



INFÂNCIAS E OS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL

Lorraine Martins Gerotto [*]

Thaise da Silva [**]

RESUMO Enquanto diverte a criança, a literatura enriquece a infância, incentivando suas narrativas, imaginação, estimula sua criatividade, favorece o desenvolvimento de sua personalidade e auxilia na ampliação e desenvolvimento de seu vocabulário. Desta forma o objetivo desse artigo é discutir a utilização da literatura infantil em sala de aula como instrumento facilitador para a construção da aprendizagem. Para tal faremos uso do campo teórico dos Estudos Culturais. Um estudo que escolhe, ou se coloca nesse campo teórico, deve problematizar as formas de conceber o que é real, ou seja, questionar as verdades produzidas pelos discursos. A entrada dos livros de literatura infantil em sala de aula se intensificou a partir de programas como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Estes programas auxiliam na formação inicial do leitor, apresentando o mundo das letras, com temas próximos ao cotidiano das crianças, para que então a curiosidade seja aguçada e a imaginação despertada, incentivando a leitura. Demonstrando que o uso do texto em sala de aula não deve ser um pretexto, o texto por si só tem uma funcionalidade e o ensino deve partir dessa premissa.

Palavras-chave: Infâncias. Literatura Infantil. Acervo Complementar de Literatura PNAIC.

[*] Mestrado em Educação (UFGD) – Secretaria Estadual de Educação/MS – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3710-8758> – E-mail: loo.gerotto@gmail.com.

[**] Doutorado em Educação – Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8555-3653> – E-mail: thaisedasilva77@gmail.com.



INTRODUÇÃO

Os livros de literatura infantil são considerados materiais de ensino importantes para a formação do sujeito leitor. Este gênero ganhou destaque durante o século XVII, acompanhando o progresso da industrialização que chega à literatura. Inicialmente as obras voltadas para as crianças tinham um cunho moralista, na função de reproduzir o mundo adulto e ensinar normas para os pequenos, na atualidade, o caráter normativo e moralista foram substituídos pelo caráter formativo. (ZILBERMAN, 2003).

Enquanto diverte a criança, a literatura oferece diversos níveis de significados, ao ler para uma criança é possível estimular sua criatividade, favorecer o desenvolvimento de sua personalidade, auxiliar na ampliação e desenvolvimento de seu vocabulário, apresentar novos mundos, conhecimentos inéditos e diferentes, a leitura de histórias para crianças permite que sentimentos e expressões sejam trabalhados de maneira lúdica.

Embora reconhecemos a importância do texto no planejamento das aulas no ciclo da alfabetização, buscamos deixar claro que a literatura infantil não deve ser utilizada como um pretexto para a execução de uma determinada atividade em sala de aula. Como dito anteriormente, os livros de literatura têm uma funcionalidade própria e sua utilização no ambiente escolar deve estimular o interesse pela leitura, pela imaginação e pela fantasia. Desta maneira este artigo tem por propósito analisar como as infâncias são representadas nos acervos de literatura distribuídos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), acervos esses que são utilizados como instrumento facilitador para a construção da aprendizagem. Para alcançar tal propósito, serão analisadas nove obras literárias distribuídas pelo PNAIC no ano de 2015, destinadas ao terceiro ano do ensino fundamental.

O intuito de formar sujeitos pela leitura é perceptível através de investimentos para a democratização do acesso a obras literárias, materiais de formação para professores e a distribuição de acervos de literatura infantil, esses compostos por diversos gêneros literários, proporcionando uma reconceitualização do ato de ler. Os investimentos na alfabetização e letramento na infância são fenômenos recentes, de acordo com Soares (2016, p. 30) “[...] a alfabetização só foi assumida como tema legítimo necessário de estudos e investigação científica, no Brasil, a partir dos anos 1960 [...], antes disto, os estudos sobre alfabetização



eram exclusivos da pedagogia, e quando muito, passavam pela psicologia. Dessa maneira, não podemos deixar de enfatizar e discutir a relevância do papel da literatura no processo de alfabetização, Silva e Teixeira (2018, p. 203) explicam que: “o livro é um elemento mágico, que envolve a criança e apresenta a ela uma das esferas do letramento discutidas por Kleiman (1995), a esfera do lazer”.

Para alcançar o objetivo proposto contamos com o campo teórico dos Estudos Culturais, que é marcado pela *virada linguística*, evidenciada por Veiga-Neto (2007) e Bujes (2002). Nessa perspectiva, a linguagem não faz a medição entre o ver e o pensar, ela constitui o próprio pensamento, não estando nenhum discurso imune às relações de poder. Percebe-se que a linguagem não é neutra, uma vez que os sujeitos são “moldados” e criados dentro dela. Vale destacar que este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, amparando-se nos autores Sampieri, Callado e Lucio (2013) e para análise dos dados será utilizada a análise do discurso, com base em Silveira (2010) e Gill (2008).

Este artigo, além de contar com esta introdução, foi estruturado em outras cinco seções. A primeira apresenta o campo teórico e metodológico desta investigação. A segunda traz o caminho dos programas de distribuição de livros, até chegarmos ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que distribuí livros literários para bibliotecas de escolas públicas. A terceira descreve a “descoberta” da infância, sua entrada na escola e a aproximação entre literatura e infância. A quarta seção discorre sobre as diversas e múltiplas representações de infâncias, que podemos encontrar em acervos de livros destinados as salas de aula por meio do PNAIC. Por fim, temos o encerro, que tece algumas conclusões sobre os resultados apresentados e discutidos.

TRAJETÓRIA TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Os Estudos Culturais (EC) se assemelham a uma espécie de bricolagem, um ponto de encontro onde diversas disciplinas se entrecruzam com a intenção de analisar e apresentar os discursos que constituem os sujeitos, dado que os discursos não são transparentes e não estão postos apenas para descrever o mundo, estes constroem e regulam os meios pelos quais o conhecimento é legitimado. Desse modo, definir os Estudos Culturais (EC) de uma maneira clara e precisa é uma árdua tarefa, pois este não pode ser reduzido a um pluralismo simplista, os EC se concentram na análise da cultura e esta, por sua vez, é dinâmica e independente.



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

O primeiro é que seu objetivo é mostrar as relações entre poder e práticas culturais; expor como o poder atua para modelar estas práticas. O segundo é que desenvolve os estudos da cultura de forma a tentar captar e compreender toda a sua complexidade no interior dos contextos sociais e políticos. O terceiro é que neles a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo eo local da ação e da crítica política. O quarto é que os EC tentam expor e reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido. E o quinto, finalmente, refere-se ao compromisso dos EC com uma avaliação moral da sociedade moderna e com uma linha radical de ação política (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 43).

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

Dentro do campo teórico dos EC existem dois acontecimentos marcantes, a *virada cultural* e a *virada linguística*. Para Veiga-Neto (2003, p. 23) tanto a *virada linguística* quanto a *virada cultural* são momentos de “[...] virada porque justamente o que parecia tão problemático não passa de um estado do mundo, enquanto aquilo que parecia ser o estado do mundo não passa de uma invenção [...]”. A *virada cultural* é o momento em que se compreende que a cultura não é única, mas sim diversa, de acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003):

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

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



Nesse cenário de viradas, a linguagem passa a ser vista como um jogo de poder/saber, construindo a representação do sujeito; “desse modo, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o pensamento, ela constitui o próprio pensamento” (BUJES, 2002, p. 20). Assim, a *virada linguística* não afeta somente a linguagem e a cultura, mas transforma ambos os termos em linguagens e culturas, de forma plural. Ao invés de descrever o que já está posto, linguagem agrega sentido ao pensamento e a experiência de mundo, sendo que, através da língua atribuímos sentido às coisas.

Silveira (2010), explana que a *virada linguística* influenciou um movimento crescente nas pesquisas que se dedicam a analisar os discursos que integram os materiais pedagógicos, e os programas nacionais de incentivo à leitura, destacando que esse movimento está extrapolando as fronteiras disciplinares, analisando os discursos em suas dimensões sociais, históricas, políticas e culturais.

Os livros de literatura infantil são tomados como artefatos culturais, “[...] resultado de um processo de construção social” (SILVA, 2016, p. 134), lugares onde os significados são negociados e fixados. Significados são produzidos sempre que há uma ação ou quando o sujeito se apropria de artefatos culturais, é por meio desses significados e representações que se dá sentido aquilo que o sujeito é. Nos livros de literatura distribuídos por programas de governos tem-se solidificado como o Estado “pensa” a alfabetização pelo acesso ao recurso do livro de literatura, proporcionando aos alunos e aos professores contato direto com variados textos e enfatizando a presença destes em sala de aula.

Para dar visibilidade aos discursos presentes nos livros de literatura infantil será desenvolvida uma pesquisa qualitativa, possibilitando uma profunda interpretação dos aspectos subjetivos. De acordo com Sampieri, Callado e Lucio (2013):

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



Ao utilizar a metodologia de pesquisa qualitativa, pode-se explorar a fundo os eventos presentes nos livros, sem estar confinado a um movimento linear e sequencial, reforçando a bricolagem presente nos EC, permitindo novas reflexões a qualquer momento da pesquisa e até mesmo rever os objetivos iniciais.

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

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

Diante do exposto, analisamos livros de literatura infantil distribuídos pelo PNAIC, refletindo sobre a concepção de criança neles presentes. Os livros de literatura nesse artigo são compreendidos como artefatos culturais importantes para a infância, os quais contribuem para a formação do leitor no processo de letramento que se dá na vida social das crianças e, especificamente, na escola.

PROGRAMAS DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Historicamente, o acesso à cultura da leitura e ao livro sempre foi privilegiado e elitizado no Brasil. Ao longo do tempo, alguns governos realizaram ações e investimentos em políticas públicas e programas visando a democratização da cultura do livro, ações como a



criação do Instituto Nacional do Livro (INL), da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), entre outros.

É nesse cenário que em 1985 é inaugurado o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), garantindo mudanças significativas no processo de distribuição de obras didáticas. A criação de PNLD, em vigor até hoje, foi um passo muito importante para a consolidação, aumento da qualidade e a universalização do ensino no Brasil, possibilitando a distribuição contínua de livros. De acordo com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985:

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

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

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

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

O PNLD conseguiu universalizar a distribuição de livros didático no ano de 2002, em conjunto com a entrega de dicionários para uso pessoal dos alunos, como o maior programa de distribuição de livros, o PNLD também administra e distribui os livros de literatura infantil que compõe os acervos do PNBE e o Acervo Complementar do PNAIC.

O Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, é um marco histórico na distribuição de livros no país, não obstante, na atualidade o PNLD é regido pela Resolução nº 12, de 07 de outubro de 2020, que dispõe como finalidade do programa [...] avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa [...].

A seguir discorreremos sobre os programas PNBE e PNAIC, bem como suas contribuições para a construção da aprendizagem. O PNBE foi criado em 1997 com a finalidade de oportunizar acesso e ampliar a diversidade de fontes de informação em escolas públicas, promovendo a leitura literária. De acordo com a página online¹ do Ministério da Educação:

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as

¹ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola> > Acessado em: 12 de set. de 2020.



escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar (BRASIL, s.a., s.p.).

O PNBE significou um salto gigantesco para a democratização do acesso a obras de literatura no Brasil. O programa permitiu que os alunos tivessem acesso a obras representativas da literatura, principalmente, para aqueles que não tiveram em seu lar as condições favoráveis para leitura e letramento.

Por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, foi inaugurado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um compromisso formal, que tinha como meta direcionar esforços e recursos para alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, o programa foi encerrado no ano de 2018, bem como suas formações e distribuição de material complementar.

Para cumprir seu compromisso, um dos recursos do PNAIC foi o Acervo Complementar de Literatura Infantil, distribuído para as salas dos três primeiros anos do ensino fundamental das escolas públicas que aderiram ao compromisso do programa. As obras de literatura infantil selecionadas para compor o acervo do PNAIC tinham como finalidade auxiliar na formação do sujeito leitor, permitindo que o aluno tivesse contato com a literatura, ampliando assim, o seu universo de referências e, ao mesmo tempo, trouxe para a sala de aula práticas de letramento literário e leitura.

DA DESCOBERTA DA INFÂNCIA AO CONCEITO DE UMA INFÂNCIA LEITORA NA ESCOLA

Na Idade Média - período da história europeia, entre os séculos V e XV - a educação vinha da prática e do convívio cotidiano com os adultos, a substituição da aprendizagem prática, que compreendia enviar os filhos para outras famílias, é lentamente substituída pelo ensino escolarizado, permitindo que os familiares se aproximassem das crianças.

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



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

Inicialmente, a concepção de infância tinha como principal característica, a inocência, implicando que, a criança fosse colocada na posição de aluno, sendo necessário orientá-la, surgindo então, uma infância que se forma a partir da ideia de um ser frágil. A escola surge, da necessidade de afastar a recente infância do mundo adulto, ainda permitindo que os pais, a família moderna, vigiassem de perto os filhos.

A formação e legitimação da escola e da infância não se deram de maneira isolada, mas como faces de um mesmo processo profundo que gradualmente mudou como o ensino era idealizado. Atrelado ao surgimento da infância, são produzidos discursos e saberes que buscam descrever as crianças, “ao se agir sobre os sujeitos infantis se exerce maior poder sobre suas vidas e para melhor conduzi-los é preciso que se saiba mais sobre eles, daí estudá-los em suas minúcias” (DORNELLES, 2005, p. 720), temos a partir de então, uma infância que precisa aprender a ler na escola, com o desenvolvimento dessa ideia, uma infância que deve ler literatura.

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

Diferente do que vinha sendo discutido sobre a alfabetização, no construtivismo: [...] o foco é transferido de uma ação docente por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido (SOARES, 2016, p. 22).

Assim, há um deslocamento, o foco que antes estava no método é transferido para a criança, o processo de aprendizagem percorrido por ela se torna mais relevante do que as técnicas utilizadas para ensinar. Neste mesmo período o termo letramento ganha visibilidade no Brasil, evidenciando que não bastava apenas aprender a ler e a escrever, mas era preciso fazer uso destas práticas no seu cotidiano (SOARES, 1998). Dentre deste novo cenário os livros de literatura infantil ganham espaço nas salas de aula com a intenção de auxiliar a



desenvolver nos alunos o gosto/prazer pela leitura, incentivando que este se transforme em um hábito cotidiano e natural para as crianças.

As instituições escolares passam a ter por desígnio formar o sujeito leitor, e para o alcance de tal intenção, multiplicam-se o acesso a variados materiais de leitura, que devem estar sempre disponíveis, e não são produzidos com a intenção única de ensinar a ler, mas sim, alfabetizar letrando. Essa relação decorre de uma “[...] complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências” (SOARES, 2016, p. 35).

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

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

O processo de alfabetizar letrando é complexo. De acordo com Soares (2016, p. 27) “[...] envolve vários componentes, ou facetas e demanda diferentes competências”. Para a autora a alfabetização apresenta as seguintes facetas: linguística; interativa e sociocultural. Dessas facetas decorrem distintas definições de alfabetização, na qual, cada uma privilegia um componente do processo de alfabetizar.

O motor da faceta linguística é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções de escrita, para tal, é preciso desenvolver estratégias específicas de aprendizagem. Na faceta interativa, a finalidade é a compreensão e a produção de textos, para alcançar esta meta são requeridos diferentes processos cognitivos e linguísticos. O objeto da faceta sociocultural são eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, em diferentes situações e contextos. A presença das obras literárias em sala de aula possibilita que as crianças vivenciem a leitura de forma prazerosa, especialmente a leitura literária, dando vida a esta última faceta.



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

AS INFÂNCIAS APRESENTADAS E REPRESENTADAS

Observamos que atualmente há uma infância que aprende a ler na escola, uma infância que deve ler literatura. Mas quais infâncias aparecem nos livros de literatura que as crianças leem na escola? Para responder o questionamento, selecionamos nove obras de literatura infantil que foram destinadas as salas de terceiro ano do ensino fundamental por intermédio do PNAIC no ano de 2015.

Ao nos debruçarmos sobre acervo complementar de literatura infantil do PNAIC entregue as escolas no ano de 2015², destinado ao terceiro ano do ensino fundamental. Foi selecionado um conjunto de nove obras literárias, onde encontramos algumas recorrências discursivas nestes artefatos, que estabelecem infâncias múltiplas e diversas, essas narrativas tem aspectos comuns entre si, e uma característica se faz presente em todas as obras, não há a presença da escola, nem mesmo uma menção desta na rotina das crianças.

Segundo Silveira (2015), esses artefatos são fontes produtivas para se entender como os adultos, simbolizados pelo Estado, tecem representações de crianças e infâncias em determinados momentos e contextos históricos.

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

² Este foi o último ano em que houve a distribuição de livros de literatura infantil pelo PNAIC.



Em meio, a toda a complexidade das múltiplas infâncias existentes, nos interessou analisar quais infâncias são representadas no acervo de literatura selecionado, mantendo o foco em nosso propósito inicial, e evidenciando que as obras literárias analisadas estão presentes no cotidiano escolar da infância que aprende a ler na escola.

Para essa finalidade selecionamos um conjunto de nove obras literárias, que tem a criança como tema central de suas narrativas e se dedicam a abordar dilemas da vida infantil pela perspectiva da criança. Seguem os títulos das obras: *Doce mingau*³; *Pequenas Guerreiras*⁴; *O Grande Chefe*⁵; *Rinocerontes não comem panquecas*⁶; *Mabel, a única*⁷; *A Orquestra da lua cheia*⁸; *Gabriel tem 99 centímetros*⁹; *Já para cama, Monstrinho!*¹⁰ e *Uma cama para três*¹¹. Vale destacar que dessas nove obras selecionadas, já mencionadas, há somente uma obra de autoria nacional, *Pequenas Guerreiras*, escrita por Yaguarê Yamã e ilustrada por Taisa Borges.

Ao analisar criteriosamente as obras literárias foi possível perceber que as obras apresentam várias características comuns entre si, permitindo classificar os livros do acervo analítico com base nas infâncias que estes representam. Sabedores de que, não é natural ao campo teórico dos Estudos Culturais empreender categorizações, há neste estudo uma necessidade de classificar os livros do acervo analítico, a partir das recorrências das infâncias representadas, estabelecendo quatro categorias que chamaremos de *infância da ausência*, *infância independente*, *infância desatendida*, e *infância vir a ser*.

A infância representada no conto *Doce Mingau* encaixa-se na *infância da ausência*, sendo a única obra a representar uma criança que enfrenta a ausência de suas necessidades básicas, alimento e abrigo. A *infância independente* é representada em duas obras *O Grande Chefe* e *Pequenas Guerreiras*, essas infâncias são independentes, pois, as narrativas conduzidas não circundam os adultos para a resolução de problemas ou colocam as crianças com dependentes destes. *Rinocerontes não comem panquecas*, *Mabel, a única* e *A Orquestra da*

³ de autoria de Tony Ross

⁴ de autoria de Yaguarê Yamã

⁵ de autoria de Carlos Nogueira

⁶ de autoria de Anna Kamp

⁷ de autoria de Margaret Muirhead

⁸ de autoria de Jeans Rasmus

⁹ de autoria de Annete Huber

¹⁰ de autoria de Mario Ramos

¹¹ de autoria de Yolanda Reys



Lua Cheia pertencem a categoria *infância desatendida*, em razão de serem crianças que possuem uma estrutura familiar e amigos, mas, por um período de tempo, são ignoradas pelos adultos que se ocupam de outros afazeres. A última categoria, *infância vir a ser*, diferencia-se das outras pela constante presença dos adultos na vida cotidiana das crianças. Em *Já para a cama, monstrinho!* a presença do adulto é marcante, auxiliando toda a rotina que antecede a hora do sono, e em *Uma cama para três*, a presença do adulto é solicitada para espantar os pesadelos, por último, temos *Gabriel tem 99 centímetros*, que apresenta uma constante comparação entre as vantagens e desvantagens de crescer.

A *infância da ausência* muito se assemelha à *infância ninja*, proposta por Dornelles (2005), uma infância que corporifica a exclusão, (sobre)vivendo à margem da sociedade, produzindo a sua própria sobrevivência desde sempre, sendo possível, encontrar essa infância historicamente no Brasil por volta do século XVIII, na roda dos expostos (BUJES, 2005), e atualmente, nas ruas e periferias das grandes cidades e no interior pobre do Brasil. A história *Doce Mingau* narra as dificuldades pelas quais passam Bess e sua mãe durante o inverno, enfrentando o frio e a fome, cada vez mais, presentes em sua rotina. Ambos são representados na imagem que abre a narrativa, primeiramente temos Bess em frente a uma pequena e tímida fogueira, enquanto sua mãe traz em sua cesta somente a espinha de um peixe, representando a *infância da ausência*: de calor, de alimento, de escolarização, uma infância que vive amargem de tudo.

As obras *O Grande Chefe* e *Pequenas guerreiras*, representam a *infância independente*. Ambas são ambientadas em aldeais, uma tribo indígena e outra africana, e retratam como protagonistas, crianças independentes, que fogem do ideal de criança que frequenta a escola, e vivem em contato direto com a natureza.

Essas infâncias que tem liberdade para descobrir o mundo, desafiam e desestabilizam a norma vigente e não se sujeitam a maquinaria do poder, pois “ao mostrar como as crianças são inscritas numa ordem de poder que, ao concebê-las como ‘cidadãs’, engendra simultaneamente pautas de comportamento e de controle que estão voltadas para sua normalização [...]” (BUJES, 2000, p. 33).

A nova infância é independente e inquietante, impossibilitando classificá-las dentro do conceito de normalidade. Ambas as infâncias representadas, em *O Grande Chefe* e *Pequenas Guerreiras*, têm o poder da liberdade, e esse poder é ameaçador na perspectiva de alguns



adultos, já que, o “[...] conhecimento e saber consistem em fonte de libertação, esclarecimento e autonomia” (BUJES, 2000, p. 41).

Pequenas Guerreiras, narra o cotidiano de meninas amazonas, Tainá, Awyá, Marinára, Dimára e Çurinára, todas filhas de grandes guerreiras. A aventura tem início quando as cinco crianças vão brincar em um lago, ideia que não encontra oposição, uma vez que, logo chegaria o tempo em que as meninas passariam pelas provas de maioridade, durante todo o caminho até o lago é narrado a valentia das pequenas e o orgulho de serem filhas de amazonas.

O Grande Chefe, narra a história de uma aldeia encostada “ao Fim do Mundo” liderada por um homem que se dizia o mais corajoso na face da terra, o grande chefe, e não havia ninguém que duvidasse do seu poder. Um dia, um menino da aldeia decidiu que veria o grande chefe subir a montanha mais alta e, batalhar contra temidos monstros, que eram seu desafio diário, e assim o fez, o pequeno aventureiro subiu a montanha, seguindo, sem ser visto, o homem mais forte e mais valente do mundo.

A infância representada é independente, incentivada a “resolver seus problemas”, mas não se trata de uma infância esquecida ou abandonada. O medo dos adultos, as infâncias que fogem a norma, é corporificado na última narrativa citada, *O Grande Chefe*, não se relacionando a tecnologia, mas ao acesso à informação, já que os adultos tinham medo de subir a montanha e ver as batalhas travadas pelo grande chefe.

Os livros *Rinocerontes não comem panquecas*, *A Orquestra da lua cheia* e *Mabel, a única* contam a história de três meninas, respectivamente, Daisy, Ana e Mabel que se sentem ignoradas pelos adultos a sua volta, representando a *infância desatendida*. A escolha da nomenclatura *infância desatendida* tem origem no contexto das narrativas, nas quais, todas as meninas pedem por atenção, contando histórias, fazendo traquinagens ou convidando para brincadeiras, mas os adultos estão sempre ocupados. Apesar da infância representada nessas três obras carregar o título de *infância desatendida*, o brincar e o imaginar é um elemento que liga essas três narrativas, já que nossas protagonistas encontram nas brincadeiras meios para superar a ausência de atenção.

O brincar constitui um domínio da criança, uma ação própria do sujeito infantil e assim, a etapa da vida dos pequenos é diferenciada da etapa da vida adulta. A criança experimenta o mundo através da brincadeira e da imaginação, já o adulto, representa o sujeito



criança pelo seu brincar, atribuindo a essas características e instabilidades, sendo por meio, da representação que a identidade ganha sentido.

A infância carrega dentro de si mesma, o lúdico e o ato de brincar, perpetuando a cultura infantil e desenvolvendo novas formas de socialização. É por meio do brincar que a criança recria e compreende o mundo a sua volta, transformando o brincar em uma linguagem, que é utilizada para dar início as primeiras expressões e interações sociais. No brincar imaginativo, além de repetir uma ação que observa, a criança faz o exercício de interpretar um papel, experimentando aquele a quem ela está imitando e o compreendendo melhor “é através do faz-de-conta que a criança tem a possibilidade de experimentar diferentes papéis sociais que conhece e vivência no cotidiano de suas histórias de vida” (DORNELLES, 2001, p. 105).

A denominação de *infância vir a ser* se justifica pela incompletude que recai sobre esta etapa da vida, “assim, esses sujeitos ditos ‘incapacitados’, as crianças, seriam projetadas desse ‘lugar menor’, a infância, para o lugar do sujeito racional e produtivo na ordem social” (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 291). Nessa concepção a criança não é, mas virá a ser, como Gabriel, em *Gabriel tem 99 centímetros*, que está criando expectativas sobre o que poderá fazer, ou não, quando finalmente crescer, e por essa razão depende do adulto, para se desenvolver, ou em como para André, em *Uma cama para três*, que depende dos adultos nas noites em que os pesadelos chegam sem serem convidados, contrapondo-se assim, a infância *ninja* de Dornelles (2005) que se desenvolve sem a presença da figura do adulto.

A comparação do mundo da criança, ou o modo como a criança vê o mundo, enquanto não se torna o sujeito adulto completo é muito presente na obra *Gabriel tem 99 centímetros*, nela o menino está em constante preparação para um dia se tornar adulto. Gabriel nos diz as vantagens de ser grande, como poder alcançar o pote de biscoitos, comer mais sorvete e ter uma boa visão quando se está em uma multidão, mas há também as vantagens em ser pequeno, como montar uma casa no guarda-roupa, ser um pirata na banheira, e se divertir no carrossel.

A obra *Já para a cama, monstrinho!* trata do difícil relacionamento pai-filho na hora de dormir. A história narra a rotina de um pai, um pouco impaciente com a imaturidade de seu filho, o pequeno monstrinho, antes de ir para a cama. Durante todas as páginas, a obra



apresenta a criança como um monstrinho e na última página, é apresentada a visão da criança, na qual o pai que a coloca para dormir também é um monstro.

Na próxima obra, a rotina que antecede a hora do sono também se faz presente, trazendo a companhia do adulto como uma constante nas três obras em análise, em *Uma cama para três* é narrada as dificuldades, tanto de adultos quanto de crianças, de lidar com constantes pesadelos. *Uma cama para três*, tem início relatando a dificuldade de André dormir, pois fazia muitas noites que ele não queria ir para a cama com medo dos pesadelos. E assim eram todas as noites de André, os pais tentaram de tudo para que ele conseguisse pegar no sono, mas nada resolvia seus pesadelos. Até que aceitaram que poderiam caber três na mesma cama, mas uma cama para três era apertada, então, o pai decide ir dormir na cama do filho e dessa vez, é ele quem tem pesadelos. Naquele momento, o pai de André volta correndo para o quarto, dessa maneira, uma cama, que era muito desconfortável para três pessoas, se tornou gigantesca e o medo, assim como a cama, foi compartilhado e vivido por pai e filho.

Por mais que a infância seja colocada em um constante estado de incompletude, *Uma cama para três*, apresenta o adulto como incompleto, seres que também sentem medo, assim como as crianças. A infância que virá a se tornar um adulto, não é somente histórica, cultural e cronológica, é além de tudo isso, é uma condição de experiência, entretanto, há outras características que posicionam essas obras literárias em uma *infância vir a ser*.

Para Gouvêa (2004) a construção da noção de infância na literatura infantil estabeleceu sua identidade ao tecer narrativas com a temática central do “universo infantil, em sua relação com o universo adulto” (GOUVÊA, 2004, p. 57) e também as relações que a criança estabelece com o mundo social. Consequentemente, ao falar em literatura infantil, fala-se da criança, pois “a literatura infantil guarda com a infância uma relação especular, pois a medida que define a infância, a reflete ao longo das narrativas” (GOUVÊA, 2004, p. 57). A literatura infantil formula imagens de crianças e cria um imaginário sobre o que é ser criança, suas características, seus comportamentos, hábitos e atitudes.

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



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

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

Assim, as representações construídas pelos discursos presentes nos livros de literatura infantil são de crianças ativas, com problemas próximos a realidade, retratando diferentes contextos culturais e ambientais que constituem a sociedade e apresentando narrativas diversas que promovem o prazer em ler, não apresentando obras didatizantes, informativas ou doutrinárias, o que contribui significativamente para a alfabetização e o letramento.

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

CONCLUSÃO

As obras literárias entregues para as bibliotecas, como o PNBE, e para as salas de aula, como o PNAIC, são valiosos instrumentos facilitadores para a construção da aprendizagem, sendo uma de suas funções primordiais despertar o gosto pela leitura, imaginação e criatividade.

Para que os livros se tornem instrumentos facilitadores para a construção da aprendizagem, é significativo que a leitura se torne um hábito cotidiano e natural, formando leitores através de estratégias que incentivem o letramento e respeitem as escolhas dos alunos.



Essa infância, aprende a ler e escrever, e aprende também, os usos sociais da leitura e da escrita. A infância que lê por prazer é produzida tendo acesso a variados materiais de leitura, de diferentes gêneros, que estão sempre disponíveis e não são produzidos com a intenção única de ensinar a ler, mas sim, alfabetizar letrando com o propósito de se tornar um adulto leitor crítico.

O uso do texto em sala de aula não deve ser um pretexto, o texto por si só tem uma funcionalidade e o ensino deve partir dessa nuance. Trabalhar com o livro, se propondo a ir para além da decodificação, mas realizando uma leitura que vai além das palavras, explorando suas sutilezas e incentivando a interpretação de imagens e os usos sociais do livro. Isso tudo sem nunca esquecer que nossa identidade é formada pelos vários artefatos culturais que nos interpelam culturalmente, sendo os livros de literatura um deles.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências**. Brasília: 1985. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acessado em: 29 de set. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012 institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf> Acessado em: 08 de set. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 12 de 07 de outubro de 2020 Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília: 2020. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/321532720/dou-secao-1-14-10-2020-pg-88>> Acessado em: 27 de nov. de 2022.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 25, n. 1, jan/jun, 2000.



BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 21, set./dez., 2002.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação n. 23, maio/jun/jul/ago., 2003.

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

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

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. **Mas o que é infância?** atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, maio/ago., 2015.

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

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

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

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

SILVA, Thaise da. **O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares.** 2007. 125 f. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

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



SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A leitura e seus poderes: um olhar sobre dois programas nacionais de incentivo à leitura. **Educar em Revista**, Curitiba, publicado pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), v. 26, n. especial 2, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; QUADROS, Marta Campos de. Crianças que sofrem: representações da infância em livros distribuídos pelo PNBE. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, Grupo de estudos em literatura contemporânea, n. 46, jul/dez., 2015.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização**: o método em questão. In: SOARES, Magda. **Alfabetização, a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 15-53.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.23, p maio/jun/jul/ago., 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

CHILDREN AND CHILDREN'S LITERATURE BOOKS

ABSTRACT: While entertaining the child, literature enriches childhood, encouraging their narratives, imagination, stimulates their creativity, favors the development of their personality and helps in the expansion and development of their vocabulary. Thus, the objective of this article is to discuss the use of children's literature in the classroom as a facilitating instrument for the construction of learning. For this we will make use of the theoretical field of Cultural Studies. A study that chooses, or places itself in this theoretical field, must problematize the ways of conceiving what is real, that is, questioning the truths produced by the discourses. The entry of children's literature books into the classroom was intensified through programs such as the National Textbook Program (PNLD), the National Library at School Program (PNBE) and the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC). These programs help in the initial formation of the reader, presenting the world of letters, with themes close to the daily lives of children, so that curiosity is sharpened and the imagination awakened, encouraging reading. Demonstrating that the use of text in the classroom should not be a pretext, the text itself has a functionality and teaching must start from this premise.

Keywords: Childhoods. Children's literature. Complementary Collection of PNAIC Literature.

LIBROS INFANTILES Y DE LITERATURA INFANTIL

RESUMEN: Al tiempo que entretiene al niño, la literatura enriquece la infancia, fomenta su narrativa, su imaginación, estimula su creatividad, favorece el desarrollo de su personalidad y ayuda en la ampliación y desarrollo de su vocabulario. Así, el objetivo de este artículo es discutir el uso de la literatura infantil en el aula como instrumento facilitador para la construcción del aprendizaje. Para ello haremos uso del campo teórico de los Estudios Culturales. Un estudio que elija, o se sitúe en este



campo teórico, debe problematizar las formas de concebir lo real, es decir, cuestionar las verdades producidas por los discursos. Se intensificó el ingreso de libros de literatura infantil a las aulas a través de programas como el Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD), el Programa Biblioteca Nacional en la Escuela (PNBE) y el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC). Estos programas ayudan en la formación inicial del lector, presentando el mundo de las letras, con temas cercanos a la vida cotidiana de los niños, de modo que se agudiza la curiosidad y se despierta la imaginación, fomentando la lectura. Demostrando que el uso del texto en el aula no debe ser un pretexto, el texto en sí tiene una funcionalidad y la enseñanza debe partir de esta premisa.

Palabras clave: Infancias. Literatura infantil. Colección Complementaria de Literatura del PNAIC.

Submetido em: 28 de agosto de 2022.

Aprovado em: novembro de 2022.

Publicado em: dezembro de 2022.