

INFÂNCIAS E LITERATURA: ALGUNS ASPECTOS SOBRE LEITURAS E PESQUISAS COM CRIANÇAS

CHILDREN AND LITERATURE: SOME ASPECTS OF READING AND SURVEYING CHILDREN

Cristiano Eduardo da Rosa **1**
Jane Felipe **2**

Resumo: Neste artigo problematizamos a literatura para crianças com especial destaque para pesquisas que a tomam como mote para suas metodologias. Assim, debatemos a classificação, a fruição e os critérios de escolha de obras, além da leitura, do letramento, da mediação, da produção e da qualidade literária dos livros destinados às crianças. Observamos que pesquisas envolvendo as infâncias e que operam com a literatura infantil mostram como essa arte pode proporcionar reflexões e meios para que as crianças compreendam e, ao mesmo tempo, questionem o mundo em que vivem, principalmente envolvendo as questões de gênero e sexualidade. Além disso, constatamos que ainda é pequeno o número tanto de obras de qualidade quanto de docentes que desenvolvem um trabalho que envolva em primeiro lugar o prazer da leitura, muito devido à falta de formação destes em suas licenciaturas iniciais.

Palavras-chave: Literatura. Infâncias. Gênero. Leitura.

Abstract: In this article, we problematize the literature for children with special emphasis on research that takes it as a motto for their methodologies. Thus, we discussed the classification, enjoyment and criteria for choosing works, in addition to reading, literacy, mediation, production and literary quality of books for children. We observed that researches involving children and that work with children's literature show how this art can provide reflections and means for children to understand and, at the same time, question the world in which they live, mainly involving issues of gender and sexuality. In addition, we found that there is still a small number of both quality works and teachers who develop work that primarily involves reading pleasure, largely due to their lack of training in their initial degrees.

Keywords: Literature. Childhoods. Gender. Reading.

Mestre em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **1**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7020091383753310>,
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0036-7892>.
E-mail: cristiano1105@hotmail.com

Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **2**
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2330159133166922>,
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4802-2113>.
E-mail: janefelipe.souza@gmail.com

“É preciso lê-lo para saber, é claro!”: sobre literatura(s)

Bastian olhou para o livro. “Gostaria de saber”, disse para si mesmo, “o que se passa dentro de um livro quando ele está fechado. É claro que lá dentro só há letras impressas em papel, mas, apesar disso, deve acontecer alguma coisa, porque quando o abro, existe ali uma história completa. Lá dentro há pessoas que ainda não conheço, e toda a espécie de aventuras, feitos e combates – e muitas vezes há tempestades no mar, ou alguém vai a países e cidades exóticos. Tudo isso, de algum modo, está dentro do livro. É preciso lê-lo para o saber, é claro. Mas antes disso, já está lá dentro. Gostaria de saber como...” E, de repente, sentiu que aquele momento tinha algo de solene. Endireitou-se no assento, pegou o livro, abriu-o na primeira página e começou a ler (ENDE, 2000, p. 10-11)

Assim como Bastian, a criança protagonista do livro “A História Sem Fim”, nós também somos fascinados pelas possibilidades de viagens imaginativas que os livros podem proporcionar. Por isso, e entre outros motivos, a literatura tem sido um dos elementos principais que embasam recentes pesquisas sobre infâncias, tendo em vista a sua presença e importância na vida e no desenvolvimento das crianças.

A nossa proposta com este artigo é problematizar a literatura infantil quando operada em pesquisas envolvendo infâncias, apresentando um panorama de importantes discussões sobre obras literárias destinadas para crianças e como estas estão sendo utilizadas para o debate sobre gênero e sexualidade na pós-graduação.¹

A leitura, a literatura e os modos de ler e ser lido

Pensamos ser relevante iniciar um debate sobre a literatura produzida para crianças a partir do que observa Marisa Lajolo (2016), ao destacar que os livros infantis, assim como os juvenis, nem sempre são escolhidos por quem vai lê-los, tendo em vista que são transformados em objetos de consumo, adotados pelas escolas e comprados pelo governo ou pelas famílias.

Como destaca Lígia Cademartori (2014, p. 199)

a literatura infantil é um gênero literário definido pelo público a que se destina. Certos textos são considerados pelos adultos como sendo próprios à leitura pela criança e é, a partir desse juízo, que recebem a definição de gênero e passam a ocupar determinado lugar entre os demais livros.

Nas bibliotecas, essa literatura fica separada das demais, obedecendo, na maioria das vezes, as regras de catalogação da CDD – Classificação Decimal de Dewey. Essa organização divide o conhecimento humano em dez classes principais, atribuindo um número para cada uma. A literatura, por exemplo, fica na classe 800. Dentro dessas classes, há subclasses, sub-subclasses e assim por diante; sendo que a literatura infantil está na subdivisão 808.899282, mas podendo aparecer também como 028.5.

Contudo, a classe iniciada por zero abrange a classificação de generalidades, sendo assim, há a preferência pela que está inclusa na classe da literatura. Rovena Marshall (2009) debate as linguagens documentárias para indexação de literatura infantil e juvenil, apontando para a necessidade de se construir classificações mais específicas para essas literaturas, tendo em vista suas peculiaridades.

Nessa perspectiva, também problematizamos a questão de que se há subdivisões dentro das literaturas, seja por gênero (poesia, teatro, romance, ficção, contos, ensaios, discursos, cartas, humor) ou por nacionalidade (americana, inglesa, alemã, francesa, italiana, espanhola, portuguesa,

¹ Nos limites deste artigo, não será possível apresentar um resgate da história da literatura infantil no Brasil. Para um maior aprofundamento da questão, consultar Leonardo Arroyo (1968), Regina Zilberman (1985), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1986) e Lígia Cademartori (2010), entre outros/as.

latina, grega), por outro lado, a classificação da literatura infantil é única e não leva em conta esses dois aspectos. Quando há uma classificação por nacionalidade, por exemplo, pensamos que seja como se a literatura já estivesse se posicionando culturalmente; já na literatura infantil, é como se o público-alvo, a criança, não estivesse inserida em uma cultura específica ou a um determinado lugar de origem.

Ao pensar na classificação dentro da literatura em geral, como sugere Cecília Meireles (1979, p. 27), concordamos que o ideal seria que as próprias crianças classificassem os livros, e não quem os escreve (adultos):

Em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo a crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela satisfaz ou não. Pode até acontecer que a criança, entre um livro escrito especialmente para ela e outro que o não foi, venha a preferir o segundo.

As autoras Maria Palo e Maria Oliveira (2006, p. 5) destacam que o tema literatura infantil “leva-nos de imediato à reflexão acerca do que seja esse ‘infantil’ como qualificativo especificador de determinada espécie dentro de uma categoria mais ampla e geral do fenômeno literário”. Dessa forma, é preciso considerar esse ramo da literatura de maneira mais séria, com um olhar atento e criterioso ao falar dele ou mesmo adquirir ou ler uma obra de sua categoria.

As autoras ainda observam que “desde os primórdios, a literatura infantil surge como uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura” (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 9). Um exemplo disso são os textos como as fábulas, que possuem, por trás do enredo, um ensinamento, às vezes ainda que nas entrelinhas, mas comumente destacado ao seu final. Entretanto, acreditamos que este fato não se relaciona à sua qualidade literária.

Tal reflexão nos faz questionar sobre a qualidade de um texto destinado a ser classificado como literatura infantil, ou seja, cabe repensar sua intenção, se é mais para transmitir valores culturais e sociais ou para entreter de maneira imaginária e que não julgue a criança como um sujeito leitor (ativo ou passivo) desqualificado para um senso crítico ou menos crítica para com o texto escrito ou oral.

Nesse sentido, Cecilia Bajour (2012, p. 26) salienta que

Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo. (...) Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. Antes de tudo, porém, eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro.

Dessa forma, entendemos que nos primeiros anos de vida a literatura infantil alcança seu público alvo mais pela modalidade oral do que pela escrita, isto é, o leitor infantil costuma “ler” com os ouvidos e com os olhos, interpretando com a imaginação ao ouvir uma narrativa. Portanto, é de suma importância a preparação e preocupação de quem conta ou lê histórias, uma vez que o mundo da leitura é uma porta aberta para a leitura do mundo (LAJOLO, 2000).

A literatura, as crianças e a produção literária

Acerca do debate sobre a própria nomenclatura “literatura infantil” ou “literatura para crianças”, Peter Hunt (2010, p. 60) observa que

Definimos literatura infantil segundo nossos propósitos – o que, no fim das contas, é o princípio das definições: dividir o mundo segundo nossas necessidades. A literatura infantil, por

inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças. Entretanto, tal definição complacente não é muito prática, já que obviamente inclui todo texto lido por uma criança, assim definida.

Para além de uma definição, acreditamos que é preciso não se enganar pensando que a criança é um sujeito menos exigente para com as histórias ou mesmo para com a composição dos livros, ou que sua bagagem de contato com a leitura é rasa ou mesmo que ela pouco entende sobre qualidade literária.

O escritor C. S. Lewis, em seu artigo “Três maneiras de escrever para crianças”, original de 1982 e publicado ao final do volume único de sua série de livros “*As Crônicas de Nárnia*” (2009, p. 750), adverte que

A criança, como leitora, não deve nem ser tratada com condescendência nem idealizada: falamos com ela de homem para homem. Todavia, a pior de todas as atitudes é a atitude profissional, que vê as crianças indistintamente como uma espécie de matéria-prima que temos de manipular.

Percebemos que a literatura infantil ainda é concebida dentro de parâmetros muito restritivos, como se devessem existir *scripts* literários engessados nesse segmento da arte, apresentando na constituição de seus livros poucas páginas, texto reduzido e em letra com fonte maior, com muitas imagens - todas coloridas -, animais como personagens em enredos sempre ficcionais, desfechos com uma moral cujo bem vence o mal.

Ainda hoje é possível encontrar exemplares que seguem alguns desses aspectos entrando no mercado editorial, fomentando a ilusão de que livros para crianças não precisam ser muito elaborados. No entanto, cogitamos que há obras que apresentam um ou mais dos aspectos citados e que possuem qualidade literária, embora seja polêmico definir no que consiste, afinal, este conceito.

De acordo com Ricardo Azevedo (1997; 1999), muitas vezes as famílias não dão o devido valor à literatura, colocando-a como um mero passatempo. Na escola, muitos professores, por sua vez, não desenvolvem atividades literárias como fruição e experiência estética. Qual seria então a função da literatura infantil? Entendemos que ela é um exercício de sensibilidade, de expressão estética, apresentando a complexidade do mundo, da vida, das emoções.

Como observa Nelly Coelho (2000), com a literatura podemos ampliar, transformar e enriquecer nossas experiências de vida. Segundo a referida autora

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. E parece, já fora de qualquer dúvida, que nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite.

Atualmente há diversos movimentos que debatem e promovem uma discussão muito profícua acerca da qualidade literária na produção de obras infantis, em que famílias e escolas já se preocupam em adquirir e ofertar livros com mais profundidade e que abordem temas diversificados para suas crianças; porém, a realidade de muitas bibliotecas, feiras e livrarias ainda mostra uma visão mais tradicional em relação a isso.

Nesse sentido, Rosa Silveira (2015, p. 132) salienta que

Os livros que os adultos produzem ou escolhem para seus filhos, alunos e outras crianças com as quais se relacionam são marcados simultaneamente pela sua experiência e suas

crenças – como uma pele que é impossível descolar do corpo – e pela imagem que têm desses “outros-crianças” e do que seria bom, divertido, educativo, desafiador (ou qualquer outro adjetivo em voga na época) para eles.

De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2016, as obras de literatura, tanto infantil como juvenil, têm crescido bastante nos últimos anos (CECCANTINI, 2016). O número de títulos publicados de literatura infantil nos últimos anos teve um crescimento de 123,4%, enquanto a literatura juvenil teve um expressivo aumento de 167,5%, bastante diferente da adulta, que teve um avanço de 17,7%. Percebemos um alto investimento nas obras para crianças e, principalmente, para os jovens; contudo, essa análise é meramente quantitativa, pois outro ponto que deveria ser analisado refere-se à qualidade desses livros, aspecto mais difícil de se avaliar.

De acordo com o relatório da Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro (FIPE, 2019), tendo como ano base 2018, a produção de livros de literatura infantil está em 5º lugar no *ranking* de classificação por área temática, ficando atrás apenas dos didáticos, religiosos, literatura adulta e autoajuda, representando em 2018 uma participação de 3,87% na produção total de obras no país.

Literatura na escola: a teoria e a prática de um letramento literário

Sobre uma análise da literatura infantil para o seu trabalho em sala de aula, envolvendo didática e teoria, também há diversas produções publicadas, como as de Maria Cunha (1987), Fanny Abramovich (1997), Juracy Saraiva (2001), Nelly Coelho (1981; 2000), Regina Zilberman (2005), Lígia Cademartori (2010), Peter Hunt (2010) e Cristina Rosa (2012), entre outros/as.

Para debater a literatura destinada a crianças no contexto escolar, consideramos importante relembrar que ela assumia três funções sociais, como apontam Ezequiel Silva e Regina Zilberman (1990). A partir da criação da escola moderna no século XVII, a literatura para crianças tinha que passar os valores cultivados como ideais pela sociedade, contribuir para a criação de uma identidade nacional e garantir uma uniformidade linguística, espelhada nas melhores expressões da língua de uma determinada nação.

Nesse sentido, mesmo que essas funções sejam ultrapassadas no entendimento contemporâneo da arte literária, ainda é possível observá-las acontecendo nas escolas atuais, em que docentes consideram que o papel da literatura na formação da criança está atrelado apenas nas práticas que envolvem palavras. Com isso, deixam de lado os afetos, as descobertas, as fantasias e os sons, esquecendo-se da literatura como uma importante promotora da subjetividade dos sujeitos desde a infância.

Regina Zilberman (1985, p. 98-99) aponta para a existência de determinadas características que estariam integradas a uma Literatura Infantojuvenil:

a) ela não pode prescindir de um destinatário particular, a criança, já que apareceu no horizonte literário para atender a demanda específica deste novo público;

b) vinculada, desde o início, ao sistema escolar, atua como um reforço deste, de modo que se dobra aos interesses da pedagogia e confunde-se com a função educativa que lhe é tributada;

c) como sua expansão acompanha o crescimento de seu público, não foge às regras do mercado, arriscando-se a ser completamente assimilada à indústria cultural e às modalidades da cultura massificada.

Deste modo, somos levados a pensar no quanto essa literatura está atrelada a três principais relações, a saber: a criança, a Pedagogia e o mercado. O que seria da literatura infantil sem o seu consumo, não só de crianças, mas das escolas também? Como seria o mercado editorial dessa literatura sem a demanda das instituições de ensino e dos programas governamentais de distribuição de livros e de fomento à leitura? Até que ponto uma das três relações existe sem a(s) outra(s)?

Nesse contexto, julgamos também pertinente observar a presença da literatura para crianças nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia – requisito para atuar como docente na Educação Infantil. Analisando as disciplinas dessa graduação em dez instituições gaúchas por meio de pesquisa e levantamento nos sites das instituições, percebemos que nem todas possuem a literatura infantil entre as matérias de estudo na formação do/a pedagogo/a, como apresentamos na tabela a seguir:

Tabela1. Instituições com cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Instituição	Localidade	Disciplina	Carga Horária
FACCAT	Taquara	Não apresenta a disciplina no currículo ²	
FEEVALE	Novo Hamburgo	Literatura infantojuvenil	40h
FURG	Rio Grande	Literatura infantojuvenil	45h
PUC	Porto Alegre	Literatura infantojuvenil	30h
UCS	Caxias do Sul	Não apresenta a disciplina no currículo ³	
UFPEL	Pelotas	Literatura infantil I e II	60h cada
UFRGS	Porto Alegre	Literatura na Ed. Infantil	45h
UFSM	Santa Maria	Literatura infantil	30h
ULBRA	Canoas	Literatura infantojuvenil	76h
UNISINOS	São Leopoldo	Literatura infantojuvenil	60h

Fonte: dados coletados pelos autores, 2019.

Observamos também que há, na maioria dos currículos, uma abordagem de literatura que une leitores/as crianças e jovens, não especificando as singularidades da educação infantil; assim como notamos que as cargas horárias dessas disciplinas variam bastante, de 30 a 76 horas, e pensamos no quanto isso implica na formação dos/as profissionais da Pedagogia.

Desta forma, propomo-nos a refletir sobre a relação entre a formação docente e o trabalho com a literatura infantil com as crianças pequenas. Cristina Rosa (2012) chama a atenção para esse fato, visto que uma parcela significativa de professoras/es não costuma se dedicar à leitura de livros de literatura, ou seja, não são leitoras/es literários. Muitos delas/as apresentam até mesmo algumas dificuldades em diferenciar a leitura literária das demais. Assim, seria importante, para formar leitores na escola, que houvesse efetivamente professores/as leitores/as aptos/as para o desenvolvimento da sensibilização discente para com a literatura desde a mais tenra infância.

Como destaca Gládis Kaercher (2010, p. 142), é na Educação Infantil que a

Criança começa os primeiros contatos com os livros e a Literatura Infantil. Portanto, será de nossa responsabilidade e do nosso cuidado pedagógico que dependerá o êxito do percurso. Quanto mais pudermos perceber essa importância, mais teremos de nos comprometer em dar à Literatura Infantil, nessa etapa do ensino, o tratamento que ela merece.

Sendo assim, preocupamo-nos com a formação de docentes que atuam nesta primeira etapa da Educação Básica, pois são eles e elas que possuem grande parte da influência na formação de crianças leitoras. Entretanto, temos a ciência de que não é apenas a formação que vai levar a uma prática de qualidade na escola, mas sim a dedicação docente em planejar atividades adequadas envolvendo a literatura.

Nelly Coelho (2000) observa que, desde a Antiguidade Clássica se coloca em discussão a natureza da literatura, isto é, se ela seria didática ou lúdica, para instruir ou para divertir, em se

² Na instituição FACCAT, há a disciplina de “Letramento Literário e Mediação de Leitura”, com carga horária de 60 horas.

³ Na instituição UCS há a disciplina de Literatura na Educação.

tratando especialmente de crianças pequenas.

Na mais recente versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) da Educação Infantil, há apenas duas passagens em que o documento cita a literatura. Na primeira, a arte literária é apontada quando se debate a necessidade de se imprimir uma intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas; mais adiante no mesmo documento normativo, quando são explicados os cinco campos de experiências da Educação Infantil, a literatura surge no contexto do quarto campo, “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*”.

Contudo, observamos que na escola é bastante comum a utilização da literatura infantil como meio para se trabalhar temáticas – e por vezes também conteúdos do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – como meio ambiente e datas comemorativas, entre outras.

Assim, pensamos que seria possível afirmar que grande parte dos livros que são orientados às crianças – e principalmente aqueles que são disponibilizados nas escolas – possuem conteúdos puramente pedagógicos e utilitários. Mesmo os que se mostram preocupados com a formação cidadã na infância, debatendo as diferenças sociais, as questões ambientais e o respeito à diversidade, por exemplo, acabam por ensinar, ou seja, apresentam uma intencionalidade educativa em detrimento da qualidade literária. Neste sentido, poderíamos dizer que são livros paradidáticos disfarçados de literatura.

Azevedo (1997, p. 202) também afirma que os livros paradidáticos

Utilizam-se, em geral, dos textos verbais e visuais e também pretendem trazer e transmitir informações e conceitos concretos e objetivos sobre determinado assunto. Necessariamente, têm motivação pedagógica ou ideológica e pretendem, em última análise, educar, informar e ensinar. Ao contrário dos livros didáticos, podem ou não estar diretamente comprometidos com os programas de ensino oficiais. Em lugar do discurso didático, denotativo, unívoco e, na medida do possível, impessoal, podem utilizar-se, em grau maior ou menor, do recurso da ficcionalidade, do discurso poético e aparentemente subjetivo, como suporte para transmitir conceitos. Os livros paradidáticos pretendem distrair ensinando. Através de uma determinada narrativa de ficção, são transmitidas informações sobre, por exemplo, a natureza; o desequilíbrio ecológico; a ideologia vigente ou sua oposição; a Constituição Nacional; os valores cívicos e morais da sociedade organizada; temas como a defesa e a aceitação das minorias; a luta pela abolição das desigualdades sociais; a emancipação da mulher; o exercício da cidadania, etc.

Sobre a qualidade dos textos literários para a pequena infância, autoras/es como Mariana Reis, Eneida Torres e Beethoven Costa (2016, p. 193) têm defendido que a qualidade consiste na possibilidade da história produzir um efeito humanizador no pequeno leitor, “sem que haja a necessidade de uma mensagem moralizante ou pedagógica explícita e nem o apoio de imagens, sem o qual o texto não se sustentaria”.

Acreditamos que a leitura compartilhada em que um adulto lê um livro para uma criança, por si só, já estabelece uma relação interessante ao olhar deste segundo sujeito. Este olha para o livro, olha para o leitor, assim como para a relação que se estabelece entre o próprio leitor e o livro nessa mediação; a interação entre ambos é também uma aprendizagem para a criança (assim como para o adulto) no momento da leitura de histórias, que acaba por auxiliar no seu desenvolvimento cognitivo, ampliando o conhecimento linguístico e as referências culturais.

Antonio Candido (1995) defende a fruição da literatura como um dos direitos humanos e, embora ele não se reporte especificamente aos textos infantis, eles estão necessariamente incluídos na construção da cidadania. Então, o primeiro aspecto do problema se refere à inclusão de todas as crianças na cena literária, como uma exigência basilar dessa mesma cidadania. No Brasil, essa questão se vincula fortemente ao drama do analfabetismo e aos poucos recursos das famílias de

baixa renda para aquisição desses livros literários.

Como salienta Maria Oberg (2007, p. 23), “a fruição é um ato abrangente, que articula várias dimensões do sujeito: sensorial, afetiva, intuitiva, lógica, imaginativa, cultural, intelectual, entre outras”. Para que isso ocorra por meio da literatura, não basta realizar uma boa mediação com as crianças, é preciso também selecionar livros de qualidade para este trabalho.

Nesse sentido, Cristina Rosa (2019) lista e sugere sete critérios literários para a escolha de obras infantis: (i) longevidade; (ii) expressão inusitada, linguagem metafórica; (iii) inesgotabilidade; (iv) valor histórico e documental; (v) magia; (vi) vínculo com a ancestralidade; e (vii) fazer pensar.

Possivelmente muitos adultos, ao escolherem livros para o público infantil, não consigam articular estes saberes pelo simples fato de desconhecê-los. E talvez por conta disso, fique ainda mais difícil fazer alguma interpelação quando se trata de temas sensíveis, tais como diversidade, morte, respeito às diferenças, dentre outros.

Juracy Saraiva (2001, p. 25) alerta para a existência de produções cuja

Representação de realidade prende-se a perspectivas pedagogizantes e orienta-se pela manipulação que pode impulsionar o leitor ingênuo, levando-o a assumir preconceitos ou comportamentos eticamente insustentáveis e a ignorar aspectos contraditórios, sempre presentes quando as questões humanas estão em cena.

Assim, cabe perceber a literatura infantil também como uma produção editorial e como uma fonte de renda; e a escola, de certa forma, como uma extensão do mercado editorial. Desta maneira, professores/as, ao adotarem as obras para operação em sala de aula, precisam cuidar das produções estereotipadas, pedagogizantes e distantes do receptor, a fim de que não fomentem um afastamento do leitor (SARAIVA, 2001).

E como salienta Carolina Meyer (2017, p. 61), as histórias infantis “permitem que as crianças reflitam, se posicionem e se manifestem em relação aos seus sentimentos e emoções, funcionando como facilitadores do diálogo e das problematizações”. Pensando nas infâncias, percebemos a importância que os livros possuem na própria transição escolar das crianças, na medida em que vão fortalecendo o contato com a literatura, elas mesmas podem escolher as suas próximas leituras. Lajolo (2000, p. 15) realiza um interessante questionamento acerca da literatura infanto-juvenil: “fada madrinha de um currículo em crise ou gênero descartável para um leitor em trânsito?”.

Rosa (2015, p. 1.046) ainda pontua que

Quando as crianças ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental, se estiverem alfabetizadas literariamente, poderão interagir sem mediadores com a cultura letrada que as envolve. Desse modo, passam a escolher o que ler, quando, com que frequência e até mesmo indicar livros que gostam.

Como Mara Pereira (2009, p. 36) destaca, o surgimento da literatura infantojuvenil está ligado diretamente à ascensão da família burguesa, como “um projeto social específico e com a missão de auxiliar no processo de educação das crianças”. Assim, os primeiros textos destinados ao público infantojuvenil são marcados por um forte viés pedagógico e com a exclusão do elemento maravilhoso, pois este poderia estimular a evasão, desconectando a criança de sua realidade. Dessa forma, esse “forte comprometimento da literatura infanto-juvenil com a educação fez com que, do ponto de vista literário, ela fosse considerada por críticos literários como um gênero menor” (PEREIRA, 2009, p. 37).

Na atualidade, estudos já mostram que a importância da leitura para crianças pequenas vai além do aumento do vocabulário, impactando de forma relevante também a qualidade do relacionamento dos adultos com as crianças, o desenvolvimento cognitivo e até mesmo reduzindo a violência dentro de casa (WEISLEDER et al, 2018).

Assim, pensamos ser necessário também pontuar e problematizar a literatura para crianças

pelo ponto de vista da questão mercadológica e do caráter pedagógico. Nesse sentido, somos instigados a pensar sobre a suposta dicotomia que existe na literatura para crianças entre a sua qualidade literária e a sua intencionalidade educativa.

Seriam mesmo aspectos estes de lados opostos? Um livro com qualidade literária estaria totalmente livre de intencionalidades educativas? Ou um livro com intencionalidade educativa assumida não poderia produzir a fantasia e o imaginário na criança? Tais aspectos não poderiam ser considerados como uma dimensão educativa? Ou, indo mais além, ao pedagogizar o literário, não se estaria estabelecendo padrões? E ao utilizar a arte literária como fonte para pedagogizar os processos, não se estaria declarando uma incapacidade de conexões infantis sem a intervenção adulta?

Reis, Torres e Costa (2016), em uma pesquisa que analisou o acervo de literatura infantil enviado às escolas estaduais do Estado de São Paulo em 2013, constataram que 79% das obras eram livros paradidáticos, enquanto os livros literários representaram 21% do total dos exemplares. Com isso, os/as autores/as deduziram que a escola estava priorizando “livros que instrumentalizem o professor a passar conteúdos desejados, não havendo ênfase nas descobertas ímpares e subjetivas que a literatura infantil pudesse promover aos alunos” (REIS; TORRES; COSTA, 2016, p. 191).

Consideramos que na dialogicidade da mediação da leitura, no intuito de conectar pessoas e textos, é preciso que se leve em consideração também a experiência e a participação afetiva e a história de vida do leitor ou do ouvinte, por meio de outras dimensões, como a afetiva, a argumentativa, a cognitiva e a simbólica (JOUVE, 2002).

Acerca da leitura literária, Lílian Martins (2018, p. 45) destaca que ela

É capaz de capacitar o(a) leitor(a) a produzir inferências e ler o que está nas entrelinhas, nos intervalos entre as palavras, naquilo que não está escrito. Assim, a leitura literária traz, para o universo do leitor, possibilidades novas de sentido, colocando em questão suas verdades, desestabilizando-o e levando-o a reestruturar-se.

Sendo assim, o ato de ler não poderia ser uma prática fria, mecânica; é preciso haver envolvimento com o texto, seja este lido para si, para o outro ou ouvindo as histórias de alguém que lê. Faz-se necessário estabelecer movimentos de resignificação, colocando todas as experiências já vividas confrontadas com as outras possibilidades que existem.

Nesse contexto, Maria Grossi (2014, p. 75) pontua que contar uma história é diferente de ler, porém na escola há espaço para as duas práticas. Segundo ela

O contador recria o conto junto com seu auditório. Ele conserva algumas partes do texto, mas modifica-o, de acordo com a interação que estabelece com o público. Já o leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa, bem como as escolhas lexicais do autor.

Assim, acreditamos que o importante é que se propiciem às crianças pequenas diversas oportunidades de ouvir muitas histórias, na escola e fora dela, que podem ser lidas ou contadas. E ao operar com a literatura infantil, pensamos que estamos dialogando com o conceito de letramento literário que, conforme Rildo Cossom (2014, p. 185), “é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. Mas não que isso aconteça apenas na infância, configurando-se também como um processo que continua por toda a nossa vida, com a apropriação, internalizando os sentidos com os textos que são lidos.

Cosson (2006) apresenta estratégias visando o desenvolvimento do letramento literário na escola, ao propor uma sequência básica e uma sequência expandida. A básica é dividida em quatro etapas: (i) a motivação – preparar o aluno para entrar no texto; (ii) a introdução – apresentar o/a autor/a e a obra; (iii) leitura – realizar a leitura do livro; e (iv) a interpretação – pensar de forma interior e exterior o sentido do texto.

Já para a sequência expandida, as etapas de motivação, introdução e leitura continuam se

fazendo presentes, contudo a interpretação é dividida em dois passos: a apreensão global da obra – traduzir a impressão geral do livro; o contexto da obra – aprofundar a leitura por meio de sua contextualização crítica, estilística, histórica, poética, presentificadora e teórica. Por fim, nesta sequência, há a etapa da expansão, buscando um destaque para as possibilidades de diálogo entre leitor e obra(s).

Desta forma, acreditamos no letramento literário como um caminho possível para uma escolarização da literatura adequada, visto que, como ressalta Magda Soares (2006), essa escolarização é inevitável, tendo em vista a didatização de conhecimentos e práticas culturais que é da essência da escola. A autora divide em três categorias as instâncias desse processo: a primeira seria a biblioteca escolar, tida como um espaço de guardar os livros e como oportunidade de acesso à literatura; a segunda seria a leitura e os estudos de livros de literatura, sendo práticas comumente orientadas, determinadas e avaliadas; e a terceira seria a leitura e o estudo de textos, sendo a literatura apresentada aos estudantes por meio de fragmentos para que estes sejam lidos, compreendidos e interpretados (SOARES, 2006).

Nesse sentido, Soares (2006, p. 47) ainda aponta para a possibilidade de realizar uma escolarização da literatura distinguindo o que seria adequado e o que seria inadequado a este processo:

Adequada seria aquela escolarização que conduziria eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.

No que se refere à educação Infantil, é importante que o corpo docente esteja atento às novas publicações, estabelecendo uma seleção criteriosa em relação ao acervo literário da escola, não o confundindo com livros de teor paradidático. Cabe às escolas entender no que consiste o letramento literário e a sua importância na vida das crianças.⁴

Literatura para crianças e gênero: (im)possibilidades de uma combinação

Configurando-se como temáticas emergentes da contemporaneidade, gênero e sexualidade também aparecem de variadas maneiras nas obras da literatura infantil, abordando questões importantes direcionadas para as crianças. Contudo, pensamos que não é porque debatem tais temas que esses exemplares possuem qualidade literária ou mesmo que realizam em si uma discussão relevante sobre determinados temas.

Assim, percebemos como a produção desses livros tem aumentado no Brasil, tanto por parte de autores/as, quanto pelas próprias editoras que encomendam esses volumes. No entanto, é preciso pontuar que falar sobre gênero e sexualidade com crianças é diferente do que com adultos; ao mesmo tempo, deve-se ter um cuidado para que a maneira como se abordam tais temáticas não seja superficial, adequando-se às idades dos/as leitores/as.

E acerca dos livros voltados ao público infantil que abordam a temática da sexualidade, por exemplo, Jane Felipe (2019, p. 244-245) destaca que nem sempre conseguem o fazer de forma objetiva e transparente

4 Ao se debater a literatura para crianças, não podemos deixar de destacar a obra produzida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em 2014, que consiste no Glossário CEALE, reunindo termos de alfabetização, leitura e escrita. O documento contou com quase cem colaboradores especialistas nessas áreas, além de diversos termos e expressões que, ao seu final, ainda indicam referências bibliográficas para quem está lendo – a obra possui versão digital e física. O CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – foi criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 06 nov. 2019.

Muitos deles reiteram um modelo heteronormativo (colocando a heterossexualidade como norma inescapável e a única possível), ignorando assim outras manifestações identitárias e outras possibilidades de configurações familiares (...) muitos desses livros não contemplam determinados temas e sujeitos: pessoas LGBTQI+ não são, na maioria das vezes, representadas. Temas como homossexualidade, bissexualidade, transexualidade, intersexualidade, são entendidos de forma equivocada ou simplesmente são ignorados como aspectos relevantes da constituição possível dos sujeitos. (...) Por conta disso, seria importante termos um olhar sensível sobre tal realidade, procurando avaliar muito bem a qualidade dos livros, tanto os didáticos quanto os paradidáticos e os de literatura infantil, observando se eles não veiculam algum tipo de discriminação.

Pensamos que os livros para crianças podem auxiliar de maneira significativa na formação de cidadãos sem preconceitos, e não somente quanto às questões de gênero e sexualidade, mas também de classe, deficiências, idade, raça, religião, etc. Contudo, observamos também que se faz necessária uma seleção de obras que atendam aos objetivos com os quais o sujeito que realizará a mediação de leitura está operando, no intuito de respeitar o público e analisar o conteúdo de maneira atenta e crítica.

Evelize Tavares (2009) analisou cerca de 300 livros infantis presentes em escolas, encontrando apenas 13 que podiam ser considerados como pontos de resistência às questões de gênero e sexualidade, apresentando personagens que questionavam e rompiam com a lógica dicotômica da representação do masculino e do feminino.

Em sua pesquisa, a partir da perspectiva foucaultiana de resistência, Tavares (2009, p. 129-130) evidenciou que há obras infantis que podem ser entendidas como representações alternativas aos modelos binários para a construção dos gêneros e dos modelos hegemônicos para a sexualidade, contudo

Considerando as diferentes leituras que uma determinada obra pode suscitar em seus leitores, não acredito que a simples presença dessas obras no ambiente escolar, ou mesmo a leitura dela sem uma mediação que possibilite a reflexão sobre as questões abordadas, possa significar um processo de questionamento das verdades naturalizadas socialmente sobre a dicotomia e hegemonia que caracteriza as construções de gênero e sexualidade. (...) A presença desses livros nas escolas é muito importante, mas seria necessária uma preparação de professoras e professores em relação aos estudos de gênero e da sexualidade, para que se efetivasse uma educação igualitária e não sexista.

Já Marcio de Oliveira (2013) averiguou estereótipos relacionados ao gênero e às sexualidades encontrados em alguns livros para crianças buscando compreender como são realizadas as práticas de trabalho pedagógico com eles por meio de professoras e coordenadoras de escolas.

Sua pesquisa constatou que há poucas professoras e coordenadoras que conhecem as questões de gênero e sexualidade e, acerca das que colocam em prática algum trabalho relacionado às temáticas, esse número diminui mais ainda, tendo em vista que muitas promovem aulas bastante tradicionais e sem levar em conta as mudanças da sociedade. Oliveira (2013, p. 135) observou que suas entrevistadas

Disseram conhecer livros que promovem a discussão de questões envolvendo Gênero e Sexualidade. Porém, somente conhecer esses materiais não é suficiente. É fundamental que os/as profissionais escolares leiam, problematizem, discutam tais materiais, para construir práticas e discursos

que versem sobre a importância do respeito, as práticas de não discriminação, não repressão, e acima de tudo: a prática de que todos/as devemos desfrutar dos mesmos direitos.

Acreditamos que essas duas pesquisas dialogam na medida em que apontam para a existência de materiais e possibilidades de operar com eles; contudo, dois dilemas se apresentam na escola: formação e prática docente. Assim, percebemos o quanto é preciso que haja a competência docente para o trabalho com as questões de gênero e sexualidade em sala de aula, na medida em que os/as professores/as necessitam de conhecimento sobre as temáticas, habilidades para que consigam realizar trabalhos diversos e atitude para colocar em prática tais problematizações.

Dentro do eixo temático *Infâncias, Gênero e Sexualidade* da linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero* do PPGEDU/FACED/UFRGS, destacamos aqui quatro produções que também já relacionaram a literatura infantil com a temática de gênero.

A primeira se trata da pesquisa de Zandra Argüello (2005) com a proposta de compreender quais os significados de gênero que crianças de 4 a 6 anos de uma escola particular de Educação Infantil atribuíram a 11 histórias infantis não-sexistas, que nos seus textos problematizavam questões de gênero.

Argüello (2005, p. 163) destaca que

A literatura pode ser um importante artefato para problematizar as relações de poder entre homens e mulheres e principalmente para desconstruir aqueles mecanismos sutis que a cultura usa na produção e legitimação das masculinidades e das feminilidades. Obviamente não se trata de ter a expectativa de mudar o comportamento ou a opinião das crianças sobre o tema das desigualdades, mas colocá-las em contato com belas histórias, ricas na sua visualidade e na sua linguagem, a fim de discutir a temática do gênero.

Já a segunda, produzida por Ana Sefton (2006), tinha a intenção de problematizar as diferentes representações, advindas de materiais da Literatura Infantojuvenil, e como essas operavam discursivamente na constituição das identidades masculinas e paternas.

Sefton (2006, p. 129) aponta que a literatura infantojuvenil

É um dos muitos discursos que tentam, de uma forma ou de outra, dar conta das práticas sociais e identitárias, não abarcando, muitas vezes, as características provisórias, sem fronteiras fixas e heterogêneas das mesmas, neste caso, as identidades paternas e masculinas. As representações abordadas nos trinta livros analisados foram atravessadas por vários discursos, o que nos faz pensar o quanto a linguagem pode ser compreendida como um meio pelo qual as relações de poder são produzidas através dos discursos que por ela circulam.

A terceira é de Suyan Pires (2009), cujo objetivo da produção era investigar de que modo as relações amorosas românticas eram representadas nos textos de literatura infantil contemporâneos, editados a partir da década de 90 do século XX até o ano de 2007.

Pires (2009, p. 167) chama a atenção para a utilização de obras literárias e a maneira de olhar esse artefato cultural:

Por constituir um frequente instrumento de leitura nas escolas, a forma como os textos são apresentados e os modos de utilizá-los devem ser olhados criticamente. Foi possível verificar que poucas obras literárias infantis se ocupam em

tratar de temáticas emergentes em nossa sociedade como o estado de solteira(o) e o divórcio. A grande parte delas permanece reiterando práticas pouco provocativas, ensinando um jeito de ser homem, de ser mulher e de se relacionar.

E a quarta é a de Cristiano Rosa (2019). Nesta investigação, o autor pesquisou a compreensão de crianças de 4 a 6 anos acerca dos scripts de gênero a partir da mediação de leitura literária realizada por uma *drag* em uma biblioteca do Vale do Paranhana, interior do Rio Grande do Sul.

Por meio de roda de conversa após as leituras de livros que visavam discutir as questões de gênero, Rosa (2019, p. 151) formulou, com a análise dos discursos das crianças sobre performatividade, controle dos corpos, paternidade, família e expressões de gênero, a ideia de cinco movimentos que seriam divididos entre captura e rompimento dos *scripts* de gênero na infância

A captura envolveria três movimentos: (i) a aprendizagem, em que a sociedade com suas instituições (família, escola, igreja) ensina à criança os modos de ser homem ou mulher; (ii) a percepção, que envolve quando o sujeito infantil se dá conta de como o gênero organiza a cultura e o meio social onde vive; e (iii) a (re)produção, simbolizando os momentos em que a criança repete essas normas e também as aponta para outros sujeitos, indicando como (in)adequados determinados comportamentos ou preferências. Já a ruptura, aconteceria a partir de dois movimentos: (i) a negociação, quando a criança começa a criar outras formas de ser menino ou menina, tensionando ou mesmo rompendo com alguns *scripts* de gênero rigidamente estabelecidos pela cultura, indo assim na contramão das expectativas da sociedade; e (ii) a subversão, representando as atitudes e os discursos infantis que questionam e se posicionam de maneira confiante e segura perante as normas, confrontando as ideias de que podem ou não podem realizar determinadas atividades exatamente por serem meninos ou meninas, por exemplo.

Portanto, percebemos as variadas possibilidades dessa articulação entre literatura para crianças e gênero, principalmente quando se fala nas constituições das infâncias na contemporaneidade. As possibilidades são muitas, e com um trabalho criterioso e respeitando a ética com a pesquisa com crianças, seria possível compreender como elas entendem o mundo à sua volta e oportunizar discussões relevantes e que as colocariam como protagonistas de suas narrativas de vida.

Considerações Finais

Livros e crianças pode ser uma combinação de sucesso, principalmente em uma pesquisa de mestrado ou doutorado; contudo, é preciso um bom planejamento na metodologia para que um elemento não atue sobre o outro de maneira a perder o prazer que ambos, juntos, podem proporcionar. Neste sentido, acreditamos que seria importante não apenas as pesquisas envolvendo literatura e infâncias problematizarem mais estes conceitos, mas também tomar o cuidado para não caírem na armadilha de operar com a arte de maneira utilitária, sem critérios e fruição.

Apostamos em pesquisas que repensem a literatura infantil como modo de gerar para além de prazer nas crianças, mas também talvez instalar conflitos e fazer com que se pense para além da leitura. E trabalhando com as temáticas de gênero e sexualidade, esses aspectos se tornam ainda mais caros e necessários.

Compreendemos que toda obra literária tende a possuir os caracteres metodológico e pedagógico, e relativizamos que é nessa relação que se encontra a chave para o sucesso de um trabalho criterioso e de qualidade envolvendo literatura e infâncias. Tolos seríamos nós se não cogitássemos que a criança percebe quando a leitura é pela leitura ou pelo aprendizado de uma moral.

E por fim, acreditamos que a literatura poderia atuar como uma grande tensionadora das questões que envolvem as infâncias, como um instrumento de prazer e provocação junto às crianças,

trazendo conforto e segurança para o debate sobre diversas temáticas. Sendo assim, operar com a literatura infantil poderia ser uma potente maneira para se trabalhar com as questões de gênero, uma vez que algumas obras conseguem ilustrar bem as desigualdades e oportunizar pensamentos, questionamentos e reflexões não somente às crianças, mas também aos adultos, acolhendo a dúvida sobre as pedagogias da narrativa de suas vidas que tendem a produzir identidades e verdades. Após o texto do artigo, os autores deverão elaborar suas considerações finais. Elas devem ser breves e responder às questões da pesquisa levantadas na introdução, correspondentes aos objetivos e hipóteses, e apontar as principais contribuições da pesquisa, podendo apresentar recomendações para trabalhos futuros.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério)

ARGÜELLO, Z. E. A. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

AZEVEDO, R. J. D. **Como o ar não tem cor, se o céu é azul?** Vestígios dos contos populares na literatura infantil. 1997. 324 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. **Revista "Signos"**, Lajeado, a. 20, n. 1, p. 92-102, 1999.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 07.abr.2020.

CADEMARTORI, L. Literatura Infantil. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BRAGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 199-200.

_____. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos).

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235 - 263.

CECCANTINI, J. L. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 83-98.

COELHO, N. N. **A literatura Infantil**: história, teoria, análise. São Paulo: Quíron, 1981.

_____. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Didática. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. Letramento literário. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BRAGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 185-186.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ENDE, M. **A História Sem Fim**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FELIPE, J. *Scripts* de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Orgs.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evanfrag, 2019. p. 238-250.

FIPE. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. **Relatório da Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro 2019** – ano base 2018. Disponível em: <http://pesquisaeditoras.fipe.org.br/Home/Download/81ab0b04-dd89-4856-8ca3-0d2f8c4a895c>. Acesso em: 06.nov.2019.

GROSSI, M. E. A. Contação de histórias. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BRAGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 75-76.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosacnaif, 2010.

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

KAERCHER, G. E. P. S. Literatura infantil e educação infantil: Um grande encontro. **Cadernos de formação**: Formação de professores. Educação Infantil, princípios e fundamentos. São Paulo: Unesp, v. 3, 2010, p. 135-142.

LAIJOLA, M. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000. (Educação em Ação)

_____. Números e letras no mundo dos livros. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 113-126.

LEWIS, C. S. Três maneiras de escrever para crianças. In: LEWIS, C. S. **As Crônicas de Nárnia**: volume único. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. p. 739-751.

MARSHALL, R. G. **Linguagens documentárias para indexação de literatura infantil e juvenil**. 2009. 113 f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARTINS, L. A leitura literária. In: NETTO, R.; LIMA, L. E. C. (Orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018. p. 33-48.

MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

MEYER, C. A. **Livro “O que é privacidade?”**: uma ferramenta de prevenção da violência sexual para crianças. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

BERG, M. S. P. **Informação e significação**: a fruição literária em questão. 2007. 211 f. Tese

(Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, M. **Gênero na literatura infantil**: a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. D. **Literatura infantil**: voz de criança. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Princípios; 86).

PEREIRA, M. E. M. **Literatura infanto-juvenil**. Canoas: ULBRA, 2009.

PIRES, S. M. F. **“Histórias de amor para sempre, histórias de amor para nunca mais...”**: o amor romântico na literatura infantil. 2009. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

REIS, M. P.; TORRES, E. P. P.; COSTA, B. H. R. Infância, escola e literatura infantil: livro para criança não precisa ser educativo. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 33, n. 101, 2016. p. 184-195.

ROSA, C. E. **Educação, Infâncias e Arte Drag**: a literatura tensionando os scripts de gênero. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ROSA, C. M. Alfabetização literária: bebês, leitores e livros fascinantes. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Orgs.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evanfrag, 2019. p. 120-142.

_____. (Org.). **Escritas, Leitores e História da Leitura**. Pelotas: UFPel, 2012.

_____. Infância sem literatura: não em casa, na escola menos... In: ROSA, C. M. (Org.). **Escritas, Leitores e História da Leitura**. Pelotas: UFPel, 2012.

SARAIVA, J. A. A situação da leitura e a formação do leitor. In: SARAIVA, J. A. (Org.). **Literatura e Alfabetização**: do plano do choro ao plano de ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-27.

SEFTON, A. P. **“Pai não é de uso diário”(?)**: paternidades na literatura infanto-juvenil. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, E.; ZILBERMAN, R. **Literatura e pedagogia**: ponto e contra-ponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

SILVEIRA, R. M. H. A respeito do tempo - lições de autores adultos nos livros para crianças. In: KIRCHOF, E. R.; WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V. (Orgs.). **Estudos Culturais & Educação**: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: ULBRA, 2015. p. 131-149.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TAVARES, E. C. C. **Gênero e sexualidade na literatura infantil**: mapeando resistências. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

WEISLEDER, A [et al]... Reading Aloud and Child Development: A Cluster-Randomized Trial in Brazil.

Pediatrics, v. 141, n. 1, January 2018.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. Introduzindo a Literatura Infanto-Juvenil. **Perspectiva**. R. Ced. Florianópolis, v. 1, n. 4, p. 98-102, jan./dez./1985.

_____; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

Recebido em 20 de abril de 2020.

Aceito em 22 de fevereiro de 2021.