

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ISABELA CAVALCANTE TEIXEIRA BARBETO

**LITERATURA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS
POTENCIALIDADES FORMATIVAS**

TRÊS LAGOAS/MS

2021

ISABELA CAVALCANTE TEIXEIRA BARBETO

**LITERATURA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS
POTENCIALIDADES FORMATIVAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Orientador: Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa.

TRÊS LAGOAS

2021

ISABELA CAVALCANTE TEIXEIRA BARBETO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa - Orientador
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Wagner Corsino Enedino – Examinador Interno
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a. Dr.^a. Angélica Caetano da Silva – Examinadora Externa
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Alex Sander da Silva – Suplente
UNESC

Prof.^a. Dr.^a. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato – Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Três Lagoas/MS, ___/___/2021

Dedico este trabalho especialmente ao meu eterno “veinho da perninha costurada”, a você, vô Amâncio Teixeira (in memoriam); cedo ou tarde a gente vai se encontrar, tenho certeza, numa bem melhor. AMO você!

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a quem me deu a oportunidade de cursar uma Universidade Federal e participar do Programa de pós-graduação, coisa que eu nem sonhava que um dia aconteceria e que, em toda a minha jornada de lutas diárias para me formar, esteve comigo, cuidando de mim, dando-me sabedoria e graça para aguentar as viagens e o desânimo, que confesso ter sido um grande obstáculo para finalização dessa jornada: a Deus, meu criador, Pai, força e salvação. Meu muito obrigada, Senhor, por ser essencial em minha vida, autor do meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia.

Também quero agradecer ao meu esposo, companheiro e amor, por toda sua dedicação, cuidado, paciência e pelas infinitas horas à minha espera na universidade nessa longa jornada. Obrigada por me ouvir e por brigar comigo quando eu quis desistir nas horas de lutas. Sem você eu não teria realizado meu sonho. Amo você!

Meu muito obrigada a minha família linda e maluquinha, por sempre estar comigo: ao meu paizão, Edinilsom, que sempre me faz rir e me encoraja, e, em especial, à minha inspiração Luciana, minha mãe, minha Lula, que sonhou o mestrado comigo, incentivando-me e mostrando que eu sempre posso ir além. Obrigada por sempre sonhar comigo e por me acolher em sua casa nos trajetos das aulas presenciais do Programa. Também agradeço grandemente ao meu padrasto, Ademir: sem você, esse sonho também não se tornaria possível. Obrigada pelas infinitas caronas de ida e volta pela madrugada, rsrs. Enfim, a todos da minha família, que ajudaram direta ou indiretamente na realização desse trabalho. Obrigada à família Previatto, Gilberto, Marlene e Nego, por se disporem a me levar e esperar nas viagens para as aulas do Programa. Vocês fizeram a diferença em minha jornada. Amo vocês, meus irmãos.

Por fim, meus mais sinceros agradecimentos à banca que leu meu trabalho e apontou o que o deixaria ainda melhor. Gratidão a vocês, Dr. Wagner e Dr^a. Angélica, por suas contribuições e apontamentos. E ao meu orientador, Professor Doutor Christian Muleka Mwewa, por contribuir para que esse trabalho ficasse pronto e me enviar textos e mais textos “coloridos”, pela paciência, dedicação e incentivo para comigo. Obrigada pelas inúmeras vezes que me disse que eu era capaz, mesmo quando eu mesma não conseguia enxergar isso e por confiar no meu trabalho. Minha imensa gratidão a você. Não sei nem explicar o quanto lhe sou grata. Mais do que meu orientador, meu amigo. Como sempre digo, acho que formamos um bom time.

Mas Deus escolheu as coisas loucas do mundo para envergonhar os sábios, e escolheu as coisas fracas do mundo para envergonhar os fortes. Ele escolheu as coisas insignificantes do mundo, as desprezadas e as que nada são, para reduzir a nada as que são, para que ninguém se vanglorie diante dele.

1 Coríntios 1:27-29

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo principal pensar em como a literatura, concebida como mediação, pode ser um meio importante no âmbito da educação infantil para trabalhar temas diversos. Mediada por pesquisa bibliográfica e documental, esta dissertação reflete sobre aspectos históricos da educação infantil e do trabalho com literatura para crianças e focaliza o que dizem documentos oficiais acerca da abordagem da arte literária na educação infantil (LDB; RCNEI, BNCC). A base teórica é construída com contribuições de Paiva (2011), Adorno e Horkheimer (1985), Lajolo e Zilberman (2007), Candido (2011), Rosemberg (1999), entre outros. A contraparte prática da pesquisa mobiliza algumas indicações de leitura de livros para crianças, como: *Fico à espera*, *O mundo no Black Power de Tayo*, *Chapeuzinhos Coloridos* e algumas edições de *Chapeuzinho vermelho*, além de uma mediação com *Bom dia, todas as cores* e *A vida não me assusta*, como indicação de trabalho pedagógico, potencializando a literatura. Nossa hipótese central reside na percepção de que a potencialidade pedagógica da literatura demanda uma formação cultural potente dos agentes formativos, reverberada nas suas práticas pedagógicas. Concluímos que adultos leitores acabam influenciando o gosto pela leitura nas crianças, formando assim pequenos leitores, através da mediação, ainda na primeira infância. O livro deve ser apresentado às crianças pequenas de forma lúdica, envolvente e com bastante entusiasmo e alegria, motivando-as a querer saber mais sobre a história apresentada. Através da literatura, de boas histórias e de uma boa contação por parte dos professores, podemos transformar as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil, apresentando temas considerados complicados para crianças desde a mais tenra idade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Literatura para crianças. Potencialidade Pedagógica. Mediações.

ABSTRACT

The main objective of the research is to think about how literature, conceived as mediation, can be an important means in the context of early childhood education to work on different themes. Mediated by bibliographic and documentary research, this dissertation reflects on historical aspects of early childhood education and work with children's literature and focuses on what official documents say about the approach to literary art in early childhood education (LDB; RCNEI, BNCC). The theoretical basis is built with contributions from Paiva (2011), Adorno and Horkheimer (1985), Lajolo and Zilberman (2007), Candido (2011), Rosemberg (1999), among others. The practical counterpart of the research mobilizes some reading indications for children's books, such as: *I'm waiting*, *The world in Black Power* by Tayo, *Little colored hoods* and some editions of *Little Red Riding Hood*, as well as mediation with *Good morning, all colors* and *Life doesn't scare me*, as an indication of pedagogical work, enhancing literature. Our central hypothesis resides in the perception that the pedagogical potential of literature demands a powerful cultural formation of formative agents, reflected in their pedagogical practices. We conclude that adult readers end up influencing children's taste for reading, thus forming small readers, through mediation, even in early childhood. The book should be presented to young children in a playful, engaging and with plenty of enthusiasm and joy, motivating them to want to know more about the story presented. Through literature, good stories and good storytelling by teachers, we can transform pedagogical practices in the context of Early Childhood Education, presenting topics considered complicated for children from an early age.

Keywords: Early Childhood Education. Literature. Pedagogical Potentiality. Mediations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO AS INFÂNCIAS	18
1.1 Desenvolvimento, correlações e tensões teóricas em relação à criança	21
1.2 O trato da literatura nas legislações do nosso tempo	27
1.3 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular	29
CAPÍTULO 2: A INDÚSTRIA CULTURAL DOS LIVROS PARA A INFÂNCIA..	34
2.1 Literatura como experiência de estética – Mediação	37
CAPÍTULO 3 - ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS: LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DAS E PARA AS INFÂNCIAS	40
3.1 Potencialidades pedagógicas: mediações	45
3.2 Dialogando com o universo dos chapeuzinhos	52
3.3 Mediações literárias: indicações a partir das obras <i>Bom dia, todas as cores e A vida não me assusta</i>	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79

APRESENTAÇÃO

Escrever é algo que exige muito de quem quer fazê-lo, sobretudo quando se trata da produção de textos acadêmicos. Escrever o TCC foi penoso, mas, ao mesmo tempo, muito animador e prazeroso. Acho que não diria a mesma coisa sobre escrever uma dissertação de mestrado. Ela exige mais, nos deixa sem dormir e, no meu caso, com a sensação de incapacidade, de insatisfação, a provocar o sentimento estranho de querer desistir. Poderia tentar florear e dizer que escrever esta dissertação foi uma maravilha, agradável, uma experiência incrível e gratificante, mas estaria mentindo. Para mim, foi uma tarefa árdua e penosa, apesar de tratar de questões que me são tão caras: a educação infantil e a literatura.

A jornada até aqui não foi fácil; apenas em 2012 tomei coragem para encarar o Enem, mesmo sem estudar nada. Pensando em desistir no dia do exame, fui incentivada e convencida a fazer a prova pelo meu marido e minha família. Às vezes ainda não acredito que entrei em uma universidade federal... Já deu para perceber que tenho problemas com persistência, não é mesmo?

O que me motivou a atuar com a Educação Infantil? Querer trabalhar com crianças. É uma longa história, mas irei resumi-la. Depois do meu casamento, passei a dar aulas para crianças de um a cinco anos na escola bíblica da igreja. A cada aula, ficava mais fascinada e encantada por elas, por seu carinho e pela rapidez com que aprendiam. Um dos motivos que também me incentivaram a escolher o curso de pedagogia foi o fato de a minha mãe trabalhar em uma creche municipal há muitos anos. Eu amava os momentos em que conseguia ficar lá com ela, o contato com as crianças, as brincadeiras. Na minha juventude, estudava à tarde e trabalhava como babá na parte da manhã, quando tive a oportunidade de cuidar de duas meninas. Mas não posso mentir afirmando que meu sonho ou minha primeira opção foi pedagogia. Eu tinha em mente me formar em psicologia ou fisioterapia, mas a pedagogia também tem os seus encantos, é claro. E, dentro de todas as possibilidades que a graduação me proporcionou, a educação infantil foi a que mais me encantou e despertou o desejo de buscar mais, de pesquisar sobre ela.

Trabalho com a educação infantil desde 2014, primeiramente como estagiária e atualmente como professora, e posso afirmar que a literatura é uma das ferramentas mais utilizadas pelos profissionais da educação infantil, embora, às vezes, seja usada apenas para

preencher tempo nos planejamentos, sem muita finalidade e de qualquer forma, sem grande entusiasmo. Meu interesse pela literatura, especificamente, começou depois de assistir a uma palestra incrível na UNESP sobre “Contos Infantis Tradicionais”, proferida pelo Prof. Dr. Fernando Teixeira Luiz. Eu fiquei ainda mais apaixonada pelos contos infantis, seus escritores, e as mudanças sofridas com a modernidade. Mas minha história com a literatura em si é mais antiga e vem desde a infância, com os gibis da turma da Mônica (com que meus tios me presenteavam) e teve seu auge com os livros da saga Crepúsculo, febre na minha adolescência. Atualmente, tenho minha biblioteca particular com algumas estantes e alguns títulos, que coleciono com muito amor.

Dessa forma, tentei juntar duas coisas que amo para formar a minha dissertação, que são os livros e a educação infantil, na expectativa de oferecer algumas indicações de leitura muito válidas para apresentar às crianças pequenas. Apesar da dificuldade desses dois anos de programa, envolvendo principalmente minha locomoção até as aulas presenciais e de um grande bloqueio de escrita, a dissertação nasceu, movida por muito empenho. Foram lutas e perdas imensuráveis de familiares queridos durante esse processo, mas me sinto vitoriosa por chegar até aqui apesar de tudo. Sem contar as inúmeras vezes em que pensei em desistir no decorrer da elaboração e escrita da dissertação. Ontem mesmo pensei em desistir umas sete vezes e não fazer mais nada, mas, quando se tem alguém que confia em você e incentiva sempre com palavras de motivação, as coisas fluem... E eu tenho você, orientador. Obrigada! Minha gratidão eterna a você, Prof. Dr. Christian Muleka.

Termino dizendo que a luta foi imensa, mas continuo por aqui...

INTRODUÇÃO

Borboletas

Manoel de Barros

Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu. Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza, um mundo livre aos poemas.
Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de uma borboleta.
Ali até o meu fascínio era azul.

A literatura voltada para as crianças é conhecida, no âmbito da pedagogia e pelos docentes, como literatura infantil, todavia, por se tratar de livros escritos por adultos e (mais) voltados para o público infantil, e não de uma literatura feita pelas próprias crianças para elas mesmas, julgamos mais conveniente nos referirmos a ela, neste trabalho, como literatura para crianças.

A literatura para as crianças faz parte do cotidiano nos centros de educação infantil e, através dela, muito se pode aprender, inclusive conceitos de extrema importância para se levar para a vida. Em outras palavras, por meio dos livros, as crianças podem ter contato com outros mundos e realidades, o que é de grande importância para sua formação integral. O problema é que, muitas vezes, esse “mediador de formação” acaba sendo negligenciado não apenas pelos docentes, mas também pelas próprias editoras, que publicam livros rasos e sem conteúdo.

Escolhemos a Educação Infantil, especificamente as salas de maternais para mediações através da arte literária, por ser a nossa área de atuação, a nossa realidade, e um locus propício ao trabalho com questões relevantes, seja para a escola, seja para a vida.

A pesquisa tem por objetivo central pensar em como a literatura pode ser um meio importante no âmbito da educação para o trabalho com temas diversos. Para alcançá-lo, não se

perdeu de vista o papel da literatura, enquanto Arte, nos centros de educação infantil, veiculado em vasto referencial bibliográfico e nos diplomas legais pertinentes, porém o olhar da pesquisadora busca outra dimensão com a pesquisa, a saber: o papel formativo da literatura, ora concebida como mediação.

Existem vários conceitos sobre o termo “mediação”, como os de Bordini e Aguiar (1993), Lajolo (2001), Zilberman (1988) e Werkmeister (1993), porém esta dissertação pauta-se no conceito cunhado por Vera Teixeira de Aguiar (2011, p. 114), para quem mediar é: “... provocar novos interesses, de modo a multiplicar as práticas leitoras e diversificar os materiais à disposição do público. O ato de ler significa diálogo com o texto, descoberta de sentidos não-ditos e alargamentos dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas”. Por isso, no contexto da nossa pesquisa, a mediação funciona como assumir o compromisso de proporcionar vivências do uso da leitura, de forma dinâmica e envolvente, através dos livros ou da contação de histórias, pois acreditamos que é com esse contato com os livros e suas histórias que a criança desenvolve sua formação leitora e ganha gosto pela leitura.

Dessa forma, nossa hipótese central é a de que a potência pedagógica da literatura demandaria uma formação cultural dos agentes formativos reverberada nas suas práticas pedagógicas.

1.1 Caminhos metodológicos

A proposta inicial de pesquisa seria de estudo de caso etnográfico aplicado ao campo da educação (cujas especificidades se distanciam do campo antropológico), guiado por uma questão básica: O que e como as professoras trabalham com a literatura para as crianças? Seriam realizadas cinco entrevistas com professoras, além de observação direta e intensiva dos momentos de literatura nos CEIs, com o objetivo de mapear o lugar (físico e formativo) dos livros de literatura no contexto formativo para poder sugerir procedimentos pedagógicos a partir de referências literárias que flertam com a formação cultural dos sujeitos envolvidos.

No entanto, em decorrência da pandemia do Coronavírus, que nos atingiu em fevereiro de 2020, desencadeando o fechamento das instituições escolares e determinando o afastamento social-físico (isolamento/quarentena) em todos os estados e municípios do país, a pesquisa teve que tomar outros caminhos, assumindo características de pesquisa documental predominantemente.

Nosso olhar deslocou-se para os documentos oficiais, com foco nas indicações para a abordagem da literatura enquanto arte para a educação infantil (LDB; RCNEI, BNCC), a fim de compreendermos a linguagem artística no contexto da educação infantil como fomentadora de uma formação cultural. Segundo Alessandra Pimentel (2001, p. 180), as análises documentais, são “estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas”, com o propósito de extrair deles “toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta”. São analisados apenas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a BNCC e o RCNEI para averiguação do modo como a literatura aparece em tais documentos.

Além dessa leitura dos documentos oficiais, também trazemos algumas indicações de livros infantis e uma mediação com dois livros, como indicação de trabalho pedagógico, potencializando a literatura. Nesse sentido, achamos por bem trazer, ao longo da dissertação, algumas imagens significativas, tendo em vista sua importância para o ensino das crianças, pois não podemos perder a dimensão mágica e não verbal da literatura – e as imagens nos causam isso, por mais que o texto da dissertação seja acadêmico, para adultos.

Na esteira de Ramos e Paiva (2014), reconhecemos que “as imagens desempenham um papel atrativo nos livros, e podem ser funcionais tanto para mediação quanto a apreciação direta. As imagens são registros abertos a traduções e acréscimos, criam conexões entre o mundo concreto e o sensível”. É através da dimensão não verbal do livro, por meio do visual (das figuras e ilustrações) que se transmite grande parte da informação narrativa, enriquecendo, dessa forma, a criatividade da leitura e estimulando a imaginação.

Segundo as autoras:

A leitura, muitas vezes, ocorre pela interação do sujeito com imagens visuais. Tais imagens, pela sua natureza de objeto artístico e estético, atuam como provocação ao leitor, cuja interferência é responsável pela emoção estética junto ao texto e à produção de sentido. O encadeamento entre as imagens é feito pela ação do leitor, o que provoca, no nosso entendimento, uma experiência estética na leitura da visualidade. (RAMOS; PAIVA, 2014, p. 11).

A dissertação foi dividida em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, apresentamos inicialmente uma breve contextualização da infância, com a definição de criança e infância segundo a sociologia da infância. Refletimos

também sobre a falta do sentimento de infância – as crianças vistas como adultos em miniatura, sem separação entre o mundo dos adultos e das crianças –, segundo a visão e estudos iconográficos do autor pioneiro Philippe Ariès (apesar de todas as críticas ao autor), até o surgimento desse sentimento entre as famílias mais favorecidas. Também abordamos o desenvolvimento, correlações e tensões teóricas em relação à criança, perpassando pelas crianças negras, mediante a análise do filme “Quanto vale ou é por quilo?”, de Sergio Bianchi, feita por Mwewa e Mendes (2018). Ainda nesse primeiro capítulo é discutido o trato da literatura nas legislações atuais, ou seja, como a literatura aparece nos documentos, com destaque ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (substituído pela BNCC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está em vigor atualmente.

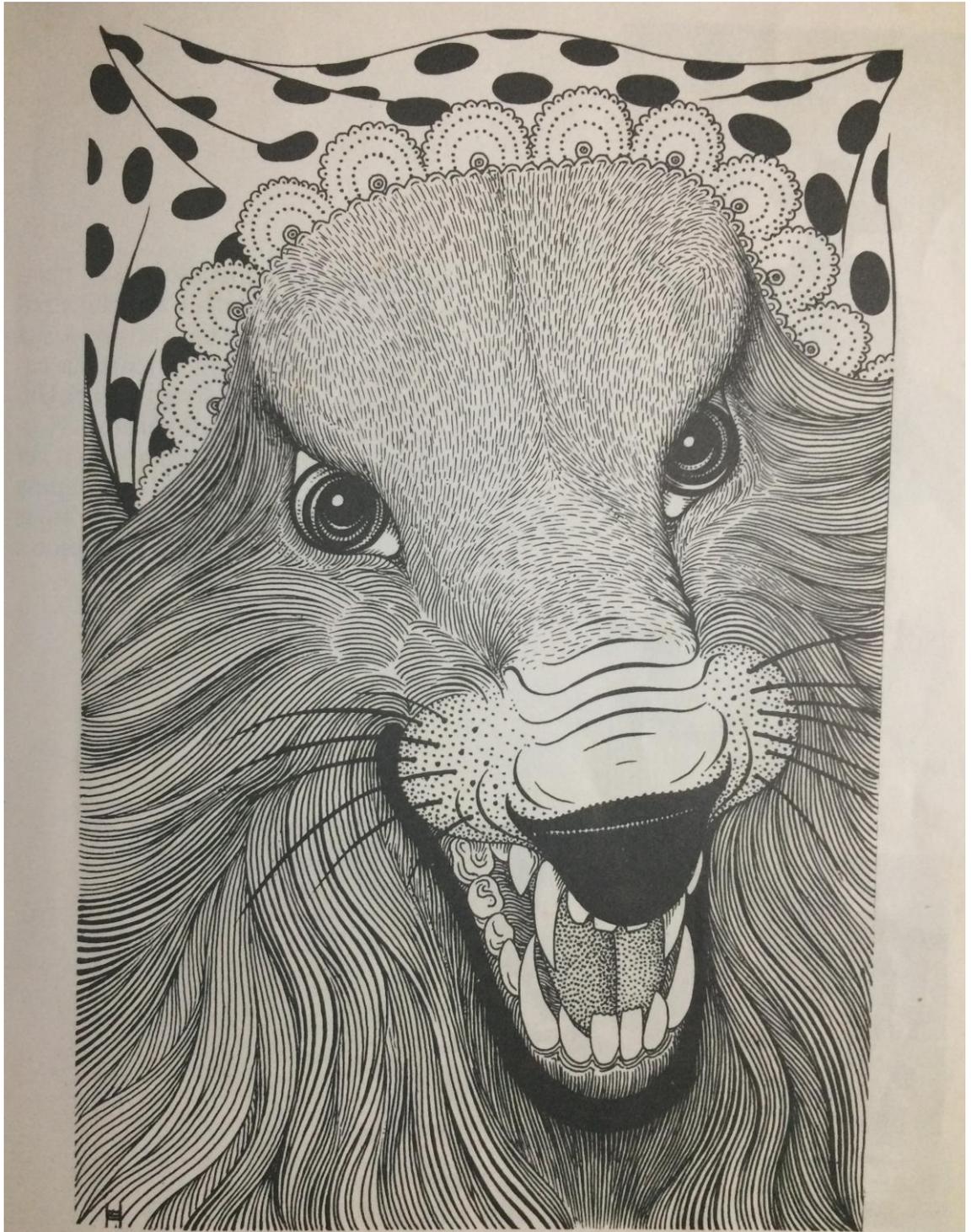
No segundo capítulo – “A indústria cultural dos livros para a infância” –, a reflexão incide sobre a indústria cultural, pela perspectiva de Adorno e Horkheimer (1985), e o modo como esta afeta o mercado dos livros para a infância e como os livros ou a literatura também acabaram sendo usados pela indústria cultural, como forma de ganhar dinheiro, segundo Lajolo e Zilberman (2007). Ainda discutimos as diferenças entre os livros anteriormente moralizantes, com animais ou personagens crianças e como são agora, com histórias protagonizadas por crianças heroínas em busca de aventuras e de derrotar vilões. Finalizando o capítulo, trazemos alguns fatores referentes à mediação literária na Educação Infantil e à falta da representatividade das crianças negras em bons livros infantis nas creches.

O terceiro capítulo, intitulado “Estratégias didáticas: literatura para a formação das e para as infâncias”, está subdividido em três itens. Primeiramente, apresentamos uma breve contextualização da origem da literatura para as crianças (nascida no oriente e transmitida oralmente pelos mais velhos e experientes aos mais novos, tudo de forma moralizante e disciplinadora), até chegar ao Brasil, primeiramente sob o formato de traduções de histórias vindas de fora do país, até chegar a uma literatura para as crianças efetivamente nacional. O primeiro texto sobre creche de que se tem notícia no país foi publicado na *Revista A Mãe de Família*, por um médico, que ensinava como as mães deveriam cuidar das crianças após o nascimento e também sobre a higiene, que à época era bem precária. Também compõem o capítulo reflexões sobre potencialidades pedagógicas e mediações, sobre a função humanizadora da literatura e sobre letramento literário, com sugestões de alguns títulos como bons exemplos para trabalhar com temas tidos como tabus para com as crianças pequenas. Na sequência, apresenta-se um diálogo entre o conto Chapeuzinho vermelho, o livro *Chapeuzinhos*

Coloridos e o conto “Chapeuzinho Preto”, mostrando diferenças entre algumas edições e sua potência pedagógica. Para finalizar o capítulo, apresentamos algumas sugestões de mediação literária e indicações a partir da obra *Bom dia, todas as cores*, de Ruth Rocha, que trabalha com os temas autoaceitação, autoestima, identidade, e de *A vida não me assusta*, poema de Maya Angelou, que lida com diversidade cultural, sentimentos/medos, autoestima e *bullying*.

Esperamos que nosso trabalho venha contribuir para um (re)pensar a literatura para crianças nas salas de educação infantil e o papel da arte literária na formação de cidadãos conscientes e aptos a viver em uma sociedade menos (in)diferente.

(Figura 1- Chapeuzinho Vermelho – Lobo Mau)



(Fonte: GRIMM, 1985, p.17)

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO AS INFÂNCIAS

O campo da educação como potência formativa demanda a contextualização das infâncias. A sociologia da infância pode nos levar ao encontro da literatura como potência para a educação infantil. Qual o lugar da literatura na estrutura social desde outros tempos?

Os contos de fadas educam uma etapa geracional (a infância) desde os primórdios da humanidade, gerando, através de histórias narradas, toda a arte literária que conhecemos hoje. Histórias como João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, A Bela e a Fera, João e o pé de feijão, entre muitas outras, encantaram gerações e são contadas até hoje em escolas de Educação Infantil para crianças nas mais tenras idades, ficando guardadas até a fase adulta.

A infância vem sendo alvo de inúmeros estudos atualmente e já se tem considerado pensar em infâncias. Pela perspectiva da sociologia da infância, é vista como uma categoria do tipo geracional, construída socialmente. A criança é um ser social, sujeito de direitos e de sua história, que produz cultura e, ao atuar, modifica a sociedade. Assim concebida, deve ser escutada e respeitada em seus direitos. Essas máximas podem ser encontradas em inúmeros artigos, pesquisas, dissertações e teses que abordam o tema das infâncias e da criança e tudo que a envolve, mas também sabemos que as crianças precisam de referência em alguma autoridade. Inspirados em Theodor Adorno (1995) podemos dizer que

Autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa imediatamente a própria realidade social. Além disso existe algo como autoridade técnica, que não pode simplesmente ser descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta (...). As crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas. O processo do rompimento com a autoridade é necessário, porém que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade. (ADORNO, 1995, p. 176-177).

Philippe Ariès¹, em sua obra clássica *História social da família e da criança*, denuncia a falta do sentimento de infância na Idade Média. A infância não é natural e sim construída.

¹ Apesar de todas as críticas tecidas às teses do pioneiro francês Philippe Ariès, seus estudos e pesquisas sobre a infância influenciaram muitos estudiosos e pesquisadores a estudarem mais a fundo as infâncias e suas peculiaridades. Surgiram várias novas pesquisas sobre o tema. Sendo assim, são leituras importantes para quem deseja conhecer mais sobre as infâncias e seus primórdios, por isso faremos uso de seus escritos para a construção deste capítulo.

Antes de o sentimento de infância surgir, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, e o que determinava se haviam crescido ou não era o saírem de casa. Para o autor Segundo (2003),

A infância ou o sentimento de infância é um fenômeno histórico. Foi a partir da ação dos homens que se produziu este sentimento que nos é tão caro atualmente. Somente passa a existir com a criação de um mundo das crianças diverso do mundo dos adultos. Isso significa estabelecer espaços de atuação privilegiada para cada um daqueles grupos, seja limitando o acesso de crianças aos jogos, internet, brincadeiras e espaços tidos como destinados aos adultos, seja censurando/limitando/orientando os adultos em sua conduta quando em contato com as crianças. (SEGUNDO, 2003, p. 1).

Até o século XVIII, não havia termos na língua francesa para diferenciar a infância, a adolescência e a juventude. Ariès analisou o processo de construção desse sentimento de infância a partir de elementos iconográficos, ou seja, fotografias da criança com sua família. A partir disso, surgiu o sentimento de família, que era mais forte e frequentemente encontrado em famílias mais favorecidas, com retratos pintados, datas e idades.

Ariès também destacou dois conceitos que marcaram o início do sentimento de infância. O primeiro momento é o da paparicação, que é o reconhecimento da criança como um ser lúdico, gracioso, capaz de gracejos, engraçadinha, porém esse sentimento durava apenas enquanto a criança fosse bebe. O segundo momento é o da moralização, de educar, mostrar valores éticos e morais e cuidado físico com a criança. Esse tratamento destinado às crianças não pode esquecer que elas devem ser motivadas e orientadas sempre para a sua emancipação, que, na percepção de Adorno (1995), é uma exigência em sociedades democráticas. À luz de Kante, o filósofo esclarece:

Kant diz que: “este estado de menoridade é auto inculpável quando sua causa não é falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem”. Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto inculpável menoridade. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. No fundo não somos educados para a emancipação. (...) É possível “conferir talento” a alguém. A partir disto a possibilidade de levar a cada um a “aprender por intermédio da motivação” converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação. Não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estrutura vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo. (ADORNO, 1995, p. 169-170).

Ao longo deste século, cresce o esforço pelo conhecimento da criança em vários campos: nas diversas correntes da psicologia e da psicanálise; na história, em particular na história social da criança e da família.

Em outra passagem, Adorno (1995) afirma que

O problema da emancipação não é unicamente alemão, mas internacional, um problema que ultrapassa em muitos os limites dos sistemas políticos. Nos E.U.A, efetivamente, duas exigências diferentes se chocam diretamente: de um lado, o vigoroso individualismo, que não admite preceitos, e de outro lado a ideia da adaptação assumida do darwinismo por intermédio de Spencer, o ajustamento, que ainda há trinta ou quarenta anos constituía uma palavra mágica na América e que imediatamente tolhe e restringe a independência no próprio ato, mesmo de sua proclamação. (ADORNO, 1995, P. 175).

Diante dessa constatação, empreendemos os nossos esforços em direção às crianças na realidade brasileira, mas incorporando a ideia de emancipação indicada por Theodor Adorno a partir de Kant.

A título de ilustração em relação à realidade das crianças brasileiras, trazemos uma discussão pontual de Hannah Arendt quando reflete sobre Little Rock. Mesmo não fazendo parte direta da nossa discussão, vale a pena verificar o que a autora aponta. A autora começa seu texto relatando que suas reflexões nasceram de uma foto que ela viu no jornal de uma menina negra, parecendo infeliz, saindo de uma escola para casa, rodeada por crianças brancas (não satisfeitas) e de um amigo de seu pai branco (a protegendo), pelo que a autora deduz que a menina teria acabado de ser integrada na escola.

Motivada pela foto e sua interpretação, a autora elabora duas perguntas centrais. A primeira é: O que ela [a autora] faria se fosse uma mãe negra? Ela responde que, de maneira nenhuma, exporia uma criança a estar numa escola em que não é bem-vinda por ser negra, além de trazer alguns questionamentos: seria por orgulho pessoal envolvido, pela superioridade do ensino nessa escola, ou pela igualdade perante as leis e desagregação na educação e no ensino? A segunda pergunta feita pela autora é: O que ela faria se fosse uma mãe branca no sul dos EUA? Respondendo ao questionamento, ela diz que, se os pais fossem avisados e interrogados quanto à integração na escola, talvez pudesse não haver conflitos entre casa e escola. Mas só talvez. Todo esse caso se deu em Little Rock, no sul das EUA, mas que ecoou pelo mundo inteiro. A autora fala que a questão da cor dentro dos Estados Unidos só tem solução dentro da estrutura política e histórica da República, e a tragédia é que esse problema pode custar as vantagens que o país (ao contrário) desfrutaria justificadamente como uma potência mundial.

As questões da raça negra não são um problema apenas do Sul, mas do país inteiro, segundo a pensadora.

Apesar de a república americana se basear na igualdade para todos, ela não consegue ser onipotente, não consegue igualar características físicas e naturais; esse limite só é atingido quando são eliminadas desigualdades econômicas e educacionais, mas, segundo os estudiosos, quando essas barreiras caem, surgem os ressentimentos mais visíveis pela natureza diferente dos outros. Portanto, para a autora, é possível que a realização da igualdade social, econômica e educacional para o negro talvez torne mais grave o problema da cor em vez de amenizá-lo nos Estados Unidos.

A autora traz alguns dados de uma pesquisa feita no sul do país, com números alarmantes e extremamente racistas em relação à integração de crianças negras à escola. A situação é tão absurda que os cidadãos acabam ficando contra a própria lei por causa do preconceito. Tudo muito absurdo, porém real. Isso mostra que a integração forçada é tão ruim quanto a segregação forçada. A autora revela que: “A segregação é a discriminação imposta pela lei, e a dessegregação não pode fazer mais do que abolir as leis que impõem a discriminação; não pode abolir a discriminação e forçar a igualdade sobre a sociedade, mas pode e na verdade deve impor igualdade dentro do corpo político” (ARENDR, 2004, p. 272). Ela ainda diz que o mais importante não seria só abolir, mas manter a discriminação confinada dentro da esfera social e impedi-la de passar para a esfera política e pessoal quando é destrutiva. Nas palavras da autora, a única força pública que pode combater o preconceito social são as igrejas (elas são o único espaço público e comum em que as aparências não contam) e elas podem agir desse modo em nome da singularidade da pessoa, pois é nisso que a fé cristã está baseada.

1.1 Desenvolvimento, correlações e tensões teóricas em relação à criança

Para uma melhor localização dessa problemática social no Brasil, elegemos como exemplo paradigmático a análise do filme “Quanto vale ou é por quilo?”, de Sergio Bianchi, feita por Mwewa e Mendes (2018). Os autores visam explicar a problemática do preconceito vivenciada hoje com referência no passado, buscando explicitar e compreender o processo de construção de preconceito e discriminação dentro da sociedade brasileira. Segundo Mwewa e Mendes (2018), o fato de o Brasil ter sido colonizado pelos europeus fez com que houvesse uma intensa valorização da cultura estrangeira, concorrendo para o sucesso de uma exploração por meio da aculturação simbólica e material, tornando as demais culturas inferiores.

O artigo foi dividido em quatro partes, principiando pela Carta de Caminha e o início da discriminação, passando pelo controle social e o engodo da construção de identidade, para chegar às mediações étnico-raciais e à manifestação do preconceito étnico no filme mencionado.

Na primeira parte do artigo, os pesquisadores abordam o estranhamento cultural de Caminha nos primeiros contatos entre os portugueses e os indígenas em face de suas distinções de costumes. Os portugueses acabaram por se estabelecer como cultura superior e denominaram os indígenas como selvagens, passando a dominar não apenas o território brasileiro, mas também os indígenas, no processo conhecido como colonização. Nas palavras dos autores, “a construção civilizatória do Brasil inicia-se por meio da imposição cultural e dominante daqueles que aqui invadiram e assumiram para si o controle de ordem social daqueles que aqui viviam”. (MWEWA; MENDES, 2018, p. 256).

O controle social e o engodo da construção da identidade é o segundo tema abordado no artigo, ponderando os autores que as identidades nacionais são construídas e pensadas a partir de uma triangulação racial entranhada de uma ideia de homogeneidade: nós não nascemos com essa identidade nacional, mas as identidades são formadas e transformadas na representação. A conscientização do racismo, por parte dos docentes, já seria de grande valia para a diminuição de sua ocorrência.

Na terceira parte, são elencadas mediações étnico-raciais em “Quanto vale ou é por quilo? ”, em que as desigualdades sociais historicamente construídas são muito bem retratadas por Bianchi. O filme também mostra uma questão cercada de contradições, que é a ideologia da solidariedade, que não é nada além de estratégia de ONGs: o famoso tratar o povo com “pão e circo”, uma fonte de lucro.

Os autores chegam à conclusão de que, seja por meio de prisão, opressão ou miséria, mostrados na trama, o indivíduo subalterno será sempre marginalizado, e as riquezas, concentradas nas mãos de uma minoria, que se encontra no topo da pirâmide organizacional da sociedade brasileira. Também concluem que o preconceito é um fenômeno social, ensinado, passado, doutrinado, em meio às relações sociais, e não biológico. Para Mwewa e Mendes (2018), o filme mostra como o preconceito continua mesmo ao longo dos tempos em diferentes camadas étnicas e sociais e faz inúmeras críticas à sociedade brasileira, explanando a constituição brasileira como nação. Fica claro, no decorrer do artigo, que o Brasil não é um país

de três raças, mas sim segmentado e fragmentado em camadas sociais que se distanciam de forma discrepante entre si.

Portanto, não podemos pensar a criança negra e pobre sem levar em consideração esse contexto apresentado pelos autores citados acima e já analisado pelo crítico Roberto Schwarz:

O Brasil tentou acompanhar as ideias liberais, através da cultura, da arte, em decorações de casas e ambientes e até no hino nacional, mas as ideias liberais não se podiam praticar, sendo ao mesmo tempo indescartáveis, pois o país não abria mão da escravatura. Mas eram adotadas por aqui, de forma ornamental, como prova de modernidade e distinção. O autor continua alegando que: “Ao longo de sua reprodução social, incansavelmente o Brasil põe e repõe ideias europeias, sempre em sentido improprio”. No Brasil as ideias europeias, sempre estavam sendo usadas fora do centro. (...) O Brasil ainda vivia no sentimento de cópia, causada pela cultura ocidental, até a reviravolta ocasionada pelo modernismo, que foi o ponto alto, pela primeira vez o processo em curso no país foi considerado como tendo algo a oferecer ao mundo, claramente o programa de Oswald lhe alternava a tônica (Oswald de Andrade, 1920, programa pau-brasil e antropofágico). Ele propunha cópia sim mais regeneradora, de forma irreverente e sem sentimento de inferioridade (SCHWARZ, 2005, p.80).

No que tange à especificidade das crianças, vale mencionar as reflexões de Fúlvia Rosemberg (1999): as creches foram pensadas inicialmente para as crianças das mulheres ex-escravas, com foco em tirar essas crianças da rua e afastá-las da violência, porém era um lugar totalmente assistencialista e com trabalhadoras, em sua maioria mulheres, sem instrução alguma ou qualquer tipo de formação. Assim, em um primeiro momento, as creches eram pensadas para as massas, os chamados programas de massas, destinadas às crianças mais pobres e carentes.

Por muitos anos essa foi a realidade das creches pelo país. Só mais tarde passou-se a ter mais preocupação com o analfabetismo entre as mulheres em países mais pobres. Mas quem atuava nas creches ainda eram mulheres, em sua maioria, sem formação na área, e apenas com o diploma do ensino médio completo. Só após muita luta que se tornou obrigatória a formação em pedagogia para todos os envolvidos com a educação básica. Segundo Rosemberg;

Ora, a educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” (isto é, a esfera da reprodução) e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associadas à vida reprodutiva ou produtiva (ROSEMBERG, 1996, p. 62).

Reforçando a fala anterior, no Brasil foram se criando creches e escolas com mão de obra voluntária; bastava ser mulher, gostar de crianças, ter o dom com as crianças; não precisava ter formação e nem estudo. Geralmente essas vagas eram ocupadas por mulheres de baixa renda, diferente do trabalho masculino que era baseado na competência e qualificação. As mulheres que atuavam nessas creches públicas ou convencionadas recebiam salários baixos e não tinham direito às leis trabalhistas; mas trabalhavam pelo simples fato de não quererem trabalhar mais como empregadas domésticas (ROSEMBERG, 1996).

Esses índices apontam para a hierarquização dos gêneros (e a conseqüente relação de dominação/submissão entre os gêneros masculino e feminino), e os homens passaram a ocupar cargos superiores em relação às mulheres. Diante da ideia de que a profissão docente na educação infantil é destinada a mulheres, é preciso fazer uma inflexão em direção a questões do feminismo mesmo esse não sendo nosso foco. Pode-se questionar, com Judith Butler (2016, p. 10), o poder de dominação entre homens e mulheres e se ser mulher se construiria um fato natural ou uma performance cultural. A filósofa diz que a Genealogia tem como foco gênero e a análise relacional por esse sugerida justamente porque o feminino já não parece mais uma noção estável, sendo seu significado tão problemático quanto o significado de mulher.

Para a autora, a crítica feminista também deve compreender como a categoria das mulheres, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação. Se alguém é mulher, o termo não demonstra tudo que essa pessoa é; ela pode ser mulher, negra, mãe, advogada, professora. Resulta que se tornou impossível separar a noção de gênero das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. Talvez a ideia de representação só venha realmente a fazer sentido para o feminismo quando o sujeito mulheres não for presumido em parte alguma. A autora ainda diz que: “Não há nada em sua explicação que garanta que o ser que se torna mulher seja necessariamente fêmea, o corpo é uma situação” (BUTLER, 2016, p. 29). O corpo é em si mesmo uma construção. As mulheres são o sexo múltiplo e não uno:

A crítica feminista tem de explorar as afirmações totalizantes da economia significativa masculina, mas também deve permanecer autocrítica em relação aos gestos totalizantes do feminismo. O gesto colonizador não é primária ou irredutivelmente masculinista. As mulheres também são uma diferença que não pode ser compreendida como simples negação ou como o outro do sujeito desde sempre masculino. A identificação das mulheres com o sexo é uma fusão da categoria das mulheres com as características ostensivamente sexualizadas dos seus corpos e, portanto, uma recusa a conceder liberdade e autonomia as mulheres, tal como as pretensamente desfrutadas pelos homens. O gênero não somente designa as pessoas, as qualifica, por assim dizer, mas

constitui uma episteme conceitual mediante a qual o gênero binário é universalizado. Quando não problematizadas, as afirmações ser mulher e ser heterossexual seriam sintomáticas dessa metafísica das substâncias do gênero. Tanto no caso dos homens como nos das mulheres, tal afirmação tende a subordinar a noção de gênero aquela de identidade, e a levar à conclusão de que uma pessoa é um gênero e o é em virtude do seu sexo, de seu sentimento psíquico do eu, e das diferentes expressões desse eu psíquico, a mais notável delas sendo a do desejo sexual. A concepção de gênero não só pressupõe uma relação casual entre sexo, gênero e desejo, mas sugere igualmente que o desejo reflete ou exprime o gênero, e que o gênero reflete ou exprime o desejo. Então o gênero como substância, a viabilidade de homem e mulher como substantivos, se vê questionado pelo jogo dissonante de atributos que não se conforma aos modelos sequenciais ou causas inteligibilidades (BUTLER, 2016, p. 37 - 56).

Além da questão da associação do gênero feminino à docência na educação infantil, outras emergem, como a ideia de que quanto mais pobre for a família, mais cedo e por mais tempo a criança frequentará a Educação infantil e a de que o grande problema dessa educação infantil é a qualidade, raramente exemplar, privando as crianças que passam um grande período nessas intuições de um ensino verdadeiramente educativo. E esse problema passa pela falta ou insuficiência de formação ou qualificação das/dos profissionais que lidam diretamente com essas crianças para que possam oferecer melhor atendimento (ROSEMBERG, 1996).

A situação se agrava quando se colocam as questões econômicas e de pertencimento racial. São as famílias que escolhem, a partir das condições econômicas e culturais de seus segmentos sociais a modalidade educativa para seus filhos pequenos. A educação das crianças pequenas negras abriga, em relação às crianças brancas, diferenças ou especificidades que podem ser atribuídas a sua “raça”. A esse respeito, a autora reflete que:

[...]em alguns estados, a cor do alunado era investigada na escola através de dois instrumentos – do requerimento na escola feito pelas famílias solicitando matrícula e da ficha biomédica – informações que deixavam de ser coletadas na década de 60 tendo como justificativa a lei Afonso Arinos. Para alguns, a coleta dessa informação poderia ser considerada uma forma de discriminação racial (ROSEMBERG, 1991, p. 27).

Rosemberg (1999) insiste em que, em tempos anteriores, a educação infantil acabava sendo menos valorizada que o ensino fundamental, com seus funcionários sem preparo, e que, dentro da própria educação infantil, as creches pareciam ter menos valor que a pré-escola. Hoje, mesmo após inúmeras conquistas das creches, ainda podemos ver essa desvalorização pelos próprios pais e alguns municípios.

A frequência às creches, diferentemente das pré-escolas, não é obrigatória, de modo que muitas mães optam por manter as crianças em casa até que elas alcancem os quatro anos, quando há obrigatoriedade de matrícula e frequência dessas crianças. Em seus estudos, Rosemberg (2012) traz alguns dados significativos sobre o assunto: no ano de 2008, a taxa de frequência das creches era de 18,1 %; já nas pré-escolas, de 79,8%. Vemos nos números uma diferença gritante entre ambas. Rosemberg (2012, p. 12) continua afirmando que “A fase da criança pequena, a de 0 a 3 anos, constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmico e político, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais”.

Essa discriminação não é apenas entre as famílias que não veem as creches como parte fundamental da educação de suas crianças; as profissionais de educação que trabalham nessa fase ainda sofrem com desvalorização ou desqualificação de seus serviços:

Entro neste debate com interpretações complementares: a desvalorização da profissão de educadora ou professora de educação infantil, particularmente a da creche, quando comparada à ocupação docente de outros níveis ou etapas educacionais decorre também do fato de ela ser destinada a crianças pequenas. Quanto menor a idade da criança, do (a) aluno (a) – etapas iniciais da vida são menos valorizadas no espaço público –, menor é seu salário e maior a presença de mulheres (ROSEMBERG, 2012, p. 16 - 17).

Apesar de os tempos serem outros, a discussão é nova como nunca. A luta pelo reconhecimento continua entre as educadoras e professoras da educação infantil, e o preconceito contra os profissionais do sexo masculino nas creches também existe; raramente se veem homens atuantes na área com as crianças pequenas.

Com a modernidade, uma nova geração de crianças apareceu: crianças ativas e menos dóceis, crianças inteligentes e interrogativas. Como indica Rosemberg (2012), são crianças que não precisam apenas de cuidados de higiene e fisiológicos, mas que exigem mais atenção, pois podem manter ou sustentar trocas com os adultos mesmo sem ter a fala como principal instrumento de comunicação. Continua a autora:

Nesse novo cenário, introduziram-se novos temas de conhecimento, ampliou-se o mercado de trabalho com novos (as) especialistas e serviços para crianças pequenas, diversificou-se o mercado de consumo com novos produtos para satisfazer as novas necessidades dos (as) pequenos (as) (ROSEMBERG, 2012, p. 15).

Dentro desse novo comércio de consumo que Rosemberg (2012) traz, podemos incluir, além de vestuário, brinquedos, produtos alimentícios e os livros. O mercado editorial vem

crescendo de forma significativa, com livros para as massas, que agradam crianças de todas as faixas etárias, etnias e culturas. A infância nunca mais foi a mesma depois dessa passagem pelo período de industrialização, como afirmam Lajolo e Zilberman (2007):

Numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria. No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adequam a situação recente. A literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, por isso ela depende da capacidade de leitura das crianças. A criança deve ser habilitada para o consumo das obras impressas, através da escola. Isso aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 18).

1.2 O trato da literatura nas legislações do nosso tempo

Existem alguns documentos que norteiam a educação infantil, entre eles a LDB, que abrange a Educação como um todo no Brasil, o RCNEI, que acabou sendo substituído pela BNCC, que é a “nova ordem” em vigência atualmente nas creches e escolas.

Nosso objetivo com esta análise não é dizer se a lei é ou não válida, ou discutir sua importância em si, mas sim ver como a literatura enquanto arte é representada nesses documentos, de modo que os documentos são apresentados sem intervenções ou opiniões da autora. A análise apresentada incidirá apenas sobre o que está posto em cada documento e o que acontece nos centros de educação infantil, com base na vivência da autora nesses estabelecimentos.

A LDB é a lei suprema que garante que a educação vigore; já o RCNEI (1998) são as orientações, referenciais de como se trabalhar, organizar e aplicar conhecimentos para as crianças da Educação Infantil e a BNCC (2017), para seus idealizadores, reforça a criança como protagonista e institui cinco campos de experiências e objetivos de aprendizagens, com base nos seis direitos de aprendizagem.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 é a legislação que rege e comanda toda a educação brasileira, influenciando a formação escolar e acadêmica no País. Em relação à Educação Infantil, a LDB conta com uma seção inteira de 20 páginas, sendo três destinadas somente para a lei e o restante com comentários referentes ao histórico, mérito, identidade do atendimento na educação infantil, função sociopolítica e pedagógica da educação

infantil, definição de currículo, visão da criança como sujeito do processo e da educação, princípios básicos, a necessária e fundamental parceria com as famílias na educação infantil, objetivos e condições para a organização infantil curricular, a organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular, o processo de avaliação e o acompanhamento da continuidade do processo de educação, tudo referente à Educação Infantil. Especificamente sobre a Arte, objeto de nossa pesquisa, não há qualquer indicação para a sua abordagem na LDB, para se trabalhar na educação infantil.

Para melhor entender o tema da identidade indicada no atendimento na educação infantil, apoiamo-nos no conceito de Stuart Hall (2014), que fala em novas identidades, em fragmentação e crise de identidade, que fazem parte de um processo de mudança amplo e que desloca as estruturas e processos centrais das sociedades modernas. O autor explora questões sobre a identidade cultural na modernidade tardia e busca verificar se existe mesmo uma crise de identidade, como ela se dá e em qual direção ela está indo.

Hall destaca em seu livro três concepções de identidade:

O sujeito do iluminismo; o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo está baseado em um sujeito centrado, unificado, dotado pela razão, o centro do eu é a identidade da pessoa, tudo de forma bem individualista. Já o sujeito sociológico reflete a complexidade do mundo moderno e que o sujeito não é um ser autônomo e autossuficiente, mas sim formado pelas suas relações, para essa concepção a identidade é formada na interação entre o eu e os outros. E por fim o sujeito pós-moderno, é produzido através do sujeito sociológico, ele é conceptualizado não tendo uma identidade fixa, essencial e permanente, a identidade se torna móvel, é definida historicamente e não biologicamente, o sujeito pode assumir várias identidades dependendo do momento (HALL, 2014, p. 7-97).

O autor traz um exemplo bem pertinente de um juiz negro, chamado Clarence Tomas, aliado ao presidente Bush, que se envolveu em um escândalo sexual com uma mulher negra, e como funciona a manipulação de identidade, o jogo de identidade e suas consequências políticas. Esse caso mostra como as pessoas são influenciadas e, dependendo do contexto, levadas a se identificarem com as circunstâncias. Segundo o autor:

Há cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos no pensamento, no período da modernidade que HALL dialoga, a primeira descentração segundo o autor, se dá as tradições do pensamento marxista, utilizando os recursos matérias e de cultura que foram fornecidos por gerações passadas. O segundo grande descentramentos vem da descoberta do inconsciente por Freud, que diz que nossas identidades, sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente. Em termos da psicanalise, nós continuamos buscando a

identidade e procuramos recapitular esse prazer fantasiado de plenitude. O terceiro está associado com o trabalho do linguista estrutural, Saussure, ele diz que nós não somos autores do que fazemos, ou do que falamos. Já o quarto descentramento acontece no trabalho do filósofo Michel Foucault, produziu uma espécie de genealogia do sujeito moderno, onde ele localiza o chamado poder disciplinar, que consiste em manter as vidas, as atividades, o trabalho, as felicidades e os prazeres do indivíduo, produzindo um ser humano, que possa ser tratado como um corpo dócil. O quinto e último é o impacto do feminismo, tanto como uma crítica quanto um movimento (HALL, 2014, p. 7-97).²

Hall afirma que, independente de quão diferentes sejam os membros de uma sociedade, em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los em uma identidade cultural, para os representar todos juntos, em uma grande família nacional. Para o autor, a globalização caminha em paralelo com o reforçamento das identidades locais; ela é um processo desigual e retém alguns aspectos da dominação ocidental. A globalização tem o efeito de contestar e deslocar as identidades fechadas de uma cultura nacional. Por fim, há as culturas híbridas, que são a fusão entre diferentes tradições culturais e constituem um dos diversos tipos de identidades produzidas pela modernidade tardia.

1.3 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é organizado a partir de uma Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho, que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência:

Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças. (BRASIL, 1998, p. 9).
Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a

² Uma vez que Hall se inspira em Freud, pode-se trazer esse autor, também, para pensar uma educação antidiscriminatória por vias da religião. Quando dizemos uma formação antidiscriminatória queremos englobar todas as formas existentes, até mesmo a discriminação religiosa. Freud começa um de seus textos contando uma conversa que teve com um amigo, sobre religião, dizendo que ela nada mais é que uma ilusão. O amigo concordou, mas com um adendo: de que ele não apreciou de maneira devida a genuína fonte da religiosidade, que seria, segundo esse amigo, um sentimento peculiar, a sensação de eternidade, de algo sem limites, um oceano, sem barreiras. As variadas sensações de dor e desprazer também são estímulos para que o eu desprenda da massa de sensações. Ainda para Freud, a origem da atitude religiosa pode ser seguida até o sentimento de desamparo infantil e do anseio da presença paterna que ele desperta; esse sentimento se prolonga simplesmente a partir da vida infantil, mas é conservado de modo duradoura pelas forças do destino (FREUD, 2010).

construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática** (BRASIL, 1998, p. 9).

Para o nosso estudo, que focaliza a literatura enquanto arte, interessa apenas o terceiro volume do Documento, que é onde se localiza o eixo apresentado como Artes Visuais, em que a . O RCNEI era um manual de práticas, de como os professores deveriam trabalhar com as crianças da Educação Infantil. Ele trazia as chamadas áreas de conhecimento, porém, assim como seu substituto, a BNCC, são palavras e práticas bonitas no papel, mas que não são utilizadas pelos docentes na prática nas instituições infantis, apesar de aparecerem nos cadernos de planejamento e diários de classe (Caderneta).

O RCNEI traz um dos eixos intitulado de Artes Visuais, onde a arte é trazida e pensada no contexto da Educação Infantil. O referencial contextualiza a arte como sendo uma forma de linguagem, assim como a Música e, portanto, uma das formas mais importantes de expressão e comunicação humanas, o que justifica sua presença no contexto da educação infantil. Consta, ainda, no documento, que:

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis (BRASIL, 1998, p. 79).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, contém 600 páginas, e, segundo seus idealizadores, foi elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, apresentando-se como um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE - Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018, p. 7).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses

conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais ali definidas (BRASIL, 2018, p. 13).

Em relação à Educação Infantil, a BNCC traz os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências e também se refere ao ensino fundamental e médio, mas nos ateremos somente ao que se refere à Educação Infantil, com o recorte nas Artes (Literatura). A BNCC estabelece cinco campos de experiências – O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Em cada campo, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos, por faixa etária, que são: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A literatura se enquadra no campo de “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, referido pela BNCC da seguinte forma:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (BRASIL, 2018, p. 42).

O documento ainda continua dizendo que:

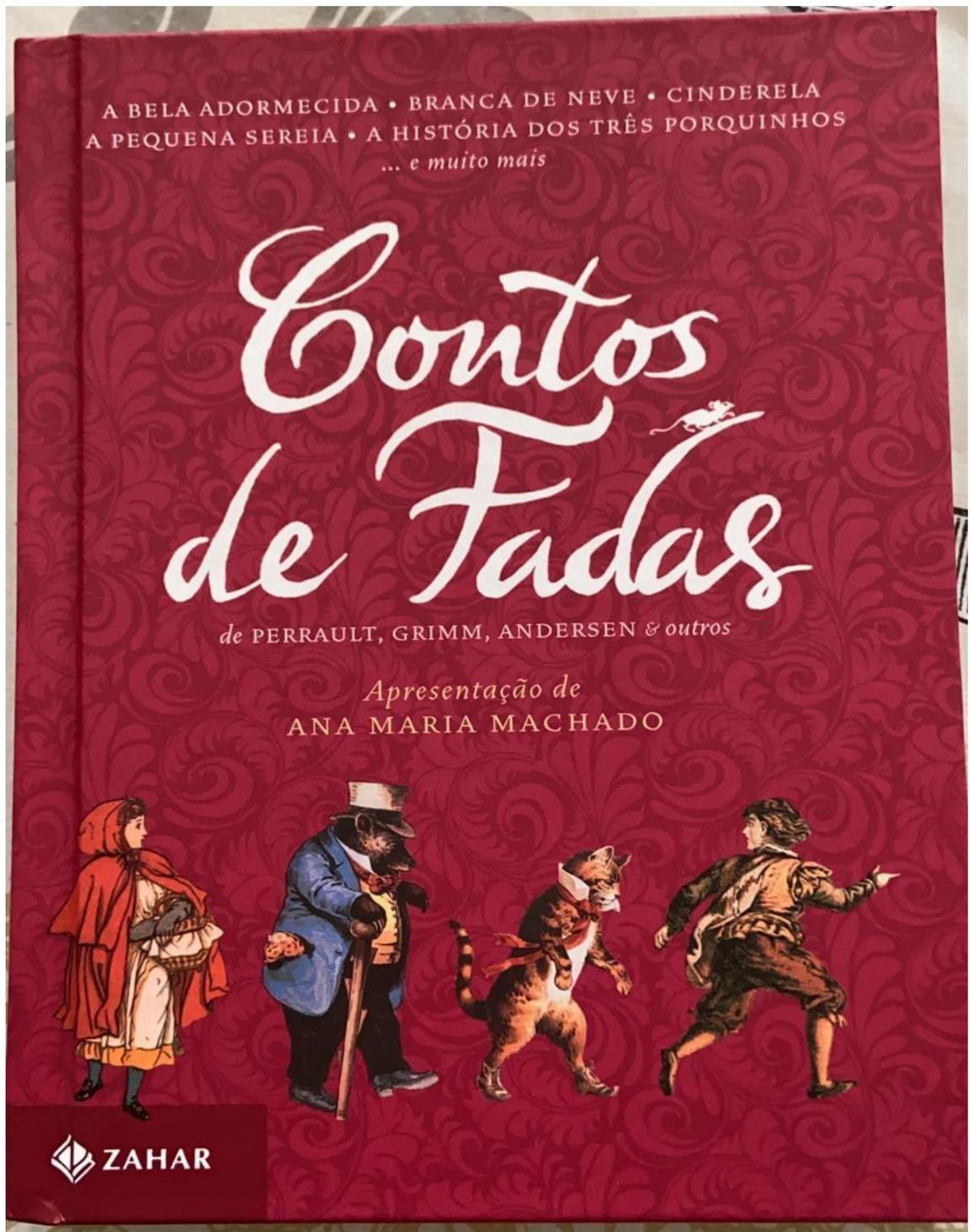
Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2018, p. 42).

Assim como o RCNEI, a BNCC faz referência à literatura para crianças, aos livros e a à prática de leitura para formar crianças leitoras. Apesar do texto bonito no papel, na prática as coisas não saem muitas das vezes como o planejado.

No que tange aos documentos norteadores da Educação infantil, especificamente sobre a LDB e o RCNEI, agora substituído pela BNCC, podemos dizer que chegamos a um veredito. Em relação à LDB, nada consta especificamente sobre a arte, ou a literatura em si, objeto de nossa pesquisa; não há nenhuma menção a sua abordagem ou ao fato de dever ou não ser apresentada às crianças. Já em relação ao RCNEI, um dos eixos apresentados é intitulado de Artes Visuais, contido no terceiro volume do referencial, relegando à literatura um papel secundário.

Na BNCC, no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a literatura para as crianças é citada, propondo-se que o educador seja mediador entre os textos e as crianças, para que contribua para o desenvolvimento do gosto pela leitura, estimulando a imaginação e favorecendo a ampliação do conhecimento de mundo. São citadas algumas formas literárias para que os docentes trabalhem com essas crianças, estimulando-as para a futura escrita.

(Figura 2 – Contos de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros)



(Fonte: PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN, 2010, p. 77-82)

CAPÍTULO 2: A INDÚSTRIA CULTURAL DOS LIVROS PARA A INFÂNCIA

Partindo do estudo de Theodor Adorno e Horkheimer (1985) e de Lajolo & Zilberman (2007), que discutem a questão da indústria cultural e da literatura infantil como parte dessa indústria/mercado, trazemos algumas reflexões e discussões ao longo do capítulo, para um melhor entendimento da indústria cultural segundo Adorno e Horkheimer. A indústria cultural é um braço das máquinas de manipulação; ela está a serviço da satisfação do sujeito, potencializando o consumismo, desenvolvendo a vontade e o desejo de ter algo material, de forma que esse desejo nunca seja suprido e o sujeito nunca se satisfaça.

Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que: “O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto. Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do ritmo de aço (A chamada Indústria Cultural)”. A indústria cultural, segundo os autores, se repete, possui padrões com a intenção de formar uma percepção comum ligada ao consumismo. Seus produtos não são artísticos e dependem do mercado:

A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica e seu esqueleto conceitual, começa a se delinear. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte, são apenas negócio, utilizados como ideologia destinados para legitimar propositalmente o lixo produzido (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113 - 114)

Parafraseando Adorno e Horkheimer (1985), milhares de pessoas acabam fazendo parte da indústria cultural, o que torna quase inevitável a disseminação padronizada de bens que satisfazem desejos e necessidades iguais das pessoas. Os padrões satisfazem as necessidades dos consumidores e, dessa forma, não há uma resistência, o que explica a manipulação e a necessidade retroativa. Por isso, as desvantagens e vantagens que os consumidores enxergam nada mais são do que mera ilusão de concorrência e da possibilidade de escolha. Um exemplo são as categorias de filmes, eletrodomésticos e até as comidas, tipos A e B, que têm menos a ver com o conteúdo em si do que com a utilidade para a classificação, organização e computação estatística dos consumidores.

Adorno e Horkheimer (1985) continuam afirmando que “O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada

qual deve se comportar como que espontaneamente, em conformidade com seu nível e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo”.

Todavia, a indústria cultural é conhecida e encarada como a indústria da diversão. Os consumidores são controlados através da diversão imposta por ela; suas crenças são os negócios. O grande controle da indústria cultural está na identificação ligada à necessidade que ela produz, e não em uma oposição. A diversão provém do longo trabalho do capitalismo e consumo tardio. Se cinemas, rádios, editoras acabassem sendo fechados, os consumidores acabariam não sentindo tanta falta, nada comparado a uma destruição de máquinas por exemplo. Na percepção dos filósofos:

A indústria só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva. Enquanto empregados, eles são sempre lembrados da organização social e exortados a se inserir nela com bom senso. Enquanto clientes, verão o cinema e a imprensa demonstrar-lhes, com base em acontecimentos da vida privada das pessoas, a liberdade de escolha, que é o encanto do incompreendido. O objeto é o que continuarão a ser em ambos os casos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 137)

Em relação ao âmbito literário, Adorno e Horkheimer (1985) dizem que: “No mercado o tributo a uma qualidade sem utilidade e ainda sem curso converteu-se em poder de compra: é por essa razão que editores literários e musicais decentes puderam cultivar por exemplo autores que rendiam pouco mais do que o respeito do conhecedor”. É por isso que os livros de literatura para as crianças têm essa dimensão de consumo.

A esse respeito, Lajolo e Zilberman (2007) dizem que nem os livros foram poupados pela indústria cultural e do consumo, pois são escritos e passados para o mercado de consumo sem muitos cuidados e preocupações. Hoje, o que mais se tem são livros em séries e quase todos com histórias bem similares, os chamados “clichês”. Elas continuam afirmando que:

A Literatura também é um elemento da Indústria cultural, o fato de os livros para crianças serem produzidos dentro de um sistema editorial mais moderno implica regularidade de lançamento no mercado e agenciamento de todos os recursos disponíveis para criação a manutenção de um público fiel. Como consequência alguns escritores lançam vários livros por ano, perfazendo dezenas e dezenas de títulos que independente da qualidade garantem seu consumo graças a obrigatoriedade da leitura e a agressividade das editoras. Ao lado destas, inspiradas pela necessidade de produção industrial, outras soluções seguem, tal como o reforço da produção por séries, que repetem ao longo de vários títulos, personagens e cenários. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 125).

A busca e o interesse pela literatura voltada para as crianças movimentaram intensamente o mercado literário, que passou a lucrar com a produção de livros infantis, e dessa forma passou-se a investir cada vez mais em autores que escrevessem para essa faixa etária. Dessa forma, a literatura para as crianças ganhou mais espaços na indústria editorial brasileira.

Segundo Lajolo e Zilberman (2007), o Estado, autoridades educacionais, professores e editores preocupados com o baixo nível de leitura entre a população escolar mobilizaram-se em apoio a entidades envolvidas com livros e leitura, no plano da iniciativa privada. Com esse movimento, começaram a surgir inúmeras obras infantis, aumentando o ritmo de lançamentos de novos títulos e livros dirigidos às escolas e promovendo o surgimento de comércios especializados, incentivando a abertura de livrarias organizadas para o público infantil. O mercado infantil se mostrou promissor, arrastando grandes autores conceituados, como Cecília Meireles, Mario Quintana, Clarice Lispector e Vinicius de Moraes. Então, na década de 1970, a produção literária para crianças teve seu “boom”, constituindo para nossas letras um próspero segmento e impondo grande prestígio a autores e obras nacionais.

Segundo as autoras, os primeiros livros infantis brasileiros traziam personagens crianças e contos apátridas, marcados pela preocupação moralista e pela exortação aberta e redundante ao trabalho, ao estudo, à obediência, disciplina, caridade, honestidade, como um aconselhamento moral. Hoje, exploram mais a aventura em si, a jornada do herói, e ainda se utilizam de crianças como as corajosas protagonistas, mas os vilões ficam por conta dos “adultos malvados”. Os livros de super-heróis, as chamadas histórias em quadrinhos (HQs), como Marvel e DC, têm arrastado o público infantil e juvenil para as livrarias, mas os livros de *youtubers* superam os demais, trazendo a vivência dos ídolos *teens* que as crianças acompanham pela internet e se inspiram neles, a ponto de comprarem os livros para se sentirem mais perto dessas pessoas.

Os livros infantis deixaram de ser apenas contos de fadas, fantasiosos, com animais falantes (fábulas), deslocando-se para histórias protagonizadas por crianças heroínas em busca de aventuras e de derrotar os vilões, que geralmente são adultos ranzinzas. Um gênero que era voltado para os adultos, como o terror e suspense, passou a circular entre as crianças, com a coleção Vagalume e mais atualmente com Neil Gaiman, autor britânico, que escreveu *Coraline* e *O livro do cemitério*, romances com personagens crianças, em aventuras assustadoras.

Segundo Barbosa (2019):

Frederico (2016), ao refletir sobre o leitor do futuro e sobre o futuro do leitor, assevera que não vivemos uma crise da leitura, mas da forma tradicional de se fazer leitura. As reflexões da autora nos apontam que a tecnologia digital, inevitavelmente, ocupa/ ocupará um grande espaço na rotina de crianças, adolescentes e, até mesmo, de nós, adultos. Isso não significa, necessariamente, que a educação literária perdeu seu espaço e importância na escola e na formação dos leitores. A despeito da relação entre crianças, leitura e livros — que é, na verdade, parte do nosso propósito neste capítulo —, Lajolo e Zilberman ([1984] 2007) afirmam que desde o século XVIII o mercado livreiro investiu vigorosamente em obras voltadas ao público infantil, basta considerar que nessa mesma época o Ocidente assistia a uma franca valorização da infância. A escola tornou-se, a partir daquele momento, uma importante instituição de disseminação de obras literárias para os pequenos leitores, visto que a culturalização da burguesia se dava via escolarização e incentivo ao hábito de leitura. Lajolo e Zilberman (2017) ainda nos mostram que, entre os séculos XX e XXI, a escola passou a deparar-se com conceitos menos fixos da ideia de livro. O livro impresso, a partir desse período, deixa de ser a única mídia que atua como suporte dos textos. A tecnologia possibilitou o surgimento de dispositivos digitais (computador, *tablet*, *iPad*, *iPhone*, celular), de outros suportes (redes sociais, *blogs*, *sites*) e agregou à literatura uma expressiva variedade de recursos semióticos (imagem, som, cromatismo, movimento, gestos, iluminação), exigindo que a escola adotasse outras metodologias e repensasse, por exemplo, a centralidade da linguagem verbal. As reconfigurações do objeto livro vêm, então, solicitando uma nova concepção de leitor e uma abordagem diferenciada para o texto. Esse raciocínio possivelmente nos permite alinhar os resultados do Relatório *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) e o posicionamento de Frederico (2016) a respeito dos hábitos de leitura (BARBOSA, 2019, p. 172-173).

As histórias policiais e de ficção científica, originadas na cultura de massas, outrora eram voltadas somente para os adultos, mas a literatura para crianças passou a cultivá-las. Lajolo e Zilberman (2007) complementam que:

A industrialização da cultura, além de afetar o modo de produção do livro infantil contemporâneo, favorece também alguns gêneros e temas, como a ficção científica e o mistério policial. Os livros infantis brasileiros vão manifestar ainda outro traço de modernidade: a ênfase em aspectos gráficos, não mais vistos como subsidiários do texto, e sim como elemento autônomo, praticamente autossuficiente (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 127 e 128).

2.1 Literatura como experiência de estética – Mediação

A literatura como experiência de estética na Educação Infantil fala sobre a relevância da literatura, desde a mais tenra idade, para um desenvolvimento integral, ressaltando-se a importância dos livros e dos cuidados a serem adotados pelos mediadores literários. Essa mediação e esse cuidado implicam a escolha de obras condizentes com a fase de desenvolvimento de cada criança e recursos para a contação de histórias, a fim de que se

promovam momentos para a fruição da literatura em que a criança possa desfrutar de sentidos e sensações. Implicam também a preocupação com o desenvolvimento da linguagem por meio da arte literária e com o necessário contato dos bebês com os livros para a aquisição da linguagem. Importa acrescentar a necessidade de reconhecimento do poder da literatura na formação do respeito às diferenças, no resgate à cultura e no combate à intolerância em face da diversidade.

A literatura pode ser vista como mediadora cultural, uma forma de atividade que permite a criança um encontro com as sensações, o diálogo, as trocas, o acesso à diversidade cultural, à imaginação, à apropriação de saberes, ao enfrentamento de dificuldades e medos. Por isso, o mediador deve assumir o compromisso de proporcionar vivências de leitura desde os bebês, pois é com esse contato com os livros que a criança desenvolve sua formação como leitora e ganha gosto pela leitura.

A escola, que é um espaço de mediação cultural e formadora de leitores, deve ser transformada em um ambiente envolvente, capaz de incentivar as crianças ao gosto pela leitura, de modo que a literatura deve ocupar um espaço prazeroso na vida dos pequenos da Educação Infantil, seja por meio da contação de histórias que prendem a atenção e divertem, seja por meio do contato com os livros e as histórias.

Por meio da literatura, investe-se na possibilidade de a criança lidar com problemas do dia a dia, superar medos e elaborar questões complexas para sua idade. Existe também a importância de o mediador escolher bons livros, de boa qualidade textual, para assim conseguir mexer com a imaginação da criança. As histórias podem ser contadas com narrativa simples, leitura no livro, com imagens (recursos), fantoches, com objetos, entre outros recursos. Dessa forma, estimula-se a leitura de mundo, que antecede a leitura da palavra, treinando a atenção e alimentando a imaginação, que são importantes para o processo do pensamento.

Há diversos livros que podem ser utilizados como potencializadores de uma educação voltada para enfatizar a beleza negra e a autoestima das crianças, como no livro: *O Mundo no Black Power de Tayó*, da autora brasileira Kiusam de Oliveira, com ilustrações de Taisa Borges, editora Petrópolis (1ª edição de 2013). Tayó é uma menina negra que tem orgulho do cabelo crespo com penteado *black power*, enfeitando-o das mais diversas formas. A autora apresenta uma personagem cheia de autoestima, capaz de enfrentar as agressões dos colegas de classe, que dizem que seu cabelo é "ruim". Mas como pode ser ruim um cabelo "fofo, lindo e cheiroso"? "Vocês estão com dor de cotovelo porque não podem carregar o mundo nos cabelos", responde

a garota para os colegas. Com essa narrativa, a autora transforma o enorme cabelo crespo de Tayó numa metáfora para a riqueza cultural de um povo e para a riqueza da imaginação de uma menina sadia. O livro pode ser utilizado como instrumento para ajudar na autoestima dessas crianças e na valorização da pessoa negra.

Como traz a sinopse, Tayó é uma criança de 6 anos, negra, muito bem resolvida, que sabe que é linda e ama seu cabelo Black Power, uma menina cheia de imaginação, e que traz em seu cabelo um mundo de diversidade e fantasias. Apesar de toda essa personalidade da garotinha, ela sofre preconceito e é discriminada pelo seu cabelo por seus coleguinhas de escola, mesma realidade que podemos vivenciar em nossas escolas desde a educação infantil até o ensino superior.

Apesar de a educação infantil e, em especial, as creches terem passado por tantas mudanças, principalmente no âmbito das leis, desde seus primórdios até hoje, ainda deparamos com algumas realidades trazidas por Fúlvia Rosemberg, que nos mostra o quão atual se torna o tema.

A educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto essa realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido. O caráter manipulador, se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado (ADORNO, 1995, p. 129).

As creches ainda permanecem com um certo ar de assistencialismo e sem grande importância e visibilidade na educação, apesar de todos os profissionais agora terem que ter uma formação na área; hoje, o gostar de criança não significa ser apto para o serviço. As crianças negras ainda continuam passando por situações discriminatórias e têm pouca representatividade em livros e histórias. Mesmo com o mercado literário apostando na literatura para as crianças como discutido acima, são poucos os títulos com representatividade negra que chegam às creches. Assim, ainda há muito a ser transformado no âmbito da Educação Infantil e em favor das crianças negras.

CAPÍTULO 3 - ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS: LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DAS E PARA AS INFÂNCIAS

Se a consciência cultural em seu conjunto fosse efetivamente perpassada pela premonição do caráter patogênico dos traços que se revelaram com clareza em Auschwitz, talvez as pessoas tivessem evitado melhor aqueles traços. Amanhã pode ser a vez de um outro grupo que não os judeus, por exemplo os idosos, que escaparam por pouco do terceiro Reich, ou os intelectuais, ou simplesmente alguns grupos divergentes (ADORNO, 1995, p. 136).

Acreditamos que a literatura em geral tem um grande potencial pedagógico para formação das pessoas, e em se falando em crianças, a literatura para crianças tem papel primordial no processo formativo. Sabemos que a literatura para crianças teve origem no oriente e começou a circular por meio da tradição oral, sendo transmitida pelos mais velhos e experientes aos mais novos, em geral como um recurso para ensinar a estes como deveriam se relacionar com os pais e as outras pessoas, tudo de forma moralizante e disciplinadora.

Só no século XIII as histórias do Oriente foram traduzidas para o castelhano, tais como Ali Babá, Mil e uma noites. Alguns dos autores mais conhecidos por seus clássicos infantis foram Charles Perrault, La Fontaine, Marie Catherine, até chegar a Christian Andersen, com seus contos de fadas, e aos irmãos Grimm, que reuniam histórias escutadas por toda a Alemanha e escreviam seus contos, um tanto sombrios, porém clássicos admiráveis e moralizantes, com cunho fantástico. Mais à frente, no século XVII, é que se inicia a preocupação com uma literatura para crianças.

Embora a literatura da criança tenha nascido com o conto de fadas, a preocupação da literatura dirigida à criança vai realizar-se com a sociedade burguesa, pois até então não se tinha esse sentimento de infância e as crianças ainda não eram vistas como crianças.

Hoje, embora ainda existam histórias com esse viés, o papel da literatura tem-se deslocado para outras questões e aspectos:

A literatura tem grande influência na aquisição da linguagem pelas crianças, linguagem esta que faz a mediação das características humanas, que é responsável pelo pensamento, pela reprodução interpretativa da cultura (CORSARO, 2011), e pela criação e recriação do mundo. A linguagem inicia com estímulos que começam com o bebê que desde que é concebido já está exposto a influências do meio. Conversando com o bebê desde o ventre materno, lendo, contando histórias, cantando, a mãe estabelece uma relação afetiva e está estimulando a linguagem. Para Vygotsky (1991), “é a partir da linguagem que o indivíduo transforma funções elementares como reflexo, memória, vontade, que são de origem biológica, em funções psicológicas

superiores pensamento, memória, atenção – que são de origem sociocultural.” A linguagem então é fundamental para que nos tornemos humanos e passemos a fazer uso da nossa inteligência (ROSA; SANTOS; BITTENCOURT, 2019, p. 29).

Conforme ensina o crítico Antônio Candido:

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (inclusive fazendo edições expurgadas de obras-primas, como as denominadas *ad usum Delphini*, destinadas ao filho de Luís XIV). (CANDIDO, 1999, p. 84).

Pode-se dizer que é preciso apostar na formação das crianças (dos seres humanos), e a literatura, para além da fruição, deve, também, se direcionar para a formação, pois:

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade. A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede. A ideia de cultura não pode ser sagrada, pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem duplo caráter: remete a sociedade e intermedeia esta e a semiformação. A cultura já foi entendida com cultura do espírito, por alguns movimentos como a liberdade, por fim na linguagem da filosofia pura, a cultura converte-se em um valor. Nos casos em que a formação foi entendida como conforma-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros. Havia um duplo propósito: obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação inter pares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que submete à pressão da decrepita ordem criada pelo homem. O duplo caráter da cultura nasce no antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder que, como simples cultura, não possui (ADORNO, 2010, p. 8-11).

No Brasil, a literatura surgiu ainda quando o país era uma colônia, com seus primeiros escritos, que na maioria das vezes retratavam situações cotidianas da Colônia. Eram textos informativos relatando as coisas encontradas na nova terra para os portugueses, sendo constituída apenas por diálogos sobre as grandezas do Brasil e também por crônicas.

Depois do surgimento, em 1808, da Imprensa Régia, iniciam-se realmente as atividades editoriais no Brasil e assim os livros para crianças começam a ser publicados. No ano de 1894, foi publicado, pela Editora Quaresma e sob a autoria de Alberto Figueiredo Pimentel, o primeiro livro feito para crianças, intitulado de *Contos da Carochinha*, em que foram reunidos 40 contos populares traduzidos dos escritores pioneiros, o livro foi. Após dois anos, Pimentel publica seu segundo livro, *Histórias da Baratinha*, sendo o precursor da Literatura Brasileira para as crianças. Dessa forma, aqueles primeiros escritores citados acabaram preparando a literatura para as crianças no Brasil, que somente no século XX encontrará seu verdadeiro clima.

Inicialmente, a literatura para as crianças no Brasil se dava por traduções e adaptações de histórias europeias, porém, com o desenvolvimento da sociedade brasileira, foi-se criando esse movimento da Literatura verdadeiramente brasileira, principalmente através das obras de Monteiro Lobato. Apesar de todas as críticas tecidas ao autor pela questão do racismo explícito em suas obras, o autor é um marco da Literatura para as crianças no Brasil, sendo ela dividida entre antes e depois dele, até chegar aos anos de 1970, com escritores como Ruth Rocha e Eva Furnali, entre outros, trazendo dessa forma uma nova literatura para as crianças, além dos livros didáticos, que traziam histórias para uso nas escolas primárias.

A literatura para as crianças percorreu uma longa jornada para que a conhecêssemos como a conhecemos hoje em dia. Primeiramente não havia uma literatura que fosse voltada à infância. Hoje os livros e suas histórias e personagens estão presentes diariamente na vida das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, graças a essa longa jornada percorrida pela arte literária.

As escolas hoje contam com as bibliotecas (pequenas, mas existentes) das unidades escolares e também com alguns projetos, entre eles a Hora do Conto e as conhecidas Maletas Viajantes.

A literatura deve ser apresentada às crianças já na primeira infância, na mais tenra idade, quando tudo começa, pois, ouvindo as histórias, as crianças despertarão o gosto pela leitura. Por

meio da literatura, a criança adquire conhecimentos e interage com o outro, de onde emerge o contato com as várias formas de textos e linguagens:

Enquanto atividade social, a leitura lida com cocriação de signos e produção de significados em variadas instâncias. O campo da Semiótica Social, nas bases de Hodge e Kress (1988), contribui para essa investigação, oferecendo-nos como ferramenta o desdobramento teórico da multimodalidade. O significado, multimodal por natureza, deve ser investigado em múltiplas articulações (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2010). Em síntese, o estudo da comunicação humana (domínio em que incluímos a leitura) deve levar em conta e de forma sistemática os vários modos semióticos que se agrupam para formar o texto: escrita, imagem, som, cores, tipografia, gestos *etc.* (BARBOSA, 2019, p. 176).

Mas essa literatura deve estar sempre fincada na crítica cultural, uma vez que, de acordo com Theodor Adorno (1998):

A crítica cultural encontra-se diante do último estágio da dialética entre cultura e barbárie: escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas. Enquanto o espírito crítico permanecer em si mesmo em uma contemplação autossuficiente, não será capaz de enfrentar a retificação absoluta (ADORNO, 1998, p. 26).

A educação infantil ainda é muito discriminada, excluída, e não vista como a primeira fase de educação por alguns pais e até gestores pelo Brasil afora, que ainda a concebem como lugar aonde as crianças vão apenas para brincar e alimentar-se.

Segundo Rosemberg (1999), no Brasil a creche não foi pensada para a “produção” de qualquer ser humano, mas dos filhos recém-libertos de mães escravas. Ela surgiu no final do século XIX. O primeiro texto sobre creche de que se tem notícia no país foi publicado na *Revista A Mai de Família*, em 1879, por um médico afeto à roda dos expostos, Dr. Vinelli. A roda dos expostos era um lugar onde deixavam as crianças não desejadas, em geral fruto de relacionamentos entre escravas e senhores. Nesse texto, o doutor ensinava como as mães deveriam cuidar das crianças após a nascimento e também sobre a higiene, que, à época, era bem precária.

No começo, os principais responsáveis pelas creches eram, principalmente, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais e representantes comunitários. As creches eram destinadas a crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães eram pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio. Os funcionários, em sua maioria, não precisavam de estudo e trabalhavam

com pouca remuneração ou de forma voluntária. Sua proposta educativa era a compensação cultural para tirar as crianças pobres da marginalidade social e, ao mesmo tempo, controlar a população. Apenas em 1988 a Constituição brasileira definiu creche como direito das famílias. Só na década de 1990 é que se inicia o processo de transição das creches como espaços de assistência social para a sua alocação no campo educacional. As creches, assim como o contexto educacional de uma forma geral, deveriam formar as crianças, desde a mais tenra idade, para a verdadeira apreensão da cultura de forma subjetiva.

Com base em Theodor Adorno (1998), podemos dizer que:

O exagero da presunção cultural, que por sua vez é imanente ao próprio movimentos de espírito, aumenta a distância em relação a essas condições à medida que a dignidade da sublimação, confrontada com a possibilidade de satisfação material ou ameaça de aniquilação de incontáveis seres humanos, torna-se questionável. Nas formas da sociedade concorrencial, onde todo ser é meramente um ser para outro, até mesmo o próprio crítico passa a ser medido apenas segundo seu êxito no mercado, ou seja, na medida em que ele exerce a crítica e quando finalmente não entendem mais nada do que julgam em sua arena, deixam-se rebaixar com prazer ao papel de propagandistas ou censores, ajudam a tecer o véu. A cultura só é verdadeira quando implicitamente crítica, e o espírito que se esquece disso vinga-se de si mesmo nos críticos que ele próprio cria. A crítica é um elemento inalienável da cultura, repleta de contradições e, apesar de toda sua inverdade, ainda é tão verdadeira quanto não verdadeira é a cultura. Ao fazer da cultura seu objeto, o crítico torna a objetiva-la. Enquanto avaliador, o crítico da cultura tem inevitavelmente de se envolver com uma esfera maculada por valores culturais, mesmo quando luta contra a mercantilização da cultura. A castração da cultura que provoca indignação nos filósofos, é o resultado do processo no qual a cultura toma consciência de si mesma enquanto cultura, opondo-se à crescente barbárie do predomínio do poder econômico. (A cultura toma consciência de si mesma). Ela deixa-se idolatrar apenas quando está neutralizada e reificada. A existência da crítica cultural, qualquer que seja o seu conteúdo, depende do sistema econômico e está atrelada ao seu destino. A cultura surge da separação radical entre trabalho intelectual e trabalho braçal, extraindo dessa separação a sua força. A mais recente crítica cultural burguesa tornou-se, sem dúvidas, demasiado cautelosa para segui-los abertamente nesse ponto, embora se acalme secretamente com a divisão entre alta cultura e cultura popular, entre arte e entretenimento, entre conhecimento e visão de mundo descomprometida. Nenhuma sociedade que contradiga o seu próprio conceito, o de humanidade, pode ter plena consciência de si mesma. A cultura enquanto conteúdo essencial da autoconsciência de uma sociedade constituída por classes antagônicas, não pode libertar-se dessa aparência, como também não o pode aquela crítica cultural que mede a cultura segundo seu próprio ideal (ADORNO, 1998, p. 917).

As creches, que inicialmente atendiam até 6 anos, passaram a atender crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, e as crianças de 4 e 5 anos passaram a fazer parte da pré-escola. O importante

é que a educação de qualidade da criança pequena possa ser reconhecida não só no plano legislativo e nos documentos oficiais, mas pela sociedade como um todo.

3.1 Potencialidades pedagógicas: mediações

Ao pensarmos nas potencialidades pedagógicas do texto literário, não podemos dissociá-lo da sua capacidade de fruição e do fato de, no contexto da Educação Infantil, ela também poder ser tomada como meio (mediação) para o letramento.

Segundo Magda Soares (2003):

[...] as alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos, ao longo das décadas, permitem identificar uma progressiva extensão desse conceito. A partir do conceito de alfabetizado, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial. [...] Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.7-14).

As práticas de uso da literatura no letramento encontram guarida nas palavras de Antonio Candido acerca do poder dessa forma de arte:

[...] Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CANDIDO, 1999, p. 84).

A obra literária, introduzida no processo de alfabetização, torna-se ferramenta do letramento, porque a literatura age como mecanismo estético – arte da palavra – que visa a sensibilizar o leitor:

Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. [...] Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras (CANDIDO, 2011, p. 178).

Segundo Candido (2011), a literatura não consiste em uma ideia convencional relacionando sua prática em um instrumento que eleva ou edifica o intelecto, pois ela não corrompe e tampouco edifica, mas sim humaniza o indivíduo fazendo-o viver, transmitindo assim o conhecimento que resulta no aprendizado. Pressupõe-se assim que a literatura possui caráter humanizador:

[A] literatura aparece claramente, como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [...] Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a Literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 174-175).

Para o crítico, enquadra-se como literatura toda obra de cunho poético, ficcional ou dramático, presente em todas as culturas e no cotidiano de todo sujeito; afinal, a literatura aparece claramente como manifestação universal, ou seja, a vivência dos sujeitos é fruto de sua manifestação cultural (CANDIDO, 2011). Alinhando a concepção humanizadora da literatura com a concepção de letramento, é possível pensar as obras literárias como mediadoras da relação do sujeito com o mundo e, por extensão, com a cultura escolar.

Como dito anteriormente, na educação infantil a presença de textos literários é fundamental, por isso analisamos algumas obras que podem ser utilizadas em sala de aula com crianças pequenas. Não queremos indicar tais obras como “fórmula de bolo”, mas apenas mostrar algumas possibilidades de potencialização pedagógica. Nesse sentido,

Ao perscrutar as muitas facetas da alfabetização e do letramento e as especificidades de cada um desses processos na prática pedagógica, Soares (2004) retoma, propositalmente, dois conceitos já muito marcados: alfabetização como aquisição da linguagem escrita e letramento como práticas

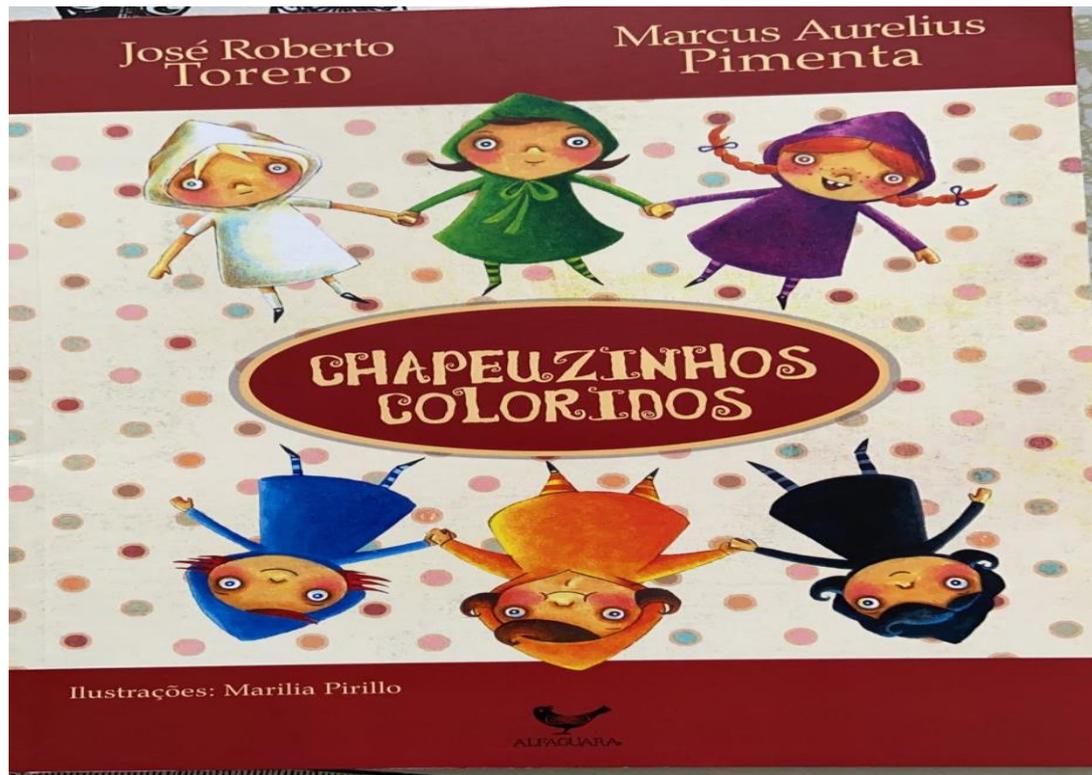
sociais de leitura e escrita. No âmbito escolar, os desdobramentos de tais conceitos tomam como referência o modo semiótico verbal. Para a autora e também de acordo com os dados do Relatório de 2016, a leitura, norteada por esses dois parâmetros somente, não tem produzido resultados sólidos. Soares (2004) advoga que o uso da expressão *prática social* para se referir ao letramento deve abranger práticas de leitura e escrita mais complexas em vez do simples exercício de ler e escrever amparado no sistema gráfico e fonológico. A problematização da autora nos coloca no limiar de algumas questões que merecem destaque. Enquanto prática social, o letramento deve garantir ao leitor um conjunto de habilidades que o permitam compreender e se posicionar, criticamente, diante dos textos que circulam na sua esfera cultural; um sujeito letrado, portanto, tem condições de experienciar a cidadania e de inserir-se no mundo social e profissional. Um sistema educacional eficaz deve garantir, minimamente, esse direito aos alunos (BARBOSA, 2019, p. 177).

Assim, as mediações pela literatura podem ajudar na erradicação das discriminações, uma vez que concordamos com Theodor Adorno (1995):

É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinos, mas unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disso, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, autodeterminação, a não participação. O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados. O mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização (ADORNO, 1995, p. 125 e 127).

Alguns temas são de difícil apresentação para crianças pequenas, entre os quais estão o luto/morte, o racismo, entre outros, considerados tabus. É importante que a criança, desde cedo, já comece a compreender, por exemplo, que a perda/morte faz parte da vida, desde a morte de bichinhos de estimação até a de adultos.

(Figura 3 – Chapeuzinhos coloridos)



(Fonte: TORERO, 2010, p. 6-55)

No livro *Chapeuzinhos Coloridos*, da editora Alfaguara Brasil, edição de 2010, dos autores José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, com ilustrações de Marília Pirillo, são trabalhadas as cores como tema central, sendo elas as cores azul, cor de abóbora, verde, branco, lilás e preto. Na história, são seis meninas diferentes que convidam os leitores a inventar a sua própria maneira de ir pela estrada afora.

É válida a tentativa de se trabalhar a questão das cores com as crianças para representar a diversidade, porém o livro peca em relacionar a cor preta com a morte. Munanga (2003), ao se referir ao racismo científico, lembra que:

Carl Von Linné, o Lineu, o mesmo naturalista sueco que fez a primeira classificação racial das plantas, oferece também no século XVIII, o melhor exemplo da classificação racial humana acompanhada de uma escala de valores que sugere a hierarquização. Com efeito, na sua classificação da diversidade humana, Lineu divide o *Homo Sapiens* em quatro raças:

Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.

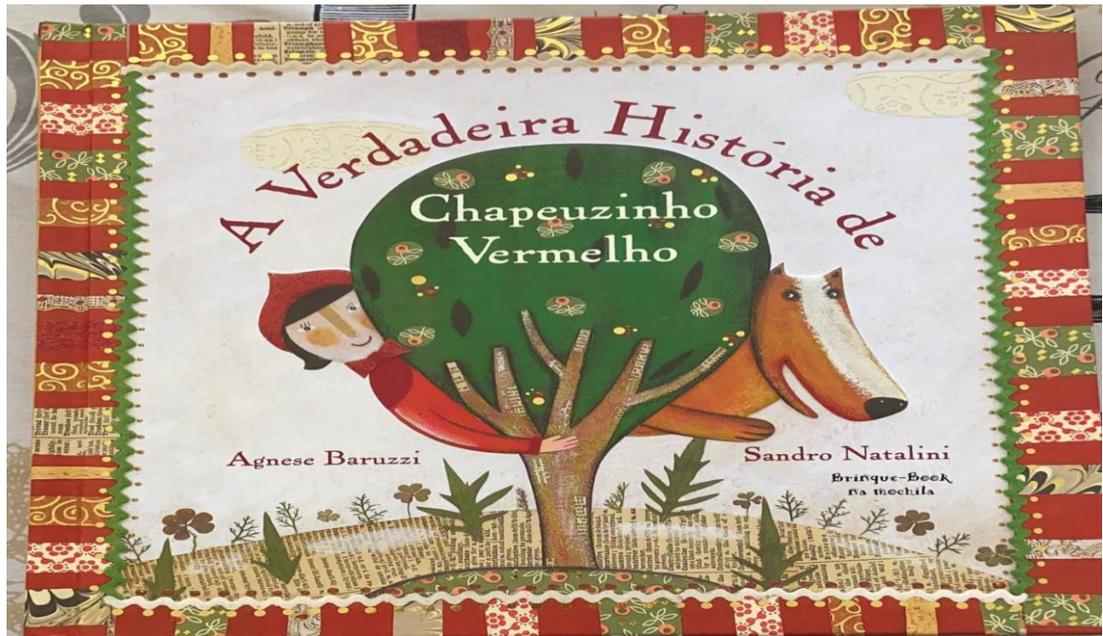
Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.

Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

Europeu: branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados. Como Lineu conseguiu relacionar a cor da pele com a inteligência, a cultura e as características psicológicas num esquema sem dúvida hierarquizante, construindo uma escala de valores nitidamente tendenciosa? O pior é que os elementos dessa hierarquização sobreviveram ao tempo a aos progressos da ciência e se mantêm ainda intactos no imaginário coletivo das novas gerações. No entanto, não foi, até o ponto atual dos conhecimentos, cientificamente comprovada a relação entre uma variável biológica e um caractere psicológico, entre raça e aptidões intelectuais, entre raça e cultura. (MUNANGA, 2003, s/página).

E se o chapeuzinho de *Chapeuzinho Vermelho* não fosse vermelho? E se o Lobo fosse bonzinho? E se houvesse um romance entre o Caçador e a Mãe? E se tudo fosse um plano diabólico da Avó? Com algumas mudanças, os autores buscaram transformar a história da *Chapeuzinho Vermelho*. Em *Chapeuzinhos Coloridos*, a heroína pode ser uma menina que sonha ser famosa, ou outra que é caçadora, ou ainda outra que adora comer (e seu prato preferido é bisteca de lobo). A cada cor, uma nova chapeuzinho é apresentada ao leitor, todas com características e histórias diferenciadas. Uma das cores é o preto, usada para tratar o tempo de forma comovente.

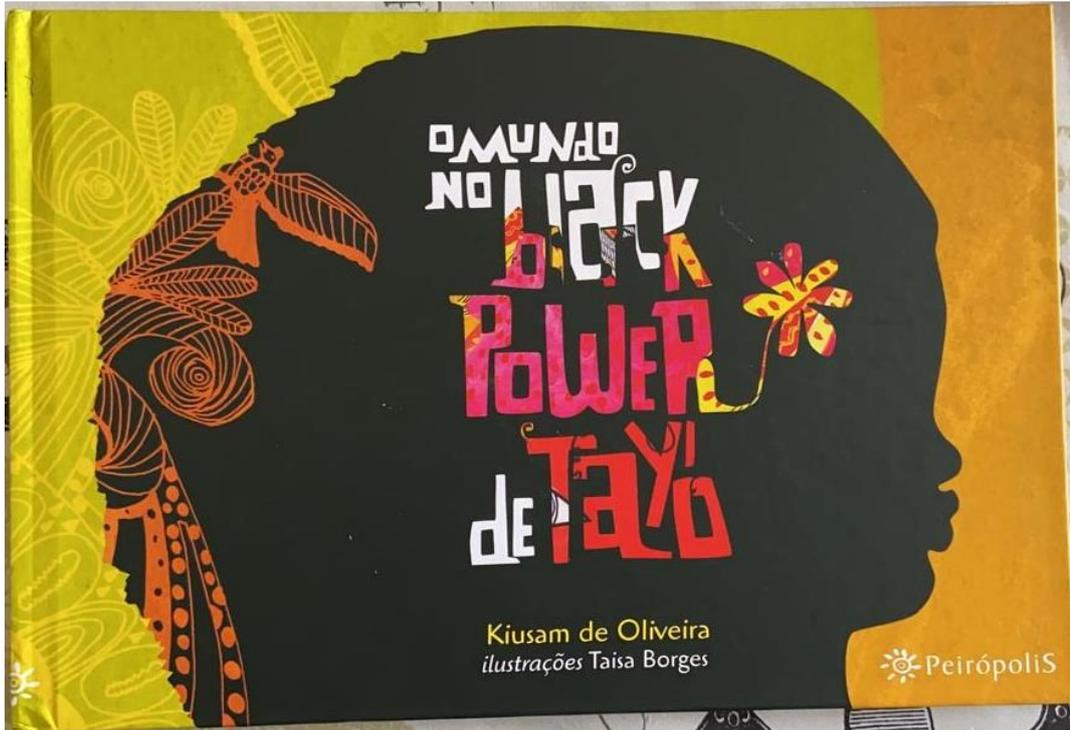
(Figura 4 – A verdadeira História de chapeuzinho vermelho)



(Fonte: BARUZZI e NATALINI, 2017, p. 1-18)

Já no livro *O Mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira (2013), o tema abordado é a diversidade cultural. No livro, Tayó é uma menina negra que tem orgulho do cabelo crespo com penteado *black power*, enfeitando-o das mais diversas formas. A autora apresenta uma personagem cheia de autoestima, capaz de enfrentar as agressões dos colegas de classe, que dizem que seu cabelo é "ruim". Mas como pode ser ruim um cabelo "fofo, lindo e cheiroso"? "Vocês estão com dor de cotovelo porque não podem carregar o mundo nos cabelos", responde a garota para os colegas. Com essa narrativa, a autora transforma o enorme cabelo crespo de Tayó numa metáfora para a riqueza cultural de um povo e para a riqueza da imaginação de uma menina sadia.

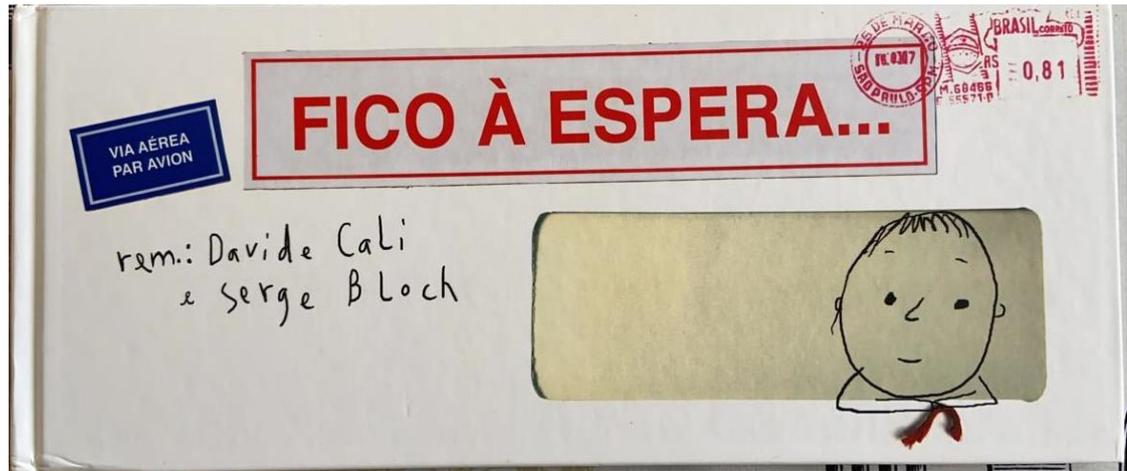
(Figura 5 – O mundo no black power de Tayó)



(Fonte: OLIVEIRA, 2013, p. 11-44)

No livro *Fico à Espera*, da editora Cosac Naify, edição de 2007, escrito por Davide Cali e Serge Bloch, o tema central da história é a linha da vida: o autor traz o tema luto de forma simples e clara, de modo que as crianças entendam. Nesse livro, questões muito importantes são tratadas, como o sofrimento e a morte. Esperar um pedido de desculpas, um bebê, um reencontro, o fim da chuva. Momentos rotineiros como esses preenchem o fio de uma vida. *Fico à Espera...* narra, de forma comovente, o caminho trilhado por um homem, da infância à maturidade, com as surpresas, frustrações, alegrias e tristezas, a descoberta do amor, as dores da guerra e da morte.

(Figura 6 – Fico a espera)

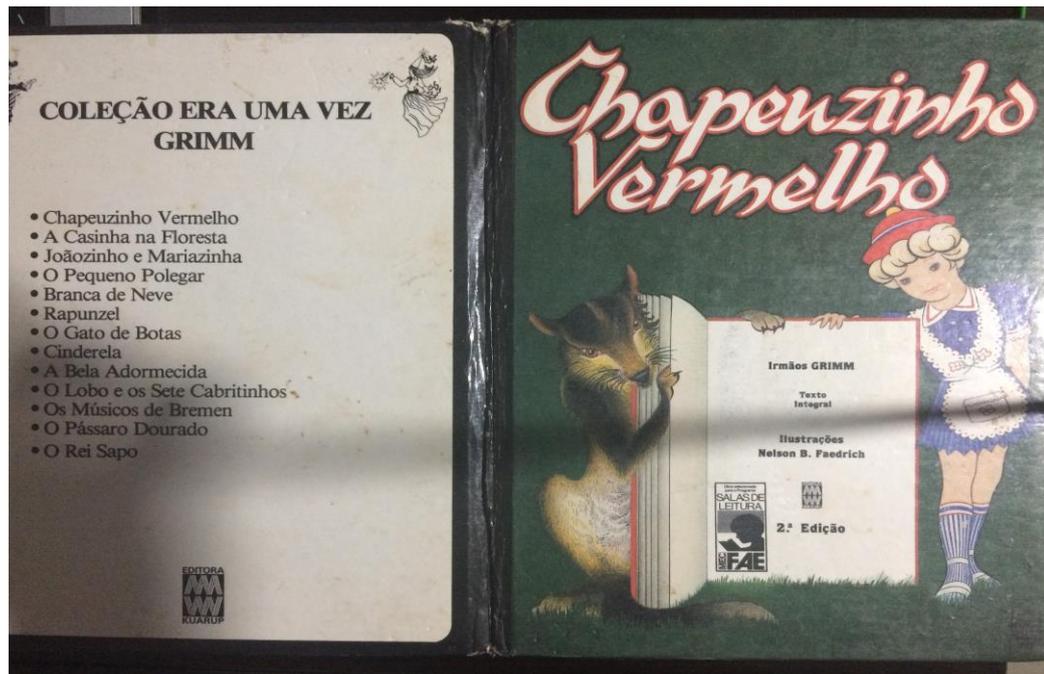


(Fonte: CALI, 2007, p. 1-46)

3.2 Dialogando com o universo dos chapeuzinhos

O conto “Chapeuzinho vermelho”, escrito pelos famosos irmãos alemães, Jacob e Wilherlm Grimm, foi publicado em uma das coletâneas escritas por eles entre os anos de 1812 e 1822, em três volumes, contendo 156 textos, mas é em 1857 que surge a edição definitiva, organizada especificamente por Wilherlm Grimm, trazendo 211 contos, todos recolhidos de forma oral por toda a Alemanha, pelos mais velhos, para moralizar as crianças e ensinar “valores importantes”. O conto citado é mundialmente conhecido e se tornou um grande clássico da literatura para as crianças, inspirando várias versões e adaptações tanto literárias quanto cinematográficas.

(Figura 7 – Chapeuzinho vermelho)



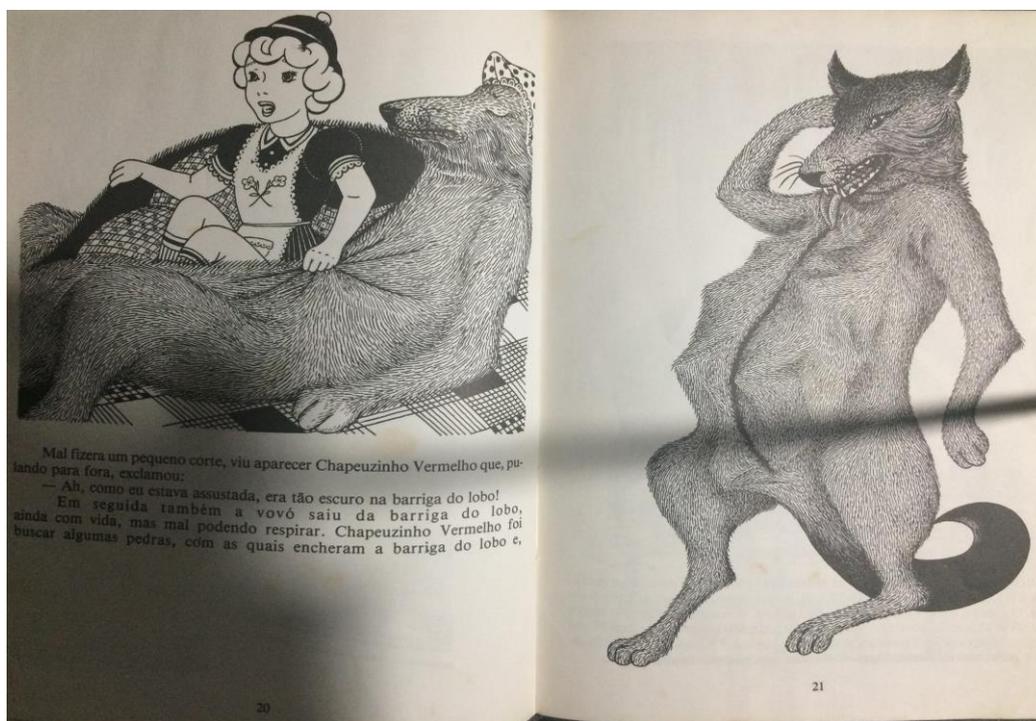
(Fonte: GRIMM, 1985, p.1-32)

A história original dos irmãos Grimm fala sobre uma menina muito querida por todos, mas principalmente pela sua avó, que por isso lhe fez um capuz de veludo vermelho, que a garota nunca tirava, razão por que passaram a chamá-la de chapeuzinho vermelho. Certo dia, sua mãe pediu que levasse uma fatia de bolo e uma garrafa de vinho para a avó, que estava fraca e doente, e lhe deu um conselho: que a menina olhasse para a frente como uma boa menina e não se desviasse do caminho; afinal, não poderia correr o risco de cair e quebrar a garrafa de vinho de sua avó, que ficaria sem nada (GRIMM, 2010, p. 145-146).

Mas, no caminho da floresta para a casa da vovó, Chapeuzinho Vermelho se encontrou com o lobo (porém não sentiu medo algum, já que não sabia da periculosidade do bicho a sua frente), que logo quis saber o que ela tinha em seu avental. E assim a menina contou tudo ao lobo, que, de forma velhaca e sagaz, a aconselhou a pegar flores pelo caminho e observar mais o canto dos pássaros, pois a menina não estava indo à escola e sim passeando na floresta, onde tudo é divertido. E assim foi: Chapeuzinho deixou a trilha e se pôs a pegar flores de todas as cores para montar um lindo buquê para a avó e o lobo mais do que rápido correu para a casa, onde, fingindo ser a netinha, devorou a vovó e se deitou em seu lugar e ficou à espera da menina, que, após um longo tempo, chegou. Chapeuzinho estranhou muito a avó e logo começou a indagá-la: “Que orelhas grandes você tem!” “É para melhor te escutar!” “Ó vó, que olhos grandes você tem!” “É para melhor te enxergar”. “Ó vó, que mãos grandes você tem!” “É para

melhor te agarrar!” “Ó vó, que boca grande, assustadora, você tem!” “É para melhor te comer!” (GRIMM, 2010, p. 149).

(Figura 8 – Chapeuzinho vermelho)



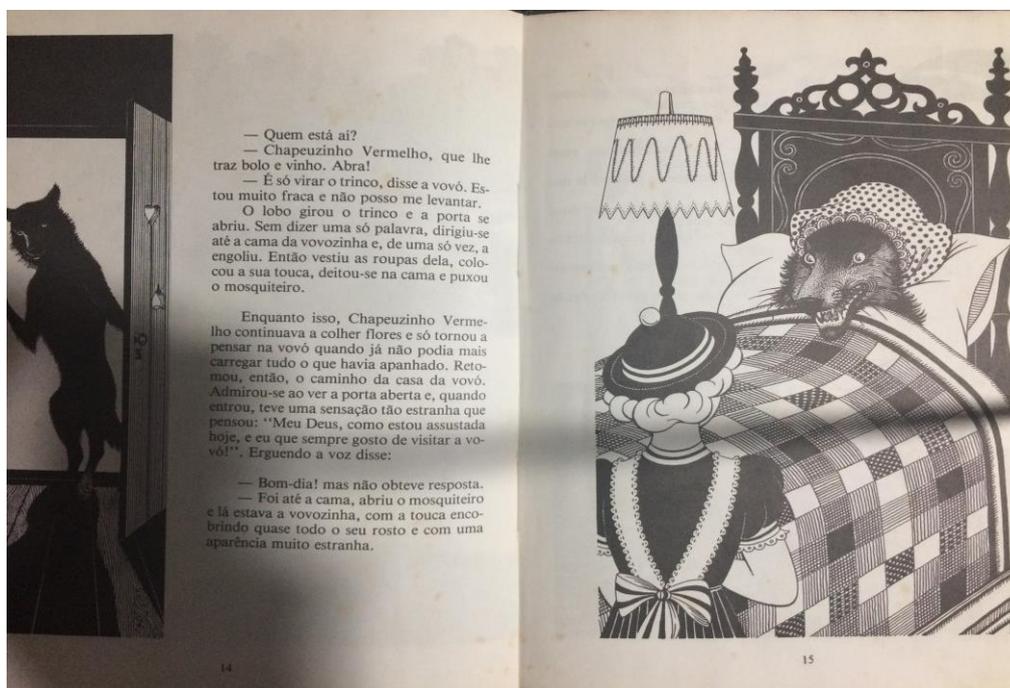
(Fonte: GRIMM, 1985, p.20-21)

E dessa forma o lobo a devorou de uma vez e se pôs a dormir, mas, por roncar alto, acabou chamando a atenção de um caçador, que preferiu abrir sua barriga com uma tesoura a atirar no velhaco. Assim que abriu a tesouradas a barriga do bicho, avistou a menina e a avó, que saíram com vida de dentro do lobo. Por fim, Chapeuzinho Vermelho encheu a barriga do lobo com tantas pedras, que, ao tentar correr para ir embora, acabou morrendo. O caçador arrancou a pele do lobo e Chapeuzinho aprendeu uma lição: Nunca mais se desviar do caminho que sua mãe indicasse.

Ao final dessa versão, os autores ainda trazem um adendo, uma continuação, em que Chapeuzinho Vermelho seria seguida novamente por outro lobo, mas, esperta com a experiência passada, correu sem se desviar para a casa da vovó, que, percebendo a má intenção do lobo, a orienta a encher um cocho com água onde havia fervido algumas salsichas na noite anterior. Ao sentir o cheiro delicioso, o lobo se esticou de tal maneira que caiu no cocho e se afogou. Chapeuzinho Vermelho retornou feliz e saltitante para sua casa e ninguém lhe fez mal. Assim acaba a história nessa continuação: a menina teria aprendido a lição com tudo que vivenciou.

Mostra, assim, como uma vantagem, fazer o que o adulto manda, corroborando a ordem moralizante do conto (GRIMM, 2010, p. 151-152).

(Figura 9 – Chapeuzinho Vermelho)



(Fonte: GRIMM, 1985, p.14-15)

Como mencionado anteriormente, há várias versões do conto, e Charles Perrault também escreveu a sua. Nela, a moral aparece escrita separada da história no final, totalmente voltada para as meninas, em relação aos lobos maus, que, transfigurando-se em gentis, educados e doces lobos, estariam à espreita para pegá-las e devorá-las. No conto se notam algumas diferenças: a menina mora em uma aldeia e vai levar para a avó (que ainda não sabe se está doente ou não) bolinhos e um potinho de manteiga. No caminho, encontra-se com o compadre lobo, que, ao saber da vovó, propõe uma disputa para ver quem chega à casa primeiro. É claro que ele pega um caminho mais curto, enquanto a menina o caminho mais longo e cheio de distrações. Como na versão dos Grimm, o lobo devora a vovó e, vestido de avó, deitado na cama, espera a menina chegar. Quando ela chega, o lobo a convida para se deitar na cama; ela tira a roupa e se enfia na cama com o lobo, pensando ser a avó. Após as falas corriqueiras da história entre os dois, ele a come e assim o conto termina.

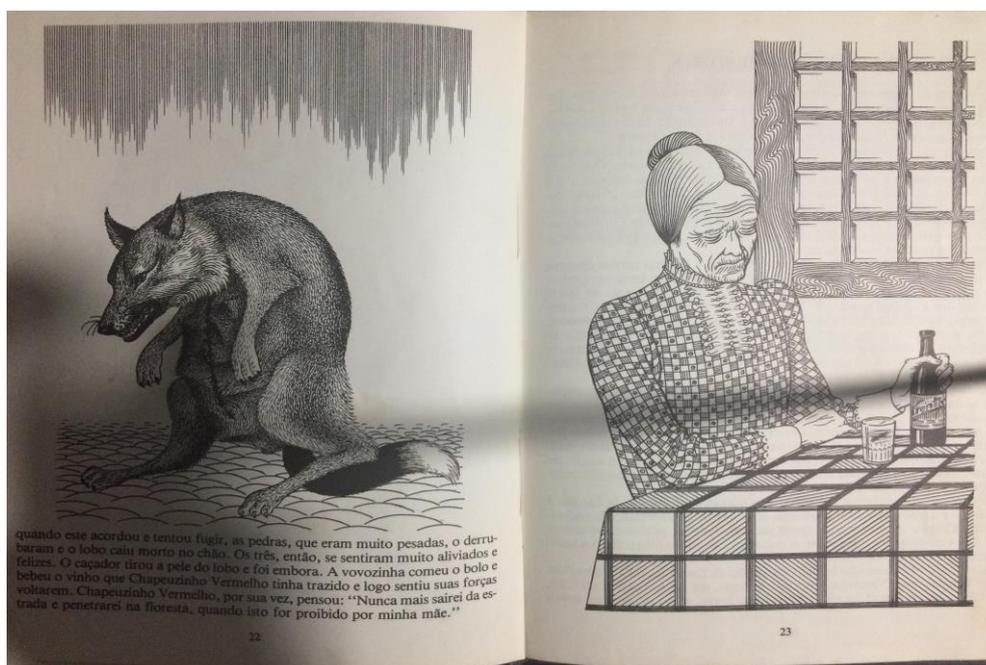
Analisemos as duas versões clássicas do mesmo conto. Algumas diferenças de enredo e de como a história se desenrola são nítidas entre as duas versões. Primeiramente, os mimos para a avó – um bolo e uma garrafa de vinho (bebida alcoólica) –, na versão dos irmãos Grimm, são

levados no avental da menina, e a mãe nitidamente mostra a grande preocupação de a menina se desviar do caminho e quebrar a garrafa de vinho da avó. Já na versão de Perrault, é levado um bolinho e um potinho de manteiga, sem qualquer advertência da mãe à menina.

Em ambas as histórias, o lobo não é reconhecido como um perigo, e, na de Perrault, é até chamado de *Compadre Lobo* (só se apresenta o perigo ao final dos contos, como advertência). No conto dos Grimm, quando o lobo tenta induzir *Chapeuzinho Vermelho* a pegar outro caminho e colher as flores, ele compara o ato de seguir a trilha que a mãe indicou como o ir para escola, e termina dizendo que a floresta é divertida, conotando que a escola seria um lugar chato e sem diversão. Na outra versão, o lobo propõe uma aposta, uma brincadeira, para enganar a menina, que dessa forma segue pelo pior caminho (o mais longo).

É nos desfechos que se identificam as maiores diferenças: no conto dos irmãos Grimm, apesar de serem devoradas, vovó e *Chapeuzinho* são resgatadas por um caçador, e o lobo é morto por *Chapeuzinho*, que enche sua barriga com pedras. Já na versão de Perrault, a avó é devorada e, após a menina deitar na cama com o lobo (sem roupas, por sinal), também é comida por ele, sem ninguém para salvá-las. Além disso, o desfecho é seguido pela moral, voltada totalmente para as garotas (PERRAULT, 2010, p. 80).

(Figura 10 – *Chapeuzinho Vermelho*)



(Fonte: GRIMM, 1985, p.22-23)

Nas duas histórias se percebe uma tensão sexual. Na dos irmãos Grimm, em algumas versões mais antigas, as figuras mostram uma Chapeuzinho Vermelho totalmente sexualizada, com vestidinho curto e apertado. Na versão de Perrault, é ainda mais nítido isso, quando o lobo, disfarçado de vovó, chama a menina para se deitar com ele na cama, e ela, após tirar a roupa, “enfia-se na cama (palavras do autor). O conto termina, mas se segue a moral da história, que fala dos perigos que as meninas podem enfrentar se derem ouvidos a qualquer um. O autor ainda segue dizendo que alguns lobos são amáveis, doces e educados, que enganam as meninas, e esses são os piores e mais perigosos. Fica subentendido que os lobos de Perrault nada mais são do que os homens, que podem fazer mal a mocinhas indefesas.

Como mencionado, a história da Chapeuzinho Vermelho ganhou várias adaptações e versões, sendo mais divulgada nas escolas a versão mais branda, em que a garotinha com um chapeuzinho vermelho (feito pela vovó), vai visitar sua avó doente levando uma cesta de doces feita por sua mãe, que a aconselha a não falar com estranhos e nem se desviar do caminho da casa da vovó. Chapeuzinho vermelho segue cantando a música “Pela estrada afóra eu vou bem sozinha, levar esses doces para vovozinha, ela mora longe e o caminho é deserto e o lobo mau passeia aqui por perto”. No caminho, a menina encontra com o lobo, que a incentiva a pegar flores para a vovó, enquanto ele corre até a casa da senhora, tranca a velhinha no armário para comê-la mais tarde. O restante, assim como as versões clássicas, envolve a chegada da menina e a conversa com o lobo. Por fim, um caçador que estava por perto, escutando os gritos da menina, captura o lobo, salvando a menina e a vovó. Assim, a menina aprendeu que não se deve falar com estranhos e nem sair do caminho definido pela mãe.

Chapeuzinho Vermelho também ganhou inúmeras adaptações, tanto cinematográficas quanto literárias, como *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (1970), que conta a história de uma menina que tinha medo de tudo, sobretudo de se encontrar com o lobo, e, só de pensar, amarelava de medo. Outra é a de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini, *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*, onde são narrados os fatos que antecedem a história que conhecemos e Chapeuzinho vermelho ajuda o lobo a deixar de ser mal, mas, com toda a atenção que ele acaba recebendo, a garota sente inveja e passa a tentar de tudo para que o lobo, agora bonzinho, se torne mau novamente. Por fim, mas não menos importante, o já mencionado *Chapeuzinhos Coloridos*.

(Figura 11 – Chapeuzinhos Coloridos)



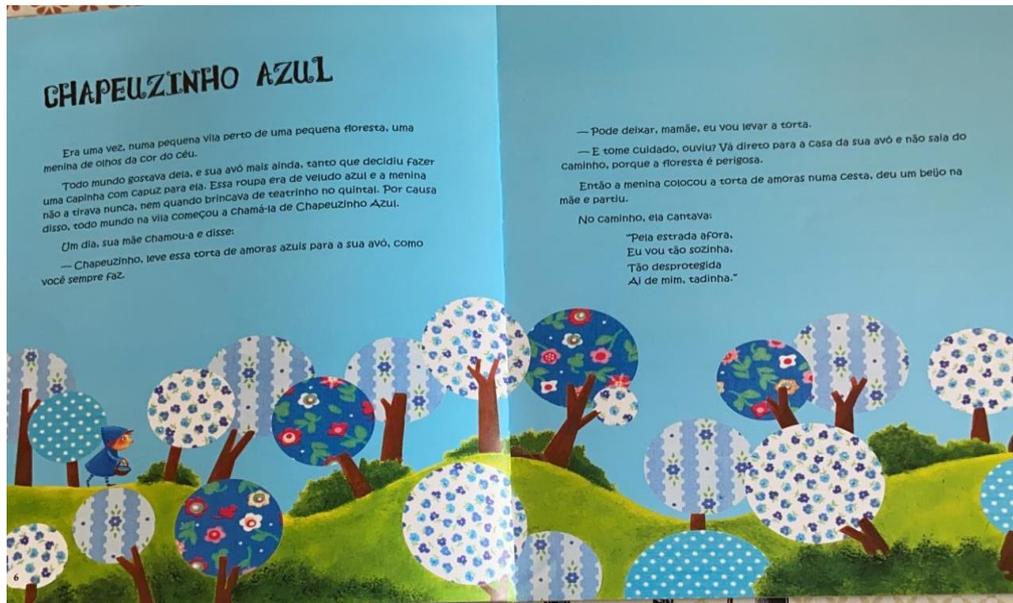
(Fonte: TORERO, 2010, p. 4-5)

O livro contém 55 páginas bem coloridas, pelas quais transitam seis meninas, que têm em comum o famoso capuz. Mas cada capuz é de uma cor diferente (azul, verde, branco, lilás, cor de abóbora e preto) e cada uma das meninas vive uma história diferente. Pode-se dizer que esse livro vem reforçar o reconhecimento da identidade cultural das e nas crianças, pois:

Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais. (MUNANGA, 2003, s/página).

Na história de Chapeuzinho Azul, a menina é malvada: ela e a vovó armam uma armadilha para pegar o lobo e comê-lo. Após matar o lobo, Chapeuzinho e a vovó fazem uma torta de lobo e a comem de uma vez. Um caçador descobre o feito e as prende, alegando que o lobo era um animal em extinção. Por fim, a mãe de Chapeuzinho azul paga a fiança das duas, que aprendem a lição de não matar os animais em extinção (TORERO, 2010, p. 12).

(Figura 12 – Chapeuzinhos Coloridos)



(Fonte: TORERO, 2010, p. 6-7)

Chapeuzinho Cor de abóbora é uma menina gordinha de bochechas redondas, que ama comer de tudo e sempre vive com fome. Nesse conto, o lobo come a todos, inclusive o caçador, porém, não satisfeito ainda, inventa de comer a torta que a menina havia levado para a vovó e, quando chega na cerejinha que estava em cima da torta de abóbora, o lobo simplesmente explode e a história termina com todos em pedaços para sempre (TORERO, 2010, p. 20).

(Figura 13 – Chapeuzinhos Coloridos)



(Fonte: TORERO, 2010, p. 14-15)

Em Chapeuzinho Verde, a menina é fascinada por dinheiro/dólar e, quando se encontra com o lobo, tenta vender a ele a torta de limão de sua avó, mas o bicho alega não ter um tostão. Ao chegar à casa da vovó, o lobo a engole e, depois, a menina mesquinha. Por fim, o caçador mata o lobo para vender sua pele e lucrar, e encontra a senhora e a menina. Antes de salvá-las o caçador barganha com as duas e consegue levar as joias da vovó e as moedinhas da menina. Moral da história: dinheiro não traz felicidade, mas sim um bando de malandros (TORERO, 2010, p. 28).

(Figura 14 – Chapeuzinhos Coloridos)



(Fonte: TORERO, 2010, p. 22-23)

Chapeuzinho Branco é uma garotinha bem triste e solitária, órfã de pai. A trama transcorre como as demais, porém, depois de comer a vovó e enquanto se prepara para comer a menina, o lobo ouve a menina declarar aos prantos que prefere ser comida mesmo pelo lobo. Ao ouvir isso, o lobo, que também era solitário, passa a chorar junto com a menina. Ouvindo a choradeira, o caçador chega e se prepara para atirar no lobo, mas a mãe de chapeuzinho branco chega e descobre que o caçador é um antigo amor. Nesse clima termina a história, com mamãe e caçador casados, morando todos juntos na casa da vovó, e Chapeuzinho Branco feliz por ter um pai de novo e ter uma família unida finalmente. A vovó é desengolida e passa a ter companhia; e o lobo foi adotado como bicho de estimação da família (TORERO, 2010, p. 39).

(Figura 15 – Chapeuzinhos Coloridos)



(Fonte: TORERO, 2010, p. 30-31)

Já em Chapeuzinho Lilás, temos uma menina muito famosa em sua vila, que é mandada à casa da avó para levar uma revista de fofoca de gente famosa. Nesse conto o lobo não come nem a menina e nem a vovó por ter ficado com a consciência pesada em comê-las. Após avó e menina dormirem, o lobo entra na casa e acaba por dormir junto com elas. O caçador, atrás de fama, também chega e mata o lobo para “salvar” as duas. Por fim, todos ficaram famosos para sempre: o caçador, porque matou o lobo “perigoso”; a vovó, por ter saído nos jornais, e Chapeuzinho Lilás porque deu uma entrevista para a TV (TORERO, 2010, p. 46).

(Figura 16 – Chapeuzinhos Coloridos)



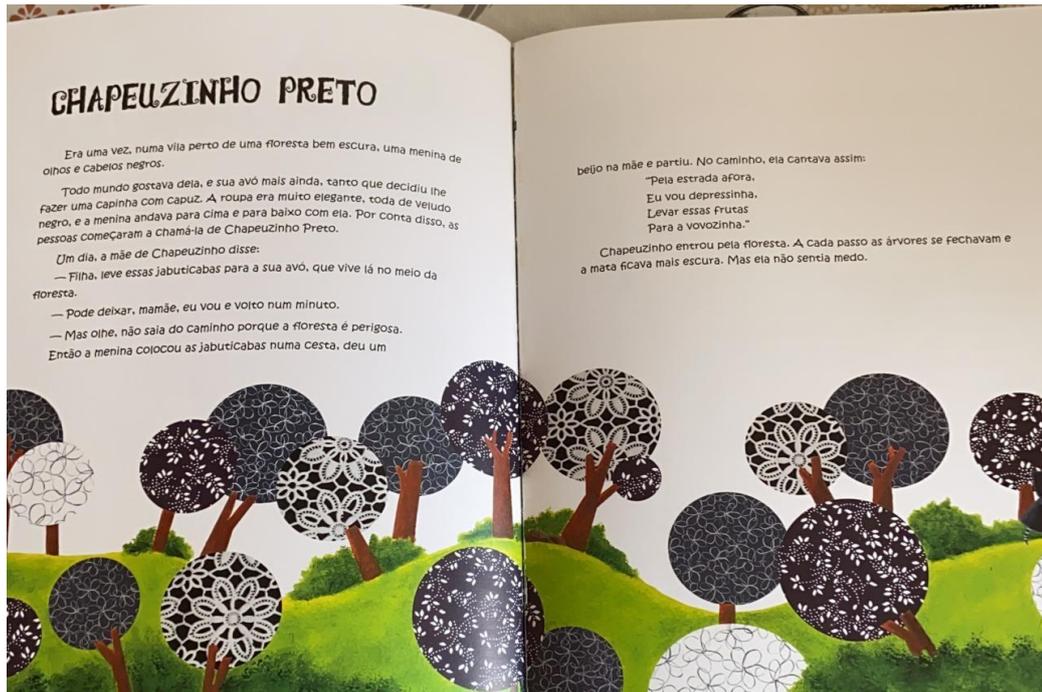
(Fonte: TORERO, 2010, p. 40-41)

Em mais uma expressão do racismo enraizado na sociedade temos, finalmente, a versão Chapeuzinho Preto. Segundo Kabengele Munanga, na palestra proferida no 3o Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB no Rio de Janeiro, em 05/11/2003:

Criado por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos mesmos conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo. Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo à qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Em Chapeuzinho Preto, a menininha usa um capuz preto de veludo que ganhara da avó, que gosta muito dela. Um belo dia, sua mãe pede que ela leve algumas jabuticabas para a vovó, que morava do outro lado da floresta. A menina prontamente aceita a tarefa e segue cantando a música: “Pela estrada afora, eu vou depressinha, levar essas frutas para a vovozinha” (TORERO, 2010, p. 49).

(Figura 17 – Chapeuzinhos Coloridos)



(Fonte: TORERO, 2010, p. 48-49)

A menina tem seu encontro com o lobo, que a aconselha a levar para vovó umas flores chamadas sempre-vivas. Quando o lobo chega à casa da vovó, a velhinha não se espanta e até o questiona pela demora, pois diz saber que um dia ele a viria buscar. E ele a devora em um minuto (TORERO, 2010, p. 50).

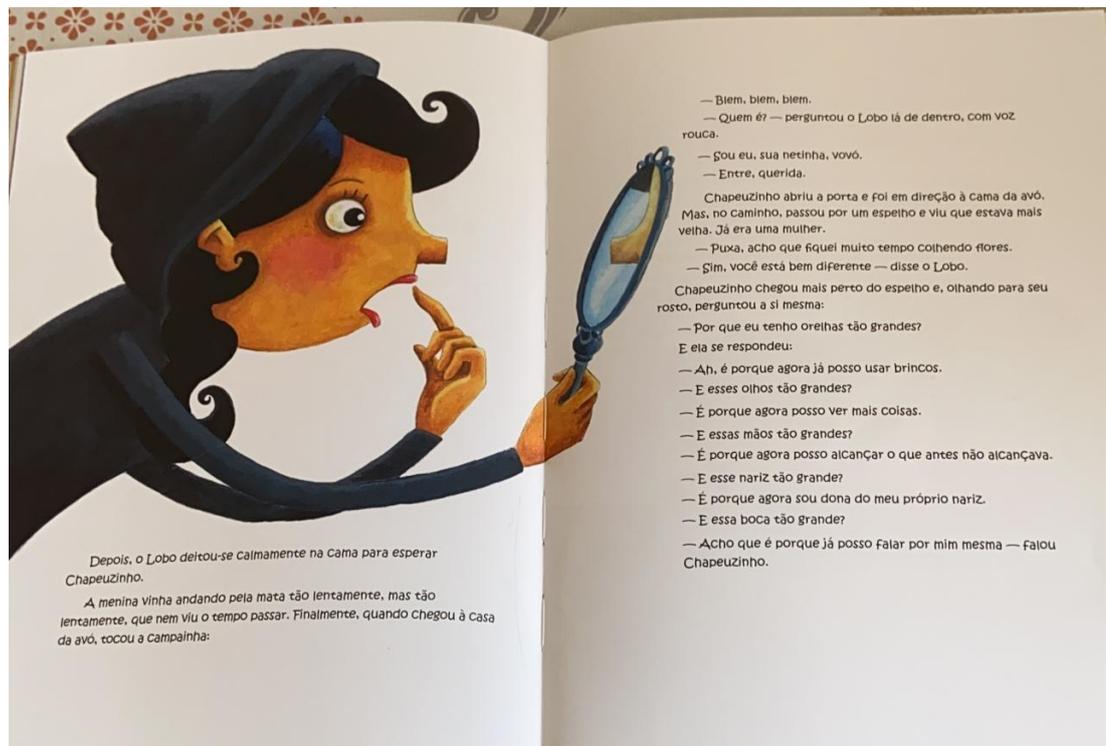
(Figura 18 – Chapeuzinhos Coloridos)



(Fonte: TORERO, 2010, p. 50-51)

Quando Chapeuzinho Preto chega, após uma longa jornada pela floresta, ela percebe que está mais adulta. E tem um diálogo consigo mesma: “Por que eu tenho orelhas tão grandes?” “Ah, é porque agora já posso usar brincos.” “E esses olhos tão grandes?” “É porque agora posso ver mais coisas.” “E essas mãos tão grandes?” “É porque agora posso alcançar o que antes não alcançava.” “E esse nariz tão grande?” “É porque agora sou dona do meu próprio nariz.” “E essa boca tão grande?” “Acho que é porque já posso falar por mim mesma” (TORERO, 2010, p. 53).

(Figura 19 – Chapeuzinhos Coloridos)



(Fonte: TORERO, 2010, p. 52-53)

Chapeuzinho pergunta sobre a avó, se o lobo a engolira e quem era ele. O lobo diz que engoliu a vovó, e que engoliria a Chapeuzinho Preto também, mas não naquele momento, porque era o lobo dos lobos, mais conhecido pelas pessoas como Tempo. O caçador logo chega, atenta contra a vida do lobo, mas não consegue. A história termina com o caçador reconhecendo que não poderia vencer o lobo, a vovó sendo engolida depois de uma vida longa e feliz e Chapeuzinho Preto aprendendo uma lição: “devemos comer as jabuticabas bem devagar e aproveitar cada uma” (TORERO, 2010, p. 54 e 55).

(Figura 20 – Chapeuzinhos Coloridos)



(Fonte: TORERO, 2010, p. 54-55)

O conto traz reflexões bem pertinentes sobre crescimento e envelhecimento, luto e tempo. O lobo é apresentado como Tempo, mas também podemos encará-lo como a própria personificação da morte, que chega para todos e é inevitável. Alguns como a vovó conseguem viver uma vida longa e feliz, outros nem tanto. O caçador parece representar a humanidade, que tenta sempre lutar contra o tempo, querendo vencê-lo e burlá-lo para não chegar à morte. Apesar de ser um livro infantil, o conto traz vários assuntos importantes e delicados e trabalha a cor preta de forma respeitosa, sem associá-la a representações negativas. Em comparação ao conto original, existem inúmeras diferenças, desde enredo a personagens, com destaque à moral da história. Apesar de todas as versões trazerem alguma moral em si, cada uma tem as suas especificidades.

Em última análise, essa história de Chapeuzinho Preto poderia ser trabalhada para reforçar o sentido de identidade étnico-racial negra, sobre o qual K. Munanga reflete:

“Identidade étnico-racial negra”. A questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas expressões e evitam cair no biologismo, pensando que os negros produzem cultura e identidade negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras as mangas. Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a

unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo (MUNANGA, 2003, s/página).

3.3 Mediações literárias: indicações a partir das obras *Bom dia, todas as cores* e *A vida não me assusta*

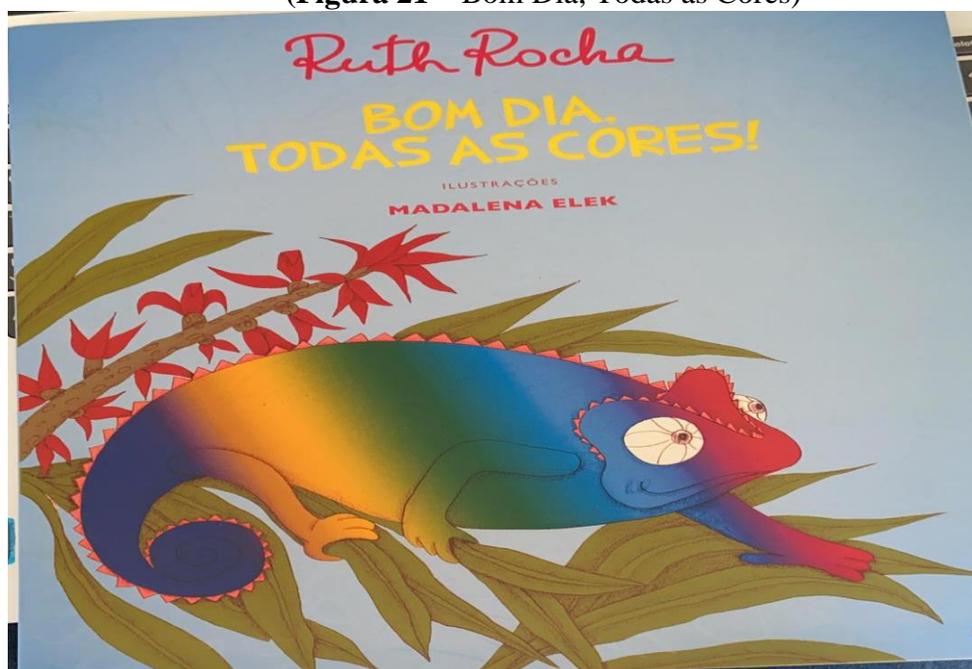
Após a indicação de algumas obras infantis com temáticas interessantes e de difícil abordagem junto a crianças pequenas, pensamos em um plano de aula com alguns textos literários para crianças, indicando atividades e mediações através das histórias e temáticas desses textos. Pensamos em um plano de aula para uma turma de maternal II, com crianças de 3 a 4 anos de idade completos. Trata-se de atividades embasadas na BNCC, que atualmente são utilizadas nas escolas de educação infantil, conforme mencionamos no primeiro capítulo da dissertação. Adiante, apresentamos os objetivos a serem alcançados e a metodologia para o desenvolvimento das aulas.

O principal objetivo desse plano de aula é apresentar, a docentes atuantes com a faixa etária citada, sugestões de como potencializar os livros para/na educação infantil.

Os textos escolhidos foram *Bom dia, todas as cores*, livro escrito por Ruth Rocha, com ilustrações de Madalena Elek, publicado em sua primeira edição em 2013, pela editora Salamandra, e *A vida não me assusta*, da autora Maya Angelou e ilustrações por Jean-Michel Basquiat, publicado pela editora Darkside Books, em 2018. Na apresentação dos livros às crianças, eles devem ser mostrados “fisicamente” e descritos: o professor precisa falar sobre autor(a), título, ilustrador(a) etc., explicando às crianças por que o livro como um todo deve ser apresentado e não apenas o título. Use e abuse do entusiasmo para a apresentação das obras. Em *Bom dia, todas as cores*, temos a história de um camaleão muito camarada, que queria agradar a todos. Mas será que isso pode funcionar? Primeiramente, devemos nos agradar, pois quem não agrada a si mesmo não pode também agradar a ninguém. O livro contém 40 páginas, muito coloridas e bonitas aos olhos. A história começa com o amigo camaleão, que acorda de bom humor por ser primavera, lava o rosto em uma folha de orvalho e coloca sua cor preferida, a cor rosa. Ao sair para o sol, exclama: “Bom dia sol, bom dia flores, bom dia todas as cores” (ROCHA, 2013, p. 5) e decide que será bonzinho com todos em seu dia. Em sua jornada, o amigo camaleão encontra várias figuras inusitadas, como o professor pernilongo (que toca violino na orquestra florestal), o sabiá-laranjeira (encontrado na clareira), o senhor louva-a-deus e sua família (saindo da capelinha em plena pracinha e que não gostava de gracinha) e por fim o sapo cururu (cantor de sucesso na Rádio Jovem Floresta). O problema é que, a cada amigo

que encontra, o camaleão muda: vai de rosa (sua cor preferida, não se esqueçam) para azul, de azul para alaranjado, de laranja para verde, de verde para vermelho, de preto para branco, de branco para roxo, de roxo para amarelo e até para vinho. E assim acontece: a cada amigo, uma cor nova aparece, até ao ponto de o coitado do camaleão não aguentar mais e tomar uma nova atitude. Na manhã seguinte, ao amanhecer, coloca sua cor preferida a rosa e sai alegremente, encontra-se com o sapo cantor, que logo se põe a criticar a cor que o camaleão usava. Em resposta ao sapo, ele sorri e logo diz: “Eu uso as cores que gosto, gosto dos bons conselhos, mas faço o que me convém, quem não agrada a si mesmo, não agrada a ninguém” (ROCHA, 2013, p. 35)

(Figura 21 – Bom Dia, Todas as Cores)



(Fonte: ROCHA, 2013, p. 5-38)

Nessa história, podemos perceber alguns pontos/temas importantes, como: a identidade, a autoestima (amar a nós mesmos) e a impossibilidade de agradar a todos, perpassados pela forte simbologia das cores que são exploradas no livro. Tudo de forma leve, descontraída e cheia de rimas. Uma ótima pedida para contação de história com os pequenos.

Já em *A vida não me assusta*, a autora escreve em forma de poema, que trazemos na íntegra para melhor apreciação. O poema, articulado em estrofes com diferentes números de versos, simulando quadros, com espaços, fatos ou momentos distintos, “fala” sobre uma personagem que diz não ter mais medo de nada, em meio a vários terrores infantis, como

fantasmas, bruxas e dragões. Ela insere coisas bem reais, relatos de discriminação sofrida, como o *bullying* na escola, por ter cabelo crespo; em tese, por ser uma criança negra. Vejamos

Sombras dançando nos muros
Sons que brotam do escuro
Nada na vida me assusta

Cachorros bravos rosnando
Fantasmas voando em bando
Nada na vida me assusta

Bruxas e caldeirão fervente
Leões livres pela frente
Eles não me assustam mais

Dragão soprando chama
Ao pé da minha cama
Isso não me assusta nada,

Eu grito SAI!
E correndo ele vai
E faço zoeira
Da sua carreira
Eu não vou chorar
Ele terá de voar
E eu me divirto
Com o seu faniquito
Nada na vida me assusta

Baderna e pancada
De brigões na madrugada
Nada na vida me assusta.

Panteras atrás do muro
Estranhos no escuro
Não, eles não me assustam nada.

Na escola nova,
Um pesadelo
Meninos puxam
Meu cabelo
(Meninas imbatíveis
De Cabelos Crespos
Incríveis)
Eles não me assustam nada.

Não me mostrem sapos e cobras
E esperem que eu grite.
O medo, se aparecer,
Só nos meus sonhos existe.

Carrego sempre comigo
Um amuleto escondido
Exploro o fundo do mar

Sem precisar respirar.

Nada na vida me assusta nada, nada.

Nada na vida me assusta.

(ANGELOU, 2018)

(Figura 22 – A vida não me assusta)



(Fonte: ANGELOU, 2018, p. 1-48)

Ambos os livros trazem temáticas relevantes para se conversar com as crianças pequenas. São livros coloridos e cheios de dinâmica na leitura. Para maior potencialização, pensamos em algumas atividades a serem trabalhadas com os dois livros.

Após a leitura ou contação das histórias, de uma forma dinâmica e criativa, com bastante entusiasmo, a sugestão é uma roda de conversa com as crianças, dando liberdade para que elas deem sua opinião e participem com questionamentos. As rodas de conversas são momentos riquíssimos, pois as crianças podem se expressar e falar livremente, trazendo experiências de suas vivências, o que enriquece a aula, conforme revelam Agostinho, Demétrio e Bondenmüller (2015):

Nas rodas de conversa as crianças propunham experiências que poderiam ser vividas pelo coletivo, traziam livros para dividir a história com os colegas e nas brincadeiras compartilhavam os conhecimentos que tinham se apropriado durante esses 5 anos de existência. Foi observando atentamente tudo isso que compreendemos que elas eram consideradas foco no planejamento pedagógico, eram participantes ativas na construção do mesmo. Deste modo nos questionamos como poderíamos criar situações em que intensificássemos a participação ativa das crianças na construção de nossos planejamentos, uma participação efetiva em que a criança opine, argumente e desenvolva sua criticidade, compreendendo-se desde pequeno como cidadão que pode e deve participar da tomada de decisões que lhes dizem respeito (AGOSTINHO; DEMÉTRIO; BONDENMÜLLER, 2015, p. 230).

Em relação ao livro *Bom dia, todas as cores*, podem ser explorados, na roda de conversa, os animais que aparecem na história e suas cores, com perguntas do tipo: Quais as cores que apareceram? Qual a cor preferida das crianças? Em relação aos animais, que apareceram no decorrer da narrativa? E o que as crianças sabem sobre o animal camaleão? Podem ser usadas figuras para melhor visualização das crianças.

Sobre *A vida não me assusta*, na roda de conversa podem ser explanados os medos da protagonista e, após, os próprios medos e temores das crianças, com perguntas do tipo: Do que você tem medo? Tem algo trazido no livro de que você não tem medo? Assim, podem explorar as emoções, além de mostrar os efeitos negativos do *bullying* e outras práticas de discriminação apresentadas no livro. Cabem algumas perguntas, como, por exemplo: Pode puxar o cabelo do amiguinho? E conversa sobre o quanto essas práticas “machucam” o outro.

Esses procedimentos podem fazer aflorar o protagonismo das crianças, formando assim cidadãos críticos. Com as rodas de conversa, podem aparecer resoluções de problemas entre as crianças, além de ideias e estratégias maravilhosas. Podem-se abordar diferentes temas com as crianças e estabelecer o diálogo, base fundamental de boas relações, e evitar autoritarismos, tão nefastos nessa etapa escolar:

As relações de poder entre adultos e crianças existentes nos espaços educativos limitam as crianças restringindo suas falas e ao momento em que podem expor suas opiniões, compreendemos que as relações de dominação etária estão estabelecidas a um longo tempo, tornando-se naturalizadas. (AGOSTINHO; DEMÉTRIO; BONDENMÜLLER, 2015, p. 235).

Esses momentos de diálogo também favorecem o desenvolvimento de regras básicas da conversação, como esperar que o outro fale, escutar e a ver os outros como grupo, entre outras “leis” importantes para a interação.

Terminado o momento do “bate papo” com as crianças, vários recursos podem ser utilizados. As músicas, por exemplo, são grandes aliadas da educação infantil. Quando a criança canta, ela bate palmas acompanhando a música, trabalhando assim a coordenação motora e a noção de ritmo, fatores importantes para o seu desenvolvimento:

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento. (ROSA, 1990, p. 22-23 apud SILVA, 2012, p. 12).

Além das músicas normalmente cantadas, como seu lobato, a dona aranha, o patinho colorido, entre várias outras que são protagonizadas por animais, pode-se recorrer também às caixas musicais, colocando figuras de animais dentro de uma caixa e pedir às crianças que falem os nomes dos animais ao serem tirados, que os classifiquem em domésticos ou selvagens, promover a imitação dos sons dos animais, entre outras atividades. São atividades divertidas e prazerosas para as crianças.

Outra proposta de atividade são os desenhos. Sabemos que eles antecedem a escrita e são uma das melhores formas de expressão das crianças. Tanto em um livro quanto no outro pode-se pedir para que a criança desenvolva um desenho inspirado na história escutada (o camaleão, por exemplo, ou qualquer objeto ou ser mencionado no poema do segundo livro). Com *A vida não me assusta*, a proposta pode ser também que a criança recrie uma das imagens do livro, que são um espetáculo à parte.

Atividades alternativas são as aulas-passeio e as pesquisas utilizando a internet (pode ser algo para que as crianças façam em casa com as famílias, no caso de a escola não ter internet). As aulas-passeio podem ser realizadas no jardim da escola, para a observação e exploração, em busca de animais presentes nas histórias lidas/ouvidas (formigas, pássaros, calangos, aranhas etc.). No passeio, é importante a interação com as crianças a respeito do que for encontrado por lá, deixando que elas explorem o ambiente em busca de animais. A socialização e interação são importantes nessa fase e ajudam na caminhada em direção ao exercício da cidadania. Já a pesquisa na internet pode ser referente ao animal camaleão, onde

vive, por que troca de cor (o que motiva a isso), algumas curiosidades. Essa atividade tanto pode ser realizada na escola, com o docente trazendo os dados para as crianças, quanto como tarefa de casa, em que os pais pesquisariam com as crianças e conversariam com elas a respeito do que encontraram, mostrando imagens do animal.

Algo que encanta as crianças e as deixa fascinadas são as experiências. O tema cores nos proporciona algumas dessas atividades, por isso apresento três sugestões com essa “mágica” para se fazer com as crianças da educação infantil. A primeira é a experiência com as cores primárias. Essa experiência é feita com leite, corante ou tinta, hastes de algodão (cotonetes) e um pouquinho de detergente, e o resultado é uma incrível explosão de cores. Quando colocamos os corantes no leite, eles não se misturam (isso é chamado de tensão superficial), mas, ao adicionar o detergente, ele rompe essa tensão, ocasionando assim uma explosão de cores. Como realizá-la: primeiramente, coloca-se o leite em um recipiente; após, pingam-se algumas gotas de corante alimentício, de preferência nas cores primárias, e, por fim, utilizando as hastes de algodão molhadas no detergente, toca-se nos pingos de corante e assim a mágica irá acontecer: as cores irão se misturando sozinhas no leite.

Uma segunda experiência é com M&MS: Essa experiência consiste em colocar alguns M&Ms em um recipiente, de preferência pequeno, e cobri-los pela metade com água fria: a cor irá soltar-se dos M&MS, indo em direção ao centro do recipiente.

A terceira proposta é a experiência com corante. Nessa experiência, são utilizados três copos, dos quais o do meio deve ficar vazio; os outros dois deverão ser cheios com água e corante (cores primárias, se possível). Na sequência, dobra-se um papel toalha como se fosse uma corda (canudinho) em formato de M e coloca-se ligando os três copos. Assim, a mágica das cores irá acontecer.

Das sugestões apresentadas, esta é a melhor, pois, apesar de ser mais demorada, sua finalização é incrível: o copo do meio, antes vazio, acaba se enchendo e formando uma nova cor.

Essas propostas de atividades sempre encantam as crianças, por acabarem parecendo mágica quando realizadas, além de muito educativas e interessantes.

Finalizando as propostas de atividades, temos as brincadeiras temáticas, entre elas o Elefante colorido. Um participante é escolhido para comandar; no caso de crianças mais novas, o ideal é que seja um adulto. Ele fica à frente dos demais e diz: “**Elefante colorido!**”. Os outros

respondem: “Que cor? ”. O comandante então grita o nome de uma cor e os jogadores devem procurar a cor nas roupas, objetos etc.

Outra atividade é a Caça ao tesouro, que consiste em que a criança procure objetos com a cor sugerida pelo adulto. Vale qualquer objeto, contanto que seja da cor escolhida pelo responsável da atividade.

Pique Bandeira é mais uma sugestão. Para a realização dessa brincadeira, são necessárias, no mínimo, três pessoas e um pano, ou uma camiseta, ou uma fronha, desde que seja colorido, para simbolizar a bandeira. Um dos participantes será o guardião da bandeira e os demais tentarão pegá-la. Quem for pego pelo guardião, sai da brincadeira e quem pegar a bandeira torna-se o novo guardião.

A Mímica é outra opção: uma pessoa tem de representar algo somente utilizando-se da mímica, sem usar letras ou palavras, somente gestos. Pode ser um animal, um objeto, o nome de um filme, de uma pessoa. O restante dos participantes deve, então, tentar adivinhar qual o ser ou objeto que está sendo representado pela mímica. Quem acertar ganha.

Também há a Brincadeira de Roda: enquanto cantam ("Se eu fosse um peixinho, E soubesse nadar, Eu jogava a (o) nome da Criança. No fundo do mar."), a roda vai girando e quem tiver o nome falado deve entrar na roda. A brincadeira termina quando todos os nomes forem falados.

Em relação às brincadeiras, Benjamin (1924) afirma que:

O que se deve ter em mente é que os brinquedos que determinam as brincadeiras devem ser superados, pois pelo contrário são as crianças que transformam qualquer coisa em brincadeira, que aliás é a principal libertadora das crianças, apesar do grande equívoco de supor que as necessidades infantis criam os brinquedos. É nas brincadeiras que a criança cria um mundo próprio articulado com o ambiente em que ela está inserida, ou seja, as vezes inspirada nos adultos que a cercam, a brincadeira é a possibilidade de imitar o mundo criando hábitos, a repetição ou o brincar de novo da criança que aparece nas brincadeiras em sua totalidade é o que dá prazer ao brincar, que as motivam e são nos brinquedos que permanece as imagens de felicidade. (BENJAMIN, 1924, s/página).

O importante é que as atividades sugeridas ocorram de forma lúdica e agradável às crianças, de modo que concorram para despertar o gosto e prazer pela leitura, pelo objeto livro, formando assim crianças leitoras através de mediações.

Vale lembrar que o tempo de cada criança deve ser respeitado:

(...) no que se refere à organização das atividades no tempo, nas escolas de Educação Infantil, são necessários momentos diferenciados, organizados de acordo com as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das crianças (menores ou 2 maiores). Nesse sentido, a organização do tempo nas creches e pré-escolas deve considerar as necessidades relacionadas ao repouso, alimentação, higiene de cada criança, levando-se em conta sua faixa etária, suas características pessoais, sua cultura e estilo de vida que traz de casa para a escola (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67 *apud* NONO, 2013, p. 1).

Respeitando o tempo com estímulos e mediações adequados, podemos proporcionar às crianças o gosto e o prazer pela leitura, mostrando a elas o mundo mágico e maravilhoso que há nos livros. Eles nos permitem liberar a imaginação, (re)vivendo as histórias e criando novos mundos, para onde podemos “viajar”. Nos livros, tudo ganha cor e vida. É isso que queremos passar às nossas crianças desde a mais tenra idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O menino que carregava água na peneira

Manoel de Barros

Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
 A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos. A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água.
 O mesmo que criar peixes no bolso.
 O menino era ligado em despropósitos. Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos. A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio, do que do cheio. Falava que vazios são maiores e até infinitos. Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito, porque gostava de carregar água na peneira. Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
 O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens.
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor.
 A mãe reparava o menino com ternura.
 A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
 Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

No poema de Manoel de Barros, podemos ver como são imaginativas e criativas as crianças, e isso pode ser potencializado em salas de aula de educação infantil (mas não apenas nelas), seja através de um livro ou de uma contação bem efetuada, levando as crianças a fantasiarem e a se imaginarem em outras dimensões e lugares.

Acreditamos que adultos que são leitores podem influenciar as crianças a serem leitoras, ainda na primeira infância, dependendo do modo como apresentamos o livro ou as histórias para as crianças pequenas, nas mais tenras idades. Essa apresentação deve ser feita de forma lúdica, envolvente e com entusiasmo, para que, dessa forma, se prenda a atenção dos pequenos. Através das histórias muito pode-se aprender, como a diversidade, o respeito ao próximo, o luto, entre outros temas de difícil abordagem, sobretudo nos primeiros anos da educação infantil.

:

Ao longo dos três capítulos em que se estruturou a dissertação, buscamos reconhecer a criança como um ser social, sujeito de direito, de sua história, que produz cultura e que atua na e modifica a sociedade, e a infância como uma categoria social do tipo geracional, construída socialmente, situando a problemática do preconceito e da discriminação dentro da sociedade brasileira.

Para tanto, apresentamos inicialmente a falta do sentimento de infância e correlações e tensões teóricas em relação à criança, bem como a questão das crianças negras e das primeiras creches, até chegarmos ao trato da literatura na legislação educacional do nosso tempo, traçando linhas gerais da história da literatura para as crianças (da tradição oral ao livro impresso) para subsidiar os capítulos subsequentes. No segundo capítulo, tematizamos relações entre indústria cultural e literatura para a infância, evidenciando como os livros ou textos literários acabaram sendo usados pela indústria cultural como forma de ganhar dinheiro.

Ainda discutimos as diferenças entre os livros anteriormente moralizantes, com animais ou personagens crianças e como são agora, com histórias protagonizadas por crianças heroínas em busca de aventuras e de derrotar vilões, além de alguns fatores referentes à mediação literária na Educação Infantil e à falta da representatividade das crianças negras em bons livros infantis nas creches.

Por entendermos que as potencialidades pedagógicas de uma obra literária não podem ser dissociadas da capacidade de fruição dos leitores, reconhecemos a inocuidade de um trabalho que desconsidere o prazer de ler e o papel mediador da literatura na formação de leitores e cidadãos. Nesse cenário, indicamos alguns títulos para se trabalhar com temas tidos como tabus junto a crianças pequenas: *O Mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira (2013), que aborda diversidade cultural, identidade, orgulho das próprias origens e autoestima da personagem; *Fico à espera*, de Davide Cali e Serge Bloch (2007), em que problemas vividos diariamente por todas as pessoas são tratados de forma simples, como o crescimento, amor, guerra, casamento, maternidade, sofrimento e morte (luto); *Chapeuzinhos coloridos*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (2010), com ilustrações de Marília Pirillo, em que questões sociais são trabalhadas em conexão com diferentes cores no decorrer da história. Também foram discutidas estratégias didáticas em relação à literatura para a formação das e para as infâncias, com a apresentação de algumas mediações literárias, articuladas a partir das obras *Bom dia, todas as cores* e *A vida não me assusta*.

A partir desse itinerário, foi possível verificar que a literatura para as crianças pode ser potencializada pedagogicamente no contexto da Educação Infantil. Os temas mencionados (morte, luto, diversidade cultural, autoestima e outros) são de extrema importância para a formação das crianças, e o jogo com as cores favorece esse trabalho. Na esfera das cores e da diversidade cultural, trabalhamos pontos cruciais como o preconceito e a discriminação, buscando desmitificar a relação da cor preta com coisas ruins e obscuras. Por isso a grande importância de ver a literatura como grande aliada na Educação infantil, com os pequenos, e não apenas como um acessório, passatempo – ou um castigo para as crianças maiores.

Por isso, a formação segundo Theodor Adorno (2010),

... deveria ser aquela que dissesse respeito, ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma; quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. O sonho da formação é falsificado na apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. Assim que a sociedade burguesa se consolida, as coisas já se transformam em termos de classes sociais, os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. (ADORNO, 2010, p. 13-14).

Nessa perspectiva, concluímos que, através da literatura e de uma boa contação por parte dos professores, podemos transformar as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil e trabalhar temas considerados complicados com as crianças desde a mais tenra idade, com a mediação de boas histórias.

Ainda é preciso, no entanto, apostar na formação cultural por mais que seja tradicional, pois, segundo o filósofo:

É ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada, o que expressa a gravidade de uma situação que não conta com outro critério, pois se descuidou de suas possibilidades. A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. A formação cultural controlável, que se transformou a si mesma em norma e qualificações, equivale à cultura geral que se degenera no palavrório dos vendedores. A formação esquiva-se do autodidatismo, é de árdua conquista pelos próprios punhos e, se adquirida, tende à má posse. Dessa maneira, cai-se na dialética da liberdade e da falta de liberdade. A única possibilidade de sobrevivência que resta a cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu. (ADORNO, 2010, p. 23-24)

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. W. 1903-1969. **Educação e Emancipação**/Theodor W Adorno; Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. 1998. **Prismas** – crítica cultural e sociedade. Trad. Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.
- AGOSTINHO, K. A, et al. Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos. **Zero-a-Seis**. ISSN 1980-4512 | v. 17, n. 32. Florianópolis, p. 224-239, jul.-dez 2015,. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/19804512.2015n31p224/30236>> Acessado: 14 de fevereiro de 2019. .
- AGUIAR, Vera T. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.
- ANGELOU, Maya. **A vida não me assusta**. Ilustrações de Jean-Michel Basquiat. Rio de Janeiro: Darkside books, 2018.
- ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: CIA das Letras, 2004.
- BARBOSA, João Paulo Silva. **Letramento multimodal: os app books infantis e o lugar da leitura literária na escola**. In: Literatura, linguagem e ensino: novos olhares, outros caminhos. Maurício Silva, Thiago Barbosa Soares, Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos Junior, César Ferreira de Castro - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. P. 170 a 190.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, n.17, São Paulo, p. 75-92, jan./jun. 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>> Acesso em 20/07/21.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Judith Butler; Tradução, Renato Aguiar. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. [Original 1990].
- CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas cidades, p. 171 -193. 2011.
- CALI, Davide. **Fico à espera**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- CONTOS de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros/apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luzia X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura/Sigmund Freud**; tradução de Renato Zwick; revisão técnica e prefácio de Marcio Seligmann-Silva; ensaio bibliográfico de Paulo Endo e Edson Sousa. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010. (coleção L&PM Pocket; v. 850).
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

- HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos/ Max Horkheimer e Theodor W. Adorno; Tradução, Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira** – História e Histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem Conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05/11/03.
- MWEWA, Christian Muleka, MENDES, Ana Paula Leão. Controle social e mediações étnico-raciais em *Quanto vale ou é por quilo?* de Sergio Bianchi. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 40, p. 251-273, 2018.
- NONO, MAÉVI ANABEL. **Organização do Tempo e do Espaço na Educação infantil – Pesquisas e Práticas**. Univesp. São José do Rio Preto. p. 8. Disponível em - <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>. Acesso no dia 10/02/2019.
- PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro/ 2001. Disponível em - <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114>. Acessado no dia 26/10/19.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; PAIVA, Ana Paula Mathias de. A dimensão não verbal do livro literário para criança. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, vol. 14, n. 3, set.-dez. 2014.
- ROCHA, Ruth. **Bom dia, todas as cores**. Ilustrações de Madalena Elek. 18. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.
- ROSA, L. O; SANTOS, B. C. L. S; BITTENCOURT, E. O. **Mediação literária: experiências sensíveis na Educação Infantil**. In: Literatura, linguagem e ensino: novos olhares, outros caminhos. Maurício Silva, Thiago Barbosa Soares, Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos Junior, César Ferreira de Castro - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. P. 17 a 36.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, nº 107, p. 7-40, jul./1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. **Cad. Pesq.**, São Paulo (77), p. 25-34, maio 1991.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Temas em debate: educação infantil, classe, raça e gênero. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.98, p. 58-65, fev. 1996.
- SEGUNDO, Rinaldo. A invenção da infância: pressuposto para a compreensão do Direito da Criança e do Adolescente. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 8, n. 178, 31 dez. 2003. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4542>>. Acesso em: 19 nov. 2020.
- SCHWARZ, Roberto. **Cultura e política**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- SILVA, Denise G. da. **A importância da música no processo de aprendizagem da criança na educação infantil**: uma análise da literatura. Trabalho de Conclusão – Curso de Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina. 2010.
- SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 05 – 17, 2004.

SOARES, Magda. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.** In: ZILBERMAN, R.; DA SILVA, T. E. (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares.* São Paulo: Editora Ática, 2004.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Chapeuzinhos Coloridos.** Ilustrações: Marília Pirillo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação da mente;** organizadores Michael Cole; tradução Michael Cole, José Cipolla Neto, Luís Silveira, Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).