a tempestade era uma festa da natureza, com seus tambores, trombetas e fogos de artifício.

China tinha me ensinado a olhar a tempestade sem medo. (Pág. 28)



Livro 5

É proibido Miar

Autor: Pedro Bandeira

Ilustrador: Avelino Guedes

O livro *É proibido miar*, escrito por Pedro Bandeira de Luna Filho e ilustrado por Avelino Pereira Guedes, narra a aventura protagonizada por Bingo, um cachorrinho que, entre vários irmãos, é o único que aprende a miar ao invés de latir.

Isso acontece porque Bingo se torna muito amigo de um gato, a quem decide imitar. A partir daí, Bingo é desprezado pelos seus pais e passa a ser perseguido em todos os locais por onde passa, até ser capturado e trancado em um canil, momento em que a história ganha tensão. O tema *Encontros com a diferença* é abordado por meio dos enfrentamentos do protagonista, seja na sua relação com outros cães, seja na problematização dos preconceitos sofridos por Bingo. O texto visual apresenta imagens em cores fortes e traços em um estilo semelhante aos desenhos animados.

A narrativa gira em torno do personagem Bingo. O início do livro se dedica a descrever detalhadamente o personagem. O intuito é, claramente, ressaltar as características de Bingo como sendo um cachorrinho levado, o que fica evidente logo da parte inicial quando o narrador afirma: “De todos os irmãos, o mais sapeca era o Bingo.” (Pág. 6).

Na segunda parte do livro, intitulada “Eta cachorrinho danado!” O personagem vai sendo descrito por meio das peripécias que promove o que é descrito de forma leve,

brincalhona e o colocando no lugar de curioso, de maneira que essa descrição ganha um tom envolvente para o leitor, pois é narrada de forma divertida e cômica. Por vezes, as situações nas quais se envolve ganham um tom negativo na narrativa, conforme observamos no trecho abaixo, ainda que, em outras partes o narrador afirma que ninguém conseguia brigar com o Bingo e que, apesar de todas as suas “confusões”, “quem não gostaria de ter um Bingo assim?” (pág. 6)

Bingo era alegre, era brincalhão, era curioso como ele só.

Vivia correndo por todos os cantos, metendo o focinho onde não era chamado.

“O que será que tem lá em cima?, pensava o cachorrinho olhando para a mesa da sala.

Era pensar e agir. Lá ia o Bingo e puxava a toalha com os dentes.

Desastre!

Catapurum! Cataprás! Vinha tudo para baixo, tigela, prato, salada, copo, talher e feijão. (Pág.7)

No decorrer da narrativa vão sendo explicitadas várias formas de lidar com a diferença do personagem Bingo e que é demonstrada pela relação com os outros personagens. Dessa maneira, refletimos como essa diferença é apresentada pelo olhar do Outro, em geral, esse outro que, supostamente, estaria adequado à uma determinada norma. Assim, em vários trechos, a relação com a diferença do Bingo é manifestada pelos sentimentos de preocupação, de estranhamento, de algo que precisa de algum encaminhamento ou, mesmo, vista como uma situação que retira a condição essencial que, no caso dessa narrativa, é representada pelo elemento *ser cachorro*, que pode ser expresso quando a dona de Bingo chama a carrocinha e explica ao agente que o cachorro mia, obtendo como resposta a conclusão de que “- Então não é cachorro. É gachorro ou cachogato, sei lá. (Pág. 23).”

O autor busca fazer um contraponto com esse viés ao caracterizar o personagem como muito dócil, disposto a ganhar e doar carinho, sempre abanando o rabinho, o que faz com que o leitor crie apreço pelo personagem e passe, gradativamente, a compreender as situações de rejeição vivenciadas por gringo como



injustas. Mesmo a maneira como as situações de distanciamento da diferença são apresentadas fazem com que o leitor reflita essa postura diante da diferença, como fica explícito na mensagem do texto verbal e visual do trecho que narra o momento posterior ao primeiro miado de Bingo. “E ninguém chegou perto do Bingo, como se ele tivesse

alguma doença contagiosa, tipo catapora ou sarampo, que ninguém quer pegar.” (Pág. 22)

Além do Bingo, o personagem de maior relevância na narrativa é o seu pai, sr. Bingão. Esse personagem é construído por meio de uma narrativa que muito se aproxima das configurações sociais. É possível observar na figura do sr. Bingão o papel do patriarca da família que, por sinal, apresenta uma postura conservadora diante da inesperada característica de seu filho. Desde o início da história, sr. Bingão é apresentado como um vira-lata de respeito, “com aquela autoridade que se espera de um pai” e que logo pensou ao ouvir seu filho cachorro miando.

Como?! Um filho dele? Miando? Onde estava aquele latido destinado a meter medo a toda a maldita raça dos felinos de todas as cores e capaz de fazer correr todos os carteiros? Não! Aquilo ele não podia admitir. O que diriam dele? O que diria o Fritz, aquele pastor alemão antipático? O que seria da sua honrada linhagem de vira-latas de respeito? (Pág. 18).

A narrativa vai se encaminhando para um desfecho com a ida de Bingo para um abrigo de cães e, posteriormente, com a sua fuga do abrigo para encontrar seu amigo gato que é o personagem que o inspira a miar, ao invés de latir. A passagem do livro que contém de forma mais abrangente a intenção e a mensagem que a narrativa busca transparecer pode ser analisada no trecho onde o narrador estabelece o seguinte diálogo com o leitor

Coitado! Você deve estar pensando. “Tanta dor, tanto sofrimento, mas por que ele não parou de miar e começou a latir como qualquer cachorro? Aí, todos os problemas dele estariam resolvidos, não acha? Acho. E confesso que até pensei nisso. Mas Bingo não queria. Ele achava que seus miados não faziam mal a ninguém. Por que mudar, então? (Pág. 34)

Ao final do livro há uma parte dedicada à contextualização da obra, com informações e comentários do autor sobre o próprio texto. Nessa parte o autor revela que o livro *É proibido miar* “é o meu protesto contra todas as proibições, contra todas as imposições que nos mandam gostar disto e não gostar daquilo” (BANDEIRA, 2009). E, ainda, complementa observando sobre a obra

E por que um cachorro não pode miar? E por que uma pessoa não pode ser diferente das outras, pensar de modo diferente ou gostar de coisas que nem todo mundo gosta? Você já notou que, até na sua escola, há colegas que fazem gozação com outro só porque ele torce pra um time diferente, ou tem outra religião, ou porque é mais baixinho, ou porque é mais gordinho, ou porque tem uma cor de pele diferente da deles? E até - barbaridade - porque ele tem uma deficiência física? Todas essas pessoas perseguidas sofrem a injustiça que sofreu o pequeno Bingo, um cachorrinho amigo e delicioso que nem liga para ser igual aos outros. E por que ele não pode ser diferente? Me diga: por quê? (Contra-capá)

O que podemos apontar sobre essa obra é que ela tem uma intenção de passar uma mensagem, conforme é assumido pelo próprio autor. No entanto, é possível observar que a narrativa não lança mão de aspectos moralizantes ou mesmo que façam um encaminhamento objetivo no sentido de guiar o pensamento do leitor. O desfecho da história permite elaborar outras possibilidades de configurações dos acontecimentos caso algum elemento, ou parte do texto, tivesse acontecido de maneira diferente. A linguagem cômica desperta o interesse do leitor, bem como a descrição dos personagens pode provocar reflexões no leitor sobre si e, também, sobre o universo que o cerca, sem, contudo, estabelecer fechamentos definitivos sobre a narrativa e as conclusões que podem ser suscitadas por meio da sua leitura.

Livro 6

Apenas diferente

Autora: Anna Claudia de Moraes Ramos

Ilustradora: Juliane Assis Figueiredo

O enredo do livro *Apenas diferente* gira em torno do personagem Nicolau. Na verdade, o nome do livro refere-se ao próprio personagem, assim como o nome atribuído ao primeiro capítulo: *Um menino diferente*. Dessa maneira, tanto pelo nome da obra como pelo título do primeiro capítulo, já é possível que o leitor faça suposições de que o livro se dedicará a contar a história de um menino que, por algum motivo, é considerado diferente. E, assim, logo nas primeiras páginas revela-se o motivo pelo qual Nicolau é considerado diferente.



Nicolau escrevia seus sonhos e suas ideias. Todo mundo andava dizendo que ele era esquisito, diferente das outras crianças. Que não fazia coisas normais para um menino da sua idade. Até o irmão Ariel, já estava desconfiado de tanto os amigos acharem. Nicolau não entendia o porquê disso tudo. Mas também não consegui dividir esse sentimento com ninguém. Ficava confuso. Afinal, ele não se achava tão esquisito assim, só porque gostava de fazer coisas que ninguém fazia. (Pág. 6)

O que Nicolau tinha de diferente era, como o próprio nome do livro diz, *apenas* “gostar de fazer coisas que ninguém fazia.” Por esse motivo, Nicolau é considerado diferente. Diferença essa que fica determinada por se distanciar de uma dada identidade que, no caso desse enredo, é representada por uma determinada identidade infantil. Portanto, para que Nicolau não fosse considerado diferente, seu comportamento deveria

ser aquele que é esperado como uma norma do ser criança. Esse *status* de normalidade é representado pelo personagem Ariel, irmão de Nicolau. Por isso mesmo, em vários momentos é feita uma comparação entre os dois, inclusive, associando o personagem Ariel a uma normatividade, quando o menino é identificado com os outros personagens infantis da narrativa.

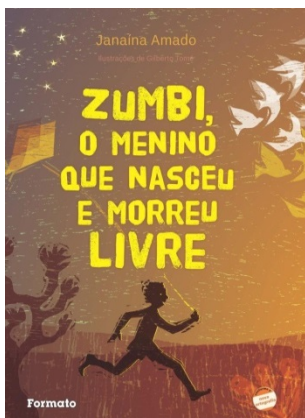
Luísa se lembrava de quando os filhos eram menores e elas os levava para brincar na pracinha do bairro. Desde aquele tempo as comparações já existiam. Sempre foi assim. Um dia, Ariel estava brincando de carrinho com os outros meninos, e Nicolau, sozinho, debaixo de uma árvore empilhava pedrinhas do chão da praça. Luísa chamou o menino e falou para ele ir brincar com o irmão e os amigos. E ficou surpresa com a resposta que ouvir.

- Mãe, eu quero brincar com ninguém. (Pág.8)



Ainda que a narrativa faça a construção do personagem, demarcando sua diferença em relação às outras crianças, essa elaboração não é feita de maneira estereotipada e nem associando o comportamento diferente de Nicolau a uma ideia de negatividade. Parece ser objetivo de o enredo demonstrar a existência de múltiplas formas de vivenciar a infância e, aos poucos, o personagem vai também sendo caracterizado como alguém sensível e afetuoso. Trata-se, de alguma maneira, de apresentar a alteridade para o leitor

infantil que pode se identificar com o personagem ou, por outro lado, pode reconhecer outras existências e passar a compreendê-las melhor.



Livro 7

Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre

Autora: Janaina Passos Amado Baptista de Figueiredo

Ilustrador: Gilberto Tome

O livro *Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre* é baseado na vida de Zumbi dos Palmares, importante personagem da história política e cultural brasileira por ser considerado um dos pioneiros da luta contra a escravidão no

Brasil colonial, o qual também inspirou o Dia da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro. Zumbi nasceu por volta de 1655 e morreu em 1695. Seu nome deriva da palavra *nzumbi* e significa “fantasma ou espectro” em quimbundo, idioma angolano.

A história revela que Zumbi dos Palmares nasceu livre, porém foi capturado e entregue a um padre com cerca de cinco anos de idade. Foi introduzido ao catolicismo, recebeu os sacramentos do batismo e aprendeu a falar português e latim. Conforme crescia, não se conformava com as condições impostas aos negros, até que fugiu e se tornou líder do Quilombo dos Palmares, o maior e mais importante quilombo do Brasil no período colonial. Esse quilombo era localizado na Capitania de Pernambuco. Durante quinze anos, Zumbi liderou o Quilombo e o protegeu das tentativas de invasão e captura de seu povo. Todavia, no ano de 1695, Zumbi foi capturado e morto. Sua cabeça foi cortada e ficou exposta em uma praça pública de Recife na tentativa de transmitir a mensagem de que o líder de Palmares tinha sido derrotado, juntamente com qualquer sonho de liberdade dos negros escravizados.

Todos esses elementos contextuais são constitutivos do enredo do livro *Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre*. Nesse sentido, a obra se aproxima mais de um gênero narrativo informativo, já que prioriza uma construção do enredo bem aproximada dos fatos que são historicamente conhecidos sobre Zumbi dos Palmares. Existe um encadeamento cronológico bem definindo e, na composição da história, parece não haver muitas brechas e pausas para que o leitor participe mais efetivamente. Ou seja, os acontecimentos ficam delimitados às conclusões que se encerram na própria obra, tendo como desfecho a implementação do Dia da Consciência Negra que é vinculada à data da morte de Zumbi dos Palmares.

Encontros com a diferença, nessa obra, está associado às questões que dizem respeito à valorização da cultura e da história africanas e afro-brasileiras, tendo sido considerada uma temática a ser, obrigatoriamente, abordada nos currículos de todos os níveis, em todas as escolas através da lei 10 639/2003.

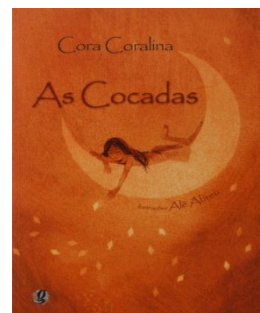
Livro 8

As cocadas

Autora: Cora Coralina

Ilustrador: Alê Abreu

O livro *As Cocadas* de Cora Coralina é um conto narrativo curto e construído em primeira pessoa, aproximando o leitor do



enredo que vai se desenvolvendo por meio de uma personagem infantil com dez anos que auxilia sua prima a fazer as cocadas para vender. Assim, a própria personagem se diz menina “prestimosa e trabalhadeira”.

A qualidade estética e literária pode ser observada na maneira como a autora organiza e expressa as ideias e pensamentos da personagem que rememora fatos de sua infância. O texto possui uma linguagem desafiadora, é caracterizado pela polissemia presente nos sentidos e nas identificações e em sentimentos como a coragem ou falta dela, a frustração e o arrependimento.

Não existe no conto algum marcador explícito que justifique a obra ter sido classificada como *Encontros com a diferença*. Não é possível identificar, assim como em outras obras analisadas a relação de uma personagem ou de uma situação identificada com a norma em diálogo com outra situação exterior a essa identificação, que fica representada pela diferença ou por um personagem diferente. Além disso, parece não existir, também, alguma problematização ou diálogo com as questões relacionadas às demandas específicas de determinados grupos sociais. Assim, o enredo de *As Cocadas* não se propõe a refletir sobre questões etnicorraciais, sobre questões de gênero ou referentes à alguma deficiência, bem como, não apresenta a intenção de valorizar a diversidade e nem de elogiar a tolerância para com as diferenças.

Na relação entre o leitor e o texto, as possibilidades de interpretações permanecem abertas. E, principalmente, as possibilidades de identificação ou de distanciamento com as características e o comportamento da personagem principal. A menina de dez anos que participa de todo o processo que envolve o fazer a cocada.



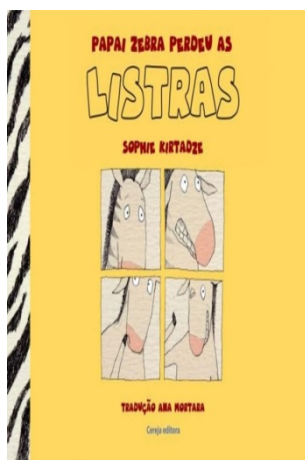
Tinha ajudado a fazer aquela cocada.
Tinha areado o tacho de cobre e ralado o coco
Acompanhei rente a fornalha todo o serviço, desde a escumação da calda até a apuração do ponto

Ainda assim, a menina sente-se frustrada, já que sua prima lhe deu duas cocadas.

Duas cocadas só
Eu esperava quatro e comeria de uma assentada oito, dez, mesmo. Dias seguidos namorei aquela terrina inacessível.
De noite sonhava com as cocadas.
De dia as cocadas dançavam pequenas piruetas na minha frente.

Lançando mão de uma linguagem poética, a autora expressa as experiências e sentimentos da personagem principal que representa uma criança que participa das atividades domésticas e lida com frustrações típicas da infância. Ambas as situações podem estar próximas ou distanciar-se da realidade de um ou de outro leitor.

As possibilidades de relacionar o texto com as próprias vivências do leitor, compreendendo-se e ampliando sua compreensão do mundo faz com que a diferença exista nessa narrativa, sem, necessariamente, evocar algum tema específico. É na relação de alteridade inerente do texto literário com o leitor que o encontro com a diferença se faz presente nessa narrativa.



Livro 9

Papai zebra perdeu as listras

Autora: Sophie Kirtadze

Tradutor: Ana Maria Ribeiro Mortara

O livro *Papai zebra perdeu as listras* conta história de uma zebra que um belo dia, ao acordar, perceber que começa a perder as listras do seu corpo, misteriosamente. Esse fato deixa o personagem principal, que é o Papai Zebra extremamente intrigado e incomodado, o que o leva a pedir para a Mamãe Zebra (sua esposa) e para a Criança Zebra (seu filho) contarem uma por uma de suas listras para tentarem identificar a quantidade de listras perdidas.

Um das primeiras reflexões suscitadas pela história têm a ver com o questionamento do personagem sobre a sua própria identidade e, de como essa perda da identidade – que é representada pela presença de listras nas zebras – causa desconforto e constrangimento por parte do personagem, o que é possível identificar quando Papai Zebra resolve ir ao médico, desconfiando de alguma doença, já que suas listras não param de desaparecer. Torna-se notório que o fato do personagem assumir uma característica diferente daquilo que é visto como a normalidade no universo das zebras gera um sentimento de maior preocupação e tristeza do que a própria possibilidade da perda das listras estar associada a algum tipo de doença, o que pode ser observado no trecho onde é narrado o sentimento de Papai Zebra sobre a situação. “Papai Zebra ficou muito triste. Ele não conseguia imaginar como ele seria sem suas listras. Era muito desrespeitoso se dizer zebra sem ser preto e branco. Era muito constrangedor para uma zebra não ter listras” (Pág. 16).

A partir desse momento, Papai Zebra deixa de se preocupar com o seu problema da perda das listras e passa a tentar buscar uma solução para corrigir o problema da girafa que a distancia da identidade do seu próprio universo. O desfecho do enredo se dá quando Papai Zebra consegue planejar uma ferramenta para ajudar a girafa a manter o pescoço levantado, encaminhando a narrativa para uma conclusão com um tipo de mensagem sobre empatia. Conforme consta no próprio material existe uma evidente intenção de ensinamento que dificulta uma experiência de imaginação e de abertura das possibilidades interpretativas, conforme identifica-se na maneira como a própria obra é apresentada nos elementos para textuais⁴⁰, e também, no último diálogo da narrativa.

- Já se passaram duas semanas, você não deveria voltar ao médico? – disse Mamãe Zebra.

- Não. – disse Papai Zebra, enquanto passava manteiga na torrada. – Acho melhor não. As listras não estão fazendo tanta falta e, depois, estou muito ocupado hoje. Prometi a girafa que a encontraria para testar minha invenção. (Pág. 36).



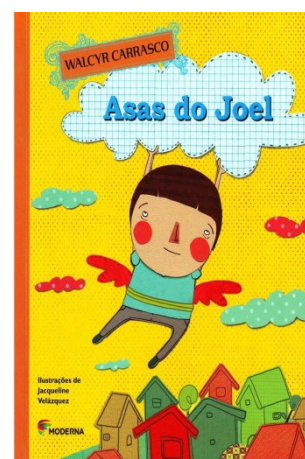
Livro 10

Asas do Joel

Autor: Walcyr Carrasco

Ilustradora: Jaqueline Velázquez

A temática *Encontro com as diferenças* pode ser identificada no livro logo nas primeiras páginas. Trata-se da história de conflito e amizade entre os personagens Pedrinho e Joel. Joel é um menino com catorze anos que possui deficiência intelectual. A deficiência do menino fica aparente nos primeiros momentos da narrativa por meio do olhar do seu amigo Pedrinho que fala



⁴⁰ Algumas obras analisadas apresentam textos ao final do livro que se dedicam a falar dos autores e ilustradores e/ou sobre a própria obra. No livro Papai Zebra perdeu as listras encontramos as duas informações. Ao que se refere a obra, encontramos a afirmação de um dos objetivos desse material. *Este livro é uma ótima ferramenta para possibilitar as discussões sobre as relações de respeito às diferenças e do devido convívio pacífico e saudável entre todos.*

da sua lentidão e dificuldade de compreensão e, em seguida, é confirmado no seguinte trecho.

Deixa eu contar a história do Joel. Ele é um menino que mudou para nossa rua não faz muito tempo. É diferente. É especial, como minha mãe disse. O Joel tem uns catorze anos e é quase do tamanho do meu primo Armando. Quando mudou para minha rua, eu não entendia o jeito dele.

Dialogando com a apresentação da obra (encontrada ao final do livro) o autor Walcyr Carrasco explica sua relação biográfica com o enredo do livro *Asas do Joel*.

Quando eu era criança, conheci um menino chamado Joel. E seu irmão Antonio Carlos. Também tive uma prima especial, chamada Dalva. Como todos os deficientes, tinham limitações. Mas sua capacidade de amar era inesgotável. A história que conto neste livro é fruto da imaginação. Fico feliz em poder contar, através desse livro, que limites sempre teremos na vida, mas que é possível superá-los através dos sentimentos sinceros.

Essa relação de afetividade entre Pedrinho e Joel aparece em diversos momentos do livro, mas não sem apontar os conflitos nela existentes que são gerados, algumas vezes, em função das diferenças de comportamento dos dois. Um exemplo desses conflitos fica evidente quando, ao final de uma brincadeira de *bafo*, Pedrinho quer “levar” as figurinhas que ganhou do Joel e o menino não compreende essa situação e chama sua mãe. Por sua vez, Pedrinho também não compreende que Joel brinca de maneira diferente da brincadeira que ele costuma fazer com outros amigos.

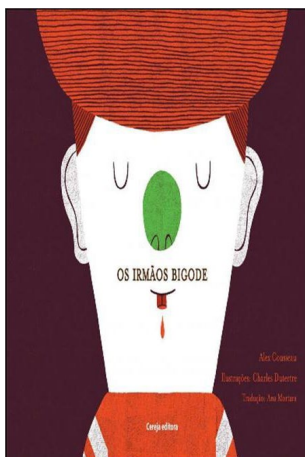
A característica de ambivalência da relação entre os dois amigos e a maneira como a questão da deficiência do Joel é abordada no decorrer do enredo não aparentam serem situações utilizadas como pretexto para tratar a temática da deficiência com um tom moralizante ou que evidencie um ensinamento sobre respeito a esse tipo de especificidade, ainda que a diferença que é apresentada na narrativa está associada à oposição da ideia de normalidade que é atribuída aos demais personagens (exceto o Joel).

Apesar de ser notória a presença da temática, o pano de fundo que constitui o



enredo tem mais a ver com as situações de criação que são peculiares ao universo infantil. Assim, a intenção de construir asas que possibilitem os personagens a voarem é o que vai se entrecruzando com a relação de amizade dos dois. Os sentimentos de afetividade e amizade são a tônica do livro juntamente com o sonho dos dois de voar e criar asas, o que cria uma identificação

com o leitor infantil que, muitas vezes, partilha desse mesmo sonho.



Livro 11

Os irmãos Bigode

Autor: Charles Dutertre

Ilustrador: Alex Cousseau

Tradutora: Ana Ribeiro Mortara

O enredo que compõe o livro *Os Irmãos Bigode* é baseado em uma história real que se passou na Birmânia, envolvendo um grupo de pessoas que se dedicava a combater o regime autoritário que esteve vigente nesse país durante mais de cinquenta anos.

A trupe dos irmãos bigodes, como é conhecida, é formada por irmãos e primos que fazem apresentações misturando comédia, danças típicas da Birmânia, acrobacias e, também, piadas criticando o regime militar libanês.

Alguns desses integrantes foram presos por conta de uma das apresentações que criticava o regime militar. Foram condenados a sete anos de prisão em campos de concentração onde eram submetidos a trabalhos forçados. No ano de 2003 foram soltos, após a transição para o governo civil, e continuaram suas apresentações.

Toda essa parte informativa do texto consta nos elementos paratextuais. Ou seja, o leitor tem contato com essas informações após a leitura da obra que, apesar de ter a intenção de contar uma história baseada em fatos reais, se preocupa em não apresentar a narrativa de forma didatizada, afastando-se de uma elaboração historiográfica. Ao contrário, toma tais fatos literariamente para extrapolar a representação de pessoas, em específico, e representar a ideia de uma ação diante da repressão a partir de elementos narrativos que levam ao riso e a comédia, sem deixar de apresentar um viés crítico, como fica marcado no trecho a seguir.

Quando um rei, só por estar entediado, comanda seus súditos como marionetes; quando um rei torna-se temperamental e desonesto; os Irmãos Bigode partem para a ação.

Eles cortam, pintam e bordam. Eles zombam, eles evocam, eles se atrevem.

Nas sombras preparam o espetáculo, montando um boneco à semelhança do maldoso rei... (Pág. 9).

A temática *Encontros com a diferença* parece estar presente por trazer para a narrativa a história de outro país com uma configuração política e social com a qual os leitores infantis, ao menos nas escolas públicas brasileiras, não estão identificados, até o

momento. A intenção pode ser a de levar a esse leitor o conhecimento sobre essa configuração que se apresenta como diferente.

Em termos estéticos, os objetivos são apresentados de forma lúdica e poética. Não existe uma tentativa pragmática em relação à temática, o que pode ser percebido pelas imagens e por uma identidade visual marcante e que não se limitam a ilustrar as ações narradas, demandando uma leitura mais apurada dos significados presentes nas escolhas dos elementos imagéticos. Mesmo nas cenas que destacam ações autoritárias, há uma alusão a uma multiplicidade de sentidos que dá o tom estético e de alteridade à experiência literária, ainda que, essa estética esteja intimamente vinculada à tarefa política que consideramos ser, também, um dos papéis de uma literatura que se propõe a estar aberta às possibilidades reflexivas por parte do leitor. Além disso, esse posicionamento está relacionado à proposta do próprio edital de seleção dos livros que apresentava como um dos critérios de avaliação o fato do texto fazer alusões elogiosas aos regimes políticos demarcadamente autoritários e fascistas.

Quanto a isso, os personagens apresentados durante o enredo representam, de maneira bem explícita, o posicionamento de resistência diante de uma proposta política autoritária. Além disso, as situações provocadas por essa forma de regime são expressas por uma forma discursiva que demonstra os aspectos desumanizadores dessa configuração política.

A punição é jogá-los na escuridão, entre quatro paredes sem luz. Eles são presos. Os Irmãos Bigode podem acabar na prisão, mas do lado de fora o sol ainda brilha.



O sol brilha todos os dias e outros Irmãos Bigode vão surgindo. Surgem com novas marionetes, novas palhaçadas e novas risadas. (Pág. 23 e 24)

Livro 12

Bom mesmo é correr!

Autora: Jo Hoestlandt

Ilustradora: Mariângela Haddad

Tradutora: Ana Carolina Oliveira

O livro *Bom mesmo é correr!* é uma história que se



caracteriza pelo estilo narrativo denominado novela. Uma das características desse estilo é a presença de uma temática específica que gira em torno de um ou dois personagens (em geral, as novelas literárias apresentam poucos personagens). Os dois personagens principais do livro são Johnny e Daphne. Jonhy e Daphne são personagens identificados como pré-adolescentes o que fica explícito até na maneira como os conflitos dos personagens são narrados.

Quem narra a história é o personagem Jonhy que, logo nas primeiras partes do livro conta sobre seus dilemas que, mais especificamente, tem a ver com a relação ruim que o personagem tem com a escola, ficando evidente na primeira frase do livro quando o Jonhy afirma “Não gosto da escola”. E continua falando do drama que se configura nessa relação. “Este ano, além de tudo, estou repetindo. Isso me mata, porque passaram todo mundo, menos eu. Disseram que eu era muito lento”.

Além da relação ruim que Johny tem com o espaço escolar, o menino também fala de suas questões com os amigos (da escola) e relata as situações de bullying que vivencia

Não gosto muito da escola, porque todo mundo goza da minha cara. Por que eles fazem isso? Por um tanto de razões, acho: porque eu gaguejo muito, porque não entendo as coisas rapidamente, porque sempre tenho vontade de estar em qualquer lugar, menos na sala de aula, porque sonho. Não sou feliz na escola. (Pág. 11)

A personagem Daphne surge na história quando encontra com Jonhy que está a caminho da escola. Nessa relação conflituosa que Jonhy tem com a escola, um elemento se torna muito peculiar nesse primeiro encontro entre os dois. Daphne diz a ele que não vai à escola. Não só naquele dia. Ela nunca vai escola. Tal informação é o que chama a atenção do menino – a ponto de dizer que Daphne é um extraterrestre - e o que faz desencadear uma relação que vai se tornando mais próxima no decorrer do enredo.

Além da informação de que Daphne não vai à escola, logo Jonhy descobre que Daphne tem uma relação muito especial com os livros, o que ele descobre ao encontrá-la lendo enquanto anda na rua. Nesse encontro Daphne faz a leitura de uma parte do livro para Jonhy que fica encantado com “aquelas palavras incríveis que o tocaram”.

Os encontros dos personagens, em diversos momentos, ficam marcados pela intertextualidade da obra, uma vez que, Daphne faz a leitura de versos do poeta francês Jacques Prévert o que contribui para a estética da obra ao mesmo tempo em que ocupa uma função de ser uma pausa de reflexão para o leitor sobre os acontecimentos da narrativa.

Em dado momento, um elemento relevante surge na história. Daphne é uma garota com altas habilidades, que estuda sozinha em casa sob a tutoria de um professor particular e que precisa lidar com a ausência da mãe, internada devido a uma depressão aguda. Assim, a temática *Encontro com as diferenças* passa a ser apresentada na relação dos dois personagens que fica caracterizada por um distanciamento com os aspectos da normalidade.

Dessa forma, o encontro entre os dois vai sendo representado como resultado de uma superação, a partir do que uma personagem pode ensinar à outra: Daphne apresenta a Johnny o encantamento da poesia e do mundo dos livros, que o leva a encontrar uma forma de expressão pela linguagem poética; Johnny apresenta a Daphne um conjunto de saberes populares, adquiridos no diálogo com o avô, e a liberdade da corrida por meio

da qual os dois selam o sentido dos sentimentos compartilhados.

Em linhas gerais, os conflitos construídos pelo enredo, elaborados numa voz narrativa marcada pela digressão, permitem debates que coloquem em xeque as noções de fracasso e sucesso escolar, além de sensibilizar para a compreensão da diferença e desenvolvimento da empatia.



Livro 13

O Rei Maluco e a Rainha Mais Ainda
Autora: Fernanda Lopes de Almeida
Ilustrador: Luiz Maia

O Rei Maluco e a Rainha Mais Ainda, de autoria de Fernanda Lopes de Almeida, pode ser caracterizado como um conto de fadas contemporâneo. O livro narra as aventuras da menina Heloísa que, em companhia de uma formiga, viaja a um reino estranho governado por um rei maluco e uma rainha esquecida. Lá, encontra personagens inusitados como o Alfaiate, a Velha do aquário, o Senhor de patins, a Moça do poço, o Rei Ajuizado e outros que se incumbem de mostrar à menina uma lógica bastante diferente do mundo de onde ela vem (mundo real).

Esse encontro com personagens que não seguem uma norma reconhecida por Heloísa seria a presença da temática *Encontros com a diferença* nesse texto. Inicialmente, essa diferença estaria relacionada a uma loucura (maluquice) que é apontada até pelo próprio título do livro. No entanto, no decorrer da narrativa, é possível perceber que as diferenças (que são postas em uma situação relacional com a concepção de normalidade representada pela personagem Heloísa e por seus comportamentos) vão aparecendo como situações inusitadas e divertidas, causando estranhamento à personagem Heloísa e diferindo de seu comportamento que, no entanto, é também colocado em xeque pelo olhar dos habitantes do reino, uma vez que consideram seu comportamento estranho para os padrões referenciais daquele contexto. Essa relação fica evidente no diálogo entre Heloísa e alguns dos habitantes do reino.

- Que menina mais absurda!

Heloísa lembrou-se que estava numa terra de malucos:

“Claro. Quem é maluco deve achar quem não é maluco completamente absurdo. Eu ainda não tinha pensado nisso.

Os outros pareciam ter ouvido seus pensamentos, porque começaram a rir às gargalhadas:

- O engraçado é que não existe ninguém para decidir se a absurda é você ou se somos nós.

- Eu sei que são vocês. – disse Heloísa.

- E nós sabemos que é você. (Pág. 16)

Um elemento do texto verbal e que compõe o enredo diz respeito à utilização das palavras que são empregadas sem estarem, necessariamente, associadas aos seus significados denotativos. Essa característica parece oferecer uma experiência estética ao leitor, ao mesmo tempo em que se apresenta como forma de seduzir para a leitura um tipo de leitor que possui apreço por criar e ressignificar as palavras e conceitos, como é o caso, geralmente, associado ao leitor infantil.

Outro aspecto que nos chama a atenção no texto dialoga com as questões da contemporaneidade que circulam no meio social, do qual as crianças são parte constituinte e, exatamente por isso, parece haver a intenção de suscitar a reflexão acerca dessas questões. Uma dada leitura do texto nos remete à interpretação de que houve a tentativa de debater a temática da democracia por meio da representação do personagem do Rei Maluco. Sempre ocupado no desempenho de mil tarefas, o Rei, que não usa coroa, explica a Heloísa que só será coroado no dia em que provar que sabe, realmente, prestar serviços ao povo. Além disso, desempenha tarefas (como engraxar sapatos) que causam estranheza em Heloísa, já que, no mundo que ela vive “os reis não fazem nada

disso”. Assim, a noção de democracia se aproxima de uma relação de igualdade e de serventia do líder para com o povo, como no diálogo abaixo:

- É que lá no mundo que eu vivo os reis não fazem nada disso.
- Não? E o que é que eles fazem?
- Reinam
- Todos ficaram horrorizados
- Pobre menina. Não sei como ela aguenta viver num mundo assim!
- O Rei, com a maior boa vontade, procurou esclarecer a Heloísa sobre os costumes do país:
- Já reparou que eu não tenho coroa? Pois é, só serei coroado no dia em que todos nesse reino se convencerem de que sei mesmo prestar serviços. Isso pode ser daqui a uma semana ou daqui a vinte anos.
- Então, talvez vossa majestade tenha que trabalhar assim durante vinte anos?
- É. E depois de coroado, é claro que terei de trabalhar vinte vezes mais.

Essa parte do livro, bem como o capítulo intitulado *O povo se reúne para votar* apresentam uma forma de democracia distanciada da maneira como o conceito de democracia encontra-se fixado atualmente em nossa sociedade. E, além de apresentar essa diferença, a leitura nos dá a sensação de uma crítica à forma de democracia vivenciada na realidade enquanto parece demonstrar como essa democracia poderia ser configurada de outra maneira, aparentemente melhor.

Também a forma como os habitantes do reino se apresentam de maneira elogiosa na narrativa, sempre em comparação com a personagem Heloísa e como ela se comporta diante das situações. Apesar disso, Heloísa não é caracterizada por uma personagem que apenas obedece e concorda com algumas das imposições, o que demonstra a valorização da experiência infantil considerando sua subjetividade e autonomia, o que fica expresso pelos vários questionamentos feitos pela personagem, como também pelo seu posicionamento diante de situações de autoritarismo com as quais ela em que lidar.



A criatividade, o humor, as cores utilizadas nas ilustrações dão o tom estético à obra que, em muitos momentos, tem a intenção de passar de forma subjetiva algumas mensagens, mas que deixam em aberto as conclusões sobre essas reflexões que busca suscitar.

Livro 14

Catarina e o lagarto

Autora: Katia Gilaberte

Ilustradora: Bruna Assis Brasil

O livro *Catarina e o Lagarto* é, claramente, uma narrativa elaborada com a intenção de abordar as complexas questões relacionadas com o preconceito racial.

Antes de discorrer sobre a narrativa em si, faz-se importante apontar para a qualidade da parte visual do texto.

As ilustrações são extremamente coloridas, atrativas e, sua formatação faz com que o leitor não se esqueça de que elas estão compondo a narrativa.

A história tem como personagem principal a menina Catarina que faz amizade com um lagarto, a quem dá o nome de Aniceto após ele aparecer no fundo do seu quintal em um dia de manhã. A amizade inusitada entre a Catarina e o lagarto já anuncia um pouco da história que pretende ser contada, além de contribuir para a descrição da personagem como alguém que se relaciona harmoniosamente com o Outro (representado pelo personagem Aniceto). Duas passagens do texto marcam essa característica logo no início da narrativa.

1 – Aniceto tinha escamas sobre o dorso colorido de verde e marrom e uma língua comprida e bifurcada na ponta, parecida com a das serpentes. **Essa aparência nunca intimidou Catarina, que logo se apegou ao animalzinho.** (Pág3)

2 – Aniceto não era um lagarto comum...Durante a noite, ele conversava com Catarina em sonhos e lhe contava sobre a sua vida do outro lado do mar, antes de cruzar o oceano em um grande barco, dentro de uma caixa de papelão

Catarina por vezes se ria das histórias de Aniceto. Como poderia ele ter cruzado o oceano em uma caixa de papelão? O oceano é tão vasto...tão cheio de ondas que, quando o mar parece zangar-se, quebram com força sobre os arrecifes, fazendo o coração saltar.

Mas Catarina não queria ofender o bichinho e deleitava-se com suas histórias do outro lado do mar de onde ele vivera antes, em outra casa e outro jardim, onde aparecia nos sonhos de outra menina, chamada Tchissola. (Pág. 5).

Assim, Catarina vai sendo descrita como uma menina curiosa e tolerante, o que é expresso na sequência da narrativa quando Catarina pergunta a Vó Bela sobre esse lugar que existe do outro lado do oceano.

A primeira virada que acontece na história que vai delineando a parte principal do texto é apresentada quando o lagarto conduz a menina Catarina para um lugar próximo de sua casa com o intuito de fazê-la conhecer uma nova família que chegou na redondeza. Trata-se de uma



família angolana. É nessa parte da narrativa que parece acontecer o encontro com a temática diferença que, nesse caso, fica marcado pelas diferenças étnico-raciais e pela percepção que Catarina faz nesse encontro, conforme é narrado no seguinte trecho. Os três tinham uma pele como Catarina nunca havia visto antes, escura como a noite sem lua, lisinha e brilhante.

Percebendo a presença de Catarina, a mulher abriu um sorriso e falou-lhe numa língua ao mesmo tempo familiar e estranha. A mulher contou a Catarina que eles eram africanos e que tinham chegado há pouco de Angola. (Pág. 7)

Após esse encontro, as passagens do texto giram em torno da curiosidade de Catarina sobre a África e sobre as diferenças étnico-raciais que se apresentam de forma didatizada quando a avó da Catarina se dedica a fazer comparações genéricas sobre o Brasil e a África. Além disso, também vai sendo narrada a relação de aproximação entre a família que veio de Angola e a família de Catarina.

Essa aproximação e o clima harmonioso dessa relação são interrompidos pelo



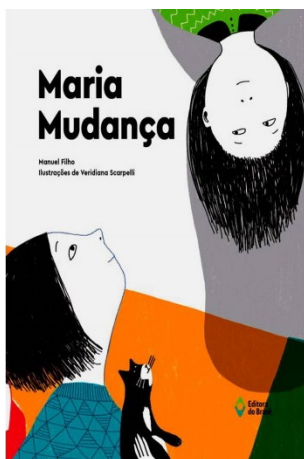
clímax da história que é construído pela expressão do preconceito racial manifesto pela mãe de Catarina que chega para visita-la. A maneira contundente como o preconceito é expresso bate de frente com a o tipo de relação que vinha se delineando na narrativa, demonstrando a tensão existente nas relações étnico-raciais que, como podemos refletir, é marcadamente desigual.

O posicionamento da mãe de Catarina entra em conflito com a afetividade que Catarina tem por Laurinda, Ana e Carlos e é expresso pela reação da menina diante da fala da mãe: “Mãe, eles são meus amigos. Não me aparto deles de jeito nenhum! Exaltada, Catarina refugiou-se no jardim junto ao lagarto(...)” (Pág. 15).

A situação manifesta de preconceito é relativamente contornada pela avó de Catarina, que passa a contar para Rosa (mãe de Catarina) e para a menina que sua mãe era africana, tendo casado com seu pai, que era português e que, também havia sofrido racismo, já que o marido de Vó Bela não deixou mais ela visitar sua mãe por ser negra. Essa parte vai encaminhando o desfecho da narrativa, já que vai se tornando evidente a intenção de expressar algum tipo de lição em relação ao racismo, conforme é dito pela Vó Bela para Rosa “Nunca se envergonhe de suas raízes. São elas que nutrem você”.

Em linhas gerais, o livro *Catarina e o lagarto* se propõe a promover *Encontros com a diferença*, conforme a própria temática anuncia, por meio da discussão do racismo e do preconceito contra imigrantes africanos, misturando ficção e realidade.⁴¹ É possível observar também que o contato com a diferença se dá em uma relação de oposição à identidade. Catarina é apresentada de maneira identificada com a norma, já Laurinda, Ana e Carlos (a família Angolana) representam o Outro que difere dessa norma. Em algum momento, esse outro se aproxima da norma pelo laço de afetividade e, ainda, por se assemelhar aos outros elementos da narrativa que fazem parte do contexto de familiaridade com a identidade normativa (esses elementos são representados pela bisavó da Catarina que também teria vindo da África).

Discutir sobre a questão do racismo e sobre relações étnico-raciais requer que façamos elaborações e reflexões complexas diante da gravidade de quem vivencia essas situações. Poderíamos dissertar longamente sobre como essas questões se apresentam na obra, porém, seria necessário realizar uma discussão bem mais aprofundada daquilo que consideramos possível fazer nesse espaço de análise empírica.



Livro 15

Maria Mudança

Autor: Manuel Filho

Ilustrador: Veridiana de Abreu Scarpelli

Tudo começou a mudar na vida de Maria ao fazer a lição de casa. A eletricidade acabou e ela teve de trocar de posição para que o raio de sol, que entrava pela fresta, pudesse iluminar o caderno e ela terminasse a tarefa. Desde então, Maria passou a mudar tudo e viu que uma mudança gerava outra, ganhando o apelido de Maria Mudança.

Ela percebeu que sua vida ganhava sempre um novo significado trazendo mais alegrias e não pensava duas vezes para trocar vasos e móveis de lugar, mudar o caminho da escola, as roupas, tudo. Até com mudanças simples, um novo cenário surgia em seu dia a dia, e sua vida ficava mais interessante.

⁴¹ Discutir sobre a questão do racismo e sobre relações étnico-raciais requer que façamos elaborações e reflexões complexas diante da gravidade de quem vivencia essas situações. Poderíamos dissertar longamente sobre como essas questões se apresentam na obra, porém, seria necessário realizar uma discussão bem mais aprofundada do que é possível fazer nesse espaço de análise empírica.

A descrição da personagem Maria é feita, basicamente, por meio da apresentação da sua característica de querer mudar as coisas em sua volta, desde coisas simples, como a disposição dos objetos em sua casa, até situações mais complexas, como a organização dos estudantes em sua sala de aula. No entanto, durante a narrativa é possível observar que as mudanças que a Maria realiza são apresentadas de maneira bastante positiva e, quase sempre, produzindo resultados também positivos. É importante ressaltar que o enredo rompe com a expectativa do leitor, uma vez que, em muitas outras narrativas, essa forma de lidar com as situações do cotidiano, em geral, resulta em circunstâncias caóticas e associadas às consequências negativas. Contudo, a obra *Maria Mudança* parece subverter essa lógica presente em alguns livros infantis. Assim, não existe a intenção de mostrar a personagem Maria Mudança como um exemplo negativo ou como uma representação da infância com atributos que devem ser corrigidos. O trecho abaixo exemplifica a análise que buscamos sustentar.

E, assim, ela começou a mudar pequenas coisas na casa.
 Um dia, o pai dela imaginou que tivesse perdido as chaves. Ficou surpreso quando descobriu que Maria tinha colocado na gaveta de meias.
 O pai dela não entendeu, mas ela logo explicou que sempre que ele chegava em casa colocava as chaves em cima do armário da cozinha.
 Durante os preparativos do jantar, alguém sempre mudava as chaves de lugar e era muito difícil encontra-las na manhã seguinte.
 Como o pai trocava de meias todas as manhãs, bastava pegar a chave, junto com uma meia limpa e colocar no bolso.
 E não é que deu certo?
 Todo mundo gostou. (Pág. 15)

A própria personagem Maria é concebida como alguém que não está identificada com uma norma, principalmente, se pensarmos que ela é uma personagem infantil. No entanto, o surgimento de um novo personagem no enredo é o que parece sustentar que a obra tenha sido categorizada na temática *Encontros com a diferença*. Seu Anacleto, por sua vez, é descrito por palavras que se associam ao estranhamento e mesmo pela rejeição em relação aos outros personagens da narrativa que afirmam que ele “é um senhor muito rabugento. Não conversa com ninguém e raramente sai de casa” (Pág. 24) ou, ainda, como a outra vizinha diz que “ali ninguém gostava daquele vizinho por causa daquela desordem e do mau cheiro do lugar.” (Pág. 25).

Daí em diante, a narrativa prossegue na tentativa de demonstrar como a personagem Maria Mudança, acostumada a lidar com situações fora de uma dita normalidade, se relaciona com as circunstâncias apresentadas pelo personagem Anacleto e pela sua forma de viver que é marcada pelo acúmulo de objetos que o

personagem guarda no seu quintal e que é visto por um olhar de julgamento pelos personagens que representam seus vizinhos.

O contraponto dessa visão é apresentado pela Maria que, ao invés de lançar um olhar de julgamento, parece ter um sentimento de curiosidade. Além disso, a personagem também demonstra a intenção de transformar aquela circunstância que se apresenta como diferente. Assim, “Maria continuou passando diante da casa pensando em como mudar tudo aquilo, arrumar aquela bagunça”. (Pág. 31). A intenção de transformar essa situação simplesmente por ser diferente é confrontada pelo sentimento de cuidado expresso pelo seguinte pensamento da menina:

Tanta era a bagunça naquela casa, que não só os vizinhos, mas ela também começou a achar que aquilo tudo era bastante perigoso. E se ele caísse, tropeçasse em alguma coisa? E se ele ficasse preso dentro da casa? (Pág. 33).

Seguindo a coerência da narrativa, começam a ocorrer mudanças no espaço de seu Anacleto após a insistência da menina em deixar bilhetes para o personagem. Em dado momento, Maria faz contato com seu Anacleto que, por ter sido abordado de maneira respeitosa, altera seu olhar sobre a personagem e, daí em diante, a narrativa segue demonstrando as transformações que aconteceram no quintal do seu Anacleto quando ele resolve deixar de acumular as coisas em seu espaço. Nessa parte da narrativa fica mais explícita a tentativa de passar uma mensagem de relevância sobre o respeito às diferenças que é expresso pelo pensamento do personagem Anacleto “Nunca haviam feito aquilo por ele. Ele já tinha sofrido todo o tipo de invasão, desde pessoas tentando tirar suas coisas à força até ser ofendido com palavras negativas.”



O desfecho da narrativa é encaminhado também pelo tom positivo que é atribuído às transformações. O que fica evidente no diálogo entre texto verbal e visual.

Agora os vizinhos conversavam mais, e quem não tinha flor no jardim acabou plantando uma muda. Cada casa tinha uma planta diferente. Não eram mais jardins idênticos e sem graça. Dali a pouco a vizinhança inteira estava florida. (Pág.42)

Ainda sobre as características da parte visual do texto, as imagens e ilustrações seguem coerentemente o enredo da obra, já que a cada transformação e a cada novo olhar lançado sobre uma situação, modificam-se, igualmente, as cores, a distribuição das imagens e das texturas. Em dada parte do livro, o texto é invertido exigindo do

leitor que vire o livro ou que faça a leitura de cabeça para baixo, o que se apresenta na narrativa como uma forma de instigar o leitor e, ao mesmo tempo, ampliar sua experiência estética por meio da literatura.

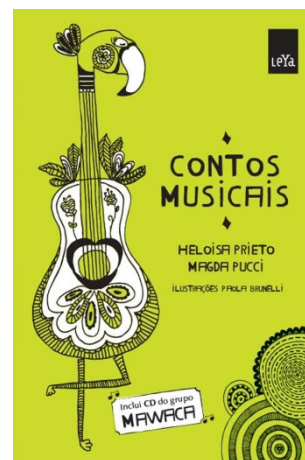
Livro 16

Contos Musicais

Autoras: Heloisa Prieto e Magda Pucci

Ilustradora: Paola Leda Brunelli

A história do livro *Contos Musicais* é narrada pela personagem principal chamada Estela, uma menina que é neta de italianos que têm uma cantina em São Paulo. É pelo contato de Estela com outras personagens que ocorre os



Encontros com a diferença, uma vez que, a personagem vivencia situações juntamente com as personagens que vão sendo apresentadas em cada capítulo: o oriental Akira, colega de classe da menina; Giovanna, uma prima norte-americana; Carmen Alba, uma indiana amiga da família e frequentadora da cantina; Catarina e Valentina, amigas de Estela; e Jeton, um rapaz da Albânia que trabalha como ator no Brasil.

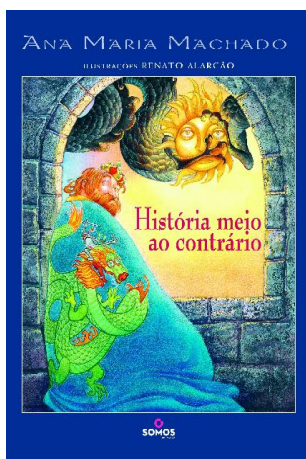
Logo no início do livro podemos identificar que a história tem caráter biográfico, pois, a própria autora relata que os enredos são baseados nas experiências pessoais da autora Heloísa Prieto com o trabalho musical de Magda Pucci. As histórias vivenciadas pelas personagens giram em torno das temáticas: amizade, amor, dentre outros sentimentos que são apresentados em meio às evidências de diversidades culturais e étnicas relacionadas às relações com as diferentes personagens, já que cada uma possui sua nacionalidade.

A obra atende ao tema do encontro com o diferente, apresentando em sua narrativa ficcional informações sobre diversas culturas. A maioria disseminadas nas reminiscências narrativas de Estela, oferecendo ao leitor a possibilidade de se encontrar com outras vidas e culturas diferentes da dele, contribuindo para ampliar o repertório literário e a visão de mundo dos estudantes.

Assim, o livro *Contos Musicais* promove o contato com diferentes culturas e horizontes, utilizando o recurso da intertextualidade entre texto narrativo e a poesia musical, o que é apresentado de forma estética e em diálogo com a narrativa, já que Estela tem um grande apreço por músicas e poesias, como ela mesma assume ao final do enredo.



A música, a poesia, a palavra entoada na minha vida são como mistérios deliciosos que eu adoro tentar desvendar. Tenho um caderno que se chama *Meus contos musicais*. Foi nele que registrei todas as histórias que você acabou de ler. Depois que comecei, foi como se meus ouvidos se alargassem, e não canso de registrar várias outras canções, mesmo que não saiba de suas histórias ou desconheça o entorno. Eu aprendi a ouvir. A música está em todo lugar. Pra todo canto, existe um canto.



Livro 17

Histórias meio ao contrário

Autora: Ana Maria Machado

Ilustrador: Renato Amaral Alarcão

História meio ao contrário é uma obra que tem como pano de fundo um conto de fadas. Podemos dizer que o enredo é baseado nesse gênero textual se afastando das maneiras tradicionais que são relacionadas aos contos de fadas. Já no início do texto é possível observar que há uma clara intenção de distanciamento dessa abordagem mais tradicional, ficando evidente logo nas primeiras páginas quando a autora Ana Maria Machado inicia o texto da maneira como, tradicionalmente, os contos de fadas se encerram. “E então eles se casaram, tiveram uma filha linda como um raio de sol e viveram felizes para sempre” (Pág.5).

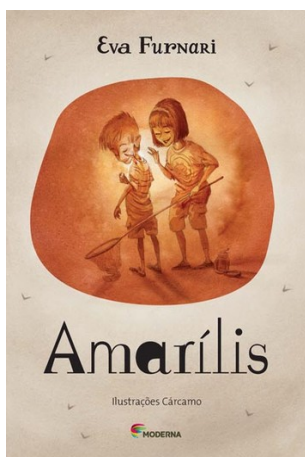
É possível perceber vários aspectos relacionados à escolha. Inicialmente há um jogo de intertextualidade com um gênero muito próximo dos leitores infantis, o que pode atuar como fator de identificação para o leitor. Além disso, o jogo da inversão na narrativa funciona como um elemento atrativo e de incentivo à curiosidade do leitor. É possível perceber esse tipo de estratégia em vários momentos do enredo, o que evidencia os aspectos literários do texto.

Ao que tudo indica, o livro foi classificado como *Encontros com a diferença* pela maneira inusitada como a obra apresenta um conto de fadas, não havendo um personagem ou uma dada situação posicionada como diferente e que se encontra em oposição a uma ideia de igualdade ou normalidade.

Apesar disso, o enredo provoca alguns questionamentos no leitor sobre o comportamento dos personagens, principalmente, no que diz respeito à crítica que faz ao personagem do Rei que vive em estado de permanente felicidade. A crítica fica explícita pelo jeito de ser e de conceber o mundo que é apresentada pela postura

alienada do rei diante da sua própria realidade, a ponto de se surpreender com o desaparecimento do sol quando, em um determinado dia, acompanha o entardecer e nota que ao chegar a noite, não havia mais o sol, o que o leva a pensar que *roubaram o dia*.

O enredo tende a desautomatizar o olhar diante de determinadas situações, inclusive, de circunstâncias que, por vezes, se apresentam de forma estereotipada em alguns livros infantis, como é o caso da apresentação das princesas indefesas e mocinhas sem perspectiva. No caso de *História meio ao contrário*, a princesa uma subversão desse papel ao questionar o rei sobre a obrigatoriedade de casar-se com o príncipe que ele recomendou. E, ao invés de seguir a decisão do pai, “a princesa começa uma longa viagem para conhecer outras pessoas, outras terras, outros reinos. E até mesmo outras repúblicas. Acabou indo estudar em umas delas, se enturmando, fazendo amigos” (Pág. 45).



Livro 18

Amarilis

Autora: Eva Furnari

Ilustrador: Cárcamo

Amarilis é um conto escrito pela autora italiana Eva Furnari que tem como principal assunto da narrativa a relação ente os irmãos Luisa e Tiago. Luisa e Tiago inventaram uma brincadeira que consiste na escolha de um livro e na descrição minuciosa de uma parte dele. No caso, Tiago é quem sempre escolhe um livro para que Amarilis possa descrever e criar uma narrativa relacionada à parte do livro que Tiago escolheu.

A vivência estética da obra é bastante vinculada à parte em que Amarilis se dedica a criar uma história para Tiago. Na realidade, quase toda a história gira em torno do jogo inventado pelos irmãos: escolher um livro, abrir em uma página e descrever o que está nessa página com palavras, sons e sensações que Luísa elabora para explicar para o seu irmão. Os dois repetem essa brincadeira tantas e tantas vezes que Luisa acaba tomando gosto por inventar histórias.

Desde o início da história, a forma como ela vai sendo narrada vai nos dando pistas sobre o que é revelado ao final do livro: que é o fato de Tiago ser cego. Esse elemento é o que podemos considerar como *Encontros com a diferença* nessa obra. Ou seja, o livro trata da temática da diferença, uma vez que o protagonista não possui uma deficiência, mas explora principalmente a relação fraterna entre os irmãos e o poder da ficção que cumpre o papel de unir os personagens Tiago e Luísa, bem como tem a função de apresentar uma narrativa instigante e com aspectos da estética literária.

Essa última função fica explícita na maneira como Luísa e Tiago dialogam sobre as imagens do livro escolhido e na forma como o texto visual dialoga com a narrativa. A associação entre os dois contribui com a imaginação do leitor sobre o que está sendo narrado.

- Depois de se demorar um bom tempo na figura, Luísa começou
- É a fotografia de uma planta, as folhas são lisas e compridas, saem da parte de baixo e caem para os lados. Aí, de repente, do meio delas sai um caule reto, bem reto, que vai para cima do esticado.
 - Esticado como as cordas do meu violino?
 - Isso, mas não tão fino.
 - É grosso como a bengala do vovô?
 - É, só que mais curto. Ele é mais frio do que quente e dá a impressão de ser oco por dentro, mas pra ter certeza a gente ia ter que cortar.
 - Ai, que dor.
 - Se a gente cortar, a flor vai morrer.
 - Ah! A planta tem uma flor?
 - Tem. Tem duas e elas são iguaizinhas, totalmente idênticas.
 - Gêmeas?
 - Sim. São gêmeas. (Pág. 11)

Dessa parte da narrativa em diante, Luísa vai criando uma história sobre as plantas e, a partir desse momento, a obra vai estabelecendo uma intertextualidade com o conto clássico *A Bela Adormecida*, o que pode tornar a leitura ainda mais envolvente para o leitor por criar uma identificação com narrativas que, supostamente, esse leitor já teria algum contato. Esse é um recurso comumente utilizado nas obras literárias para estabelecer uma aproximação com o leitor.

Essa parte da história é interrompida pela chegada do pai de Tiago e Luísa já no final que, também é o momento em que é revelado aquilo que as pistas no início do enredo procuraram deixar em aberto, que é o fato de Tiago ser cego. A revelação desse elemento apenas no final do livro pode apontar para uma preocupação com uma narrativa que aborde a presença de um personagem que representa a diferença, porém, sem dar um tom moralizante e que não atribua um valor de mensagem a ser transmitida

(ainda que nenhuma narrativa esteja isenta dessa possibilidade)⁴² como assunto principal do livro. Esse desfecho é apresentado de maneira sensível e com sutilezas que são típicas da obra literária, conforme destacamos da última página do livro.

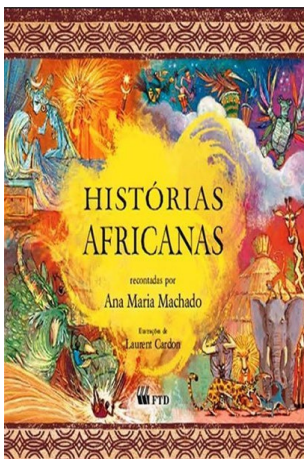


À noite, antes de dormir, Luísa apanhou um caderno desconjuntado que guardava embaixo do colchão e escreveu a história da Amarílis. Mudou alguns detalhes para deixar o conto mais dramático, fez a Malvona mais cruel e casou o Rei com uma flor boa que adorava as princesinhas. Ao terminar, sorriu orgulhosa de sua criação, achando que a melhor parte eram as coisinhas que tinha inventado para fazer os ouvidos do irmão escutarem como se fossem olhos.

Tiago não enxergava e a irmã contava as histórias com texturas, consistências, temperaturas, volumes, sons. Tateava para escolher as palavras certas, o desafio era esse, as palavras deviam brilhar onde havia luz, congelar nas cores frias, ferver nas cores quentes, engordar nos volumes, ter espinhos nas asperezas.

Assim, Luísa ficou íntima das palavras e, do jogo dos irmãos, nasceu o amor pelas histórias e desse amor nasceram livros que ela iniciava sempre com a mesma dedicatória.

Para Tiago, que iluminou o meu caminho. (Pág. 29)



Livro 19

Histórias Africanas

Autora: Ana Maria Machado

Ilustrador: Laurent Cardon

O livro *Histórias Africanas* de Ana Maria Machado faz parte de uma coleção de livros que tem a proposta de recontar histórias típicas da tradição oral de diversos povos. Fazem parte dessa coleção os livros *Histórias Chinesas*, *Histórias Gregas*, *Histórias Africanas* e *Histórias Russas*. Em todas as histórias a estrutura narrativa é privilegiada, porém, no início de cada uma delas a própria autora Ana Maria Machado dedica-se a fazer uma introdução que se aproxima um pouco mais do estilo textual informativo. No caso da obra *Histórias Africanas*, fica explícito que nessa introdução informativa existe uma intenção de valorização do povo africano em seus aspectos culturais e na relação existente entre o continente africano e o Brasil, rememorando, inclusive, como essa relação se estabeleceu de forma arbitrária durante a existência da escravidão no país.

⁴² Na parte paratextual da obra encontramos uma referência da própria autora que aponta para essa intenção, ainda que no enredo essa intenção tenha sido apresentada de forma sutil. Segundo a autora “Ao ler Amarílis, você vai perceber que colocar-se no lugar do outro pode ser não apenas um desafio interessante, mas também uma experiência enriquecedora.”

A temática *Encontro com as diferenças* nessa obra parece ser explorada por meio do reconhecimento e valorização da cultura das variadas formas de ver e vivenciar o mundo dos povos africanos em outro momento histórico.

O livro é composto por quatro contos da tradição oral africana que são recontados pela autora Ana Maria Machado - *Um tesouro inesgotável; A filha do sol e da lua; As garras do leopardo e Os viajantes e o monstro*. Cada um desses contos refere-se a um lugar diferente do continente africano, demonstrando alguma preocupação em traduzir a multiplicidade étnica e cultural do continente que, em muitas outras narrativas, é apresentado de forma homogênea.

A abordagem dada pela autora aos contos deixa claro, logo no começo, que as histórias podem ser contadas e recontadas de diferentes maneiras. Ana Maria Machado faz questão de revelar isso ao leitor, o que, em parte, cumpre o papel de realizar um convite à leitura da obra, já que a autora cria uma aproximação entre a criação da obra e suas próprias vivências.

Além disso, uma antecipação do que será encontrado na narrativa é elaborada de maneira poética e instigante, dando o tom estético dos recontos da obra.

Estes contos são apenas uma pequena amostra do riquíssimo universo da tradição oral africana. Com seus animais espertos, sua gente solidária, seus curandeiros sábios, suas festas regadas a vinho de palma em torno a banquetes de inhame e peixe, suas evocações de noites a contemplar o céu estrelado, retratam sociedades às voltas com problemas sérios, como a escravidão, a seca e a ameaça de fome. Mas, sobretudo, trazem o testemunho de imaginação fértil e de comunhão com a natureza. E nos despertam para buscar outras histórias desse tesouro inesgotável. (Pág. 12)



Livro 20

Histórias que eu gosto de contar

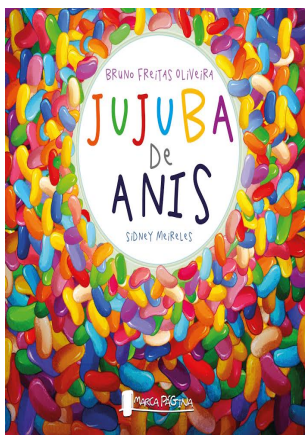
Autora: Cleo Busatto

Ilustradora: Fê

Histórias que eu gosto de contar é um livro do tipo coletânea. Nele, a autora reuniu sete contos (ou recontos) de narrativas da tradição oral. Os contos que fazem parte do livro são originários de sete países diferentes (Japão, Coreia, Argentina, Uganda, Alemanha, Itália e Brasi) e foram reescritas pela autora.

Ao final de cada narrativa há uma breve explicação sobre origens, personagens principais, espaços e enredos, o que consideramos ser uma forma de apresentar ao leitor as diferenças dos diversos contextos nos quais os contos se desenvolvem. Essa característica, a nosso ver, é o que aponta para o fato do livro ser classificado na temática *Encontros com a diferença*. Assim, a presença da diferença e as significações em torno dessa ideia ficam por conta do contato que o leitor faz com a cultura, as visões de mundo, as caracterizações das paisagens, dentre outros elementos que vão surgindo no decorrer das narrativas de cada um dos contos. Além desse aspecto de contextualização dos contos, ao final de cada um deles, a maneira como esse texto é apresentado faz com que esse discurso esteja mais associado aos tipos de textos considerados informativos. Essa característica pode estar relacionada com os objetivos e critérios de avaliação das obras, uma vez que, além da avaliação da questão estética literária também localizamos critérios de exigência referente à maneira como os conhecimentos estariam sendo apresentados e vinculados à temática na qual a obra estivesse inscrita.

Ainda que façamos essa reflexão acerca dos conhecimentos e da presença de uma intenção pedagógica na obra, os textos que se referem aos contos, propriamente ditos, apresentam uma preocupação estética que contribuem para conduzir o leitor pelo universo do imaginário e de múltiplas e significativas nuances e, ainda, afastando-se de uma abordagem simplificadora dos sentimentos com os quais os personagens e as situações que constituem o enredo podem evocar no leitor. Essa abordagem não simplista das circunstâncias que vai surgindo dialoga intimamente com o texto visual que se apresenta também de forma complexa por meio da utilização de variadas técnicas e, ainda, contribuindo para ampliar os sentidos do texto verbal.



Livro 21

Jujuba de anis

Autor: Bruno Freitas Oliveira

Ilustrador: Sidney Meirelles

O tema que constitui o pano de fundo da história *Jujuba de anis* faz uma inter-relação entre a reflexão sobre a diferença, a aceitação/rejeição e a inclusão. Os conceitos aparecem como pano de fundo fazendo esse entrecruzamento

através de uma metáfora que utiliza jujubas para questionar e levar a reflexão sobre aspectos que, na realidade, são vinculadas aos sentimentos humanos.

Essa comparação é explicitada na contracapa do livro logo que inicia sua apresentação, conforme citamos abaixo.

Na hora do lanche, lá está ela sozinha, sentada na escada.
 Na hora da saída, ninguém chega perto dele. No passeio, uma criança que parece abandonada, sempre sem companhia.
 Essa situação parece familiar? É justamente isso que vemos em *Jujuba de Anis*.
 A inclusão é o tema de fundo nesse livro, com um texto surpreendentemente leve.
 Um ponto de vista diferente e inusitado para um assunto tão atual.
 (Contra-capa escrito por Ana Lúcia Sesso)



No decorrer do enredo, a intenção de apresentar uma situação de rejeição, representada pela personagem jujuba de anis, fica estreitamente vinculada a uma mensagem de ensinamento sobre o valor negativo dessa situação de rejeição por meio da expressão da personagem diante da circunstância de rejeição.

O desfecho da narrativa fica excessivamente delimitado, não permitindo pontos de indeterminação e há poucas pausas para que o leitor reflita e elabore suas próprias conclusões. Assim, o final da história é encaminhado para a resolução do conflito vivido pela jujuba de anis que deixa de ser rejeitada quando um menino novo no bairro entra na mercearia para comprar jujuba e pede todas as jujubas de anis. Essa situação só ocorre após várias crianças terem feito o pedido de jujuba, porém, solicitando que a de anis fosse excluída, o que acaba fazendo com que o leitor tenha a sensação de que a aceitação vivenciada pela jujuba de anis ocorre em uma situação de exceção, ou seja, dentre tantas situações de rejeição há apenas uma ocorrência de aceitação.

4.2 – Sentidos da diferença em circulação nessas obras

(...) a lógica binária é uma forma de distribuição desigual de poder entre dois termos de uma oposição. Permite a denominação e a dominação do componente negativo que se opõe àquele considerado essencial e, digamos natural: por sua vez ou simultaneamente, o marginal, o indigente, o louco, o deficiente, o viciado em drogas, o homossexual, o imigrante, a mulher etc. ocuparam e ocupam os espaços do ser-alteridade; uma alteridade cuja relação com o *eu normal* permitiu a progressiva destruição de toda ambiguidade, a aniquilação de qualquer outro indeterminado que esteja ou queira estar fora dessa oposição. O outro da

oposição binária, então, não existe fora do primeiro termo, mas dentro dele, como sua imagem velada como sua expressão negativa, como sendo necessitada de correção normalizadora. (SKLIAR, 2003, p. 115)

Trazemos essa citação pela necessidade suscitada, após as análises, de problematizarmos a maneira como a diferença encontra-se dicotomizada por meio dos binarismos presentes em determinados discursos, quando nos referimos aos materiais analisados. Essa forma dicotômica de significar a diferença abre espaço para que um processo de diferenciação que define um dos membros da oposição como o termo associado à norma, deixando conseqüentemente, no lugar contrário à essa norma (o lugar da anormalidade) para o outro termo. Essa questão sintetiza parte das significações que emergiram das interpretações dos materiais, deixando manifesta uma diferença que só se configura como diferença na relação com uma dada identidade. O tema *Encontros com a diferença* está presente nas obras nessa relação de oposição à identidade. É a diferença expressa por um outro que é estrangeiro, o outro que é imigrante, um outro que possui uma deficiência. Ou, ainda, expresso por um outro lugar, uma outra idade, uma outra forma de se comportar, outra maneira de contar uma mesma história.

Pensar a diferença dessa maneira nos faz correr o risco de fixar a diferença de maneira a excluir aquilo que não encontra-se identificado com a norma, faz com que a diferença esteja na exterioridade. Sobre essa problemática Tomaz Tadeu da Silva (2000) nos ajuda a problematizar:

Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença [...] Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e de tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões de identidade e de diferença se esgotam nessa posição liberal? (SILVA, 2000, p. 73).

As fixações hegemônicas sobre a diferença tendem a vincular-se pois, à ideia de oposição à identidade considerada como a norma. Isso porque, conforme já afirmamos anteriormente, essa lógica relacional entre os termos não está isenta das relações de poder. Essa é uma questão a ser problematizada, já que quando reduzimos o sentido de diferença ao *Outro* estamos abrindo mão de pensarmos em termos de alteridade, uma vez que posicionamos o outro no lugar de diferente desconsiderando nosso próprio lugar de diferente ao olhar do outro.

Ao concluir as análises dos livros classificados como *Encontros com a diferença* pode-se estabelecer uma relação entre a existência dessa temática no âmbito das

políticas públicas de seleção e distribuição de livros ao fato dessa ser uma forma de resposta em termos políticos para a necessidade de reconhecimento nas esferas públicas dos direitos de determinados grupos subalternizados. Por esse motivo, a presença de personagens negros e negras, de personagens com alguma deficiência, personagens estrangeiros e/ou imigrantes associa-se às pluralidades de demandas que esses grupos buscam negociar no interior do jogo político. (BURITY, 1999). Isso porque, o pluralismo cultural que emerge na contemporaneidade e que propõe a existência e urgência da convivência em uma configuração social heterogênea, com grupos e situações diversas faz com que - conforme postula Laclau (1997) - “A questão da relação (de complementaridade? Tensão? Exclusão mútua?) entre universalismo e particularismo ocupe um lugar central na agenda política e teórica atual.” (LACLAU, 1997).

Conforme apontamos em outros momentos desse trabalho compreendemos o termo diferença de maneira distanciada das formas essencializadas de fixação em torno de suas significações. A própria análise das obras e de como a diferença é apresentada nas narrativas, não nos permite dizer que existe um sentido unívoco e monolítico acerca da ideia de diferença, já que em cada um dos livros que interpretamos encontramos maneiras diversas de significar a diferença, seja demonstrando que o encontro com a diferença ocorre no contato com o Outro (relativo àquele que é diferente do eu), seja quando ela é posicionada de forma relacional e em oposição a uma dada circunstância identificada com a ideia de normatividade. Contudo, em algum momento, observamos a existência de um nó que parece estar associado à nomenclatura da temática *Encontros com a diferença*, já que concordamos com Bhabha(1998) ao elaborar uma distinção significativa entre diversidade e diferença quando critica a noção de diversidade que é utilizada em um discurso que se refere à importância das sociedades plurais mas que, na prática, cria um falso consenso de uma estrutura normativa com o intuito de deter a diferença cultural, ou, nas palavras do autor: “A universalidade, que paradoxalmente permite a diversidade, é aquela que mascara as normas etnocêntricas.” (BHABHA, 1998, p. 64).

Partindo da afirmação sobre a pluralidade de significações que o termo diferença pode assumir, após as análises das obras, foi possível identificarmos alguns noções que estiveram vinculadas à ideia de diferença que apareceram em meio às narrativas. Destacamos algumas dessas significações que podemos classificar da seguinte maneira: a) uma ideia de diferença que é apresentada como algo que precisa ser resolvido; b) a

ideia de diferença que se apresenta por meio de uma relação de alteridade; c) a ideia de diferença enquanto adjetivo, ou seja, associado ao outro que assume diferentes aspectos culturais, políticos, raciais, etc.

Em relação à primeira ideia que destacamos, alguns livros analisados, apresentaram uma perspectiva em relação à questão da diferença do ponto de vista do estranhamento, da falta ou de algo que precisa ser solucionado ou que precisa de algum encaminhamento. Identificamos quatro obras que mais se aproximaram dessa visão. Tanto a narrativa do livro *É proibido miar, Papai zebra perdeu as listras, Apenas diferente e Jujuba de anis* a visão da diferença que gera estranhamento ficam explícitas pelas características dos personagens que os distanciam de uma dada identidade que seria a norma esperada para eles (SILVA, 2000). Principalmente na obra *É proibido miar* essa expectativa de uma identidade definida *a priori* parece ser problematizada pelas situações que vão se delineando no decorrer do texto, demonstrando uma preocupação em apresentar um questionamento sobre a ideia de uma identidade fixa e imutável. (HALL, 2016).

Quanto às obras que abordaram a temática *Encontros com a diferença* destacando as relações de alteridade como algo que é constituinte dos processos e experiências que envolvem os sujeitos, identificamos que as obras a seguir se aproximaram mais dessa perspectiva: *O menino de calça curta, Hortência das tranças, As cocadas, O rei maluco e a rainha mais ainda, História meio ao contrário e Maria Mudança*. Essas obras apresentaram narrativas que permitem o contato do leitor com situações que revelam a complexidade das relações entre os sujeitos que é abordada na maioria das histórias de forma poética, demonstrando um investimento em uma forma de fazer literatura que leva em consideração a importância de provocar o imaginário infantil e despertar o olhar do leitor para as tensões e ambiguidades que emergem das vivências cotidianas por meio dos fatos narrados. (BENJAMIN, 1993).

A maior parte das obras analisadas está mais próxima da terceira categoria que identificamos. Nossa hipótese para que os livros que estão classificados na temática *Encontros com a diferença* tenham dado maior ênfase à abordagem da diferença como adjetivo pode ter a ver com o fato do conceito de diferença, conforme aponta Tomaz Tadeu da Silva (2000), adquiriu relevância a partir da denominada *política de identidade* e dos movimentos multiculturais.

Essa politização das diferenças tem produzido mudanças de rumos e concepções – com avanços e limites – das políticas educacionais. Uma delas que se começa a sentir é a preocupação com o trato desigual dado a

diversidade na escola, nos materiais didáticos, paradidáticos, na literatura, que circulam na escola. Essa mudança tem atingido – ainda de maneira lenta – os programas e especialistas que analisam as obras do PNLD e PNBE. (GOMES e MARTINS, 2010, p. 144)

O trecho acima nos auxilia no entendimento da recorrência com que a ideia de diferença é associada ao outro identificado com grupos específicos que se articulam em torno de demandas políticas por valorização e reconhecimento. Assim, algumas obras apresentam narrativas que se dedicam a falar, por exemplo, sobre a questão da deficiência, o que é elaborado por meio da presença de personagens que possuem alguma deficiência e através do debate vinculado ao respeito e tolerância, o que pode ser identificado nas seguintes obras: *Alguém muito especial*, *Asas do Joel*, *Amarilis* e *Bom mesmo é correr*.

Ainda em relação à abordagem da diferença como adjetivo, as obras *Carta a povos distantes*, *Zumbi – o menino que nasceu e morreu livre*, *Catarina e o lagarto* e *Histórias africanas* apresentam narrativas que contribuem para as reflexões etnicorraciais, valorização e reconhecimento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, conforme é previsto pela lei 10.639/2003. Apesar de estarem associadas à uma temática específica, as obras possuem uma aproximação com essas problematizações através de textos instigantes sem abrir mão dos aspectos literários. Apenas a obra *Zumbi - o menino que nasceu e morreu livre* apresenta uma construção narrativa mais informativa do que literária.

Os livros intitulados *Os irmãos Bigode*, *Histórias que eu gosto de contar* e *Contos musicais* são narrativas que revelam a intenção de apresentar ao leitor histórias de lugares e culturas diferentes. A diferença fica adjetivada dessa maneira nessas obras. O livro *Os irmãos Bigode*, além de narrar os aspectos e características de outro lugar e cultura elabora uma reflexão sobre questões políticas de um país que vivencia um momento de repressão.

Nessa última possibilidade de significação que vincula a diferença aos aspectos relacionados ao diferente que é identificado com algum grupo específico, não identificamos nenhuma obra que apresentasse uma narrativa sobre as questões das mulheres, sobre sexualidade ou sobre as questões de gênero, de forma mais específica. Nos documentos relativos ao programa PNLD 2018 – Literário não existe uma justificativa nem sobre abordagem das temáticas que emergem nas obras selecionadas e nem quanto à ausência de outros temas na categoria denominada *Encontros com a diferença*.

Apesar da existência de categorias temáticas que foram propostas pela atual edição do programa, ao menos no que diz respeito à categoria que analisamos, não existe um foco específico em pautar os temas de maneira informativa. A maior parte dos livros analisados possui narrativas construídas com linguagem poética, ressaltando a preocupação com a experiência literária.

As interpretações e análises realizadas contribuiram para identificarmos algumas possibilidades de significações sobre a diferença, como também para refletirmos acerca das tensões e problemáticas que surgem do entrecruzamento da ideia de diferença com as concepções de currículo, de infância e de literatura no âmbito das políticas públicas. Essas tensões e problemáticas nos levam a compreender a dimensão de complexidade dos campos aqui destacados e, por isso mesmo, nos instiga a pensar em ir além das reflexões e análises aqui propostas, ampliar o campo empírico, pensar em como os entendimentos que foram possíveis de serem considerados aparecem nos espaços escolares, mais especificamente, no interior da sala de aula. Quais as interpretações que os estudantes podem elaborar sobre as diferenças que aparecem nesses livros? Como se dá o encontro com a diferença na relação entre o leitor e a narrativa? Essas e outras questões não puderam ser problematizadas nessa investigação, permanecem em aberto, porque sabemos da característica contingente da pesquisa e compreendemos que não há um fechamento para os questionamentos que aqui nos propomos a pensar e para outros que foram suscitados durante essa investigação. E, pautados nessa reflexão, buscamos elaborar algumas considerações que encaminham a finalização desse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) um tipo de desconstrucionismo que faz da crítica uma prática permanente e intransigente até consigo mesma, de modo a estranhar e desfamiliarizar o que parecia tranquilo e acordado entre todos. Estando sempre desconfiada, insatisfeita e em movimento, essa crítica radicalmente radical não se firma em nenhum *a priori* – chamemo-lo de Deus, Espírito, Razão ou Natureza –, senão no próprio acontecimento. Desse modo, a hiper crítica vai buscar no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem, sem apelar para um suposto tribunal epistemológico, teórico e metodológico que estaria acima de si mesma. (VEIGA-NETO, 2006, p. 15).

Recorremos ao trecho de Alfredo Veiga-Neto primeiro porque há uma dificuldade em elaborar uma conclusão e, por vezes, apenas o diálogo com outros textos nos permite uma aproximação com o início do encaminhamento da finalização de um trabalho. E, em segundo lugar, justamente porque o trecho escolhido acolhe o que consideramos ser o tom da conclusão desse trabalho, uma crítica permanente, sempre desconfiada e em movimento.

Essa não é uma sensação presente apenas nesse momento da elaboração das considerações finais. A desconfiança, os sentimentos de incompletude e de incerteza acompanharam todo o desenvolvimento dessa dissertação. Sentimentos que, por um lado, gera uma inquietação pessoal, mas que, por outro, nos traz a noção de que não é mais possível estar no lugar de pesquisadora sem estar num lugar de permanente questionamento, de ressignificação, de refazimento.

Como o próprio autor da epígrafe nos ajuda a refletir, trata-se da estranha, mas necessária, sensação de estranhamento de que temos que estar sempre preparados para pensar de outro modo e para discordar de nós mesmos. Tudo isso, num exercício difícil e arriscado. Por isso mesmo, iniciar uma dissertação parece extremamente difícil e arriscado. Tudo que envolve a construção desse trabalho requer fôlego para entender que é necessário fazer definições mesmo diante de tantas incertezas: escolher um tema, elaborar uma pergunta que direcione as intenções da investigação, fazer cortes e recortes, realizar escolhas teóricas e, enfrentar todos esses dilemas tendo como única certeza que tudo isso representam apostas e de que não há garantias que as tornem mais ou menos acertadas.

Por esses mesmos motivos e dilemas que finalizar esse trabalho torna-se igualmente difícil. Parece ser o momento de avaliar as escolhas feitas e tentar julgá-las como certas ou erradas, ainda que saibamos dessa impossibilidade. Contudo, a sensação de incompletude tende a ser a mais presente nessa etapa. Não há dúvidas de que foi necessário abrir mão de inúmeras abordagens que poderiam ter sido potentes para essa pesquisa. Eliminar umas e priorizar outras não foi tarefa fácil. Contudo, vejo isso como parte do processo, inclusive, de aprendizagem em tornar-me pesquisadora. Além disso, eleger o que estaria presente e o que ficaria de fora também é parte do trabalho que se entende contingente e, sempre incapaz de se compreender como um ponto final de determinações e certezas. Em meio a essas inquietações, buscarei sintetizar nesse momento de considerações finais, um pouco do percurso até a finalização desse trabalho.

Com a intenção de alcançar os objetivos traçados nessa pesquisa, buscamos realizar um levantamento teórico e epistemológico acerca dos conceitos aqui tratados. Nesse sentido, para pensar sobre diferença e as possibilidades de significações sobre esse termo, intentamos realizar leituras e apresentar noções sobre a diferença com as quais encaminhamos os diálogos aqui apresentados. Além disso, compreendemos que a reflexão sobre a questão da diferença não poderia ser uma reflexão fora da concepção de escola e dos debates curriculares, uma vez que, é no campo da educação e por meio dele que estamos delineando esse estudo. Por esse motivo, buscamos articular, num primeiro momento, as discussões sobre currículo e diferença, compreendendo ambos como processos de enunciação e como parte das formações discursivas que permeiam as configurações sociais, sem desconsiderar as disputas associadas às tentativas de fixações de significações acerca dessas ideias que tem estado bastantes presentes nas pautas políticas na atualidade.

Considerando a temática principal desse trabalho que seria o entrecruzamento da concepção de diferença com a literatura infantil tornou-se necessário nos debruçarmos nas teorias que nos auxiliam a estabelecer contornos provisórios e contingentes para compreender e, ao mesmo tempo, apresentar como apostas, as conceituações sobre literatura e infância que foram levadas em consideração. Dessa maneira, o que permaneceu encaminhando as reflexões suscitadas foi a ideia da diferença apresentada pela noção de alteridade estreitamente vinculada às concepções de infância e de literatura com as quais dialogamos.

Cabe dizer que todos os conceitos apresentados foram articulados sem perdermos de vista um dos focos principais do trabalho que foi o de ampliar e aprofundar o olhar sobre a diferença e como ela vem sendo representada nos livros infantis. Para isso, passamos a apresentar a ideia de diferença entendida em sua amplitude política e cultural que estão encontradas em relações de poder e que, exatamente por isso, produz uma noção hierárquica sobre as diferenças em processos de exclusão de uma ou de outra identidade.

Assim, também foi possível ter o entendimento de como a diferença é posicionada de maneira opositiva a ideia de identidade, que, por sua vez, fica vinculada a uma normatividade por meio de um processo que busca tornar essa identidade hegemônica dentro dessa relação de poder.

Nas obras analisadas, podemos considerar algumas questões, tanto acerca da ideia de diferença que foi possível identificar nessas obras, quanto em relação a questão da leitura literária nos ambientes escolares. Sobre essa segunda questão, em algumas das obras, identificamos- conforme os diálogos teóricos nos permitiram- que existe, ainda hoje, uma tendência de atribuir um caráter didático aos livros infantis, ao menos no que diz respeito às obras que são destinadas à leitura nos espaços escolares.

Com isso, refletimos sobre a questão da estética literária e retornamos ao questionamento sobre a possibilidade de definir o que é e o que não é literatura. Seria esse tom didatizante algo considerado suficiente para definirmos que dada obra não pode ser considerada literatura? De acordo com as leituras realizadas e as reflexões por ela suscitadas, não existe um único e definitivo critério capaz de julgar uma obra como literária ou classificá-la como outro gênero textual. A resposta sobre uma obra ser ou não ser considerada literatura parece ser uma daquelas que buscamos com a certeza de que há muito além a se pensar sobre a questão do que aquilo que se resume a ser ou não ser.

Além disso, também buscamos considerar algo sobre a polêmica e o dilema a respeito da leitura literária nas escolas. Essa também parece ser uma questão que não se encerra nem nesse e nem em outros trabalhos. Se, por um lado, é necessária a presença da literatura nas escolas, por outro, é preciso compreender que essa inserção produz um efeito de escolarização desse material. O que não significa dizer que apostamos em qualquer processo de escolarização da literatura.

Em relação à presença da diferença nas obras associadas ao Programa Nacional do Livro Didático, foi possível elaborarmos algumas considerações. Quando nos

remetemos às teorizações que aqui levantamos sobre a questão da diferença, após os procedimentos relacionados às análises, compartilhamos do pressuposto de que é necessário ir além quando pensamos sobre diferença. Ou seja, a mera aceitação ou acolhimento das diferenças parece não ser suficiente para realizar uma crítica aos processos de dominação e discriminação que produzem uma hierarquização excludente daquele que é posicionado como diferente.

Portanto, a proposta de refletir sobre as formas de enunciação e sobre os processos de significação por meio dos quais a diferença se constitui, como elas são apresentadas nas obras selecionadas e distribuídas através das políticas públicas dos livros no Brasil, leva em consideração que essas possibilidades de significações encontram-se em disputa por uma dada fixação.

Sendo assim, as análises demonstraram que há ao menos três processos de significação acerca da diferença associados aos livros da categoria *Encontros com a diferença* proposta pelo PNLD Literário – 2018. Dessas possibilidades, uma delas ganha maior ênfase nos livros selecionados que diz respeito à diferença enquanto adjetivo, ou seja, que apresenta a diferença por meio daquele que é diferente e está associado a grupos específicos (a pessoa com deficiências, as pessoas negras, os imigrantes, os estrangeiros, dentre outros). Refletimos que essa ênfase tem relação com as políticas multiculturalistas que se preocuparam em pautar o reconhecimento e a valorização das identidades que estiveram submetidas aos processos de subalternização.

As significações identificadas nos levaram ao encontro da afirmação sobre a tendência “da impossibilidade de uma totalidade fechada que desfaz a conexão entre significado e significante” (LACLAU, 1997, p.10). Isso porque, para o autor, os processos de significação são constituintes do social e os significados atribuídos aos significantes não são imutáveis e fixos, ao contrário, são atribuídos de maneira contingente no processo social.

Diante das possibilidades aqui apresentadas surge a necessidade de assumir um sentido sobre a ideia de diferença que nos pareça significativo para continuarmos pensando esse termo enquanto nos afastamos das concepções acerca de diferença associadas à algo problemático ou que reduza a diferença apenas à oposição de uma dada identidade considerada normativa. Assumimos, assim, o outro da diferença, da maneira como postula Deleuze

Que o Outrem, propriamente falando, não seja ninguém, nem você, nem eu, significa que ele é uma estrutura que se encontra efetuada somente por termos variáveis nos diferentes mundos de percepção – eu para você

no seu, você para mim no meu. Nem mesmo basta ver em outrem uma estrutura particular ou específica do mundo perceptivo em geral; de fato, é uma estrutura que funda e assegura todo o funcionamento deste mundo em seu conjunto. É que as noções necessárias à descrição desse mundo [...] permanecem vazias e inaplicáveis se Outrem não estivesse aí, exprimindo mundos possíveis (DELEUZE, 1988, p. 327).

Tal afirmação nos faz pensar como podemos compreender o outro aceitando a soberania da diferença de cada sujeito sem reduzir esse outro à oposição do mesmo, da identidade do eu. Assumirmos que esse outro não precisa ser, necessariamente, um outro específico. Talvez, por isso, Deleuze utilize a expressão Outrem, já que busca afastar-se dessa ideia de um outro específico ou de uma diferença problemática. Subverter e deslocar dessa maneira a ideia de diferença e o entendimento sobre o outro pode nos dar, então, novas pistas para continuarmos pensando também em outras formas de compreender infância, literatura, currículo e políticas públicas indo além das reflexões delimitadas nessa investigação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino e CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **A diferença e a diversidade na educação**. Revista Contemporânea. Vol. 1. Nº 2. Jul. – Dez./2011. Pág. 85 – 97.
- ALBUQUERQUE, Riella Karina e CRUZ, Magna Silva. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. 96. Nº 243. Brasília. Maio – Ago./2015. Pág. 439 – 456.
- ALBUQUERQUE, Riella Karina de. **Os Acervos Complementares do PNLD como Recursos Didáticos para o Ensino da Leitura**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.
- AMARAL, Liliane Melo do. **Educação Para A Diversidade: Acervos Complementares do PNLD/2010**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2014.
- ANDRADE, Ludmila Thomé e CORSINO, Patrícia. **Critérios para constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005**. IN: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules e VERSIANI, Zélia. (Orgs.). Literatura: saberes em movimento. Ed. Autêntica. 2007.
- ANDRADE, M. (org.). **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- ARENA, Dagoberto Buim e LOPES, Naiane Rufino. **PNBE 2010: personagens negros como protagonistas**. Revista Educação e Realidade. Vol. 38. Nº 4. Porto Alegre. Nov. – Dez./2013. Pág. 1 147 – 1 173.
- BAKHTIN, Mikhail e VOLOSHINOV, Valentin Nikolaievitch. **Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição inglesa de TITUNIK, I. R. “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. In: VOLOSHINOV, V. N. Freudism. New York: Academic Press (originalmente publicado em 1926), 1976
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BALL, S. J. **Diretrizes globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras. Pág. 99-116. 2001.
- BALL, S. J. **Performatividade e fabricações na Economia Educacional: ruma a uma sociedade performativa**. Educação e Realidade. P. 37 a 55. 2010.
- Benjamin, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas**. Volume I. 5. Ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.1993.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro. Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ. 2008.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana L. L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BRASIL. Decreto nº 91 542 de 19 de agosto de 1985. Institui sobre o Programa Nacional do Livro Didático. Brasília. DF, Agosto de 1985. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 de Fevereiro de 2019.

BRASIL. **Lei 11 274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação da lei 9 394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a duração de 9 anos do ensino fundamental e sobre a matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 04 de agosto de 2018 às 16:20.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2008**. Brasília. Disponível em: <https://goo.gl/o15IG2>. Acesso em: 05 de agosto de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB 2009.**

BRASIL. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Brasília, MEC, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB 2009.**

BRASIL. **Resolucao n. 4/2010**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 9 jul. 2010.

BRASIL. Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do livro na escola**. 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos>. Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9 099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o programa nacional do livro e do material didático. Brasília, Df, julho 2017. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. acesso em: 03 jan. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum** – Brasília, DF. 2017

BRASIL. **Decreto 9 099, de 18 de julho de 2017.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29. Acesso em 04 de agosto de 2018 às 16:47.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2018. Disponível em <<http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

BRASIL, **Guia PNLD Literário 2018.** Ministério da Educação. Brasília. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o programa nacional do livro e do material didático** Brasília. Disponível em: <https://goo.gl/o15IG2>. Acesso em: 06 de agosto de 2018.

BUENDGENS, Jully Fortunato e CARVALHO, Diana Carvalho de. **O preconceito e as diferenças na literatura infantil.** Revista Educação e Realidade. Vol. 41. Nº 2. Porto Alegre. Abr. – Jun./2016. Pág. 591 – 612.

BURITY, Joanildo A. **Identidade e cidadania: a cultura cívica no contexto de uma nova relação entre sociedade civil, indivíduos e Estado.** Cadernos de Estudos Sociais, Recife, v. 15, n. 2, p. 223-253, 1999.

BURITY, Joanildo. **Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política.** Revista Teias (UERJ. Online). v.11, n.22, p. 7-29. 2010.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. IN: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. (orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau.** – 2. ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS. 2014.

CANDAU, Vera M.; ANHORN, Carmen T. G.. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação** necessária. Trabalho apresentado na 23ª Reunião anual da ANPED. Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0413t.PDF>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura.** In: CANDIDO, Antônio. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. Pág. 169 – 191.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações.** IN: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo (Coords.). Literatura: ensino fundamental. (Coleção Explorando o Ensino; Vol. 20) – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010. Pág. 183 – 204.

CORSINO, Patrícia. **Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens.** Revista Teias. Vol. 16. Nº 41. Abr. – Jun./2015. Pág. 108 – 123.

DALLA- BONA, Elisa Maria e SOUZA, Renata Junqueira de. **Apresentação: Literatura Infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais. 2018.** Educar em revista. Vol.34. Nº 72. Curitiba. Nov./Dez.2018. Pág. 7 - 17.

EAGLETON, Terry. **Introdução: o que é literatura?** In: EAGLETON, Terry. Teoria da literatura: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Pág. 1 – 25.

EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (orgs.) **Escolarização da leitura literária.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1970.

GABRIEL, C. T.; STUMBO, L. M. (orgs). **Currículo e conhecimento – diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas.** 1 ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus: Faperj, 2014.

GABRIEL, Carmen. **Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública.** Retratos da escola, v. 9, n. 17, p. 283-297, 2015.

GABRIEL, Carmen. **Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional.** Cadernos de Pesquisa, v.46, n.159, p.104-130, 2016.

GABRIEL, Carmen. **Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem no campo curricular.** Currículo sem fronteiras, v. 17 n.3, p.515-538, set./dez.2017.

GABRIEL, Carmen. **Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar?** Revista Educação e Filosofia, v. 32, n.64. 2018.

GERALDI, João Wanderley. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética.** IN: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM, Solange e Kramer, Sonia. (Orgs.) Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. – 2 ed. – São Paulo. Ed. Cortez. 2007. Pág. 39 – 56.

GOMES, Maria Margarida e CONSTANT, Elaine. **Compreendendo os materiais didáticos utilizados nas práticas curriculares do Rio de Janeiro.** In: GABRIEL, Carmen Teresa e MORAES, Luciene Maciel Stumbo (Orgs.). Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. – 1. ed. – Petrópolis, RJ. Ed. Petrus : FAPERJ, 2014. Pág. 221 – 236.

GOULART, Cecília. **Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e a prática pedagógica.** IN: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM, Solange e Kramer, Sonia. (Orgs.) Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. – 2 ed. – São Paulo. Ed. Cortez. 2007. Pág. 95 – 110.

HALL, Stuart. (2006) **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** (Org. Liv SOVIK) (1a impressão revista) Belo Horizonte: Editora UFMG

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio : Apicuri, 2016.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana. **Representações do feio na literatura infantil contemporânea**. Revista Educação e Realidade. Vol. 38. Nº 4. Porto Alegre. Out. – Dez./2013. Pág. 1 069 – 1 088

KLEIN, Madalena. **Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares**. Revista Pro-Posições. Vol. 21. Nº 1. Campinas. Jan. – Abr./2010. Pág. 179 – 195.

KRAMMER, Sonia. **Infância, cultura e educação**. In: PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça e VERSIANI, Zélia. No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil. – Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2000. Pág. 9 – 38.

LACLAU, Ernesto. **Sujeito da política, política do sujeito**. Política Hoje. Ano 4, n. 7. Pernambuco, UFPE, Jan. – Jun./1997.

LACLAU, Ernesto. **El pueblo e la producción discursiva del vacío**. IN: Ernesto Laclau. La Razón Populista (pp. 91-161). Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica de Argentina. 2005.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Nota introdutória – cultura e política: implicações para o currículo**. Currículo Sem Fronteiras. Vol. 9. Nº 2. JUL. – Dez./2009. Pág. 5 / 10.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de Pesquisa. Vol. 42. Nº147. Set. – Dez./2012. Pág. 716 – 737.

MACHADO, Ana Maria. **Pelas frestas e brechas: importância da literatura infanto-juvenil brasileira**. IN: MACHADO, Ana Maria. Balaio: livros e leituras. Ed. Nova Fronteira. Rio de Janeiro. 2007. Pág. 112 – 131.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI**. Educar em Revista. Vol. 30. Nº 52. Curitiba. Abr. – Jun./2014. Pág. 23 – 43.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. (orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. – 2. ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS. 2014.

MONTEIRO, A.M. **Professores e livros didáticos: narrativas e leituras nos livros de história. A história da escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MOUFFE, Chantal. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo**. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 1, n.3, p. 11-26, out. 2003.

NASCIMENTO, Fátima Aparecida do. **A Literatura Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para o letramento: estudo dos acervos complementares**. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/ MS, 2017.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias**. IN: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo (Coords.). Literatura: ensino fundamental. (Coleção Explorando o Ensino; Vol. 20) – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010. Pág. 41 – 54.

PAIVA, A; MACIEL, F. **Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais**. In: PAIVA, A; et al. (Orgs.) Leituras literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Diferença no currículo**. Cadernos de Pesquisa. Vol. 40. Nº140. Maio – Ago./2010. Pág. 587 – 604.

PAULINO, Graça. **Diversidade de narrativas**. In: PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça e VERSIANI, Zélia. No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil. – Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2000. Pág. 39 – 48.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. REZENDE, Nelia. **Infância em pesquisa: apresentação**. IN: PEREIRA, Rita Ribes. REZENDE, Nelia (Orgs.). Infância em pesquisa. Rio de Janeiro. Nau Edições. 2011.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior**. IN: PEREIRA, Rita Ribes. REZENDE, Nelia (Orgs.). Infância em pesquisa. Rio de Janeiro. Nau Edições. 2011. Pág. 131 – 152, 2012

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Companhia das Letras. Rio de Janeiro. 1999.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Entrevista. Jornal Rascunho. Vol. 35. 2011. Disponível em: <http://rascunho.com.br/bartolomeu-campos-de-queiros/>. Acesso em 20 fev. 2019.

RETAMOZO, Martín. **Las Demandas Sociales y el Estudio de los Movimientos Sociales**. Santiago: Cinta Moebio. Vol. 35. 2009. Pág. 110-127.

SANDRONI, Luciana. Ludi na chegada e no bota-fora da Família real. Rio de Janeiro: Manati. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 2000. Pág. 73 – 102.

SILVA, Márcia Cabral da. **Literatura e infância: entre filosofia, história e despropósitos.** Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. Nº 46. Jul. – Dez./2015. Pág. 197 – 210.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana e RIPOLL, Daniela. **Ensinando sobre a diferença na Literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural.** Revista Brasileira de Educação. Vol. 15. Nº 43. Jan. – Abr./2010. Pág. 98 – 108.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SODRÉ, Muniz. **Monteiro Lobato vai para o trono?** Observatório da Imprensa. 2011. Artigo disponível na revista eletrônica: <http://observatoriodaimprensa.com.br/caderno-da-cidadania/monteiro-lobato-vai-para-o-trono/>. Acesso em: 06 de agosto de 2018 às 17:36.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas.** In. Educação online. Rio de Janeiro: PUC-Rio, n.2. 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo. Global, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Por onde começar?** IN: ZILBERMAN, Regina. Como e porque ler a literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro. Ed. Objetiva. 2005. Pág. 13 – 20.

REFERÊNCIAS DOS LIVROS INFANTIS

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **O rei maluco e a rainha mais ainda**. São Paulo. SP. Ed. Ática. Ed. 1. 2007.
- AMADO, Janaína. **Zumbi: o menino que nasceu e morreu livre**. São Paulo. SP. Ed. Martins Fontes. 1ª ed. 2012.
- BANDEIRA, Pedro. **É proibido miar**. São Paulo. Ed. Moderna. Ed.4. 2009.
- BUSATTO, Cleo. **Histórias que eu gosto de contar**. CLB Produções. 1ª ed. 2018.
- CARRASCO, Walcyr. **Asas do Joel**. São Paulo. SP. Ed. Moderna. Ed. 2. 1998.
- CORALINA, Cora. **As cocadas**. São Paulo. SP. Global Editora. 1ª ed. 2010.
- COUSSEAU, Alex. **Os irmãos Bigode**. São Paulo. SP. Ed. Cereja. 1ª ed. 2015.
- FILHO, Manuel. **Maria Mudança**. Rio de Janeiro. RJ. Ed. Do Brasil. 1ª ed. 2017.
- FURNARI, Eva. **Amarílis**. São Paulo. SP. Ed. Moderna. Ed. 1. 2013.
- GILABERTE, Katia. **Catarina e o lagarto**. São Paulo. SP. All Print Ed. 1ª Ed. 2016.
- HOESTLANDT, Joe. **Bom mesmo é correr**. Belo Horizonte. Ed. Dimensão. 2018.
- KIRTADZE, Sophie. **Papai zebra perdeu as listras**. São Paulo. SP. Ed. Cereja. 1ª ed. 2016.
- MACHADO, Ana Maria. **História meio ao contrário**. São Paulo. SP. Ed. Ática. 26ª Ed. 2010.
- MACHADO, Ana Maria. **Histórias africanas**. São Paulo. SP. FTD. Ed. 1. 2014.
- MONTEIRO, Fábio. **Carta a povos distantes**. São Paulo. Ed. Paulinas. Ed. 1ª. 2015.
- OLIVEIRA, Bruno Freitas. **Jujuba de anis**. Aracaju. SE. Ed. Marca Página. Ed. 1ª. 2018.
- OLIVEIRA, Marcelo Eduardo Lelis de. **Hortência das tranças**. Belo Horizonte. MG. Ed. 1ª. 2015.
- PORTELA, Miriam. **Alguém muito especial**. São Paulo. Ed. Moderna. 3ª Ed. 2017.
- PRIETO, Heloisa. **Contos musicais**. São Paulo. SP. LeYa. Ed. 1. 2014.
- RAMOS, Anna Claudia. **Apenas diferente**. São Paulo. SP. Ed. Formato. 3ª Ed. 2009.
- SOUZA, Flávio de. **O menino de calça curta**. São Paulo. FTD. Ed. 1ª. 2018.

ANEXO I

Edital de Convocação 02/2018 – CGPLI

Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018 Literário

2 – Dos objetivos

2.1 Em conformidade com o definido pelo Decreto nº 9.099/2017, O PNLD 2018 Literário tem como objetivos:

2.1.1 Avaliar obras literárias para uso em sala de aula pelos estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e ensino médio até o final dos seus respectivos ciclos de atendimento especificados neste edital.

2.1.2 Apoiar a formação dos acervos das escolas públicas, ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes de literatura de qualidade durante o ano letivo;

2.1.3 Contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum-BNCC.

2.2 O PNLD 2018 Literário tem caráter transitório, possibilitando o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio no ano vigente.

2.2.1 Novos processos de inscrição e avaliação de obras literárias para educação infantil, para anos iniciais do ensino fundamental e para o ensino médio poderão ser previstas nos próximos editais do PNLD, de forma a atender as respectivas etapas de ensino com obras literárias e obras didáticas, conjuntamente.

ANEXO II

Título	Autor	Tema
É proibido miar	Pedro Bandeira	Encontros com a diferença
Meu lugar no mundo	Sulamy Katy	Encontros com a diferença e outros temas
História meio ao contrário	Ana Maria machado	Encontros com a diferença
Multimundo	Gabriela Geluda e Pitucardi	Encontros com a diferença e outros temas
O homem da água e sua fonte	Gabriel Pacheco e Ivo Rosati	Encontros com a diferença e outros temas
Pé de uva, mão de menino	Roberta Asse	Encontros com a diferença e outros temas
Bammm!	Leo Cunha e Penélope Martins	Encontros com a diferença e outros temas
Contos Musicais	Heloisa Prieto e Magda Pucci	Encontros com a diferença
Os irmãos Bigode	Alex Cousseau e Charles Dutertre	Encontros com a diferença
A terra dos meninos pelados	Graciliano Ramos	Encontros com a diferença e outros temas
Apenas diferente	Anna Cláudia de Moraes Ramos	Encontros com a diferença
Alguém muito especial	Miriam Leite da Costa Portela	Encontros com a diferença
O menino de calça curta	Flavio de Souza	Encontros com a diferença
O ratinho do violão	Marta Reis	Encontros com a diferença e outros temas
Papai zebra perdeu as listras	Sophie Kirtadze	Encontros com a diferença
Yvy porã porau e o rio de mel	Ângela hoffmann	Encontros com a diferença e outros temas
Histórias Africanas	Ana Maria Machado	Encontros com a diferença
A moça artista do topo do morro	Helena Lima	Encontros com a diferença e outros temas
Catarina e o lagarto	Katia Gilaberte	Encontros com a diferença

As cocadas	Cora Coralina	Encontros com a diferença
Cabelo com jeito diferente	Lúcia Fidalgo	Encontros com a diferença e outros temas
Carteiro tem nome	Anna Claudia Ramos	Encontros com a diferença e outros temas
O menino do dinheiro em cordel	José Santos e Reinaldo Domingo	Encontros com a diferença e outros temas
Fê: a menina que engoliu o mundo	Sergio Fernando Luiz	Encontros com a diferença e outros temas
Meu avô africano	Carmen Lucia Campos	Encontros com a diferença e outros temas
Na correria	Shirley Souza	Encontros com a diferença e outros temas
O livro dos Tutus	Baldina Franco e Jose Carlos Lollo	Encontros com a diferença e outros temas
Zumbi, o menino que nasceu e morreu livre	Janaina Amado	Encontros com a diferença
Bom mesmo é correr	Jo Hoestlandt	Encontros com a diferença
Asas do Joel	Jaqueline Velazquez e Walcir Carrasco	Encontros com a diferença
Histórias que eu gosto de contar	Cleo Busatto	Encontros com a diferença
Amarílis	Eva Furnari	Encontros com a diferença
O menino que florescia	Steve Adams e Jen Wojtowicz	Encontros com a diferença e outros temas
Nas águas do Rio Negro	Drauzio Varella	Encontros com a diferença e outros temas
Menina também joga futebol	Claudia Maria Vasconcellos	Encontros com a diferença e outros temas
Soldado	Helena Lima	Encontros com a diferença e outros temas
Histórias Tremebundas	Baldina de Almeida Prado Franco	Encontros com a diferença e outros temas
Jujuba de anis	Bruna Freitas Oliveira	Encontros com a diferença
Quem matou o saci?	Alexandre de Castro Gomes	Encontros com a diferença e outros temas
As meias dos flamingos	Candido Grangeiro	Encontros com a diferença e outros temas
O bicho-preguiça que desapareceu junto com a árvore	Katja Gehrmann E Oliver Scherz	Encontros com a diferença e outros temas
Futebolíada	José Santos	Encontros com a diferença e outros temas

Angélica	Lygia Bojunga	Encontros com a diferença e outros temas
O rei maluco e a rainha mais ainda	Fernanda Lopes de Almeida	Encontros com a diferença
Míndinho maior de todos	Juliana Valverde	Encontros com a diferença e outros temas
A esquadra amiga	Ricardo Prado	Encontros com a diferença e outros temas
Não se mata na mata	Ana Maria Machado	Encontros com a diferença e outros temas
Dandi e a árvore palavreira	Ana Cristina Melo	Encontros com a diferença e outros temas
Por trás das cortinas	Antonio Schimeneck	Encontros com a diferença e outros temas
Magrilim e Jezebel em o rei do abecê	Fabio Sombra	Encontros com a diferença e outros temas
Hortência das Tranças	Lelis	Encontros com a diferença
O caminho de Marwan	Laura Borrás e Patricia de Arias	Encontros com a diferença e outros temas
Cartas a povos distantes	Fabio Monteiro	Encontros com a diferença
Uma amizade (im)possível	Lilia Moritz Schwarcz	Encontros com a diferença e outros temas