

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

TAIANE GOMES MUNIZ PAEL

**O DIREITO À LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE
DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO EM
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE-
MS**

**CAMPO GRANDE/MS
2023**

TAIANE GOMES MUNIZ PAEL

**O DIREITO À LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE
DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO EM
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE-
MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – Área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso.

**CAMPO GRANDE/MS
2023**

P142d Pael, Taiane Gomes Muniz

O direito à leitura literária na educação infantil : análise do Programa Nacional do Livro e do Material Didático em escolas municipais de educação infantil em Campo Grande - MS / Taiane Gomes Muniz Pael. – Campo Grande, MS: UEMS, 2023.

181 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso.

1. Educação infantil 2. Leitura literária 3. Políticas públicas educacionais
4. Educação - Campo Grande (MS) I. Basso, Jaqueline Daniela II. Título

CDD 23. ed. - 372.98171

TAIANE GOMES MUNIZ PAEL

O DIREITO À LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE-MS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Organização do Trabalho Didático.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto (Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza (Titular externo)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos (Suplente)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Profa. Dra. Vera Lucia Guerra (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

CAMPO GRANDE/MS
2023

Dedico este trabalho à minha família, que é meu alicerce, o meu porto seguro, pelo apoio, paciência, compreensão, encorajamento, sustentação e amor incondicional durante todo meu percurso formativo.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus por me permitir realizar este sonho e por ter me sustentado até aqui.

À minha família pela compreensão, apoio e sustento.

Pai e Mãe, Ozear e Suely, fonte de amor, de inspiração e de coragem. Irmãos, Talita e Ozear Filho, meus amores, proteção mútua e companheirismo.

Ao Valnei Pael, meu amor, meu namorado, que também me inspira, me encoraja e não solta a minha mão. Sou grata pelo seu amor, pelo seu apoio, por sua compreensão e cuidado, por caminhar ao meu lado. Minha Vida.

À Meg e Frida, meus amores de quatro patinhas. Obrigada pelo amor e por estarem o tempo todo ao meu lado, literalmente. Amorzinhos nossos.

À Maria Luiza, minha segunda mãe. Magali e Marilyn, cunhadas amadas.

Às minhas eternas crianças: Giulie, Myrella, Otávio Henrique, Ana Júlia, Lucas Emanuel, Asaph Gabriel e Maria Luísa. Pedacinhos de mim.

À Fernanda, minha amiga/irmã. Sou grata por estar ao meu lado, pela sua paciência, dedicação e carinho de sempre.

À Camilla, pela amizade e carinho. E pela generosa contribuição na realização deste trabalho. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos e proporcionar um momento riquíssimo de formação e de encantamento, para crianças e adultos, com a literatura infantil.

Aos amigos: Gretchen, pelo cuidado e carinho conosco, fundamental neste processo. Ao Júlio César pela força e incentivo e Fábio, por sua engenhosidade e disponibilidade em montar a “Charrete Literária”.

À Luana Kelly, também pela amizade e carinho. Sou grata pelo apoio, compreensão e carinho. Obrigada pela contribuição e rica parceria também neste percurso formativo.

À Cristiane Ribeiro Cabral e Sandra Novais Sousa, pela atenção, carinho e orientação, fundamentais para realizar esse percurso formativo.

À Vera Lucia Guerra. Sou grata pela amizade, dedicação e carinho. Obrigada por me acolher e confortar.

Às companheiras do mestrado: Cristiane, Fernanda, Vivi e Denize. Obrigada pela parceria maravilhosa.

Às Profas. Dras. Bartolina R. Catanante e Léia T. Lacerda, minha primeira orientadora e coorientadora. Agradeço à Bartolina pela confiança, carinho e dedicação; à Léia pela dedicação e contribuição.

À Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso, minha orientadora. Sou grata pelo acolhimento e por sua confiança. Obrigada por acreditar em mim, por sua atenção, por seu olhar cuidadoso e afetuoso. Agradeço por todos os momentos de orientação, momentos de aprendizado, os quais foram leves e felizes. Gratidão.

À Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza e Prof. Dr. Reginaldo Peixoto, pelas ricas contribuições neste trabalho. Obrigada por compartilharem seus conhecimentos, pelo olhar sensível e cuidadoso, por fazerem da qualificação um momento tão positivo, leve e gratificante.

Ao Álvaro, revisor deste trabalho, pela dedicação e cuidado.

“Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”

(António Nóvoa)

RESUMO

No Brasil a criança foi reconhecida como cidadã possuidora de direitos no contexto de redemocratização da sociedade por meio da Carta Magna, a Constituição Federal de 1988. Este reconhecimento implicou mudanças, dentre elas, a inclusão da criança nas políticas públicas nacionais. No âmbito da educação, essa inclusão demandou alterações em vários aspectos, dentre eles, infraestrutura e materiais adequados, para bem atender às necessidades de cuidados, aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância, para que todas as crianças exerçam seus direitos nos espaços educativos, dentre os quais destacamos o direito à leitura literária. Desse modo, buscamos responder a seguinte pergunta de pesquisa: como tem se dado a materialização do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Literário, na educação infantil, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), com vistas à concretização do direito da criança de zero a cinco anos de idade à leitura literária nos espaços escolares? Para tanto, a pesquisa se aproximou do método materialista histórico-dialético e, para alcançar o objetivo geral proposto: analisar a materialização do Programa Nacional do Livro e do Material Didático em uma amostra de escolas municipais de Educação Infantil de Campo Grande - MS, partindo do direito das crianças de 0 a 5 anos à leitura literária, foram realizadas pesquisa documental, na legislação nacional, estadual e municipal, documentos oficiais das escolas pesquisadas, entre outros; pesquisa bibliográfica, tomando por base teórica autores que discutem questões ligadas ao direito da criança à leitura literária, à literatura; à educação infantil; ao Plano Nacional do Livro e do Material Didático - Literário. Além disso, realizou-se pesquisa empírica por meio de visita técnica em seis escolas municipais de Educação Infantil de Campo Grande - MS, sendo uma unidade de ensino por região urbana do município. Verificou-se que, o PNLD Literário tem contribuído de modo insuficiente com a efetivação do direito à leitura literária de crianças na EI, nas escolas participantes da pesquisa, dado o acervo limitado e falta de espaços adequados para o armazenamento das obras e para as práticas de leitura. O estudo realizado evidenciou também, a necessidade da intensificação das ações da SEMED voltadas para melhoria das práticas de leitura literária nas EMEIs, de modo a efetivar o direito à leitura literária das crianças na educação infantil campo-grandense.

Palavras-chave: Campo Grande -MS; Direito; Educação Infantil; Leitura Literária; Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

In Brazil, the child was recognized as a citizen with rights in the context of the society's redemocratization through the Magna Carta, the Federal Constitution of 1988. This recognition led to changes, including the inclusion of children in national public policies. In the field of education, this inclusion required alterations in various aspects, including infrastructure and appropriate materials, to adequately meet the needs of care, learning, and development in early childhood. This ensures that all children exercise their rights in educational spaces, with a particular emphasis on the right to literary reading. Thus, we seek to answer the following research question: How has the implementation of the National Book and Didactic Material Program - Literary, in early childhood education in the Municipal Education Network of Campo Grande (REME), contributed to the realization of the right of children from zero to five years old to literary reading in school spaces? To achieve this, the research adopted the historical-dialectical materialist method. To fulfill the proposed general objective - to analyze the implementation of the National Book and Didactic Material Program in a sample of municipal preschools in Campo Grande - MS, starting from the right of children aged 0 to 5 to literary reading - documentary research was conducted on national, state, and municipal legislation, official documents of the researched schools, among others. Bibliographic research was also carried out, relying on theoretical authors discussing issues related to the child's right to literary reading, literature, early childhood education, and the National Book and Didactic Material - Literary Plan. Additionally, empirical research was conducted through technical visits to six municipal preschools in Campo Grande - MS, one educational unit per urban region of the municipality. It was observed that the Literary PNLD has inadequately contributed to the realization of the right to literary reading for children in preschools participating in the study. This is due to the limited collection and lack of suitable spaces for storing works and conducting reading practices. The study also highlighted the need for intensified actions by SEMED aimed at improving literary reading practices in Municipal Early Childhood Education Schools (EMEIs), to realize the right to literary reading for children in the early childhood education system in Campo Grande.

Keywords: *Campo Grande - MS; Right; Early Childhood Education; Literary Reading; Educational Public Policies.*

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: PNBE – Educação Infantil – 2008 a 2014 – recursos investidos e alunos atendidos | 81 |
| Quadro 2: Alterações do PNLD de 1945 a 1983 | 89 |
| Quadro 3: Critérios para avaliação de obras literárias para EI: Edital de Convocação 02/2018 – CGLI | 95 |
| Quadro 4: Classificação geral e caracterização dos livros | 104 |
| Quadro 5: Possibilidade de ações docentes para trabalhar com a literatura infantil: creche | 107 |
| Quadro 6: Possibilidade de ações docentes para trabalhar com a literatura infantil: pré-escola | 109 |
| Quadro 7: Distinção entre dizer e contar história | 110 |
| Quadro 8: Estrutura predial EMEI Região Centro | 126 |
| Quadro 9: Estrutura predial EMEI Região Segredo | 128 |
| Quadro 10: Estrutura predial EMEI Região Prosa | 128 |
| Quadro 11: Estrutura predial EMEI Região Anhanduizinho | 129 |
| Quadro 12: Estrutura predial EMEI Região Lagoa | 129 |
| Quadro 13: Estrutura predial EMEI Região Imbirussú | 130 |
| Quadro 14: Lista do acervo | 140 |
| Quadro 15: Modelo de ficha | 140 |
| Quadro 16: Modelo de agrupamento dos livros por classes | 140 |
| Quadro 17: Modelo de lista dos livros | 141 |
| Quadro 18: Modelo de ficha dos livros | 141 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Mapa EMEIs por região urbana do município | 126 |
| Figura 2: Armazenamento dos livros na EMEI região Centro | 136 |
| Figura 3: Armazenamento dos livros na EMEI região Prosa | 136 |
| Figura 4: Armazenamento dos livros na EMEI região Segredo | 137 |
| Figura 5: Armazenamento dos livros na EMEI região Lagoa | 137 |
| Figura 6: Armazenamento dos livros na EMEI região Anhanduizinho | 138 |
| Figura 7: Armazenamento dos livros na EMEI região Imbirussú | 138 |
| Figura 8: Armazenamento dos livros na EMEI região Segredo | 142 |
| Figura 9: Armazenamento dos livros na EMEI região Segredo | 142 |
| Figura 10: Armazenamento dos livros na EMEI região Lagoa | 143 |
| Figura 11: Registro da culminância do projeto na EMEI região Anhanduizinho | 146 |
| Figura 12: Sacolas e maletas viajantes na EMEI região Lagoa | 147 |
| Figura 13: Registros da culminância do Projeto Leitura na EMEI região Lagoa | 148 |
| Figura 14: Registros da culminância do Projeto Leitura na EMEI região Lagoa | 148 |
| Figura 15: Charrete Literária | 153 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|--|
| BNCC EI | Base Nacional Comum Curricular Educação Infantil |
| CEINF | Centro de Educação Infantil |
| CF | Constituição Federal |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| DNCr | Departamento Nacional da Criança |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| FASUL | Fundo de Assistência Social de Mato Grosso do Sul |
| FUNABEM | Fundação Nacional do Bem-estar do Menor |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| LBA | Legião Brasileira de Assistência Social |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| OMEP | Organização Mundial de Educação Pré-Escolar |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNBE | Programa Nacional Biblioteca na Escola |
| PNLD | Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário |
| PNSL | Programa Nacional Sala de Leitura |
| PP | Proposta Pedagógica |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROAPE | Programa Nacional de Atendimento ao Pré-Escolar |
| PROINFÂNCIA | Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil |
| PROEPRE | Programa de capacitação de professoras de educação pré-escolar |
| PROLER | Programa Nacional de Incentivo à Leitura |
| PROMOSUL | Fundação de Promoção Social de Mato Grosso do Sul |
| REME | Rede Municipal de Ensino de Campo Grande |
| RCNEI | Referencial Curricular da Educação Infantil |
| SAM | Serviço de Assistência ao Menor |

| | |
|---------|---|
| SEDHAST | Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| UEMS | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO 1. O DIREITO DA LEITURA LITERÁRIA PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS LEGAIS, NORMATIVOS E TEÓRICOS | 27 |
| 1.1.Criança e Educação Infantil: Uma construção social e histórica de direitos | 27 |
| 1.1.1Literatura infantil: breves considerações | 36 |
| 1.2 O direito à leitura literária na Educação Infantil: aspectos legais e normativos | 42 |
| CAPÍTULO 2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA E AQUISIÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL | 72 |
| 2.1 Políticas públicas de incentivo à leitura na década de 1990: destacando o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE | 72 |
| 2.2 Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD-Literário | 88 |
| CAPÍTULO 3. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO – LITERÁRIO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MS | 112 |
| 3.1 A Educação Infantil no município de Campo Grande – MS: breve histórico e conhecimento do contexto local | 113 |
| 3.2. Ações da SEMED voltadas para a leitura literária na educação infantil e a formação de professores mediadores de leitura..... | 120 |
| 3.3 Implementação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Literário em uma amostra de escolas municipais de educação infantil de Campo Grande – MS | 125 |
| 3.3.1 As regiões da cidade e as escolas participantes da pesquisa..... | 125 |
| 3.4. Vamos contar uma história: desenvolvimento do Projeto de Intervenção/Elaboração do Produto Técnico Tecnológico..... | 152 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 155 |
| REFERÊNCIAS | 159 |
| ANEXO: PROJETO DE INTERVENÇÃO/ELABORAÇÃO DE PRODUTO TÉCNICO | 176 |

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, na Linha de Pesquisa Organização do Trabalho Didático, sob a orientação da Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a materialização do Programa Nacional do Livro e do Material Didático em uma amostra de escolas municipais de Educação Infantil de Campo Grande - MS, partindo do direito das crianças de 0 a 5 anos à leitura literária. Para tanto, além da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, foi realizada pesquisa empírica por meio de visitas técnicas em seis escolas municipais de educação infantil, sendo uma unidade de ensino por região urbana desta Capital¹, a saber: Centro, Segredo, Prosa, Anhanduizinho, Lagoa e Imbirussú.

O percurso até a criança ser reconhecida como cidadã e ter direitos estabelecidos, incluindo o direito à educação foi longo, conforme destacam Rosa (1999), Kuhlmann Junior (2000) e Ruiz (2009). As mudanças nas concepções de infância e de educação infantil implicaram modificações em vários aspectos, desde a necessidade de profissional com formação adequada para o atendimento escolar, impactando diretamente na atuação destes profissionais, conforme aponta Azevedo e Schnetzler (2005), às condições estruturais e materiais, com vistas a garantir que a finalidade desta etapa da educação seja efetivada. Tendo como foco nesta pesquisa, o acesso à literatura e o acesso ao texto literário.

O direito da criança à literatura e à leitura literária é expresso em alguns documentos normativos relativos à educação infantil. Souza e Martins (2015), defendem a literatura como um direito de todas as pessoas, de todas as camadas sociais, os quais devem usufruir deste desde a primeira infância². Os autores consideram que:

[...] o direito da criança à literatura, fundamental para a sua formação plena e sua humanização, depende tanto do acesso aos textos como de um trabalho planejado de compreensão textual que enfatize a fruição e a interação social. Assim, o direito a sonhar, ampliar e construir

¹ Conforme Art. 11, da Lei Complementar n. 74, de 6 de setembro de 2005, que dispõe sobre o ordenamento do uso e da ocupação do solo no município de Campo Grande e dá outras providências; a área urbana da sede deste município está dividida em 7 (sete) Regiões Urbanas, a saber: Centro, Segredo, Prosa, Bandeira, Anhanduizinho, Lagoa e Imbirussu (Campo Grande, 2005).

² Conforme Art. 2º, da Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016, que versa sobre as políticas públicas para a primeira infância, este é o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. (Brasil, 2016, p. 1).

repertório por meio do texto literário é garantido e as crianças pequenas podem se iniciar no mundo da leitura (Souza; Martins, 2015, p. 237).

A literatura ocupa espaço fundamental na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Vilamaior (2018) a compreende como bem cultural fundamental para a formação do leitor, sendo essencial para a formação dos indivíduos. A autora considera a literatura uma arte que possibilita à criança “[...] as vivências do discurso estético, da sensibilidade, da beleza das palavras, da imaginação que vai muito além da linguagem do dia a dia e do cotidiano, estimulando a capacidade criadora e libertadora [...]” (Vilamaior, 2018, p. 110).

Para tanto, faz-se necessário que as escolas de educação infantil tenham acesso a obras literárias, a um acervo amplo e rico em possibilidades, destacando-se neste contexto o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Literário.

A publicação “Sumário Executivo da Avaliação da Qualidade da Educação Infantil” (Cipriano, 2022) apresenta dados importantes acerca do atendimento realizado na educação infantil, sendo a avaliação realizada em cinco regiões brasileiras. Na região Centro-Oeste, o município participante foi Campo Grande. Dentre algumas dimensões analisadas, consta a dimensão de “currículo, interações e práticas pedagógicas”, que analisou a ocorrência de “oportunidades de aprendizagens que ampliem o repertório por meio do brincar”. No que se refere ao item de “leituras de livros de história”, o estudo apresenta resultados preocupantes:

Os momentos de leitura de livros de história pelo (a) professor(a) aparecem como um destaque no que diz respeito à desigualdade de oportunidades. Uma vez que em mais de um quarto das turmas (27%) ela é observada no nível máximo de qualidade, enquanto em mais da metade das turmas (55%) essa oportunidade sequer é observada (Cipriano, 2022, p. 38).

Evidenciou-se, portanto, a necessidade de melhorar e qualificar a referida prática, por conseguinte, melhorar a qualidade da educação para este segmento.

Importa destacar a pesquisa “Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” realizada no ano de 2009, em parceria com a Fundação Carlos Chagas, o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. O estudo foi desenvolvido em 147 (cento e quarenta e sete) instituições de educação infantil, localizadas em 6 (seis) capitais brasileiras, a saber: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina. No que tange ao município de Campo Grande,

participaram da pesquisa 30 (trinta) instituições de educação infantil, sendo 25 (vinte e cinco) municipais e 5 (cinco) conveniadas (Campos *et. al.*, 2012).

A pesquisa contou com instrumentos de observação e avaliação da qualidade de instituições de educação infantil, cujo roteiro de observação em creches contemplava: “espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, falar e compreender, atividades, interação, estrutura do programa e pais e equipe”; e, para observação em pré-escola “espaço e mobiliário, rotinas de cuidado pessoal, linguagem e raciocínio, atividades, interação, estrutura do programa e pais e equipe”. Contou, ainda, com questionário para as equipes das instituições de educação infantil: diretor, coordenador e professores. (Campos *et. al.*, 2012, p. 30-32).

Os resultados da pesquisa evidenciaram uma situação alarmante nas creches e pré-escolas participantes da pesquisa. Os instrumentos de avaliação indicaram níveis insatisfatórios de qualidade, sobretudo no que se refere a atividades, para creches e pré-escolas, pois “[...] verificou-se que aspectos importantes de uma programação voltada para crianças nessas faixas etárias estão sendo negligenciados na maioria das instituições avaliadas (Campos *et. al.*, 2012, p. 47).

Os autores evidenciaram também a demanda por melhorias nas instituições avaliadas relativas à infraestrutura, à formação continuada de pessoal e à ação de supervisão, haja vista que “[...] essas ações podem ter efeitos positivos não só na qualidade da educação infantil, mas também nas melhores oportunidades de aprendizagem propiciadas às crianças, na continuidade de sua escolaridade” (Campos *et. al.*, 2012, p. 48).

A referida pesquisa já anunciava as carências e demandas das instituições de educação infantil necessárias à melhoria das ações, evidenciando que as práticas pedagógicas, a estrutura predial adequada, a disponibilidade de recursos materiais e a formação continuada, dentre outros, são aspectos essenciais para a oferta de uma educação infantil de qualidade.

No que se refere à escolha do tema, justifica-se pela minha relação com a temática da educação infantil, que teve início por ocasião da realização do trabalho de conclusão de curso do curso de Licenciatura em Pedagogia, cursado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Campo Grande - MS.

O referido trabalho oportunizou revisitar a história da educação infantil em âmbito nacional, estadual e municipal, expandindo assim os conhecimentos e a consciência acerca da importância da educação da criança brasileira. O reconhecimento do direito da

criança à educação, bem como a legitimação da educação infantil como primeira etapa da educação básica, são resultados de muitas lutas sociais em busca da garantia dos direitos de todo cidadão e, neste bojo, os direitos das crianças, num contexto social de mudanças. A história evidencia que foram muitos embates travados na busca por essa conquista.

Posteriormente, iniciei minha carreira docente na educação infantil, o que me permitiu refletir ainda mais, porém agora no “chão da escola”. Minhas experiências e vivências como professora da educação infantil me geraram muitas inquietações em vários aspectos, dentre os quais destacamos as práticas de leitura literária, em razão desta compor o dia a dia no trabalho com as crianças, as quais consideramos fundamental para aprendizagem e desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade.

Por se tratar de uma educação tão específica e singular que requer cuidados e ações próprias, necessita de um olhar mais apurado e cuidadoso em tudo que a envolve. Para que possa ser desenvolvida de forma qualificada, precisa, dentre outras necessidades, de formação continuada, insumos materiais, estrutura física adequada e outros recursos, destacando-se nesta pesquisa o acesso a um acervo literário.

Os direitos da criança cidadã são expressos na Constituição Federal (CF) brasileira (Brasil, 1988), seguidos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), que confere os direitos fundamentais da pessoa humana. Dentre os direitos, destaca-se o direito de frequentar a educação infantil pública e gratuita, em período integral ou parcial, independente da ocupação profissional de seus pais.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a), que conferiu ordenamento legal à educação nacional, estabeleceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, devendo ser oferecida em creches e pré-escolas:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. O critério de distinção entre creche e pré-escola, a partir da promulgação da LDB, passa a ser a faixa etária em que se encontra a criança, cabendo à primeira (creche), as especificidades dos cuidados para com as crianças pequenas, sendo ambas consideradas instituições de educação infantil (Brasil, 1996a, p.1).

Outros documentos foram destinados a orientar as ações educacionais para este segmento, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, lançado no ano de 1998, que integrou os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em consonância com a LDBEN, o referido material objetiva auxiliar as ações pedagógicas realizadas nos espaços que ofertam a educação para crianças até seis anos de idade, incluindo atividades de leitura (Brasil, 1998a).

No ano de 2009, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), de caráter mandatório, que apresentam definições de criança, educação infantil, currículo e práticas pedagógicas. Neste documento, a criança é considerada como sujeito histórico de direitos, que passa a ocupar centralidade no planejamento curricular. A interação e a brincadeira passam a ser os eixos norteadores das práticas pedagógicas, com vistas a garantir experiências diversas às crianças que possibilitem seu desenvolvimento e aprendizagem (Brasil, 2010), considerando que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

O documento também estabeleceu que devem ser garantidas variadas experiências às crianças, dentre elas “[...] experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2010, p. 25). Portanto, deve ser oportunizado o acesso e interação com diferentes linguagens, com as manifestações e tradições culturais, e com a literatura infantil.

No ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, passou a ser a referência para a formulação dos currículos das etapas e modalidades da educação básica tanto na esfera pública quanto privada, nos âmbitos nacional, estadual e municipal. O documento abrange também diversos aspectos necessários ao pleno desenvolvimento da educação básica nacional, incluindo critérios relativos à infraestrutura adequada (Brasil, 2017a).

Em consonância com as DCNEI (2009), as interações e a brincadeira constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas expressas na BNCC (Brasil, 2017a). A criança é considerada como um ser capaz, ativo e potente que, mediante condições

adequadas, aprende e se desenvolve. Portanto, são previstos seis direitos de aprendizagem, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Desse modo, a organização curricular estrutura-se em cinco campos de experiências: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017a).

O direito da criança à leitura literária é destacado no campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação, que evidencia a importância das experiências com a literatura infantil e sua contribuição em vários aspectos para a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças **pequenas**³.

O caráter formador e humanizador da literatura é defendido por Cândido (2004), que assevera a literatura enquanto direito da pessoa, equiparando-a aos demais direitos. Segundo ele, a literatura constitui-se como um fator humanizador, pois oportuniza o conhecimento e a reflexão; por meio dela, o sujeito vai construindo sua percepção de mundo. Cândido (2004, p. 175) explica que:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

Nesse sentido, a literatura torna-se instrumento fundamental na mediação das aprendizagens e desenvolvimento de crianças no processo educativo nesta etapa da educação, concretizando-se como instrumento formador e emancipador, ainda na primeira infância. A educação infantil promove a inserção da criança, desde os primeiros anos de vida, no mundo da leitura, constituindo-se também como solo fértil para o nascimento de leitores.

Diversos autores se dedicam a investigar a contribuição da literatura na aprendizagem e no desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças

³ Em razão das especificidades de cada grupo etário, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados em três grupos. Creche: bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e pré-escola: crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017a).

pequenas. Matos (2013) defende que o contato com o livro e a leitura possibilita à criança realizar gestos leitores, expressar-se, produzir sentido, imergir nas práticas sociais e culturais e, mediante as vivências, relações e interações, constituir-se como um ser social e cultural.

Dada a importância que o acesso à literatura e à leitura literária assume para este segmento, dois programas de fomento à leitura literária destinaram-se, também, a atender esta etapa da educação: o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (Brasil, 1997) e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (Brasil, 2003).

O PNBE, criado no ano de 1997, teve como objetivo a distribuição de livros literários, de pesquisa e de referência, com o intuito de promover o acesso à cultura e informação aos estudantes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 1997).

Entretanto, cabe destacar que embora a educação infantil tenha recebido ordenamento legal no ano de 1996, por meio da LDBEN, e o referido programa ter sido criado no ano seguinte, somente em 2008 a primeira etapa da educação básica passou a ser inserida no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) para ser contemplada com livros de literatura. Conforme Nunes *et al.* (2011), a referida inclusão constituiu mais um avanço para este segmento. No ano de 2008 foram distribuídos “[...] 1.948.140 livros de literatura para 85.179 creches e pré-escolas públicas [...]” (Nunes *et al.*, 2011, p. 71).

As ações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foram unificadas por meio do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 (Brasil, 2017b), que instituiu o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, o qual destina-se:

[...] a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

De acordo com o decreto, cabe ao referido programa a disponibilização de materiais diversos de apoio à prática educacional, incluindo obras literárias, para todas as etapas da educação básica de escolas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal, e para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2017, art. 1).

Souza (2015) destaca que foi longo o percurso histórico até a efetivação do acesso ao livro enquanto política pública na educação em nosso país. O autor sinaliza ainda a importância de averiguar como as ações governamentais de acesso ao livro têm se efetivado nos espaços escolares, como têm chegado a esses espaços e como os livros têm sido utilizados nas práticas docentes, além de como eles chegam aos seus destinatários principais, os alunos. É nesse campo que a presente pesquisa atuou, mais especificamente na educação infantil.

Por todo o exposto, levantou-se a seguinte pergunta de pesquisa: como tem se dado a materialização do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Literário na educação infantil, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), com vistas à concretização do direito da criança de zero a cinco anos de idade à leitura literária nos espaços escolares?

Nossa hipótese é que, embora o direito à leitura literária de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas esteja expresso na legislação e em documentos normativos da primeira etapa da educação básica, este não tem sido garantido plenamente às crianças nos espaços escolares. A falta de espaços adequados para a prática de leitura literária, a falta de conhecimento necessário à mediação da leitura literária e até mesmo a insuficiência de livros literários são fatores que podem impedir que o referido direito seja exercido em sua plenitude.

Visando responder à pergunta de pesquisa e confirmar ou refutar nossa hipótese, traçou-se como objetivo geral analisar a materialização do Programa Nacional do Livro e do Material Didático em uma amostra de escolas municipais de Educação Infantil de Campo Grande - MS, partindo do direito das crianças de 0 a 5 anos à leitura literária.

Para tanto, estabeleceu-se como objetivos específicos a saber: identificar como o direito à leitura literária para crianças de 0 a 5 anos vem sendo garantido na legislação brasileira, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a da Base Nacional Comum Curricular Educação Infantil; estudar as políticas públicas voltadas ao incentivo à leitura literária e à aquisição de obras literárias para a Educação Infantil; compreender como o PNLD-Literário tem se materializado em uma amostra de escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

Além disso, dada a natureza profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - Profeduc, no qual a pesquisa foi realizada, como Projeto de Intervenção e Produto Técnico Tecnológico (PTT), respectivamente, realizou-se uma roda de conversa e de contação e leitura de histórias, com os professores da EMEI

Imbirussú, relativa as práticas de leitura literária, bem como foi desenvolvido carrinho literário para atender à escola. A referida intervenção ocorreu no dia 7 de novembro de 2023, no período vespertino, a qual trataremos no item 3.4, do capítulo 3 deste estudo.

A pesquisa aproximou-se do método materialista histórico-dialético. Paulo-Netto (2011) explica que o método materialista histórico-dialético possibilita ao pesquisador apreender a essência do objeto de pesquisa, o qual é parte de um contexto social, histórico, político, econômico; portanto, parte de um todo, parte de uma determinada realidade.

Nessa perspectiva, buscou-se estar em consonância com a complexidade do método, ou seja, não permitir que as concepções afetassem a existência do objeto, sendo fiel a ele, bem como mantendo uma postura ativa no processo de investigação com vistas a captar a dialética existente (Paulo-Netto, 2011). Paulo-Netto (2011, p. 25) explica que:

[...] Para Marx [...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa. [...].

Desta forma, realizou-se pesquisa documental na legislação nacional, estadual e municipal, entre outros; pesquisa bibliográfica, tomando por base teórica autores que discutem as questões ligadas ao direito à leitura literária na educação infantil, ao Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE e ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Literário, bem como com visita técnica em unidades de ensino da rede municipal de educação de Campo Grande - MS.

Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica possibilita o acesso a um arcabouço de material já existente, conhecimentos já produzidos sobre o assunto a ser investigado, constituindo-se fontes principais os livros e artigos científicos, os quais permitem ao pesquisador uma visão ampliada do assunto. Segundo o autor, esta modalidade de pesquisa consiste em um processo o qual deve ser desenvolvido em diversas etapas, desde a definição de um tema à obtenção de fontes, tratamento das informações e elaboração do relatório, dentre outras, visando a qualidade necessária à procedência da pesquisa.

Gil (2002) também esclarece sobre a pesquisa documental. Para o autor ela possibilita que o pesquisador analise diretamente o material coletado. Assim como a pesquisa bibliográfica, esta modalidade de pesquisa também demanda etapas específicas;

entretanto, difere da anterior em razão da tipificação dos materiais a serem analisados, bem como da técnica escolhida para esta finalidade.

Pelo mesmo viés, Lankshear e Knobel (2008) assinalam que na investigação bibliográfica e documental, o uso de textos e documentos convencionais pode auxiliar na fundamentação da ação do pesquisador durante todo o percurso investigativo, na seleção dos conteúdos a serem lidos, bem como na administração das informações obtidas por outras fontes.

Dessa forma, realizou-se pesquisa bibliográfica composta por revisão de literatura para mapeamento de fontes, buscando conhecer as produções acadêmicas e científicas sobre a temática em teses, dissertações e artigos científicos, por meio de bancos como Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; Plataforma *Scientific Electronic Library Online*; Google Acadêmico, bem como autores que tratam sobre a temática.

A produção de dados contou com informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e, através de pesquisa empírica por meio de visitas técnicas nas unidades escolares participantes da pesquisa, razão pela qual não houve necessidade de aprovação pelo Comitê de Ética.

A partir do exposto, os resultados do presente estudo constituíram três capítulos. No primeiro capítulo, buscou-se refletir sobre como se deu a construção do direito à leitura literária para crianças brasileiras na faixa etária de zero a cinco anos, público-alvo da educação infantil. Na primeira seção, nos reportamos à gênese da educação infantil, primeira etapa da educação básica brasileira, buscando evidenciar o percurso do reconhecimento da criança enquanto cidadã de direitos. Na segunda seção, apresentamos breves considerações sobre a constituição da literatura infantil brasileira, evidenciando seus avanços e retrocessos até a atribuição do estatuto “literário” às produções destinadas à infância brasileira. Na terceira seção, analisamos os dispositivos legais relativos à criança e à educação infantil, desde a Constituição Federal (1988) e dispositivos legais e normativos posteriores, evidenciando o direito à literatura e à leitura literária neles contidos.

O segundo capítulo dedicamos a tratar das políticas públicas de incentivo à leitura e aquisição de obras literárias para a educação infantil. Na primeira seção, analisamos o

Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE e, na segunda seção, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Literário.

No terceiro capítulo, apresentamos os dados produzidos na pesquisa, evidenciando como tem se materializado o PNLD Literário em seis escolas municipais de educação infantil do município de Campo Grande – MS, a partir das informações levantadas nas referidas escolas por meio de visitas técnicas, além de apresentar como foi realizado o projeto de intervenção, que figura como aplicação/Produto Técnico Tecnológico resultante desta pesquisa. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1. O DIREITO DA LEITURA LITERÁRIA PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS LEGAIS, NORMATIVOS E TEÓRICOS

Este primeiro capítulo busca refletir sobre como se deu a construção do direito à leitura literária para crianças brasileiras na faixa etária de zero a cinco anos, público-alvo da educação infantil. Para tanto, consideramos necessário compreender a gênese da educação infantil, primeira etapa da educação básica, desde o reconhecimento da criança enquanto cidadã, destacando dentre eles o direito à educação desde o seu ordenamento legal por meio da Lei n. 9.394/1996, bem como dispositivos legais e normativos posteriores, evidenciando o direito à literatura e à leitura literária neles contidos.

1.1. Criança e Educação Infantil: Uma construção social e histórica de direitos

Estudiosos e pesquisadores da educação infantil brasileira como Silva (1997) Rosa (1999) e Kuhlmann Jr. (2000) assinalam que as concepções de criança, infância e educação infantil são frutos de uma construção social e histórica, ou seja, vão se transformando em consonância com os fatores que as envolvem em um determinado contexto. Oliveira (1988, p. 44) explica que:

Como ocorre em todas as outras formas pelas quais uma dada sociedade cria uma instituição para responder às suas necessidades, a creche insere-se a cada momento, em um contexto mais abrangente, onde concepções sobre criança, mulher, família, educação infantil, trabalho em geral, trabalho feminino, direitos sociais, obrigações do Estado vão sendo modificados.

Nesse sentido, corroboramos com Oliveira (1988) que defende a necessidade de conhecer as raízes e percursos da educação infantil brasileira, os diferentes contextos históricos e as respectivas conjunturas sociais, políticas e econômicas que determinaram as ações sociais e governamentais voltadas para esse segmento, a fim de compreendê-la atualmente. Pois “conhecer um pouco da história da creche no Brasil pode esclarecer os debates que se realizam hoje em diferentes instituições sobre como promover o desenvolvimento da criança e sobre que propostas educacionais para a creche devem ser elaboradas” (Oliveira, 1988, p. 44).

Conforme pontuam alguns estudiosos da educação infantil em nosso país como Oliveira (1988), Silva (1997) e Rosa (1999), dentre outros, o atendimento e o cuidado das crianças

brasileiras foram marcados pelo descaso e pelo abandono, sobretudo ao se tratar de crianças oriundas de famílias das camadas sociais menos abastadas. Ruiz (2009) esclarece que as primeiras iniciativas de cuidados e atendimento à criança, durante os séculos XVIII e XIX, assim como as primeiras instituições, tiveram cunho filantrópico, caritativo e assistencial.

Trata-se, portanto, de uma demanda que esteve à margem do interesse e das ações governamentais por um longo período, tendo ocorrido a primeira iniciativa oficial no final do século XIX, ano de 1899, por meio da criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil. Distante quase cinquenta anos do primeiro ato legal que prescreve direitos da mãe trabalhadora, no ano de 1943, e quase um século até o reconhecimento da criança como cidadã de direitos, por meio da Constituição Federal de 1988, sobretudo no que se refere ao direito à educação dessa parcela da população (Oliveira 1988; Ruiz 2009).

Oliveira (1988) aponta que desde o início do século XVIII, entidades religiosas recolhiam crianças desprovidas de família, órfãs e abandonadas, também aquelas fruto das perversidades a que eram submetidas as mulheres negras e indígenas; tratava-se, portanto, de um atendimento precário voltado à formação de trabalhadores apenas, a serviços de baixo custo financeiro. Ruiz (2009) alerta que tais iniciativas vigoraram nos séculos XVIII e XIX.

Rizzini (2008) assinala que a “Roda dos Expostos” foi um mecanismo muito utilizado para o acolhimento de crianças abandonadas naquele período. Em razão do seu formato⁴, o dispositivo da roda em asilos e instituições de acolhimento assegurava o anonimato daqueles que abandonavam as crianças, fator que facilitava o abandono. Por força dos valores morais da época e sobretudo dos altos índices de mortalidade infantil, as rodas deram lugar ao atendimento infantil pautado na área médica (Rizzini, 2008).

Desse modo, na segunda metade do século XIX, as ações higienistas marcaram o atendimento à infância. No ano de 1899, criou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância. Dentre suas competências, cabia as ações necessárias à criação de espaços de atendimento à infância com diferentes finalidades, como o atendimento assistencial e educacional, em creches e jardins de infância, respectivamente, bem como para assistência médica, como a maternidade (Ruiz, 2009). Para Andrade (2010, p. 133), “o Instituto foi o precursor da assistência científica no país, que tinha como objetivo aliar a ciência à ideologia capitalista”.

⁴ Roda era um dispositivo giratório de madeira, em forma de cilindro, que possuía uma abertura, inserido na parede, de forma que, como uma janela, desse acesso à parte interna da instituição ao ser acionado. A criança era depositada no compartimento, e o depositante rodava o cilindro para que a abertura se voltasse para dentro (Couto; Melo, 1998, p. 22 *apud* Ruiz, 2009, p. 22).

Segundo os estudos de Oliveira (1988), a instituição creche surge vinculada à economia capitalista em decorrência dos processos de urbanização e industrialização dos grandes centros urbanos, que passaram a absorver a mão de obra feminina. Portanto, a creche seria um local para guarda dos filhos de mães que, a partir de então trabalhadoras, tiveram seu papel modificado na sociedade, interferindo e alterando seu papel na estrutura familiar, dentre eles o cuidado dos filhos pequenos (Oliveira, 1988).

Nesse contexto, diante da necessidade de garantir sua materialidade e sobrevivência, a mãe passou a vender sua mão de obra em conformidade com as condições então existentes. Marx e Engels (2001, p. 18) esclarecem que:

Eis, portanto, os fatos: indivíduos determinados com atividade produtiva segundo um modo determinado entram em relações sociais e políticas determinadas. Em cada caso isolado, a observação empírica deve mostrar nos fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; mas desses indivíduos não tais como aparecem nas representações que fazem de si mesmos ou nas representações que os outros fazem deles, mas na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto, do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade.

Diante desta lógica, as mulheres (e mães) foram obrigadas a se lançar no mercado de trabalho, gerando a necessidade de locais apropriados para cuidar de seus filhos. Entretanto, Oliveira (1988, p. 45) adverte que naquele momento histórico, a referida instituição de guarda dos filhos de mães operárias “[...] não foi reconhecida como um dever social [...]” e sim como uma benfeitoria. A concepção de direito, por parte da criança, da mãe/trabalhadora, ainda estava muito distante desta realidade.

Oliveira (1988) esclarece que no contexto brasileiro a creche se vincula às necessidades das mães trabalhadoras e passa a ocupar lugar na pauta de reivindicações de trabalhadores fabris na busca por direitos relacionados às condições de trabalho na década de 1920, marcando-se então a presença dos movimentos operários em prol dos seus direitos. A autora esclarece que se tratava:

“[...] dos movimentos operários atuantes na década de 20 nos centros urbanos mais industrializados do país. Aqueles movimentos procuravam organizar os operários para lutarem por seus direitos e protestarem contra as condições precárias de trabalho e de vida a que se achavam submetidos: baixos salários, longas jornadas de trabalho, ambiente insalubre, emprego de mão de obra infantil” (Oliveira, 1988, p. 46).

Andrade (2010, p. 135) complementa que “[...] no ano de 1918 foi criada a primeira creche no Estado de São Paulo, resultante das pressões dos movimentos operários, em uma vila operária da Companhia Nacional de Tecidos de Juta”.

Porém, tais movimentos foram combatidos pela criação de entidades representativas dos interesses patronais, como as associações destes, bem como de forma mascarada, por meio de benfeitorias aos operários por meio da criação de uma infraestrutura predial como creches e escolas maternas, moradias, espaços de recreação e lazer. Tais ações se materializaram como formas de acalmar e conter a luta dos trabalhadores (Oliveira, 1988). Mészáros (2008) pontua que o capital se reveste de bondade por meio de ações que serão necessárias, principalmente, à sua manutenção.

Nessa perspectiva, Oliveira (1988) evidencia que a creche assume diferentes funções: serve como instrumento de estímulo para o desempenho do trabalho das operárias, uma vez que reflete no seu rendimento; e como local mais apropriado para a preservação e manutenção da saúde infantil em razão das condições insalubres de famílias em decorrência da pobreza e das condições precárias de infraestrutura dos centros urbanos industrializados de forma aligeirada, na década de 1930. Oliveira (1988, p. 44) ressalta que as desigualdades sociais também acompanharam a evolução capitalista, “[...] havendo desigual uso dos bens sociais, pelas diferentes camadas sociais”. Silva (1997) corrobora com a autora, evidenciando haver um descompasso entre as políticas econômica e social.

Oliveira (1988) indica que no período de 1900-1950 o oferecimento do atendimento em creches não se configurou como responsabilidade do poder público; além das creches e escolas maternas sob a responsabilidade das indústrias, tinham também aquelas de cunho filantrópico e religioso, mantidas por donativos e posterior cooperação por parte do poder público. Elas tinham como objetivo a guarda e cuidados como higiene e alimentação de crianças pobres. Somente os jardins de infância desenvolviam uma proposta pedagógica.

Segundo Rosa (1999), apenas a pré-escola, que era inspirada nos jardins de infância de Froebel⁵, tinha um caráter educacional e era destinada a crianças pertencentes à classe dominante, crianças oriundas de famílias ricas.

Silva (1997) assevera que a dicotomia entre educação e assistência decorreu dos segmentos de classes. Portanto, o atendimento de caráter educacional era destinado às crianças

⁵ “O jardim de infância foi criado em 1840 na Alemanha por Froebel, para o atendimento das crianças de 3 a 7 anos, e contrapõe-se às demais instituições por ser detentor exclusivo de uma proposta pedagógica que visava à educação integral da infância e defendia um currículo centrado na criança. O jogo e as atividades de cooperação delinearam os objetivos das propostas pedagógicas [...]” (Andrade, 2010, p. 130).

de classes mais abastadas e o assistencial, para crianças filhas de trabalhadores. Dualidade também atribuída às instituições, educacional ou assistencial, respectivamente (Rosa, 1999). Situação esta que sofreria alteração anos mais tarde.

Em seu estudo, Ruiz (2009) relembra que no ano de 1943 a Consolidação das Leis do Trabalho previu direitos da mãe, mulher trabalhadora, bem como estabelece obrigações por parte do empregador, por ocasião do Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. À empresa com mais de 30 mulheres caberia providenciar espaço próprio com segurança e assistência no período de amamentação. A empresa também poderia, por meio de convênio, providenciar creches para filhos de mães trabalhadoras. Campos (1999) destaca este como o primeiro ato legal que contempla o direito da criança à sobrevivência, seguido do direito da mãe trabalhadora, no contexto brasileiro.

Na década de 1960 a estrutura social imposta pelo sistema econômico vigente no país, o capitalismo, reforçou a creche como uma necessidade da mãe trabalhadora e não mais como benevolência, esclarece Oliveira (1988). No período pós 1964, a creche manteve-se com caráter assistencial, destinada a crianças pobres. Entretanto, Oliveira (1988) evidencia a presença do tecnicismo nas ações desenvolvidas, ao dizer que o fazer nas instituições passou a ser mais técnico, voltando-se também à educação formal.

Saviani (2019, p. 381) explica que o tecnicismo começou a vigorar no contexto desenvolvimentista da nova ordem instaurada pelo regime militar. No campo da educação foi estabelecida uma nova tendência pedagógica com base “[...] nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional [...]”. Seguindo a racionalidade técnica da produção fabril, os processos educativos deveriam ser eficientes, para do mesmo modo refletir na sociedade (Saviani, 2019).

Nos períodos de vigência dos governos militares, nas décadas de 1960-1970, o atendimento às crianças assumiu um caráter compensatório diante do discurso de privação cultural, o qual atribuía à própria criança e às suas condições materiais a responsabilidade pelo insucesso escolar. Então, a educação pré-escolar passou a ser vista como redentora para superar a situação à qual estava fadada a criança pobre. Nas palavras de Kramer (1982, p. 55), “[...] a educação pré-escolar foi sempre encarada como uma espécie de antídoto para a privação cultural e como forma de promover a mudança social”.

Naquele contexto, o acesso de crianças pobres à creche, pré-escola, entre outros, era considerado capaz de mudar a realidade social desta população. A situação de marginalidade de crianças pobres decorria da ausência de acesso a tais instituições, porém as estruturas sociais

não foram alteradas. As propostas de tais instituições passaram a se preocupar com o “ensino”, destacando o preparo para as aprendizagens posteriores (Oliveira, 1988).

A luta por creches a partir da década de 1970, enquanto direito da população e obrigação por parte do Estado, ganhou forças e passou a compor agendas e compromissos políticos de governantes, conforme pontua Oliveira (1988). As reivindicações por instituições de atendimento à criança tomaram proporções cada vez maiores e passaram a ganhar ainda mais força. Nos anos de 1980, os movimentos sociais em busca do direito à creche contribuíram para a ampliação da rede de creches no país. Com o fim do período da ditadura militar, a conjuntura política favoreceu a luta desses movimentos, a luta de todos os cidadãos em busca de seus direitos (Ruiz, 2009).

Kuhlmann-Junior (2000) explica que no início da década de 1980, a polarização entre assistência e educação no atendimento às crianças sofreu alteração em virtude de novas elaborações normativas em âmbito nacional pelo Ministério da Educação, quando o termo pré-escolar passou a se referir à educação de crianças de zero a seis anos de idade. Ainda que as referidas instituições estivessem vinculadas a outras áreas governamentais, como saúde e previdência, pontua o autor.

Nessa perspectiva, na década de 1990, surgiu o binômio “cuidado-educação” que, segundo Kuhlmann-Junior (2000), passou a orientar ações para este segmento, mesmo antes de ser considerada primeira etapa da educação básica brasileira. O referido binômio alterou significativamente a finalidade do atendimento. Silva (1997) explica que as duas ações atingiam o mesmo grau de importância, uma vez que o cuidado passou a ser considerado próprio das características da idade da criança, bem como passou a ter caráter educativo se considerados os ricos momentos de interação entre pares e adultos que ocorrem nos referidos espaços.

Cabe destacar que o poder público desenvolveu desde a década de 1920, aos anos que antecederam a promulgação da Carta Magna em 1988, diversas ações voltadas ao atendimento de crianças e menores pobres, das quais nenhuma teve como foco a educação dessa população e sim iniciativas destinadas à tutela desta (Ruiz, 2009). A autora destaca que foram responsáveis pelas ações tutelares: Código de Menores nos anos de 1927 e 1979; Juizado de Menores – 1923; Departamento Nacional da Criança e do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) – 1941; Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – 1946; Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) – 1953; Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) – 1964; Ministério da Educação e Saúde – 1930; Departamento Nacional da Criança (DNCR) – 1940, o qual destinava-se a normatizar o atendimento de crianças em creches. Lei Brasileira de Assistência Social (LBA) - 1941 (Ruiz, 2009, p. 25-26).

O caráter assistencial das diversas ações voltadas para crianças menores de sete anos predominou, na letra da lei, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, publicada anos mais tarde, em 1996 (Brasil, 1996a).

Em suma, durante o período de 1920-80, as ações e iniciativas governamentais destinadas às crianças em idade pré-escolar, de zero a seis anos, foram cunhadas pelo assistencialismo e atreladas ao setor da saúde. A Legião Brasileira de Assistência Social (LBA) vigorou por maior tempo (1941-1995), sendo responsável pelos serviços assistenciais para a referida parcela da população, por meio de programas e aparelhamento específicos para proteção de crianças e mães, desde hospitais a creches (Ruiz, 2009).

Segundo a análise da autora, duas leis específicas se referiram ao caráter educacional em determinações para este público, as Leis n. 4.024/61 e n. 5.692/71. A primeira, datada de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece nos artigos:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância;

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (Brasil, 1961, art. 23 e 24).

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, ao fixar as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, apresentou prescrições relativas à educação das crianças menores de sete anos de idade. No capítulo II, que trata do Ensino de 1º Grau, estabelece:

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos;

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade;

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (Brasil, 1971, art. 19).

No que se refere ao financiamento da educação, ficaram estabelecidos nos artigos:

Art. 41. A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas (SIC), da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la;

Art. 61. Os sistemas de ensino estimularão as empresas (SIC) que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente

ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau (Brasil, 1971, art. 61).

Verifica-se que naquele momento a incumbência da educação da criança de até seis anos de idade recaiu sobre o setor empresarial, reduzindo o papel do Estado na educação das crianças pequenas.

Ruiz (2009) assinala que, embora os dispositivos legais tenham feito referência à educação da criança, a LBA lançou no ano de 1977 o programa de creches “Casulo”, cujo foco foi a oferta de alimentação e recreação à população infantil apenas. Rosemberg (1992) assinala que este embate quanto à finalidade do atendimento das crianças, entre seu caráter assistencial ou educacional, bem como a quem cabia a competência de oferecê-lo, se arrastou até mesmo depois da Constituição de 1988.

Na década de 1980, anos que antecederam a promulgação da Constituição Federal, houve uma efervescência em prol das demandas sociais em busca das garantias de direitos de todos os cidadãos brasileiros, sendo este momento marcado pela reabertura do espaço democrático da sociedade brasileira em razão do fim da Ditadura Militar que vigorou no período de 1964 a 1985. Galvão *et al.* (2020, p. 1000) assinalam que se tratou de um momento histórico na luta da sociedade brasileira pelos direitos de todos, de todas as classes sociais.

Esse momento histórico, em movimentos de debates e embates e de lutas sociais por direitos, desencadeou o processo de redemocratização do país e a necessidade de formulação de uma Nova Constituição brasileira que foi oficializada em 1988. A CF (BRASIL, 1988) expressa a correlação de forças no campo da política brasileira. Desse modo, sua elaboração data da instituição da Assembleia Nacional Constituinte-ANC, consolidada em formato de congresso pela Emenda Constitucional nº 26, de 27 de novembro de 1985, obteve diversas colaborações de grupos políticos e sociais, públicos e privados, em um processo de luta de forças antagônicas, pensando e elaborando propostas, a fim de delimitar os direitos civis em todas as áreas sociais.

Neste bojo, o atendimento à criança colocou-se como bandeira de luta empreendida pelo movimento de mulheres de diferentes classes sociais, pelos movimentos populares e por outros segmentos sociais, os quais foram fundamentais para conferência do direito à educação às crianças de zero a seis anos de idade (Silva, 1997; Ruiz, 2009).

Campos (1999, p. 123-124) pondera que os debates relativos aos direitos da criança transitaram em vários espaços sociais como o movimento de mulheres, no campo educacional, sindicatos, universidades e órgãos governamentais, os quais já provocaram mudanças positivas

nas concepções e posicionamentos relativos a tais demandas, e então traduzidas na Constituição Federal de 1988.

Silva (1997, p. 14-15) explica que as políticas de atendimento à infância integram outras políticas sociais, as quais seguem a mesma característica:

[...] iniciam-se com ações caritativas e filantrópicas de caráter privado; as primeiras iniciativas governamentais surgem nos anos 20, cujas bases eram assistencialistas e paternalistas; desenvolvem-se nos anos posteriores na perspectiva do populismo autoritário do Estado Novo; sofrem a influência da ideologia massificadora dos governos militares pós-64; e adquirem na Constituição de 88 a posição de “conjunto de direitos da criança, enquanto cidadã”.

Höfling (2001, p. 31) declara que políticas sociais:

“[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”.

Destarte, ao apresentar a trajetória do atendimento à criança, à infância brasileira buscou-se evidenciar o longo percurso até a criança ser reconhecida como sujeito ativo de direitos e possuir dentre eles, o direito à educação. Revisitar a história, conhecer e refletir acerca da construção da educação infantil, da construção desse direito de todas as crianças brasileiras, reforça a importância desta etapa da educação, dos seus inegáveis avanços, bem como das necessidades existentes atualmente.

Corroboramos com Carvalho e Guizzo (2018), que apresentam importantes reflexões acerca da construção das políticas de educação infantil e ponderam que, tomar consciência deste campo de lutas políticas e sociais “[...] nos torna conscientes de nossa responsabilidade ética, política e social como responsáveis pela educação das crianças” (Carvalho; Guizzo, 2018, p. 772).

Para tanto, desdobraremos nas seções seguintes os aspectos legais deste segmento, de modo a evidenciar como está colocado o direito à leitura literária da criança de zero a cinco anos de idade na educação infantil na legislação e literatura específica, evidenciando a

importância deste ainda na primeira infância⁶. O que nos exige, mesmo que brevemente, compreender o que é a literatura infantil, sua importância cultural e papel na formação integral dos sujeitos.

1.1.1 Literatura infantil: breves considerações

Fruto de construção social e histórica, a literatura constitui-se como instrumento da cultura, enunciativa das experiências humanas acumuladas, que também humaniza e forma, possibilitando, pois, a ampliação da leitura de mundo (Cândido, 2004; Kramer, 2007; Lajolo, 2018).

Nesse sentido, Lajolo (2018, p. 23) explica que não há um conceito uno para definir a literatura, pois ela não é imutável e “[...] depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura.” Conforme a autora, a validação do caráter literário de um texto dependerá da interação que a linguagem estabelece entre escritor e leitor.

Lajolo (2018) assinala que a literatura emerge da experiência em um contexto social real de quem a escreve, embora seja simbólico. Conforme a autora, a literatura apresenta ao leitor mundos variados, experiências possíveis de serem vivenciadas e, ao mesmo tempo em que apresenta tais experiências, gera novas em seu leitor.

Zilberman (2003, p. 25) explica que a literatura:

“[...] sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaços e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala do seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor”.

Lajolo (2018, p. 58-59) pondera que:

“[...] O universo que autor e leitor compartilham, a partir da criação do primeiro e da recriação do segundo, é um universo que corresponde a uma síntese – instrutiva ou racional, simbólica ou realista – do *aqui* e do *agora* da leitura, ainda que o *aqui* e o *agora* do leitor não coincidam com o *aqui* e *agora* do escritor” (grifos da autora).

⁶ Conforme Art. 2º, da Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016, que versa sobre as políticas públicas para a primeira infância, este é o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança (Brasil, 2016, p. 1).

A autora complementa que:

A literatura nasce não só da realidade circundante, compartilhada por autor e leitores, mas também do diálogo com tudo que, vindo de tempos anteriores, constitui a chamada *tradição literária*. É como se a literatura fosse um constante passar a limpo de textos anteriores, constituindo o conjunto de tudo – passado e presente – um grande e único texto de literatura [...]” (Lajolo, 2018, p. 60).

Nessa perspectiva, construída da experiência humana acumulada, a literatura constitui-se como emancipadora para adultos e crianças.

A literatura infantil surge vinculada à história social da infância e à concepção deste novo conceito de “infância” na civilização europeia. Zilberman (2003) assinala que os primeiros textos para crianças surgiram no final do século XVII e XVIII, destinados aos filhos de burgueses, classe que ascendia naquele período histórico.

A autora afirma que na Idade Moderna, com as mudanças ocorridas na sociedade, o modelo de família foi alterado, assumindo uma nova forma de núcleo familiar. Estrutura na qual se reconheceu a infância, faixa etária até então inexistente, que passa a ganhar determinada atenção naquele contexto social e histórico. As mudanças afetaram também o campo artístico e, nele, a literatura. Atrelada à ascensão da classe burguesa, surge então a literatura destinada ao novo público: a infância; tem-se a literatura infantil (Zilberman, 2003, p. 33).

No tocante ao conceito de infância, o exposto pela autora coaduna com os estudos de Philippe Ariès (1914-1984), para quem a infância tornou-se objeto de atenção nos séculos XVII e XVIII, por ocasião das transformações econômicas e sociais, como o início da sociedade industrial e alteração da estrutura familiar burguesa (Zilberman, 2003; Stearns, 2006).

Entretanto, o entendimento de Philippe Ariès não é um consenso entre os pesquisadores da infância. Stearns (2006) e Souza (2011) assinalam que a infância já se fazia presente em todas as sociedades anteriores à burguesa, sendo a criança objeto de preocupação em suas necessidades, nos mais variados aspectos, como nutricional, saúde, emocional, cuidados físicos e trabalho. Dados os diferentes tempos e lugares, a concepção de criança e infância poderia apresentar tanto características em comum quanto diferenças consideráveis (Stearns, 2006, p. 11-12).

Pelo viés da ciência da história, Souza (2011) corrobora com Stearns (2006) e afirma que a criança seria preparada em consonância com a demanda e valores da sociedade a que pertence. Contrariamente à ideia apresentada por Ariès, a autora destaca que:

[...] nas condições históricas de cada época, a criança foi objeto de cuidados e preocupações educativas, embora, na modernidade, a psicologia tenha trazido algumas contribuições importantes ao universo infantil, não para formular o conceito de infância, mas para redimensioná-lo. E mais, permitiram constatar que não é possível, apenas com base nos textos literários modernos, estabelecer uma relação de valor-desvalor da criança em diferentes épocas (Souza, 2011, p. 25).

Destarte, a produção literária destinada à infância na sociedade burguesa estava devidamente alinhada à escolarização, de modo que os textos tiveram como finalidade o rigor da educação da criança e do jovem nos aspectos intelectuais e emocionais (Zilberman, 2003, p. 15-16). A autora pontua que à literatura cabia a transmissão de valores morais e normas do adulto e da sociedade vigente. Subjugada à pedagogia, a utilidade da literatura na escola resumia-se a inculcar na criança e no jovem a sua inferiorização e incapacidade diante do adulto, a prescrever comportamentos aceitáveis, traduzia-se em instrumento de dominação (Zilberman, 2003).

A autora explica que a literatura estava destinada a atender aos interesses da burguesia. A serviço do capital, a produção literária visava alargar o consumo desta então mercadoria pelos seus destinatários. Souza (2011, p. 20-21) enfatiza a intrínseca relação entre a produção destinada à criança e o mercado:

“Considerando, todavia, que essa classe é a mesma que impulsiona o mercado a ampliar-se em nível mundial, não dá para não estabelecer relações entre a necessidade burguesa de ampliar mercados e a preocupação com a formulação de um conceito de infância e de uma literatura voltada à criança. Nesta, o texto com o recurso da ilustração, seduziria pequenos leitores. Livros almejados são livros vendidos. É o mercado produzindo conceitos como o de infância e de literatura infantil e, junto com os conceitos, a mercadoria livro infantil, destinada especificamente aos novos consumidores, as crianças. Assim, o mercado deve ser categoria fundante para a elaboração de uma história da literatura”.

Zilberman (2003, p. 58) concorda com Souza (2011) e explicita que:

“[...] a inclinação pedagógica motiva o mascaramento da verdade; a teoria do ensino, conformista porque visa adequar o sujeito a uma sociedade que deve permanecer imutável, não pode questionar seu contorno social. Transferida ao texto infantil, ela impede qualquer representação verossímil, exagerando os traços de positividade do *status quo* ou os sinais de negatividade dos aspectos marginais que possam desestabilizar o todo circundante. [...]”.

Segundo Zilberman (2003), a literatura infantil supria também a necessidade de promover o hábito de leitura nas crianças e jovens da nova classe social emergente, a burguesia. A leitura de livros configurou-se como um nível de cultura naquela sociedade. A autora denuncia que, embora o então reconhecimento da infância tenha atingido todas as classes sociais, a ideologia burguesa difundiu um tratamento diferenciado às crianças e jovens conforme o segmento de classes. A autora esclarece que:

“[...] A criança burguesa deve ser preparada para assumir sua função dirigente, a criança pobre precisa ser amparada para converter-se em mão de obra. Em ambos os casos, a finalidade social é única, porém o treino recebido é personalizado para liderar, o ser humano demanda unidade interior e saúde mental, enquanto do proletário, para cumprir sua missão, são exigidas confiança na classe dominante e saúde física. Portanto, o receptor que solicita o tipo de suporte que o livro pode oferecer provém da burguesia, o que exclui o interesse e a necessidade de representação dos males sociais. Circunscreve-se o único limite da literatura infantil, gerado como os outros, por sua condição histórica e social, fatores que, se estão na raiz de seu nascimento, formam igualmente as barreiras de que se deve libertar, para atingir a plena realização artística e a autonomia” (Zilberman, 2003, p. 59).

Imprescindível à criança e ao jovem, escola e literatura infantil, seriam fundamentais ao desenvolvimento e emancipação destes. Zilberman (2003, p. 16) pontua a necessidade de um “[...] redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim”.

Zilberman (2003) enfatiza a necessidade de a literatura não estar a serviço da pedagogia, para ensinar conteúdos e comportamentos desejáveis pelo adulto, mas sim para advogar em favor da obra literária enquanto arte, que oportuniza a criança, por meio da ficção e da fantasia, a compreensão do mundo social e o “[...] ‘conhecimento do mundo e do ser’ [...]” (Zilberman, 2003, p. 29). Segundo a autora, é por este viés que a literatura infantil exerce sua função formadora e emancipadora.

No Brasil, a literatura infantil tem sua trajetória marcada por significativas transformações, permeadas também pelas transformações nos contextos político, econômico e social. Ela surge já no final do século XIX e início do século XX, vinculada a modernização do país. Embora a atividade editorial no país tenha tido início em 1808, com a implantação da Imprensa Régia, os livros destinados às crianças começaram a ser publicados no início dos anos 1800, mas tiveram sua ampliação significativa em 1847 (Lajolo; Zilberman, 2022).

Lajolo e Zilberman (2022) explicam que no período da República Velha (1890-1920) várias mudanças foram desencadeadas na sociedade em virtude da almejada modernização do país. Conforme as autoras, a urbanização demandou a escolarização da infância, implicando assim, a produção didática e literária para essa população, impulsionando o consumo de produtos industrializados, dentre eles, os produtos culturais.

Conforme Lajolo e Zilberman (2022), a circulação das obras literárias ocorrera por meio de traduções e adaptações de obras também estrangeiras. Segundo as autoras, as marcas do modelo europeu também se fizeram presentes nas obras nacionais de gêneros variados, tanto no conto de fadas, como na produção voltada para fins educativos, com vistas à interiorização de comportamentos desejáveis, valores e sentimentos, para a formação do cidadão calcada no patriotismo.

As autoras afirmam que, em consonância com os objetivos da sociedade, a produção literária para a infância naquele período, transmitia a importância da perfeição da linguagem. Para Lajolo e Zilberman (2022, p. 81), a literatura infantil brasileira fez o mesmo percurso realizado na Europa, “[...] sob o patrocínio de um projeto só compatível com sociedades modernas, nas quais vigoram canais seguros de circulação, entre um público mais vasto, sensível e permeável à inculcação ideológica inserida num projeto aparentemente estético”.

No período de modernização do país, reconfigurou-se a literatura infantil (1920-1940). Lajolo e Zilberman (2022) assinalam que naquele período tinha-se uma preocupação maior de escrever efetivamente para o público infantil, priorizando o receptor da obra, a criança e o jovem. Ganham espaço a ficção e a fantasia nas produções infantis. Evidenciando-se a cultura popular e o folclore brasileiro.

Conforme as autoras, este período se fez mais promissor, alavancando a literatura infantil com histórias originais. As produções contemplaram um cenário próprio, o campo, e personagens fixos entre adultos, crianças, animais e bonecas, como no caso da produção de Monteiro Lobato.

Lajolo e Zilberman (2022) ponderam que as produções deste período atenderam à ideologia da sociedade vigente, modernista, mas também avançaram ao propósito da própria literatura, destacando os escritores Monteiro Lobato e Graciliano Ramos, em razão de que estes dois “[...] ressaltam, mais que os outros, as peculiaridades da época e retratam a maturidade da literatura infantil segundo a ambição que esta, um dia, formulou para si mesma – a de fazer parte do nicho mais seletivo e prestigiado da arte literária” (Lajolo; Zilberman, 2022, p. 147).

No período seguinte (1940-1960), a literatura infantil não avança e sim retrocede. A concepção de desenvolvimento incorporada pelo país refletiu negativamente no campo literário.

A larga escala de produção desqualificou os textos literários e reduziu os escritores a peças da engrenagem de produção (Lajolo; Zilberman, 2022).

As autoras assinalam que, mais uma vez a literatura infantil, acompanhando a conjuntura internacional absorvida pelo país naquele período, não alcança seu objetivo. A literatura infantil acata as normas e ideologias vigentes na sociedade, influenciadas pelo discurso e capital internacional, mostrando uma prevalência do discurso dominante.

É como fruto e motor da ideologia desse período que os textos destinados à infância e juventude podem ser encarados. Por isso, não denunciam uma realidade, mas a encobrem, sem deixar de transmitir ao leitor os valores que endossam. A conduta, por escapista, mostra-se reveladora; contudo, é dela que proveio a eficiência do gênero. Este perdurou e tomou corpo, adquiriu solidez e deu segurança aos investidores, em virtude da utilidade que demonstrou e da obediência com que seguiu as normas vigentes (Lajolo; Zilberman, 2022, p. 211).

O último período analisado pelas autoras (1960-1980) apresenta-se, de certo modo, mais promissor à literatura infantil. Impulsionada pelo modelo industrial, a demanda do mercado rentável, manteve a interligação entre literatura e escola, que “desqualifica” os textos em razão da aligeirada produção, que também gerou os textos sequenciados, com as temáticas já conhecidas, como o folclore e aventuras. Entretanto, a literatura infantil surge mais comprometida em tratar das demandas sociais vigentes e, embora tenha se dedicado também ao fim educativo, pautou-se em novos valores, compreendido pelas autoras como mais libertadores (Lajolo; Zilberman, 2022, p. 276-277). A produção literária para a infância contempla a temática urbana, ganhando espaço a história policial, investigativa, ficção científica, oriundos da cultura de massa.

Lajolo e Zilberman (2022, p. 278) sublinham que a literatura infantil se emancipa e rompe com a pedagogia. Ganham espaço a poesia, a fantasia, as histórias fundadas no imaginário e textos autoconscientes “[...] que explicitavam e assumiam sua natureza de produto verbal, cultural e ideológico. [...]”. Segundo as autoras, embora a literatura infantil tenha adquirido novo status e ocupado seu lugar, segue vinculada à escola, local por onde circula. (In)felizmente, a literatura infantil constitui-se um negócio rentável. As autoras concluem que:

“[...] uma vez reconhecidos como literatura, os livros para crianças passaram a prestar contas à série literária. E, em relação a ela, o modo de produção do livro infantil podia consistir um obstáculo intransponível para que o diálogo se desenvolvesse em pé de igualdade. Mas, dialeticamente, foi isso também que permitiu que a inclusão da literatura infantil nas reflexões sobre a história e a teoria da literatura de um povo iluminasse zonas de penumbra que a

circulação restrita da produção literária não infantil impedia que fossem observadas” (Lajolo; Zilberman, 2022, p. 278).

É oportuno destacar as contribuições de Cecília Meireles (1901-1964) para a literatura infantil brasileira. A escritora corrobora com Zilberman (2003), Candido (2004), Lajolo e Zilberman (2022), e defende a literatura infantil de qualidade, enquanto arte, com função formadora, fundamental para aprendizagem e desenvolvimento das crianças. (Méllo; Machado, 2008; Figueiredo, 2021).

Também educadora, Cecília Meireles escreveu livros didáticos e atuou criticamente no campo político educacional brasileiro, num contexto político de reformas, marcado pelo movimento da Escola Nova. A educadora advogava a importância da constituição de biblioteca infantil, pois considerava esse espaço como um universo infantil. Idealizado pela escritora, no ano de 1934, por ocasião da reforma educacional, foi inaugurada a Biblioteca Infantil do Distrito Federal, que posteriormente tornou-se um Centro de Cultura Infantil. Contudo, teve suas atividades interrompidas no ano de 1937, por força das ideologias políticas que assentavam o Estado Novo (Lôbo, 2010).

Salientamos ainda, a contribuição de autores contemporâneos, que enriquecem e engrandecem a literatura infantil brasileira, formando um amplo repertório literário. Dentre eles destacamos: Ana Maria Machado, Maurício de Souza, Ruth Rocha, Ziraldo e Manoel de Barros.

Destarte, estudiosas da literatura brasileira, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2022), evidenciaram o percurso de avanços e retrocessos da literatura para infância brasileira. Muitos autores, pesquisadores, defendem a importância da literatura para crianças, portanto, a importância da literatura na educação infantil, com qualidade, enquanto formadora e emancipadora, sobretudo para as crianças advindas da classe trabalhadora, que, como bem pontuaram Giroto *et.al* (2013, p. 13) “[...] tem esse direito negado de forma sistemática na história do nosso país”.

Daí a relevância de discutirmos o direito à leitura literária na Educação Infantil, uma vez que, a escola é, na maioria dos casos, o principal local de acesso das crianças e jovens da classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, dos quais podemos destacar as obras literárias.

1.2 O direito à leitura literária na Educação Infantil: aspectos legais e normativos

Nessa seção buscamos compreender como o direito à leitura literária na Educação Infantil tem figurado na legislação brasileira, com a consciência de que tanto a educação

infantil, quanto o acesso à literatura infantil foram direitos historicamente negados aos filhos da classe trabalhadora. Vimos como se deu o percurso tortuoso do atendimento à infância, em razão dos descompassos entre políticas econômicas e sociais, que desencadearam as mais distintas concepções e formas de atendimento à criança brasileira. Assim, a história é marcada pelo descaso, por iniciativas de cunho filantrópico, caritativo, assistencialista e por um caráter compensatório.

Trata-se de uma trajetória de lutas, de um direito que transitou entre o direito da mãe, da oferta enquanto obrigação patronal, para então tornar-se direito da criança, direito e opção da família, bem como dever do Estado. E por força dos movimentos populares, da comunidade acadêmica e pesquisadores da infância, das lutas travadas pela sociedade civil, a Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito à educação em creches e pré-escolas, à todas as crianças brasileiras, de todas as classes sociais.

A Carta Magna de 1988 conferiu os direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, incluindo a criança como cidadã detentora de direitos. Em seu Artigo 205 estabelece “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). O Inciso IV do Art. 208, estabelece a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade, como dever do Estado. O inciso XXV do artigo 7, também prevê as referidas instituições como direito de filhos e dependentes de trabalhadores urbanos e rurais.

Para Machado (2000, p. 7, grifo nosso) a Constituição Federal:

“[...] é um marco que inaugura uma nova era na história do atendimento à criança pequena em nosso país. Com essa medida obriga-se o Estado a disponibilizar as vagas demandadas pelas famílias em instituições dos sistemas educacionais para todas as crianças desde seu nascimento, seja qual for sua origem regional, social, racial ou étnica e a despeito da opção religiosa ou política de seus pais. Trata-se de não mais justificar uma função específica para as instituições de educação infantil e seus profissionais com base exclusivamente no direito das mulheres trabalhadoras, ou na retórica que justifica objetivos pedagógicos dessa ou daquela natureza, mas como um **direito da criança**”.

Anos mais tarde este direito foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado por meio da Lei n. 8.069 no ano de 1990, que versa sobre os direitos fundamentais da pessoa humana e valida o direito constitucional da criança à educação. Conforme inciso IV do Art. 54, é dever do Estado assegurar à criança na faixa etária de zero a cinco anos o atendimento em creches e pré-escolas.

No ano de 1996, por meio da Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a educação infantil recebeu ordenamento legal. Dedicado a tratar desta etapa da educação o Capítulo II – Da Educação Básica, na Seção II - Da Educação Infantil, nos artigos 29, 30 e 31. Os artigos 29 e 30 estabelecem:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5⁷ (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996a, art. 29 e 30).

Ressalta-se que, tanto a creche como a pré-escola são consideradas instituições de educação infantil. A distinção se dá em razão da faixa etária da criança, cabendo à creche ou entidades equivalentes as especificidades dos cuidados de bebês e crianças bem pequenas⁸.

A LDBEN legitima o caráter educativo das instituições de educação infantil. Didonet (2000), assinala que o dispositivo legal dá novo delineamento para a educação da criança elevando-a a outro nível, pois adentra o campo educacional, compondo a educação básica juntamente com as outras etapas, ensino fundamental e médio. Nas palavras de Andrade (2010, p. 147) “o importante na efetivação dessa identidade institucional é que a creche seja um espaço de educação de qualidade, permitindo vivências e experiências educativas, comprometida com os direitos fundamentais da criança e garantindo a promoção da cidadania.”

Segundo Kramer (2006), a partir do momento que a educação da criança é ratificada como direito, novos debates são objetos de atenção no que se refere a primeira etapa da educação básica brasileira. Dentre eles, destaca-se a necessidade de uma orientação una, que, como afirma a autora, respeite toda a diversidade que compõe a realidade brasileira, nos mais variados contextos: social, cultural, político, econômico, de concepções de atendimentos, de currículos, dentre outros fatores que permeiam o atendimento à infância.

Desse modo, vão sendo desenhadas as políticas de educação infantil e elaborados documentos destinados a orientar as ações para este segmento, nos quais buscaremos evidenciar

⁷ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (Brasil, 2006a).

⁸ Trata-se de denominação atual constante na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil em razão das especificidades de cada grupo etário, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados em três grupos. Creche: bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e pré-escola: crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017).

como está colocado o direito da criança à leitura literária, ao acesso à literatura nesta etapa da educação. Para tanto, serão considerados documentos publicados após a CF, os quais serão abordados em ordem cronológica.

Inicialmente recorreremos a Antônio Cândido (2004), para quem o direito à literatura equipara-se aos demais direitos fundamentais da pessoa humana. O autor advoga o direito à arte e à literatura como os demais direitos relativos às necessidades básicas do indivíduo para sobrevivência.

O autor pondera que todo indivíduo necessita de fabulação, em razão da própria condição humana, criativa e imaginativa. Para Cândido (2004, p. 174), a literatura constitui-se instrumento anunciativo de determinado contexto, de determinada realidade, configura-se pois “[...] manifestação universal de todos os homens em todos os tempos [...]”. Segundo o autor:

“Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia (SIC) e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante” (Cândido, 2004 175).

O autor adverte ainda, que a função da literatura não é instruir. Por ser humanamente elaborada e construída, possui a mesma dimensão humanizadora “[...] isto é, permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, que assegura a generalidade e permanência [...]” (Cândido, 2004, p. 179).

Conforme o autor, a literatura acolhe, abraça, incita, inquieta, faz amar e repudiar, anuncia, denuncia, desperta percepções, sentimentos e entendimentos, segundo suas funções. Nas palavras de Cândido (2004, p. 180) “[...] a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. E, portanto, deve igualar-se aos demais direitos humanos, enquanto bem incompreensível, àquele necessário à sobrevivência e inalienável. Sobretudo em uma sociedade em que o acesso aos bens materiais, aos bens culturais, não se dá de maneira equânime (Cândido, 2004, p. 186-187).

Sob essa mesma ótica, Lima e Santos (2022, s.p.) defendem o direito da criança à literatura na EI e enfatizam que:

“Diante das desigualdades que assolam a sociedade, não é possível pensar a literatura como sendo algo acessível a todos. Os conceitos neoliberais, integrantes da sociedade contemporânea, ultrapassam as relações econômicas e interferem nos modos de relação entre os sujeitos, atingindo o sistema educacional como um modo de legitimação de poder”.

Nessa perspectiva, Giroto *et.al* (2013, p. 13) asseveram o fator humanizador da literatura na educação de bebês e crianças bem pequenas e defendem que o acesso à literatura se configura “[...] um direito fundamental da infância, e poder usufruir [...] é essencial para todas as crianças especialmente para aquelas oriundas de camadas populares e que tem esse direito negado de forma sistemática na história do nosso país”.

Nesse sentido, a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), estabelecem o direito da criança à cultura. O Art. 227 da CF determina os deveres da família, da sociedade e do Estado para com a criança, devendo assegurar dentre eles, o direito à cultura. O estatuto estabelece que os espaços escolares devem assegurar à criança o acesso às fontes de cultura. “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (Brasil, 1990, art. 58).

O direito à cultura é defendido por Kramer (2007), que diz que o contato com a cultura oportuniza o acesso ao conhecimento já produzido, que ao acontecer como experiência, ou seja, de forma intencional, por meio de reflexão coletiva, crítica, geradora de sentimentos, chamada pela autora de “reflexão sentida”, tem potencial formador e humanizador, para crianças e adultos (Kramer, 2007, p. 10).

Segundo Kramer (2007, p. 8) a formação cultural possibilita a leitura de mundo, conhecer-se e reconhecer-se parte de um todo, parte de uma pluralidade, composta por valores, diferenças, injustiças, desigualdades, tornando-se assim, uma formação crítica e emancipadora. As culturas fazem-se presentes nos espaços escolares de EI e em diversos instrumentos, sendo a literatura, uma das ricas e diversas fontes de cultura. Daí a necessidade da presença da literatura na Educação Infantil.

Com objetivo de contribuir com órgãos responsáveis e instituições de EI, creches e pré-escolas, para elaboração e/ou avaliação das propostas pedagógicas e currículos, o MEC lançou, no ano de 1996, o documento “*Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*”. A partir de um diagnóstico realizado em âmbito nacional, mediante análise de documentos de secretarias municipais e estaduais de educação das cinco regiões brasileiras, foram feitas diversas constatações,

chamadas no texto oficial de “avanços, desvios, entraves e dificuldades, e incoerências” (Brasil, 1996b).

Mediante os resultados obtidos com as análises e visando subsidiar as ações necessárias à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e currículos para as instituições de EI, o documento apresentou um “Roteiro para análise das propostas pedagógicas/currículos”, bem como um “Roteiro para avaliação da implementação de proposta pedagógica/currículo de educação infantil”. Na segunda seção, a produção cultural a qual as crianças têm acesso, incluindo livros, aparece com um dos itens que deve ser contemplado no diagnóstico (Brasil, 1996b).

No ano de 1998, o MEC lançou o documento “*Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil*”, parte do projeto “Estabelecimento de critérios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”, o qual foi elaborado coletivamente por representantes dos conselhos de educação dos âmbitos federal, estadual e municipal, consultores e especialistas, sob a orientação do MEC, visando contribuir com a formulação de diretrizes e normas para a EI, em razão da necessidade de se estabelecerem padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas relativos a propostas pedagógicas, saúde, infraestrutura e formação de professor (Brasil, 1998b, p. 19).

Cabe destacar que a qualidade do atendimento da EI implica diversos aspectos e tem ocupado lugar de suma importância nas agendas deste segmento, pois conforme esclarece Barreto (1998b, p. 27):

“A qualidade do atendimento em instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados, especialmente na creche, que, historicamente, se caracterizou como um atendimento de guarda para crianças de famílias de renda mais baixa, mas também nas pré-escolas destinadas a essa faixa da população. A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas (ou sua existência apenas no papel, com pouca efetividade na orientação do cotidiano das instituições de educação infantil) são alguns dos problemas a enfrentar [...]”.

A autora evidencia que diante da herança assistencialista que carrega a EI, se fazem necessários muitos esforços de diferentes ordens e aspectos para mudar a realidade caótica de muitas instituições em nosso país. Situação que demandou a publicação de diversos documentos

normativos e conseguinte empenho por parte do poder público para efetivar as alterações necessárias.

Nessa perspectiva, em consonância com outros dois importantes documentos que seriam publicados em sequência, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), Assis (1998b), em seu texto “Educação infantil e propostas pedagógicas” destaca os princípios norteadores para as propostas pedagógicas de educação infantil:

“a. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais” (Assis, 1998b, p. 67-68).

Conforme a autora, as práticas pedagógicas das instituições devem ser qualificadas, intencionalmente planejadas, de modo que contemplem o acesso da criança a diversos materiais, espaços e ambientes que oportunizem aprendizagem e desenvolvimento. Em conformidade com os princípios, as propostas devem: valorizar as identidades diversas que compõem os espaços educativos; integrar o desenvolvimento de todos os aspectos: físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais; promover a interação entre áreas diversas do conhecimento; e, realizar avaliação (Assis, 1998b).

Oliveira (1998b) acrescenta a importância de espaços físicos adequados, estruturados, com arquitetura específica para este segmento, providos de recursos materiais variados, incluindo livros infantis.

Ao apresentarem os critérios necessários ao credenciamento das instituições de Educação Infantil, os autores evidenciam a preocupação com o direito à leitura literária, de modo que os espaços educativos ao contemplarem às necessidades e especificidades do cuidado e educação de crianças até seis anos de idade, oportunizem o acesso à cultura, ao livro de literatura infantil.

Voltando aos documentos normativos, no ano de 1998, o MEC publicou o “*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*” que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em consonância com a LDBEN, o referido material tem como finalidade auxiliar as ações pedagógicas realizadas nos espaços destinados a oferta da

educação para crianças até seis anos de idade⁹ em creches, entidades equivalentes e pré-escolas¹⁰ (Brasil, 1998a).

O referencial é composto por três volumes. O primeiro intitulado “Introdução”, apresenta as bases que orientaram a organização do documento e divide em dois âmbitos de experiência “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento de Mundo”, segundo e terceiro volumes, respectivamente; relativos aos espaços, conteúdos, materiais, mobiliários e práticas didáticas, os quais irão subsidiar o trabalho a ser desenvolvido com as crianças.

Com vistas a superar o atendimento assistencialista e compensatório das instituições, o referido documento teve como finalidade apontar metas de qualidade para a oferta de um atendimento adequado às necessidades e especificidades da primeira infância, respeitando as características próprias e o desenvolvimento das crianças (Brasil, 1998a).

De caráter não obrigatório, o documento intencionava subsidiar os sistemas educacionais brasileiros na elaboração e implementação de programas e currículos para esta etapa educacional, dada a diversidade e heterogeneidade das diversas regiões brasileiras e os vários fatores que às compõem, dentre eles a desigualdade social e econômica (Brasil, 1998a).

Segundo o documento:

“[...] A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento [...]” (Brasil, 1998a, p. 14).

Desse modo, o Referencial buscava subsidiar os trabalhos educativos desenvolvidos por todos os profissionais envolvidos nesta etapa educacional, os quais deveriam estar embasados nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

⁹ A Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, torna o ensino obrigatório dos 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade, devendo a implementação ocorrer a partir do ano de 2016 (Brasil, 2009a).

¹⁰ A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB, a pré-escola passa a ser obrigatória. A educação básica obrigatória passa a ser dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, compreendendo a pré-escola (educação infantil), ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 2013). A referida alteração também é realizada no ECA por meio da Lei 13.306, de 4 de julho de 2016, que estabelece no inciso IV, do Artigo 54, o atendimento em creches e pré-escola (EI) para crianças de zero a cinco anos de idade (Brasil, 2016).

- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade” (Brasil, 1998a, p. 13).

Mesmo contemplando aspectos importantes, dos quais o acesso das crianças aos bens socioculturais, que contempla nosso objeto de estudo. Faz-se necessário acrescentar que, o referido documento não supriu às expectativas de modo geral, sendo alvo de críticas por parte de estudiosos e teóricos da área (Andrade, 2010).

Lucas (2005) narra que o documento deixou grandes lacunas quanto ao embasamento teórico metodológico, negando a autoria das concepções ali contidas, deixando de mencionar autores de suma importância que fundamentam a EI. Além disso, suprimiu toda trajetória de lutas do atendimento e das instituições destinadas a primeira infância brasileira.

A autora explica que estes fatores impactam negativamente a compreensão e consciência por parte dos profissionais da EI quanto à importância desta etapa da escolarização, contrapondo-se a necessidade de reforçar o compromisso ético e político com esta etapa da educação, com vistas a superação efetiva de um atendimento marcadamente assistencialista e compensatório.

Fulgraf (2001) acrescenta que a concepção de educação apresentada no texto oficial não conseguiu superar a visão compensatória, bem como não considerou as singularidades e especificidades educacionais do cidadão da primeira infância. A autora afirma que embora se tratasse de documento não obrigatório, assumiu caráter impositivo.

Andrade (2010, p. 174) sublinha que o texto oficial objetivava a implementação de “[...] práticas pedagógicas engessadas, rotineiras, que muitas vezes desconsideram o universo cultural das crianças e a existência de múltiplas formas de viver a condição da infância em nosso país, o que acaba por negar o direito das crianças a uma educação infantil emancipatória”. Nas palavras de Kramer (2006, p. 802) o documento “[...] não soube como equacionar a tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância [...]”.

Arce (2001) concorda com as autoras e assevera haver discrepâncias de várias ordens contidas no “*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*”, como: ecletismo equivocado de fundamentos teóricos, caráter de manual didático evidenciando um esvaziamento e empobrecimento das ações para este segmento, além de ocasionar

consequências extremamente negativas, configurando-se, portanto, um retrocesso para a primeira etapa da educação básica brasileira.

Portanto, o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil é marcado por avanços e retrocessos, dados os diferentes referenciais que foram sendo promulgados ao longo do processo histórico. Nesse contexto, a Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, instituiu as “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*”, objetivando subsidiar as ações relativas as propostas pedagógicas das instituições dos sistemas de ensino, em consonância com o texto do documento “*Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil*” publicado anteriormente. Conforme Inciso do Art. 3º, as propostas pedagógicas devem se basear nos seguintes princípios:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

O texto legal enfatiza a importância do reconhecimento e valorização das diversas identidades que compõem a comunidade educacional; práticas que contemplem a criança como um ser único, que aprende, constrói significados e demanda, portanto, práticas intencionalmente planejadas, que integrem os aspectos “[...] físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança[...]”, oportunizando “[...] a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores” (Brasil, 1999, art. 3).

Em conformidade com o disposto na LDBEN¹¹, acerca da integração das instituições de EI aos sistemas educacionais, o Parecer n. 04/2000/CEB/CNE, aprovado em 16 de fevereiro de 2000, versa sobre as “*Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil*”, visando contribuir neste processo de integração. Dentre outras questões a serem consideradas no referido processo, o documento enfatiza os seguintes aspectos normativos: vinculação das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino; proposta pedagógica e regimento; formação de professores e outros profissionais para o trabalho nas instituições de educação infantil; e, espaços físicos e recursos materiais para a educação infantil.

¹¹ Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino (Brasil, 1996, art. 89).

Embora o documento citado não faça menção direta ao acesso aos bens culturais, entende-se estar implícito ao mencionar a necessidade de espaços físicos adequados e recursos materiais para a EI.

No ano seguinte, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação. O diagnóstico realizado da EI brasileira constata as insuficiências, de modo geral, no atendimento da primeira infância brasileira, desde o acesso das crianças às instituições, vagas insuficientes, à qualidade do atendimento ofertado, que envolve muitos outros fatores, todos de importância fundamental, para que todas as crianças possam exercer seus direitos nos espaços escolares.

A meta n. 2 do dispositivo legal, que trata sobre os padrões mínimos de infraestrutura para o devido funcionamento das instituições de EI, estabelece que seja assegurado às crianças “[...] d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil [...] e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; [...]” (Brasil, 2001, meta 2).

Em consonância com a meta n. 2 do PNE que versa sobre padrões mínimos de infraestrutura necessários ao funcionamento adequado de instituições de EI, no ano de 2006 o MEC publica dois documentos destinados a tratar da infraestrutura predial das instituições de EI, os quais resultam de discussão coletiva por meio de seminários regionais entre profissionais da área, educadores, engenheiros e arquitetos, secretarias municipais de educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME (Brasil, 2006bc).

Complementando o previsto no PNE promulgado em 2001, o documento *“Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil”*, apresenta informações gerais com vistas a orientar todo o processo de construção e/ou reformas prediais de instituições de EI, bem como sugestões aos atores envolvidos: dirigentes municipais de educação, equipe multidisciplinar, arquitetos e engenheiros, gestores e demais profissionais da instituição de Educação Infantil. E, estabelece os parâmetros contextuais-ambientais; funcionais e estéticos; e, técnicos (Brasil, 2006b). Segundo o documento, o espaço da instituição de EI deve ser:

“[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos” (Brasil, 2006b, p. 8).

Conforme o texto oficial, faz-se necessária estrutura predial adequada, espaços externos e internos que atendam às especificidades da criança conforme a faixa etária e suas necessidades

básicas, tais como: espaços que ofereçam segurança e conforto de modo a possibilitar a movimentação e exploração pelas crianças; ambientes desafiadores, capazes de aguçar a curiosidade e estimular percepção e criatividade, afim de auxiliar na constituição de suas identidades; além de ambientes aconchegantes, lúdicos, com mobiliários adequados, podendo ser alterados conforme a necessidade e interesse de professores e crianças, para criação de cantinhos e nichos, ambientes ricos em possibilidades.

O documento *“Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”*, apresenta sugestões dos aspectos construtivos dos espaços e ambientes que compõe as instituições: sala para repouso, fraldário, lactário, solário, área administrativa, banheiros, pátio coberto, áreas necessárias ao serviço de alimentação, área de produção (cozinha), áreas de recepção e estocagem (despensas), refeitório, lavanderia, área de serviços gerais, depósito de lixo e área externa. No que se refere a sala de atividades:

“O espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2006c, p. 16).

O documento também menciona sala de multiuso para:

“[...] organização de cantos de leitura, brincadeiras, jogos, dentre outros, ressaltamos a importância da organização de um espaço destinado a atividades diferenciadas, planejadas de acordo com a proposta pedagógica da instituição, como alternativa para biblioteca [...]” (Brasil, 2006c, p. 17).

Até aqui, os documentos citados explicitam a necessidade de infraestrutura predial, espaços adequados, recursos materiais e pedagógicos, todos necessários às práticas pedagógicas promotoras do direito à leitura literária, incluindo os cantos de leitura que possibilitam o acesso das crianças às obras literárias dos mais variados gêneros.

No mesmo ano (2006) foi publicada a *“Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”*. Também fruto de construção coletiva em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil, bem como com a participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e secretarias municipais de educação por meio de seminários realizados em oito capitais brasileiras, o qual visava contribuir

“[...] para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos [...]” (Brasil, 2006d, p. 5).

O documento apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esta etapa da educação. Em conformidade com demais documentos já citados, o texto apresenta nos objetivos e metas, a necessidade de garantir espaços físicos adequados, mobiliários, equipamentos, materiais pedagógicos e brinquedos. Dentre as estratégias, aponta a aquisição dos itens mencionados, bem como livros de literatura infantil, tendo como prioridade as instituições com edificações novas e que receberam melhorias; e, a elaboração e implementação de “Política Nacional de Formação de Leitores tendo como foco as crianças, as professoras e os professores da Educação Infantil” (Brasil, 2006d, p. 25).

Ainda em 2006, em consonância com a meta n. 19 do PNE (2001) que trata sobre o estabelecimento dos parâmetros de qualidade dos serviços de EI, o MEC lançou os “*Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*” volumes 1 e 2. O documento foi construído coletivamente entre os atores envolvidos nesta etapa da educação, gestores municipais, especialistas, professores de diversas regiões brasileiras, em etapas distintas. O texto estabelece padrões de referências para orientar a organização e funcionamento das instituições de EI¹² a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, com vistas a promover a equidade educacional, considerando a realidade brasileira multicultural, diferente, diversa e desigual. O primeiro volume versa sobre os fundamentos da qualidade da EI e o segundo, apresenta as competências dos sistemas de ensino (Brasil, 2006e).

O texto oficial apresenta uma concepção de criança cidadã detentora de direitos, ser único, potente e produtor de cultura que amplia suas capacidades, aprendizagem e desenvolvimento nas interações sociais as quais demandam ações pedagógicas intencionais, próprias, que respeitem a especificidade e necessidades de cada faixa etária, requerendo, portanto, condições adequadas para tal, incluindo espaços, tempos e recursos materiais, oportunizando à todas as crianças que exerçam seus direitos nos espaços educativos. Visando garantir a qualidade das instituições de EI, o documento explicita as competências de cada sistema de ensino, federal, estadual e municipal, os quais devem promover ações próprias e, também, ações articuladas e colaborativas entre si (Brasil, 2006e).

¹² O referido documento toma como base a legislação que considera a faixa etária de zero a seis anos de crianças da educação infantil. A Lei 11.114, de 16 de maio de 2005 “Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade” (Brasil, 2005). A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006a, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. O prazo para implementação da determinação legal deveria ocorrer até o ano de 2010.

Ao apresentar a caracterização das instituições de EI brasileiras, o texto ratifica a finalidade desta etapa da educação que é “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2006f, p. 28), bem como enfatiza o binômio cuidar e educar de forma indissociável, devendo:

“Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições [...] valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças” (Brasil, 2006f, p. 28).

Constituem-se parâmetros de qualidade: a proposta pedagógica; a gestão institucional; corpo docente e demais profissionais; infraestrutura, espaços, materiais e equipamentos, mobiliários. Tais parâmetros são engrenagens fundamentais para que as instituições ofereçam um atendimento qualificado à primeira infância (Brasil, 2006f).

Conforme o documento, as propostas pedagógicas devem contemplar os princípios éticos, políticos e estéticos, cabendo a este terceiro, “[...] à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2006f, p. 31).

Segundo o texto, a avaliação da qualidade da EI transitou entre os aspectos psicológicos da criança, em razão do afastamento da criança da família; para um aspecto cognitivo, que diz respeito ao preparo para o ensino posterior; a importância dos contextos familiares e educacionais, junção família e escola, incluindo a formação docente em serviço; e, o atendimento educacional na complexa realidade brasileira, permeada pela desigualdade social e sua rica diversidade cultural, que deve respeitada.

Em um país marcado por tantas diferenças, o equilíbrio entre a preocupação com a igualdade e a preocupação com o respeito às diferenças nem sempre é fácil de alcançar. O desigual acesso à renda e aos programas sociais está marcado por esses diversos pertencimentos de classe, de etnia e de gênero, heranças históricas e culturais que também se expressam no acesso à Educação Infantil e na qualidade dos programas oferecidos. Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (Brasil, 2006e, p. 23).

Conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, são aspectos relevantes para a qualidade da EI: respeito à diversidade cultural, étnica e de gênero; infraestrutura predial adequada; condições de recursos materiais; formação docente adequada, inicial e continuada; e, proposta pedagógica das instituições. Portanto, “1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; 2) depende do contexto; 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; 4) [...]” (Brasil, 2006e, p. 24).

Os parâmetros apresentam aspectos fundamentais para garantir a qualidade da educação ofertada a primeira infância brasileira. No que tange ao foco da presente pesquisa, tais aspectos são fundamentais, conjuntamente, uma vez que o direito da criança à leitura literária depende: de espaço adequado, de uma estrutura predial ampla que oportunize diferentes possibilidades, seja em um espaço único para práticas de leitura como biblioteca ou similar, ou ainda sala de referência ampla, que possibilite essa organização; condições de recursos materiais que incluem também um acervo amplo de livros e obras literárias; a formação necessária para mediação de leitura, que pode ser ofertada em formação continuada; e a proposta pedagógica que contemple esse direito da criança; todos esses aspectos respeitando a diversidade rica que compõe a realidade brasileira.

Três anos depois, em 2009, o Ministério da Educação lançou a segunda edição do documento “*Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*”. Redigido de forma pontual e objetiva, o documento teve como objetivo afirmar o compromisso de todos os envolvidos com esta etapa da educação, visando a oferta de um atendimento de qualidade que priorize as necessidades e especificidades de crianças de zero a seis anos, tendo como foco a creche, embora possa aplicar-se também a pré-escola (Brasil, 2009b).

O documento está baseado em três áreas do conhecimento:

“[...] dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, no Brasil e em países mais desenvolvidos, que vem trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil” (Brasil, 2009b, p. 7/8).

O referido texto é composto por duas partes “Esta creche respeita a criança - Critérios para a unidade creche” e “A Política de Creche respeita a criança - Critérios para políticas e programas de creche”. Na primeira seção o direito à leitura literária está expresso vinculado ao direito da criança de desenvolver a sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, afirmando o direito a ouvir e contar histórias, bem como ter acesso aos livros de história, ainda para crianças que não saibam ler (Brasil, 2009b).

A segunda seção também explicita o direito à leitura literária vinculado aos direitos: a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; à brincadeira; e, à ampliação de seus conhecimentos. Portanto, deve ser previsto orçamento para: adequação dos ambientes de modo que promovam segurança, conforto e sejam estimulantes; compra e reposição de brinquedos, materiais e livros, que atendam todas as faixas etárias e a totalidade de crianças, os quais são considerados como instrumentos do direito à brincadeira, bem como promotores do desenvolvimento e da ampliação dos conhecimentos das crianças. A criança deve ter acesso a produção cultural da humanidade (Brasil, 2009b).

O documento prevê ainda, a necessidade de formação inicial e continuada de profissionais, que reconheça “[...] a importância da brincadeira e da literatura infantil para o desenvolvimento da criança [...]” (Brasil, 2009b, p. 38). Portanto, evidencia-se, a partir das normativas mencionadas, que a leitura literária é prevista enquanto direito das crianças brasileiras nas creches e pré-escolas públicas.

Ainda em 2009, o MEC lançou o documento “*Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil*”, com vistas a orientar secretarias e conselhos de educação em âmbitos estaduais e municipais, quanto ao atendimento na EI realizado por meio de convênios.

O texto oficial foi elaborado coletivamente por meio de seminários entre o MEC e entidades da área, a saber: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O texto oficial apresenta um passo a passo a ser seguido no processo de formalização do convênio (Brasil, 2009a, p. 7-8).

Conforme o referido texto, um dos procedimentos necessários à formalização do convênio é realizar um diagnóstico da realidade da instituição que será conveniada, pois devem

ser consideradas as condições do espaço físico e infraestrutura. O diagnóstico deve tomar como base duas publicações do MEC, o “*Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil*” e “*Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil*”, as quais evidenciam o direito à leitura literária, conforme já mencionado.

Cabe destacar que, embora a oferta da EI seja obrigação do Estado, sob a responsabilidade do município, conforme estabelecem a CF e a LDBEN¹³, os convênios¹⁴ firmados com instituições privadas fizeram-se necessários em razão da rede pública não conseguir atender à demanda por vagas na EI na totalidade (Brasil, 2009c). Via convênio as entidades recebiam recursos financeiros para execução dos serviços não comportados pelo poder público.

Vigente atualmente (2023) e compondo o bojo da lógica neoliberal, a política de convênios acaba por eximir o Estado de suas funções via relação público-privado, desobrigando-o assim, de executar medidas necessárias à expansão do atendimento integral e integrado na educação da primeira infância, fazendo reviver a concepção assistencialista (Barbosa *et. al*, 2022, p. 10-11).

Situação que evidencia a insuficiência da EI que foi instituída como direito pela CF e LDBEN, porém não foi destinado aporte orçamentário específico para sua efetivação. Nas palavras de Andrade (2010, p. 176) “[...] O financiamento da educação infantil é um dos entraves e desafios da política dessa área [...]”.

A partir de janeiro do ano de 1998, em razão da universalização do ensino fundamental, esta etapa da educação passou a contar com financiamento próprio, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF¹⁵, que não contemplou a EI. Somente no ano de 2007, por ocasião da criação Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB¹⁶, regulamentado por meio da Lei nº 11.494, a EI passou a compor o financiamento da educação básica, incluindo as instituições conveniadas.

¹³ O inciso II do Art. 211 da CF (1988) determinou ao município a incumbência da EI, posteriormente ratificada pelo inciso V do Art. da LDBEN (1996).

¹⁴ O convênio está disciplinado no art. 116 da Lei Federal nº 8.666, de 1993, que estabelece procedimentos e exigências” (Brasil, 2009a, p. 14).

¹⁵ Tratam do FUNDEF - Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996c; a Lei nº 9.424d, de 24 de dezembro de 1996; e, Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Trata-se de fundo de natureza contábil destinado à manutenção do ensino fundamental e remuneração dos profissionais do magistério desta etapa do ensino.

¹⁶ Tratam do FUNDEB: Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006 (Brasil, 2006h). Trata-se de fundo de natureza contábil destinado à manutenção das etapas e modalidades da educação básica, bem como remuneração dos profissionais do magistério.

Segundo Santos (2019, p. 21), embora a tardia inclusão tenha significado um progresso para a educação da primeira infância brasileira, ainda não atendeu a demanda orçamentária de maneira satisfatória, pois, a EI “[...] historicamente, possui déficit em relação à infraestrutura, espaços adequados, recursos humanos e pedagógicos, baixo atendimento, e os descritores para distribuição dos recursos do Fundeb para creche e pré-escola são muito baixos [...]”.

No ano de 2020, a Lei 14.113 dá nova regulamentação ao FUNDEB¹⁷, que passa a ser permanente. Entretanto, segundo Barbosa *et. al.* (2022), embora esta nova regulamentação tenha se traduzido em mais um passo à frente na política de financiamento da educação básica pública brasileira, no que se refere a EI ainda está muito aquém do necessário, pois trata-se de mais uma política alicerçada no projeto neoliberal, que por sua vez faz retroceder a educação das crianças menores de seis anos de idade.

Em minuciosa análise, Barbosa *et. al.* (2022) apontam contradições em alguns aspectos que se tornam impeditivos para oferta de uma educação com qualidade, como: o nível de formação docente admitida, sem a necessidade de formação em nível superior; e, a coexistência da relação público privado por meio das políticas de convênio com instituições privadas para a oferta da EI, eximindo o Estado da tarefa de atender à demanda da EI por vagas e permanência, na totalidade.

Retomando, ainda ano de 2009 o MEC publica o documento “*Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*”, um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de EI que “[...] pretende contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (Brasil, 2009d, p. 9).

O texto oficial também apresenta um roteiro geral a ser seguido no processo avaliativo, e para tanto, aponta 7 (sete) dimensões de qualidade a serem verificadas pelos indicadores, a saber:

“[...] 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social” (Brasil, 2009d, p. 19/20).

¹⁷ Trata-se de fundo de natureza contábil destinado à manutenção das etapas e modalidades da educação básica, bem como remuneração dos profissionais do magistério, atribuído de caráter permanente.

Dentre as dimensões destacam-se “multiplicidade de experiências e linguagens” e “espaços, materiais e mobiliários”. São indicadores da primeira dimensão: experiências variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita, que inclua livros de diferentes gêneros para leitura e manuseio pelas crianças, contação¹⁸ de histórias. São indicadores da segunda dimensão: dispor de materiais diversos, incluindo livros infantis, em quantidade suficiente e ao alcance das crianças; e, espaços organizados para experiências de leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipados; de modo a atender todas as crianças (Brasil, 2009d).

Também no de 2009, por meio do Projeto de Cooperação Técnica, o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lançam o documento “*Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares*”. O documento destina-se aos professores da EI, e “[...] tem como objetivo central problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas realizadas nos estabelecimentos educacionais de educação infantil” (Brasil, 2009e, p. 5). O referido documento visa auxiliar as instituições na elaboração de uma proposta curricular própria, já determinada nas legislações e documentos publicados anteriormente.

O texto oficial apresenta uma concepção de educação infantil a qual tem como objetivo “[...] favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos” (Brasil, 2009e, p. 47/48), cujo os estabelecimentos sejam “[...] espaços para a produção de culturas infantis, de processos de construção de conhecimentos em situações de interação e de inserção das crianças nas práticas sociais e linguagens de sua cultura [...]” (Brasil, 2009e, p. 28).

Com base nas DCNEIs (1999) o documento considera 5 (cinco) princípios educativos com vistas a efetivação das práticas “[...] diversidade e singularidade”, “democracia, sustentabilidade e participação”, “indissociabilidade entre educar e cuidar”, “ludicidade e brincadeira” e, finalmente, “estética como experiência individual e coletiva [...]” (Brasil, 2009c, p. 59). Sobre os princípios três e quatro (“indissociabilidade entre educar e cuidar” e “ludicidade e brincadeira”), os livros constituem um importante e rico instrumento para as práticas cotidianas com as crianças, desde os bebês, pois possibilita a elas explorarem o mundo material e cultural, bem como estabelecer relações que contribuirão para compreensão de mundo (Brasil, 2009e).

¹⁸ Conforme Dicionário Online de Português, contação significa: “Ação de contar, de narrar, de dizer histórias, geralmente se refere a histórias que são contadas a crianças ou trabalhadas em sala de aula”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/contacao/>

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*”, de caráter mandatório, que apresentam definições de criança, educação infantil, currículo e práticas pedagógicas. Neste documento a criança é considerada como sujeito histórico de direitos, que passa a ocupar centralidade no planejamento curricular. A interação e a brincadeira passam a ser os eixos norteadores das práticas pedagógicas, com vistas a garantir experiências diversas às crianças que possibilitem seu desenvolvimento e aprendizagem (Brasil, 2010).

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

O documento (Brasil, 2010, p. 25) estabelece que devem ser garantidas variadas experiências às crianças, dentre elas “[...] experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Portanto, deve ser oportunizado o acesso e interação com diferentes linguagens, com as manifestações e tradições culturais, e com a literatura infantil (Brasil, 2010).

O “*Plano Nacional de Educação*”, instituído por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (com vigência até 2024), apresenta diretrizes, metas e estratégias para a educação básica brasileira. A meta 1 versa sobre a universalização da educação infantil e, dentre as estratégias destacam-se:

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (Brasil, 2014, meta 1).

A meta 7 visa “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (Brasil, 2014, meta 7). Dentre as estratégias definidas destaca-se:

7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem (Brasil, 2014, meta 7).

As referidas estratégias do PNE elencam aspectos fundamentais no que se refere ao direito à leitura literária, os quais são desdobrados na publicação seguinte e são imprescindíveis às práticas pedagógicas de leitura literária na EI.

No ano seguinte (2015) o MEC publicou “*Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*”. O material reuniu textos apresentados no “Seminário Internacional Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediação” realizado no ano de 2014. O evento é parte do Projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” coordenado pelo MEC em parceria com universidades públicas brasileiras (Brasil, 2015).

O documento apresenta relevantes discussões acerca da importância da literatura na EI:

“[...] a importância que a literatura assume não apenas na formação de leitores, mas também na própria constituição dos sujeitos [...] O contato com a literatura pode oferecer às crianças, desde a mais tenra idade, o material simbólico inicial para que possam ir descobrindo não apenas quem elas são, mas também quem elas querem e podem ser [...]” (Brasil, 2015, p. 9).

Desse modo, os diversos autores abordam questões fundamentais que envolvem o trabalho com a literatura na EI: a importância da literatura para as crianças menores de seis anos e o papel da Educação Infantil na formação de leitores; critérios e condições de escolha de livros de literatura para a Educação Infantil; formas de organização dos espaços de livros e de leitura em bibliotecas para crianças pequenas; bem como trata das políticas públicas voltadas à distribuição de livros e promoção da leitura no Brasil (Brasil, 2015, p. 11/12).

No ano de 2016 foi promulgado o Marco Legal da Primeira Infância, a Lei 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Conforme o Art. 1º, a lei “[...] estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano [...]” (Brasil, 2016, art. 1). Como já mencionado, o dispositivo legal considera primeira infância os primeiros seis anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

O texto trata de todos os aspectos que envolvem a vida da criança, dentre os quais destacamos as prescrições afetas à EI, contidas nos artigos 3, 15 e 16, a saber: o reconhecimento

da criança como ser único, composto pelas dimensões ética, humanística e política; acesso da criança à produção cultural, enquanto produtora de cultura; e, oferta da EI com qualidade, incluindo infraestrutura física, equipamentos, recursos materiais pedagógicos, currículo e profissionais qualificados, atendendo às determinações do MEC e LDBEN (Brasil, 2016).

Em consonância com a CF, LDBEN e PNE¹⁹, no ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo, passa a ser a referência para a formulação dos currículos das etapas e modalidades da educação básica, das esferas públicas e privadas, nos âmbitos nacional, estadual e municipal. O documento abrange também diversos aspectos necessários ao pleno desenvolvimento da educação básica nacional, incluindo critérios relativos à infraestrutura adequada (Brasil, 2017a).

Conforme preceitos das DCNEIs (2009), a BNCC Educação Infantil aponta as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. A criança é considerada com um ser capaz, ativo, potente, que mediante às condições adequadas aprende e se desenvolve. Portanto, são previstos seis direitos de aprendizagens, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Desse modo, a organização curricular estrutura-se em 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 (Brasil, 2017a).

Assim, o direito da criança à leitura literária é destacado no campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação, evidenciando a importância das experiências com a literatura infantil e sua contribuição em vários aspectos para a aprendizagem e desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas²⁰.

Oliveira (2022) assevera que o referido documento também foi alvo de críticas por razões diversas, desde sua forma aligeirada de discussão e elaboração, bem como os atores envolvidos neste processo por privilegiar uma fragmentação do conhecimento, que também consistiu em uma forma de controlar o quê e quando será ensinado, passíveis de aferição, por meio de avaliações em larga escala. Por se tratar de um currículo fixo que prioriza os conteúdos sobre as práticas, e por esse mesmo motivo assumir um caráter prescritivo que desconsidera as

¹⁹ O Art. 210 da CF estabelece que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, s.p). O Art. 9, IV, estabelece, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, s.p). O PNE também expressa implantação de uma base nacional comum curricular (Brasil, 2014, s.p).

²⁰ Em razão das especificidades de cada grupo etário, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados em três grupos. Creche: bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e pré-escola: crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017).

singularidades de cada região, diante da heterogeneidade brasileira, acaba por distanciar ainda mais a equidade de oportunidades educacionais para esta etapa da educação (Oliveira, 2022).

Para Alves *et. al.* (2020), a BNCC-EI também não atende às necessidades relativas à instrumentalização de professores nos mais variados contextos da educação em âmbito nacional. Alicerçados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, os autores buscaram compreender qual a concepção de brincadeira expressa no documento, enfocada na criança pequena, por ser considerada como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Conforme referidos autores, embora a BNCC-EI apresente a brincadeira como eixo estruturante, acaba por reduzi-la a uma atividade apenas prática, uma ação espontânea e descomprometida com a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Os autores assinalam a ausência de embasamento teórico que explique e oriente como ocorre o desenvolvimento infantil e, portanto, a real e intrínseca função que a brincadeira, enquanto ação lúdica, assume no processo de desenvolvimento psíquico da criança.

Para Alves *et. al.* (2020), a forma como a brincadeira está expressa no referido documento, a ausência de embasamento teórico, ao mesmo tempo que não instrumentaliza o professor para uma ação pedagógica consciente, intencional e qualificada que oportunize às crianças à uma educação crítica e humanizadora, de forma velada, conduz à manutenção da oferta de uma educação infantil frágil, conformadora, correspondente aos interesses da sociedade vigente.

Já Mesquita e Gisi (2022), asseveram que a BNCC-EI também é permeada pelo discurso neoliberal, o qual se faz presente na trajetória da EI desde que foi legitimada como direito da primeira infância, na década de 1990, momento em que o referido ideário foi absorvido e concretizado nas políticas sociais e econômicas, sob influência de organismos internacionais que orientaram a reforma educacional brasileira naquele período.

Mediante análise, Mesquita e Gisi (2022), pontuam que a BNCC-EI configurou um retrocesso para esta etapa da educação. As autoras concordam com Oliveira (2022) e sinalizam que o documento normativo se traduz em uma forma de regulação, constitui-se em um controle do ensino, da ação didática do professor, da formação docente e da qualidade do ensino por meio de aferição, afastando o caráter democrático da educação da infância e impossibilitando que a criança exerça todos os seus direitos nos espaços educativos. Realidade que traduz o exposto por Marx e Engels (1983), pois consideravam que “o estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante [...]” (Marx; Engels, 1983, p. 10 *apud* Lombardi, 2011, p. 359).

Mesquita e Gisi (2022) esclarecem que, por ocasião da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien no ano de 1990, o Brasil passou a ser signatário de documentos internacionais que conduziram as políticas públicas para educação básica nacional, por meio de acordos firmados com a “[...] Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura [Unesco], Fundo das Nações Unidas para a Infância [Unicef], Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD] e Banco Mundial) [...]” (Mesquita; Gisi, 2022, p. 5). Sob orientações da UNESCO (2001) o Brasil firmou compromissos relativos ao documento Marco de Ação de Dakar, no qual a EI foi colocada como redentora, resgatando aquela concepção compensatória desta (Mesquita; Gisi, 2022, p. 6).

No que se refere a implementação do ideário neoliberal nas políticas sociais e econômicas, Arce (2001) assevera que as consequências à educação brasileira são desastrosas. A autora explica que:

“[...] cabe ao governo e somente a ele definir sistemas nacionais de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente. O Estado assume minimamente os financiamentos e ao seu máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos. Neste momento, é claro, não há espaço para incertezas, para crise ou críticas ao uso da racionalidade técnica que se torna o instrumento perfeito para a realização da reforma neoliberal na educação” (Arce, 2001, p. 258-259).

Arce (2001) explica que os ideais neoliberais foram absorvidos em prol da modernização e globalização do país, quando a lógica de mercado passou a ser considerada como redentora das questões econômicas e sociais. Mesquita e Gisi (2022, p. 4) concordam com a autora e assinalam que as “[...] reformas sociais desse período tiveram como pressuposto uma nova lógica econômica de reforma liberal, atuando de maneira articulada em três estratégias: desregulamentação, descentralização (autonomia) e privatização”. Tais medidas visavam mais eficiência, ao mesmo tempo em que eximia o Estado de suas responsabilidades com a sociedade (Arce, 2001).

Rosemberg (2003) harmoniza com as autoras e afirma que a influência de organismos multilaterais, as ações orientadas pelo Banco Mundial, afetaram negativamente a EI. Rosemberg (2003) pontua que o pouco investimento público diante da priorização do ensino fundamental, o distanciamento do caráter educativo “formal” e retomada da função compensatória, a infraestrutura precária, os profissionais com formação inadequada, resultaram um atendimento de baixa qualidade.

Realidade contraditória em relação ao que prevê a segunda versão do documento “*Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*”²¹, publicado pelo MEC em 2018, atualizado em conformidade com os dispositivos legais e normativos vigentes, publicados após o ano de 2006, que regem a EI, (incluindo a BNCC-EI), o qual tem como objetivo:

“[...] orientar o sistema de ensino com os padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das Instituições de Educação Infantil, contribuindo para um processo democrático de formulação, implementação e avaliação das Políticas Públicas para as crianças da faixa etária de 0 até 5 anos, promovendo iniciativas inovadoras e coletivas, que visem a aprendizagem e o desenvolvimento integral e integrado das crianças” (Brasil, 2018, p. 7).

Assim como na primeira versão, o documento foi construído coletivamente entre diversos atores envolvidos na EI, instituições governamentais e não governamentais, bem como a sociedade civil, empenhados na melhoria da qualidade da educação ofertada à primeira infância (Brasil, 2018).

No que se refere ao direito à leitura literária, chamamos atenção ao disposto na área focal 4, que versa sobre currículo, interações e práticas pedagógicas. Nela o princípio 4.1 trata dos Campos de Experiências em que a multiplicidade de experiências e linguagens, tem como parâmetro que a gestão municipal assegure que a rede educacional, prevendo no subitem que a comunidade escolar “[...] participe do processo de escolha das obras e de outros materiais didáticos através da adesão ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) ou a outros programas destinados ao mesmo fim” (Brasil, 2018, p. 48).

As áreas focais “espaços, materiais e mobiliários” e “infraestrutura”, apontam, respectivamente, a necessidade de espaços que ofereçam segurança, conforto, disponham de brinquedos, mobiliários e materiais adequados às faixas etárias que desafiem e potencializem a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como que a estrutura predial disponha de sala de atividades e espaço multiuso para atividades diversas, incluindo leitura (Brasil, 2018).

Por oportuno, verifica-se que, de modo geral, a questão da qualidade ocupa lugar de centralidade nas políticas educacionais para EI. Segundo Campos *et. al.* (2006) esse fator é atribuído a forma como teve início e como se expandiu esse atendimento no país, com insuficiente aporte orçamentário. As autoras sublinham que:

²¹ O documento está em consonância com a meta 7 do PNE (2014) – Estratégia “7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 2014, s.p).

“A preocupação com a baixa qualidade do atendimento foi crescendo à medida que surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem-estar social. Eles revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias” (Campos *et. al.* 2006, p. 89).

As autoras salientam ainda que os baixos investimentos também se ancoraram aos preceitos dos organismos internacionais. Nessa perspectiva, Lamare (2017) aponta que a partir de minuciosa análise do documento parâmetros de qualidade da EI (2006), também é evidenciada a lógica neoliberal que sustenta a concepção de qualidade para esta etapa da educação, reduzindo a função da EI, tornando-a em mais uma ferramenta de manutenção das desigualdades sociais.

Segundo Lamare (2017, p. 238), a educação ofertada às crianças precisa oportunizar o conhecimento científico, respeitando as especificidades da infância, pois a privação dos conhecimentos “[...] científico, filosófico e estético contribui-se, diretamente na educação, para a reprodução do modo de produção capitalista, uma vez que se impedem os sujeitos da escola pública, desde a mais tenra idade, do direito ao saber sistematizado pela humanidade”.

No que se refere à qualidade na BNCC-EI, Mesquita e Gisi (2022, p. 10) salientam que no referido documento “[...] o significado de qualidade da educação se traduz naquela que pode ser medida e controlada, construindo sentidos hegemônicos para a educação, o que representa a marca do discurso neoliberal”. Saviani (2017, s.p) aponta que seria então a BNCC-EI mais um mecanismo de manutenção dos interesses da classe dominante, que, de forma tendenciosa, neutraliza as ações necessárias à alteração do quadro vigente.

A esse respeito, Barbosa *et. al.* (2022, p. 8) asseveram que “[...] na perspectiva hegemônica, acredita-se que quanto mais controle externo sobre o processo de trabalho realizado pela/o criança/estudante e pelo/a professor/a, menos estes se realizarão ou se identificarão como seres ativos e criadores nesse processo”.

Destarte, verifica-se que, de modo geral, o direito à leitura literária é manifestado nos dispositivos legais e normativos citados. Em suma, os documentos apresentam aspectos relativos ao direito à leitura literária, como sendo: acesso aos bens culturais, incluindo livros, livros infantis e livros de literatura infantil; criança produtora de cultura; espaços adequados e recursos materiais e pedagógicos, incluindo livros; formação de leitores na EI; práticas pedagógicas intencionais e planejadas, mediações de leitura; e, formação de professores para realizar práticas de leitura literária.

De acordo com Girotto *et.al.* (2013), pesquisadoras da educação literária na primeira infância, com foco na educação de crianças de zero a três anos, apresentam importantes contribuições para a presente pesquisa. Primeiramente, concordamos com as autoras e defendemos a fruição da leitura literária para as crianças de zero a cinco anos na EI em razão de oportunizar o acesso à arte, à cultura, à estética, à ludicidade, e não com a intenção de promover a antecipação de conhecimentos, escolarização ou preparação para os estudos posteriores.

Nesse sentido, as autoras concordam com Kramer (2007) e Cândido (2004), pois a literatura como instrumento da cultura, nutrida de humanidade enquanto meio enunciador das experiências humanas, assim também humaniza, adultos e crianças. Girotto *et.al.* (2013, p. 1) enfatizam que:

“[...] conceber a humanização na infância por meio da literatura, é saber que cada um se torna humano, também a partir dessas aprendizagens, já que as qualidades típicas do gênero humano estão ‘encarnadas’ nos objetos culturais materiais ou não-materiais, cujas características impulsionam o desenvolvimento sociocultural das crianças e desnudam a elas a função de tais objetos – fator fundamental na experimentação dos pequenos [...]”

Girotto *et.al.* (2013) assinalam que o adulto desempenha a função de mediador, por meio de leitura e contação de história. Também consideram ser fundamental que as crianças tenham contato direto com o objeto livro, independentemente da idade, haja vista que o ato de manusear amplia as experiências e impulsiona a formação de leitor. Nas palavras das autoras, “[...] as ações externas com o objeto livro, tateando, experimentando; na sequência, imitando o adulto; mais adiante, levantando hipóteses e previsões de/na/pela leitura literária, para ir forjando sua identidade como leitora” (Girotto *et. al.*, 2013, p. 2). Assim, a EI constitui-se solo fértil para formação de leitores.

Girotto *et.al.* (2013) levantam alguns aspectos importantes, como: a organização dos espaços, oportunizando um ambiente favorável à fruição da leitura literária, o acervo literário amplo e a seleção dos livros em formato e material adequado para cada faixa etária, bem como em quantidade suficiente, são aspectos que estimulam a curiosidade, concentração e o envolvimento das crianças.

Portanto, todas as ações precisam ser planejadas. Aquino Modesto-Silva (2016, p. 213) assevera que o professor mediador precisa estar devidamente preparado para tal, necessitando “[...] conhecer um acervo literário considerável; selecionar títulos de valor estético; conhecer

as obras destinadas às crianças tidas como clássicas, bem como as atuais, sejam nacionais ou estrangeiras; e utilizar estratégias metodológicas que auxiliem o estímulo prazeroso à leitura”.

Nessa perspectiva, a formação de professores promove os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de práticas de leitura literária fundamentadas teoricamente, intencionalmente planejadas, para crianças de zero a cinco anos na EI. Conforme Lima e Santos (2002), práticas qualificadas, para além do cumprimento das prescrições normativas desta etapa da educação.

Diante do exposto, verifica-se que as importantes análises dos autores elencados possibilitaram compreender os contextos de elaboração e implementação das políticas de EI, permeados pelo ideário neoliberal, que impera no campo educacional brasileiro.

Acrescenta-se que as lutas por uma EI efetivamente de qualidade seguem vigentes, implicadas por várias questões já mencionadas: condições de acesso a esta etapa da educação, sobretudo à creche; infraestrutura adequada, desde estrutura predial a recursos materiais e insumos necessários; formação continuada de professores e valorização profissional; e, aspectos que demandam maiores investimentos por parte do Estado.

Por todo exposto até aqui, consideramos que nesse movimento histórico de construção de políticas educacionais e lutas sociais (Almeida, 2019), por uma EI efetivamente de qualidade, que respeite as crianças e infâncias, de modo que todas as crianças possam exercer seus direitos nos espaços educativos, não podemos deixar de evidenciar o fundamental empenho e contribuição de Rita de Cássia de Freitas Coelho na militância e luta política em prol da educação da infância brasileira.

Socióloga, professora e pesquisadora, com um vasto currículo²², Dra. Rita Coelho iniciou seu trabalho junto ao MEC no ano de 1984. Desde então desempenhou diversas funções no MEC e no âmbito educacional em Belo Horizonte/MG. Foi uma das fundadoras do Movimento Inter Fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), “movimento social de luta em prol de uma educação infantil pública, laica e de qualidade” (MIEIB, 2023)²³ no ano de 1999.

No período de 2007 a 2016, Rita Coelho atuou como Coordenadora-Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, e em parceria com outras entidades como os fóruns de EI, universidades e pesquisadores, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, desenvolveu

²² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/secretaria-de-educacao-basica/rita-de-cassia-de-freitas-coelho>

²³ Disponível em: <http://www.mieib.org.br/>

diversas ações que se configuraram avanços fundamentais para a área da EI (Vitória, 2016, Almeida, 2019, ANPED, 2016²⁴), dentre elas Vitória (2016, p. 2-3) destaca:

- elaboração e monitoramento dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil;
- inclusão no Programa Nacional de Biblioteca da Escola de acervo de obras de referência para professores da educação infantil;
- definição de *per capita* diferenciado para a educação infantil no Programa Nacional de Alimentação Escolar;
- produção e distribuição de material sobre promoção da igualdade racial na educação infantil;
- produção e distribuição de orientações sobre “Brinquedos e Brincadeiras nas creches”;
- formulação e implementação por universidades federais do “Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil”;
- articulação para a revisão pelo Conselho Nacional de Educação – CNE – das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- articulação para o estabelecimento pelo CNE de regulamentação para funcionamento de creches e pré-escolas ligadas a órgãos federais;
- assessoramento técnico pedagógico para estrutura e funcionamento dos novos estabelecimentos construídos com recursos do governo federal – PROINFÂNCIA;
- compra governamental de brinquedos como material de apoio a práticas pedagógicas da educação infantil;
- realização de inúmeros estudos e pesquisas sobre proposta pedagógica, organização dos espaços na educação infantil, avaliação da educação infantil, leitura e escrita na educação infantil, bases de dados da educação infantil, educação infantil em jornada de tempo integral, educação infantil do campo, dentre outros.

No ano de 2022 Rita Coelho foi outorgada Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal de Campinas e desde março de 2023, está Coordenadora-Geral, da Coordenação-Geral de Educação Infantil, da Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Destarte, consideramos de maior importância a atuação de Rita Coelho na luta política pela garantia dos direitos de todas as crianças brasileiras nos espaços educativos, destacando o direito à literatura, às fontes de cultura, à leitura literária.

Salientamos que os documentos citados fazem menção ao acesso das crianças: aos livros, livros infantis, livros de diferentes gêneros, livros de literatura infantil, à cultura. Verifica-se que, após a instituição de direitos pela CF e ECA, o direito à literatura e às fontes

²⁴ Ofício ANPED nº 044/2016 - ASSUNTO: Posicionamento sobre a exoneração de Rita de Cássia de Freitas Coelho da Coordenação-Geral de Educação Infantil (Coedi) do Ministério da Educação.

de cultura, tem sido reafirmado ao longo dos anos, tanto nos dispositivos legais, como nos documentos normativos desta etapa da educação.

Para tanto, faz-se necessária à efetivação do direito à leitura literária, o acesso da criança à literatura, constituindo-se foco do próximo capítulo deste estudo, as políticas públicas voltadas ao incentivo à leitura literária e à aquisição de obras literárias para a primeira etapa da educação básica brasileira.

CAPÍTULO 2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA E AQUISIÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo tem-se como objetivo estudar as políticas públicas de incentivo à leitura e aquisição de obras literárias para Educação Infantil. Considerando o foco da presente pesquisa, de modo mais detido, são discutidas apenas as políticas e ações voltadas para este segmento.

Para tanto, em primeiro momento, a discussão tem como tema central o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, por se tratar de programa voltado à destinação de obras literárias para todas as etapas da educação básica da rede pública de ensino, bem como a modalidade da EJA. Posteriormente, discorreremos sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), tendo como foco principal o PNLD-Literário, por atender, também, a Educação Infantil.

O presente capítulo toma como fonte principal as informações disponíveis no Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Ministério da Educação (MEC), dispositivos legais, bem como autores e pesquisadores que tratam sobre a referida temática.

2.1 Políticas públicas de incentivo à leitura na década de 1990: destacando o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE

O ato de ler é imprescindível à condição humana. A capacidade de ler torna o ser humano ativo, consciente de si e de tudo que o cerca, amplia, pois, sua percepção de mundo (Souza, 2018).

“O ato de ler não é algo momentâneo e improdutivo, os significados atribuídos ao texto lido perpetuam-se por muito tempo e acabam por transformar a relação do indivíduo leitor com sua sociedade. Inconscientemente, o leitor vai armazenando conhecimentos, os quais o preparam para novas leituras e para as práticas sociais diversas” (Souza, 2018, p. 2).

Nesse sentido, a leitura concretiza-se emancipadora do sujeito. Souza (2018, p. 2) enfatiza que “[...] quando o indivíduo começa, através da leitura, transformar sua relação com as pessoas que o cercam, pratica o exercício da cidadania [...]”.

Nessa perspectiva, o ato de ler coloca-se em consonância com a leitura literária. Souza (2018, p. 2) corrobora com Cândido (2004) e Lajolo (2018) e pondera que “a leitura, sobretudo a literária, nos permite ter contato com o mundo no qual estamos inseridos e possibilita interpretá-lo, nos tornando menos vulneráveis a discursos falaciosos [...]”.

Instrumento de poder, a leitura de livros enquanto demarcadora de nível cultural, ideia forjada na Idade Média (Zilberman, 2003), reverbera na sociedade brasileira, se fazendo presente ainda atualmente (2023).

Cordeiro (2018) assinala que na história do nosso país, o livro enquanto objeto da cultura, esteve acessível apenas a uma pequena parcela da população. Segundo a autora, o acesso irrestrito aos livros poderia configurar ameaça às relações de poder estabelecidas na sociedade. Sob essa mesma ótica, Martins (2019, p. 15) harmoniza com Zilberman (2003) e Cordeiro (2018) e sublinha que a leitura de livros se concretizou em instrumento de exclusão social.

Em conformidade com esta constatação, Cordeiro (2018) destaca a contraditória discussão acerca da condição leitora de parte da população brasileira, uma vez que ao ser avaliado o desempenho leitor de uma parcela desta, as condições estruturais e materiais, determinantes na sociedade, não são levadas em consideração.

A discrepância sublinhada por Cordeiro (2018) reforça que o acesso à leitura, o acesso ao livro e à literatura subordina-se às condições socioeconômicas. Desse modo, a escola, na maioria das vezes, é o único meio dos filhos da classe trabalhadora acessarem à literatura, bons livros, e claro, alcançarem a fruição da leitura. Entretanto, dado seu alinhamento com a agenda neoliberal, a educação ofertada nas escolas públicas está cada vez mais voltada para a formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho, se afastando cotidianamente da perspectiva crítica de formação, que reconhece (além da importância da literatura na formação), o trabalho como algo inerente ao homem.

Alicerçados em Marx e Engels, Saviani (2007) e Lombardi (2011) explicam que, o homem ao buscar garantir sua própria existência e produzir a sua vida material, executa o que é chamado de trabalho. Saviani (2007, p. 154) assinala que “a essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”. O autor esclarece ainda, que o homem é formado homem no processo de produção de sua própria vida material, o que faz esse processo também educativo. Assim, “a relação trabalho e educação é uma relação de identidade” (Saviani, 2007, p. 154).

Nesse sentido, Frigotto (2006) esclarece que a história do trabalho humano se funda na cisão daqueles que detêm a propriedade privada e os meios de produção de um lado, e do outro,

o trabalhador que vende sua força de trabalho. Fazendo coexistir dois tipos de homens, em uma sociedade também dividida em classes antagônicas (Frigotto, 2006), decorrente da propriedade privada (Saviani, 2017, s.p). E, sendo a educação parte constitutiva da sociedade, será determinada pela forma em que a vida material é produzida, subordinada a um modo de produção específico, o capitalista (Lombardi, 2011).

Nesse sentido, Frigotto (2006), Saviani (2007) e Kuenzer (2002), destacam que a educação também foi cindida. Saviani (2007, p. 156) esclarece que “[...] a educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho”. Conforme os autores, enquanto à classe burguesa é destinada uma educação mais intelectual, à classe trabalhadora recebe outra para o trabalho. Kuenzer (2002) afirma se tratar de uma educação fragmentada, colocada a serviço da economia, do desenvolvimento e dos modos de produção, portanto, uma educação a serviço do capital. Sobre isso, a autora declara que:

“A escola, por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento (Marx; Engels, s. d.). Assim, a escola, fruto da prática fundamentada, expressa e reproduz essa fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão” (Kuenzer, 2002, p. 79-80).

Frigotto (2006), Saviani (2007) e Kuenzer (2002), lembram que historicamente o Brasil se desenvolveu em bases estruturalmente desiguais e, sob a égide do capitalismo, conseqüentemente, à educação do país foi atribuído valor econômico, tornando-a reprodutora das desigualdades sociais.

Acerca das avaliações nacionais e internacionais, no período histórico mais recente, Paiva e Berenblum²⁵ (2009, p. 180) explicam que estas passaram a compor a política

²⁵ O texto trata sobre a “A avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), realizada no quarto trimestre de 2005, cujo relatório foi concluído em março de 2006, foi proposta pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Unesco, financiadora formal da pesquisa. Esta avaliação nasceu não apenas do desejo da SEB de obter subsídios que alimentassem as definições sobre os rumos de uma política de formação de leitores, mas também da exigência do Tribunal de Contas da União (TCU) que, desde 2002, indicara ao governo Fernando Henrique Cardoso a necessidade de realizá-la, sem sucesso, após auditoria em escolas do país, para avaliar a eficiência dos investimentos feitos [...]” (Paiva; Berenblum, 2009, p. 174).

educacional brasileira na década de 1990, seguindo os ditames dos organismos internacionais de financiamento, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Mediante estudo acerca das avaliações em larga escala, Cardoso (2022, p. 25) esclarece que:

“Essas avaliações são resultantes da ação neoliberal que adentrou nos países periféricos, a exemplo do Brasil, por meio da atuação de organismos multilaterais, como: o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), mediante acordos pouco mencionados que impulsionaram as reformas educacionais”.

Cardoso (2022) assinala que as determinações das agências internacionais de financiamento visam a drástica redução da atuação do Estado, culminando na falência do aparelhamento público e conseguinte desmantelamento do ensino público, o que favorece a absorção da lógica de mercado no campo educacional, mantendo assim, a hegemonia dominante. A autora pontua que “[...] ao conceder empréstimos e apoio financeiro, o BM não orienta apenas questões financeiras, mas intervém também em aspectos administrativos e curriculares, imprimindo o caráter empresarial na educação pública dos países nos quais atua” (Cardoso, 2022, p. 28).

A exemplo de avaliação internacional, destacamos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA):

“O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem, e aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola” (Brasil, 2023).

Iniciado no ano de 1998, o programa que avalia os domínios de leitura, matemática e ciências, teve como foco principal no ano 2000, a leitura. Os resultados obtidos pelos jovens brasileiros nessa edição, ficaram abaixo da média dos outros países da OCDE. Igualmente foram os resultados obtidos nas edições seguintes, ocorridas em 2003, 2006, 2009, 2015 e 2018. Apesar de o Brasil ter alcançado certos avanços, em todas as edições os resultados permaneceram abaixo da média dos demais países da organização (Brasil, 2023).

No tocante ao PISA, Paiva e Berenblum (2009, p. 181) nos fazem refletir acerca da possibilidade de aferição do conhecimento de estudantes tão diversos, oriundos de realidades tão distintas e muitas variáveis como: o número de habitantes de cada localidade, a quantidade de estudantes, as condições socioeconômicas e o grau de desenvolvimento do país. As autoras pontuam também as diversas concepções e práticas de leitura desenvolvidas na heterogeneidade brasileira. Alicerçadas nos estudos de Emília Ferreiro (2005) relativos ao PISA, as autoras argumentam que:

“[...] existem enormes diferenças entre os países em relação às condições de acesso a conhecimentos e habilidades, considerados necessários para a plena participação social e, inclusive, como mostra o relatório do Programa Pisa, o Brasil é apresentado como um dos países com maior desigualdade na distribuição de renda e de bens culturais, e culturalmente diverso. Seria, então, possível medir competências, habilidades e rendimentos individuais com um único parâmetro de medida em país tão desigual e diverso?” (Paiva; Berenblum, 2009, p. 181).

Desse modo, é possível considerar que, implicitamente, a referida avaliação pode se traduzir em ferramenta de ranqueamento da educação, portanto, ranqueamento dos países na cadeia neoliberal, com vistas a manter o quadro vigente. Entretanto, a forma de aferição do rendimento dos estudantes é questionável, pois, lança mão de um instrumento de avaliação homogêneo que desconsidera, ao mesmo tempo, diversidades locais de aprendizagem e os diferentes níveis de desenvolvimento social, econômico e educacional dos países avaliados.

Nesse sentido, Höfling (2001, p. 40) advoga que:

“Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo ‘competitivo frente à ordem mundial globalizada’”.

Ou seja, as políticas públicas educacionais devem contribuir para a democratização da sociedade por meio de uma formação significativa dos cidadãos. Entretanto, em uma sociedade regida pelo viés neoliberal, as avaliações em larga escala provocam, além de efeitos desastrosos a estudantes e professores da educação pública, a perpetuação de dependência das agências internacionais. Nessa perspectiva, Mercês (2021) assevera que:

“Interessa a elite brasileira e ao neoliberalismo nosso fracasso nesses índices para perpetuar a isenção de responsabilidade destes, alegando que investem altos valores em educação e, especificamente, **na distribuição de livros ‘para**

o incentivo à leitura’, como mecanismo de manipulação do senso comum ao creditar a culpa a diversos sujeitos, menos ao Estado. Assim, aqueles que não enxergam o poder de atuação das desigualdades sociais em diversos aspectos da sociedade não percebem a correlação entre os resultados ruins com a ausência de desenvolvimento de habilidades e competências, a ideologia e a manutenção da estrutura social, como um ciclo se retroalimenta” (Mercês, 2021, p. 104, grifos nossos).

Destarte, verifica-se a importância de conhecer e refletir acerca das políticas públicas voltadas para o incentivo à leitura e à democratização do acesso ao livro e à literatura, em razão de esta ser uma via para possível efetivação de tais direitos, imprescindíveis a todos cidadãos.

As primeiras políticas públicas voltadas a este fim ocorreram nas primeiras décadas do século XX. Paiva *et.al.* (2008, p. 9) assinalam a existência de ações ministeriais voltadas para o campo da leitura e do livro desde os anos de 1930, quando da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no início do Governo de Getúlio Vargas, acrescenta Cordeiro (2018, p. 1483). No entanto, tais ações tinham como objetivo a formação mínima de mão de obra para as indústrias e não a formação do leitor. Tratou-se, a priori, de forjar a ideia de uma nação em processo de modernização (Cordeiro, 2008).

Assim, a literatura, a leitura literária, ganharam relevância somente na década de 1980, em uma conjuntura política de ampliação do espaço democrático por ocasião do fim do regime ditatorial, sendo instituído no ano de 1984, o Programa Nacional Sala de Leitura (Cordeiro, 2018).

O referido programa esteve vigente no período de 1984 a 1996 e teve por objetivo construir e equipar salas de leitura. No quarto ano de seu funcionamento ganhou nova denominação “Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares” e destinou-se também a construir bibliotecas. O programa beneficiou muitas escolas públicas, principalmente as vinculadas à rede municipal de ensino. Durante todo o período de vigência o programa entregou mais de 4.000.000 (quatro milhões) de títulos e criou aproximadamente 10.000 (dez mil) bibliotecas (Cordeiro, 2018, p. 1485).

Conforme Paiva *et.al.* (2008), após Programa Nacional Sala de Leitura, outros programas foram instituídos, a saber: o Pró-leitura na Formação do Professor (1992-1996), o Proler (1992), e o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994-1997).

O Pró-leitura teve como foco a formação de professores e funcionou no período de 1992 a 1996. O programa buscou articular diferentes níveis de ensino “[...] envolvendo, em um mesmo programa, alunos e professores do Ensino Fundamental, os professores em formação e os pesquisadores [...]” (Paiva *et.al.*, 2008, p. 9). Cordeiro (2018) assinala que o programa visava

a formação de professores leitores e a criação de espaços próprios à prática de leitura, como biblioteca e salas de leitura (Cordeiro, 2018, p. 1486).

O Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, instituiu o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), o qual teve por objetivo: I - promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; II - estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; III - criar condições de acesso ao livro (Brasil, 1992, art. 1). O programa visa “[...] possibilitar à comunidade em geral, em diversos segmentos da sociedade civil, o acesso a livros e a outros materiais de leitura [...]” (Paiva *et.al.*, 2008, p. 9). Seu intuito era incentivar o uso do livro literário nos espaços escolares (Cordeiro, 2018, p. 1486) e segue vigente atualmente (2023), objetivando a formação de leitores.

Cordeiro (2018) pontua que após alguns anos de vigência, no ano de 2002, o PROLER foi afetado por mudanças no contexto político, retomando suas ações no ano de 2006 e se mantendo em funcionamento até o momento. O atual Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2023-2026), apresenta-se mais promissor ao programa, haja vista a promessa de ser resgatado, conforme expressa o titular da Secretaria de Formação, Livro e Leitura do Ministério da Cultura, Fabiano dos Santos Piúba, em conversa realizada por e-mail com Nonada Jornalismo.

Diferentemente do PROLER que perdura desde a década de 1990, o Programa Nacional Biblioteca do Professor funcionou no período de 1994 a 1997 e teve como objetivo a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. O programa destinava-se a fornecer materiais e acervos para formação profissional e foi interrompido em razão da implementação do PNBE (Paiva *et.al.*, 2008, p. 9).

O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) foi instituído por meio da Portaria nº 584²⁶, de 28 de abril de 1997, destinado a atender alunos e professores do ensino fundamental, tendo como “[...] objetivo principal democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenis, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras [...]” (Paiva *et.al.*, 2008, p. 8), sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²⁷, prevendo:

- a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;

²⁶ A Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997, foi publicada no Diário Oficial da União, n. 80, de 29 de abril de 1997, Seção 1, p. 8519.

²⁷ O Art. 1º da Lei 5.537, de 21 de novembro de 1968, criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), cujo objetivo é captar recursos financeiros para o financiamento de projetos e programas educacionais (Brasil, 1968).

- b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental;
- c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito da leitura;
- d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico (Brasil, 1997, p. 8519).

No decorrer dos anos, o programa passou por reformulações variadas, as quais implicaram alterações diversas no que se refere ao tipo de material (acervos, obras, coleções), à etapa do ensino a ser atendida, ensino fundamental e médio e ao destinatário/finalidade, atender alunos, professores, equipar bibliotecas. Paiva *et. al.* (2008, p. 8) sintetizam que:

“[...] em 1998, 1999 e 2000, os acervos foram enviados para as bibliotecas escolares; em 2001, 2002 e 2003, o objetivo era que os alunos tivessem acesso direto a coleções para uso pessoal e levassem obras representativas da literatura para seus familiares – por isso, essas edições do programa ficaram conhecidas como Literatura em Minha Casa. A partir de 2005 [...] retomou a distribuição de livros para bibliotecas escolares [...] com foco nas bibliotecas das escolas públicas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. [...] Em 2006 [...] foram distribuídos livros de literatura para as escolas públicas de 5ª a 8ª séries [...]”.

Conforme os autores, no ano de 2008, também passaram a ser atendidas as séries iniciais do ensino fundamental e a educação infantil, ressalta-se a inclusão tardia da EI no referido programa. Embora o PNBE tenha sido iniciado no ano de 1997, um ano após a educação infantil ter sido legitimada como primeira etapa da educação básica pela Lei 9.394/1996 LDBEN, bem como já ter sido mencionada nas versões anteriores desta, (Leis nº 4.024/1961 e 5.692/1971), a presente política incluiu a EI com uma década de atraso. Além de o acesso à cultura e à literatura para este segmento também já ter sido estabelecido nos dispositivos legais e normativos anteriores, contemporâneos e posteriores ao ano de implementação do PNBE, conforme apresentado no primeiro capítulo do presente estudo.

O PNBE atendia todas as etapas do ensino EI, EF, EM e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de forma alternada. A EI, os anos iniciais do ensino fundamental e a EJA, seriam atendidas nos anos pares, e os anos finais do EF e o ensino médio, nos anos ímpares (Brasil, 2010).

O processo de aquisição e distribuição dos livros demandava etapas específicas: lançamento de edital com informações necessárias como, critérios de seleção e prazos, às empresas interessadas no certame, avaliação e seleção das obras, por equipe de profissionais

qualificados para este fim, negociação entre os interessados, aquisição²⁸, produção, verificação da qualidade física em conformidade com as normas vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e a distribuição (Brasil, 2010). A participação das instituições de ensino para receber os livros e materiais estava condicionada ao cadastramento da unidade no Censo Escolar (Brasil, 2017c).

O Critério de atendimento estabelecido considerou a quantidade de alunos por unidade de ensino, a saber: 1 acervo para unidades com até 150 alunos, 2 acervos para unidades com 151 a 300 alunos e 3 acervos para unidades com 301 ou mais alunos (Brasil, 2021a). No ano de 2008, o PNBE para EI destinou-se a prover as instituições com 3 (três) acervos literários, sendo cada acervo com 20 (vinte) livros. Aos professores da EI foi disponibilizado um catálogo especial com informações relativas ao programa, ao processo de seleção das obras e critérios de seleção dos livros para composição dos acervos (Paiva, *et. al.*, 2018).

O processo de avaliação²⁹ dos livros inscritos foi realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Os acervos foram compostos por três (3) categorias: textos em prosa, verso e livros de imagem, selecionados mediante critérios de qualidade (Paiva, *et. al.*, 2018), a saber:

“[...] a **qualidade textual**, que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil; a **qualidade temática**, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; a **qualidade gráfica**, que se traduz na excelência de u projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro: qualidade estética das ilustrações, articulação entre textos e ilustrações, uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita” (Paiva, *et. al.*, 2018, p. 13, grifos dos autores).

Após a inclusão da EI no PNBE, o programa vigorou por mais 7 (sete) anos. Desse modo, diante do beneficiamento alternado, com intervalo de 1 (um) ano, a EI foi beneficiada 4 (quatro) vezes, de 2008 a 2014. O Quadro 1 apresenta os dados estatísticos relativos aos anos de 2008 a 2014.

²⁸ “A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei nº 8.666/93, tendo em vista os direitos autorais das obras” (Brasil, 2010, s.p.).

²⁹ Paiva *et.al.* (2018), explicam que inicialmente o processo de avaliação das obras e composição dos acervos era realizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC) em conjunto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento. Desde o ano de 2005 a SEB/MEC realiza este processo em parceria com universidades federais que tenham interesse. A UFMG, por meio do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita CEALE, que já participava deste processo no programa PNLD, na área de língua portuguesa, passa, a partir de 2008, a realizar as avaliações do PNBE (Paiva, *et.al.*, 2018).

Quadro 1: PNBE – Educação Infantil – 2008 a 2014 – recursos investidos e alunos atendidos.

| Ano | Descrição | Investimento | Critério de Atendimento Quant. de alunos | Alunos Atendidos | Escolas Beneficiadas | Livros Distribuídos | Acervos Distribuídos |
|-------------|---|--|---|---------------------|-------------------------|---------------------|--|
| 2008 | PNBE | R\$ 9.044.930,30 | Até 150 alunos: 1 acervo De 151 a 300 alunos: 2 acervos De 301 ou mais alunos: 3 acervos | 5.065.686 | 85.179 | 1.948.140 | 97.407 |
| 2010 | PNBE | R\$ 12.161.043,13 | De 1 a 50 alunos: 1 acervo | 4.993.259 | 86.379 | 3.390.050 | 135.602 - 4 acervos diferentes, cada um com 25 títulos |
| | | | Acima de 51 alunos: 2 acervos | | | | |
| | PNBE Especial | R\$ 9.869.621,25 – Total juntamente com as outras etapas de ensino e a EJA. | De 201 a 400 alunos: 1 acervo De 401 a 600 alunos: 2 acervos De 601 ou mais alunos: 3 acervos | | 4.913 | 102.283 | 7.194 |
| 2012 | PNBE | R\$ 24.625.902,91 | Até 50 alunos: 1 acervo | 3.581.787 | 86.088 | 3.485.200 | 101.220 |
| | | | Mais de 50 alunos: 2 acervos diferentes | | | | |
| | Observações | Tipos de acervos: 4 acervos distintos (cada um com 25 obras), 2 direcionados aos alunos das creches e 2 aos alunos das pré-escolas | | | | | |
| | Periódicos | R\$ 53.295.402,47 Total juntamente com as outras etapas de ensino | | | | | |
| Observações | A EI recebeu 4 edições | | | | | | |
| 2014 | PNBE EI - Creche | R\$ 17.730.630,46 | De 1 a 40 alunos: 1 acervo | 1.731.572 | 32.820 | 4.209.150 | 168.366 |
| | Observações | - 50 obras; - 2 tipos de acervos com 25 títulos diferentes cada | | | | | |
| | PNBE EI Pré-Escola | R\$ 32.807.029,60 | Mais de 40 alunos - 2 acervos | 3.645.572 | 79.949 | 7.966.028 | 325.144 |
| | Observações | - 50 obras; - 2 tipos de acervos com 25 títulos diferentes cada | | | | | |
| Periódicos | R\$ 58.477.152,20 Total juntamente com as outras etapas de ensino | | | | | | |

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados estatísticos disponíveis no portal FNDE (Brasil, 2017c e 2021a).

Nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014, ao atender as instituições de EI em âmbito nacional, o programa beneficiou 375.328 mil instituições, 19.017.876 milhões de alunos, com 834.933 mil acervos e 21.100.851 milhões de livros, somando 218.011.712,32 milhões de reais investidos (Brasil, 2017c; Brasil, 2021a). Ressalta-se que, o quantitativo de alunos refere-se somente a EI. Já o montante financeiro refere-se a todas as etapas do ensino, em razão dos itens “PNBE Especial e Periódicos”, cujos valores disponíveis no portal do FNDE apresenta o total de investimento, mas não especifica o valor correspondente a cada etapa.

Embora o alcance do Programa seja grande, Mercês (2022) adverte que, a quantidade de alunos atendida não significa necessariamente a quantidade de alunos que de fato acessaram as obras e acervos, em razão de o que número informado se refere ao número de matrículas, bem como que o efetivo acesso demanda desde a mediação da leitura a espaços adequados para esta finalidade.

Ademais, apesar de a EI ter sido incluída no PNBE com uma década de atraso, teve significado positivo para a primeira etapa da educação básica. Spengler e Debus (2018, p. 75) expressam que a referida inclusão “[...] estabeleceu um marco histórico e possibilitou a valorização dessa etapa do ensino básico como fundamental para a formação de leitores”.

Dada a relevância que o PNBE assumiu para esse segmento, bem como as discussões apresentadas no primeiro capítulo, destacamos três pontos importantes necessários à efetivação do direito da criança à leitura literária na primeira etapa da educação: a qualidade literária das obras, a formação para mediação da leitura literária e a estrutura predial, espaços próprios adequados às práticas de leitura literária e para armazenamento de acervos.

No que tange à qualidade dos livros destinados às instituições de EI, Lajolo e Zilberman (2022), pontuam que as obras devem possuir qualidade literária e não estarem subordinadas à pedagogia, à didática, à inculcação de valores morais e comportamentos desejáveis pelo adulto e pela sociedade, a priori. Mota (2012, p. 316) reforça que, embora os textos literários transmitam experiências acumuladas, o “literário” deve sobressair sempre.

Nesses quesitos, o PNBE pareceu aproximar-se dos preceitos apresentados pelos autores. Apesar de apresentar inconsistências quanto à categorização das obras, evidenciou o cuidado no processo de seleção de modo que os textos literários escolhidos não estivessem a serviço da pedagogia (Cosson; Paiva, 2018), ou seja, não tivessem como finalidade a transmissão de conteúdos, que esvazia o texto de qualidade estética, perdendo, portanto, seu valor artístico (Zilberman, 2003, p. 27). Pozzobn-Spengler e Debus (2018, p. 80) também ressaltam a preocupação do programa em selecionar livros de qualidade ao estabelecer como critérios de qualidade: a qualidade textual, a qualidade temática e a qualidade gráfica.

Já a formação para mediação da leitura literária, não foi contemplada a contento pelo PNBE. Embora as versões dos anos de 2008 e 2014 tenham disponibilizado o Catálogo Especial “Literatura na Infância: imagens e palavras” e o “Guia 1 PNBE na escola - Literatura fora da caixa - Educação Infantil”, respectivamente, com vistas à auxiliar os professores da EI na utilização dos acervos, para fins de efetivação do programa, conforme expressa excerto do segundo documento:

“[...] apenas o acesso aos livros não garante sua apropriação, sendo de fundamental importância a mediação do professor para a formação dos leitores. Mediar a leitura significa intervir para aproximar o leitor da obra e, nesse sentido, o trabalho do professor assume uma dimensão maior, uma vez que extrapola os limites do texto escrito, promovendo o resgate e a ampliação das experiências de vida dos alunos e do professor mediador” (Brasil, 2014, p. 7).

Verifica-se que somente as publicações³⁰ do PNBE destinadas a esse fim, foram insuficientes para materialização do programa, conforme pontuam Pozzobn-Spengler e Debus (2018). As autoras advertem a inexistência de formação específica e asseveram que o programa “[...] não previu em algum momento, a formação dos professores para a mediação dos livros selecionados como um aspecto de fundamental importância para sua efetivação [...]” (Pozzobn-Spengler; Debus, 2018, p. 88). Cordeiro (2018, p. 1490) concorda com as autoras e assinala a necessidade de formação “[...] para que os mediadores adquiram ferramentas para ações no sentido de fomentar práticas de leitura. [...]”.

Acrescenta-se que, a demanda por formação de mediadores de leitura não é recente. Portanto, consideramos necessário abrir um parêntese para abordar duas políticas relativas à questão, a Política Nacional do Livro e o Plano Nacional da Leitura e do Livro (PNLL), as quais foram instituídas durante o período de vigência do PNBE.

A Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, instituiu a Política Nacional do Livro, cujo objetivo é assegurar ao cidadão o acesso e o uso do livro, bem como fomentar o mercado editorial. O texto legal sinaliza a necessidade desta formação ao considerar os espaços escolares propícios à difusão do livro, conforme expressa o excerto:

“[...] a) revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas; b) introdução da hora de leitura diária nas escolas; c)

³⁰ “Guia do Livronauta (PNBE 1998), 1 História e Histórias (PNBE 1999), o Catálogo Literatura na Infância: imagens e palavras (PNBE 2008), 2 além de outras publicações voltadas para a formação de leitores, como a Revista Leituras, o kit Por uma Política de Formação de Leitores³ e o volume 20 – Literatura Infantil – Coleção Explorando o Ensino” (Brasil, 2014, p. 7).

exigência pelos sistemas de ensino, para efeito de autorização de escolas, de acervo mínimo de livros para as bibliotecas escolares; [...]” (Brasil, 2003, art. 13).

Portanto, fica evidente que a legislação não prevê apenas a aquisição de livros, mas seu uso diário de modo adequado. Diante da necessidade de promover o hábito de leitura, de introduzir a leitura na escola e de ampliar o processo de leitura de textos literários nas escolas, percebe-se estar implícita a necessidade da leitura mediada, portanto, do mediador, que, nos espaços escolares é o professor.

O Plano Nacional da Leitura e do Livro (PNLL), foi instituído pelos Ministérios da Educação e da Cultura (MEC/MINC), por meio de Portaria Interministerial 1442, de 10 de agosto de 2006, publicada no Diário Oficial da União, seção 1, nº 154, de 11 de agosto, cujo objetivo é “[...] assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional” (Brasil, 2006, p. 18).

A efetivação desta política decorreu do interesse do Governo em dar continuidade “[...] à mobilização em favor do fomento à leitura empreendida em 2005, durante o Ano Ibero-americano da Leitura - o Vivaleitura [...]” (Brasil, 2006, p. 18).

Com duração trienal, a implementação do plano cabe à União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de cooperação, com abertura à participação de sociedades empresariais, bem como da sociedade civil. Contudo com três conselhos: diretivo, coordenação executiva e conselho consultivo, o plano dispõe de membros representantes do poder público, do mercado editorial e de entidades representativas dos bibliotecários. A implementação conta também com a participação da sociedade civil por meio de consulta pública (Brasil, 2006, p. 19), atribuindo caráter democrático a presente política.

O Art. 10 do Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, estruturou o PNLL em 4 (quatro) eixos estratégicos e 19 (dezenove) linhas de ação. Os eixos compreendem: I - democratização do acesso; II - fomento à leitura e à formação de mediadores; III - valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico; e, IV - fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro. O eixo II, apresenta também como linha de ação a formação de mediadores de leitura e de educadores leitores.

Em consonância com o PNLL, o Plano Nacional de Educação, instituído por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ao estabelecer como meta a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, incluiu ações voltadas para a formação de mediadores de leitura, conforme expressa:

7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem (Brasil, 2014, meta 7).

Verifica-se, pois, que os textos legais mencionados evidenciaram a preocupação com a formação para mediação da leitura, essencial nos mais diversos espaços para oportunizar a interação entre leitores/ouvintes e os textos literários, sobretudo nos espaços escolares. No entanto, apesar de os textos legais terem sido instituídos durante o período de vigência do PNBE, o programa não implementou ações específicas capazes de atender a demanda pela referida formação em âmbito escolar.

No que se refere à estrutura predial das escolas da rede pública do país, os estudos de Martins (2019) apontam ser alarmante a inexistência de espaço próprio para o armazenamento correto de livros, bem como que possibilite o acesso de professores e alunos. O autor sublinha que mais de cem mil escolas públicas não dispõem de biblioteca, situação que afeta diretamente mais de 15 (quinze) milhões de alunos (Martins, 2019, p. 144).

No caso da educação infantil, a situação pode ser ainda mais crítica no que se refere a estrutura predial. Embora alguns documentos e dispositivos legais versem sobre os espaços adequados nas instituições de educação para faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, como: “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (2006) que prevê a construção de sala multiuso como alternativa para biblioteca e os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009) que estabelece como indicador de qualidade das instituições de EI, espaços para bibliotecas ou cantinhos de leitura, é possível perceber que a realidade das estruturas prediais e materiais das instituições de EI ainda estão muito aquém do necessário. Até mesmo em razão das condições que ocorreu a expansão desse segmento, conforme explanado no capítulo anterior.

Destarte, apesar de o PNBE ter sido uma importante política de incentivo à leitura, intentando promover o acesso de crianças, adolescentes, jovens e adultos, à cultura e à literatura, contribuindo para valorização da leitura literária nos espaços escolares, este não se materializou plenamente. Mediante as análises dos autores mencionados até aqui, é possível entender que o referido programa se reduziu à distribuição de obras e acervos.

Concordamos com Paiva e Berenblum (2009) e Mercês (2021) que a distribuição de obras e acervos não garante o acesso de professores e sobretudo de estudantes. Ao chegarem

aos seus destinos, os materiais esbarram em empecilhos de ordens diversas que impedem o acesso direto e uso adequado pelos seus destinatários.

Mercês (2021) corrobora com o presente estudo ao apontar o que chamou de “disfunções”: a inexistência de formação específica para professores atuarem como mediadores de leitura, bem como a inexistência ou existência, mas em condições precárias, de bibliotecas escolares ou espaços para este fim; a falta de profissionais preparados para atuarem nas bibliotecas escolares, como bibliotecário; e práticas de leitura para decodificação.

Segundo a autora, tais empecilhos são propositadamente planejados a fim de mascarar a ausência do Estado que não supre tais demandas. E, diante da magnitude do programa, da vasta distribuição de obras e acervos, faz recair a culpa pelo insucesso da ação sobre professores e estudantes. Contrariamente Mercês (2021, p. 111) enfatiza que “[...] o fracasso resulta do pacto do Estado com o mercado financeiro de modo a atuar falhando na resolução dos problemas existentes [...]”.

A esse respeito Höfling (2001, p. 35) ressalta que:

“As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder”.

Verifica-se, pois, que em uma sociedade na qual tem imperado a lógica neoliberal, a maior parcela da população sofre os efeitos avassaladores de políticas públicas disfarçadas, permeadas pela ideologia dominante e voltadas à manutenção das desigualdades sociais (Höfling, 2001; Mercês, 2021).

As autoras concordam com a concepção de Marx e Engels. Lombardi (2011) afirma que, embora os dois autores reconhecessem a necessidade de a esfera pública responsabilizar-se pela educação, por ser uma necessidade social, repudiavam o fato dela ser gerida pelo Estado, pois como explicita o autor, Marx e Engels compreenderam:

“[...] o Estado como um aparato a serviço da classe dominante, mais particularmente a serviço da burguesia, os exemplos já disponíveis para Marx possibilitavam vislumbrar que a educação convertia-se em instrumento de dominação ideológica, um meio para que a burguesia se consolidasse como classe hegemônica e, nessa condição, exercesse o poder [...]” (Lombardi, 2011, p. 359).

Portanto, de forma cruel, a educação que muitas vezes é a única esperança para os filhos da classe trabalhadora de alcançar condições mais dignas de sobrevivência, é usurpada de pais e filhos, haja vista que, o conhecimento crítico e emancipador, lhes é negado. Para além disso, ainda são considerados como incapazes, carregando a culpa pelo próprio fracasso (Mercês, 2021).

Prova disso é a descontinuidade nas políticas públicas educacionais, a exemplo do PNBE que vigorou por dezessete anos, de 1997 a 2014, tendo seu funcionamento interrompido no ano de 2015. A total extinção do programa ocorreu no ano de 2017, quando da junção deste programa ao PNLD. O fim do PNBE significou um grande prejuízo para os campos da leitura, da educação, para a sociedade, assim como para o mercado editorial brasileiro, como expressaram especialistas da área Regina Zilberman, Luís Antônio Torelli, presidente da Câmara Brasileira do Livro (CBL), e a escritora Ana Maria Machado; em matéria de Ardilhes Moreira, veiculada no G1, em 2017. O maior, em alcance e período de vigência, programa de distribuição de livros literários para as escolas públicas brasileiras terminou, ficando seus destinatários sem receber acervos pelo período de 3 (três) anos.

Importa ressaltar que a extinção do programa se deu em uma conjuntura política e econômica crítica, de dureza e retirada do Estado nas ações de investimentos em diversas áreas no país, principalmente das áreas sociais, sendo esta medida tomada como redentora da crise econômica do Estado brasileiro (Mariano, 2017). A Emenda Constitucional nº 95³¹ promulgada em 15 de dezembro de 2016, afetou drasticamente o campo educacional. Mariano (2017) explica que ao estabelecer o teto de gastos públicos, o dispositivo legal reduziu significativamente os recursos investidos em educação, implicando o congelamento de valores e conseguinte, das ações e expansão do campo. Segundo Mariano (2017, p. 279):

“O teto de gastos públicos do governo federal brasileiro, implementado pela EC 95/2016, é, portanto, uma ofensiva conservadora de retirada de direitos sociais, tendo como alvo prioritário o projeto constituinte de 1988, que exige a intervenção do Estado para a redução das severas desigualdades sociais e econômicas, necessária para uma economia verdadeiramente soberana [...]”

³¹ Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2015 - Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. “A Emenda Constitucional n.º 95/2016 foi resultado das Propostas 241 e 55, que tramitaram, respectivamente, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, alcançando sua votação final, em segundo turno nesta última casa legislativa, no dia 16 de dezembro de 2016. A partir de então, foram inseridos no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) vários dispositivos que implementaram um novo regime fiscal com um limite para os gastos do governo federal, que vigorará pelos próximos 20 (vinte) anos” (Mariano, 2017, p. 260).

A autora assevera que o plano deflagrado com a instituição da referida emenda visa, portanto, legitimar a desobrigação constitucional do Estado, ao mesmo tempo que reforça a lógica de mercado, o fazer mais com menos, pulverizada no discurso de implementação do dispositivo legal. Para Mariano (2017, p. 280), os problemas do país centram-se na “[...] permanência de uma organização sócio-econômica (SIC) garantida pelo poder político de uma forma de Estado (neoliberal) que existe para a defesa das classes dominantes e não para a defesa de todos”.

Em sequência, no ano de 2017, no Governo de Michel Temer (2016-2018), o PNBE foi extinto e suas ações foram incorporadas ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que ao ter suas funções alteradas, foi nomeado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), incluindo a partir de então a distribuição de acervos literários, foco da seção seguinte.

Ressalta-se ainda, a importância da instituição de políticas públicas de Estado, como no caso do PNLD, por ficarem resguardadas de interrupções mediante a troca de Governos. Contrariamente ao que ocorreu com o PNBE, que por se tratar de uma política pública de Governo, ficou suscetível às concepções, ideologias e interesses do governo vigente, que na maioria das vezes reveste-se apenas como uma política partidária.

2.2 Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD-Literário

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que distribui livros didáticos para rede pública de ensino no país, data quase um século de vigência. No decorrer dos anos passou por reformulações, implicando alterações relativas à denominação, finalidade e formas de execução (Brasil, 2021b).

Sob outra denominação, o PNLD teve início no ano de 1937, por ocasião da criação do Instituto Nacional do Livro (INL) (Brasil, 2021b). O Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, criou o INL ao mesmo tempo que encerrou as atividades do Instituto Cairú³², conforme Art. 1º do decreto. O Art. 2º estabelece as competências do INL:

- a)* organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua (SIC) Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
- b)* editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;

³² Bragança (2009, p. 225) assinala que o Instituto Cairú marcou o início da política pública para o livro no Brasil. O referido instituto teve como finalidade a organização e publicação da “Encyclopedia Brasileira” (SIC).

- c) promover as medidas (SIC) necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;
- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional (Brasil, 2021b, art. 2).

No ano de 1938 teve início a política do livro didático. O Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Para tanto, criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável por todas as ações necessárias à utilização dos livros didáticos.

Desde o ano de 1938 até o ano de 1985 o programa sofreu diversas alterações:

Quadro 2 – Alterações do PNLD de 1945 a 1983

| Ano | Ação |
|------|--|
| 1945 | Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º. |
| 1966 | Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade. |
| 1970 | A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL). |
| 1971 | O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático. |
| 1976 | Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa. |
| 1983 | Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações disponíveis no portal do FNDE (Brasil, 2021b, histórico).

No ano de 1985, o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático, o qual teve por finalidade a distribuição de livros escolares para estudantes

das escolas públicas de primeiro grau. O referido decreto apresentou mudanças para o programa, a saber:

“Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores” (Brasil, 2021b, histórico).

Inicialmente destinado a atender alunos e escolas do ensino fundamental, no ano de 2003 o programa passou a atender também o ensino médio. Por meio da Resolução CD/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Desse modo, o programa passou a atender de forma alternada as etapas do ensino, com distribuição integral, distribuição parcial, reposição e complementação (Brasil, 2021b).

Em 2007, o programa sofreu nova alteração e passou a atender também a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Resolução CD FNDE 18, de 24 de abril de 2007, regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), mantendo o atendimento alternado (Brasil, 2021b).

No ano de 2010 o Decreto 7.084, de 27 de janeiro de 2010, tratou sobre os programas PNLD e PNBE, destinados a atender as escolas públicas em âmbito federal, estadual, municipal e do Distrito Federal. Desse modo, cabia ao primeiro programa o provimento das escolas com “[...] livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa” (Brasil, 2010, art. 6); e ao segundo, o provimento com “[...] acervos formados por obras de referência, de literatura e de pesquisa, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa” (Brasil, 2010, art. 8).

Conforme Art. 2º, são objetivos dos programas de material didático:

- I - melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;
- III - democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e
- V - apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor (Brasil, 2010, art. 2).

Apesar de o dispositivo legal determinar o atendimento a alunos e professores, tendo como um dos objetivos o acesso às fontes de cultura, fundamental à garantia do direito à leitura literária na Educação Infantil, incumbiu as escolas da responsabilidade pela materialização dos dois programas. No entanto, como afirmam Paiva e Berenblum (2009) e Mercês (2021), a materialização dos programas depende de vários fatores, os quais são de responsabilidade do Estado enquanto mantenedor das escolas e não das escolas por meio das ações da gestão e professores apenas.

Como já mencionado, a falta de formação profissional, para mediação da leitura, bem como para o profissional que atua na biblioteca; a falta de espaço próprio, tanto para momentos de leituras, como para armazenamento adequado de livros como a biblioteca, dentre outros aspectos é impeditivo para efetiva materialização dos programas. Mas, como bem pontua Mercês (2021), trata-se de negligência “intencional”, própria da política educacional sob a égide mercadológica.

Ainda no Governo de Michel Temer (2016-2018), no ano de 2017 as ações do PNBE e do PNLD foram unificadas. A partir de então, a distribuição de obras literárias que competia somente ao PNBE, agora encerrado, passou a ser realizada pelo PNLD, com nome de PNLD – Literário.

Conforme Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, à junção dos dois programas foi atribuída nova denominação “Programa Nacional do Livro e do Material Didático”, o qual destina-se a atender com diferentes tipos de materiais didáticos, estudantes, professores e gestores das escolas de educação básica em âmbito federal, estadual, municipal e distrital, e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2017b). Os artigos 2º e 3º do referido dispositivo estabelecem, respectivamente, os objetivos e diretrizes do novo programa:

Art. 2º São objetivos do PNLD:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 3º São diretrizes do PNLD:

- I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;

- IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
- V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias. (Brasil, 2017b, art. 3).

A unificação trouxe mudanças para o novo programa. Além das obras didáticas e literárias, o programa passou a disponibilizar “[...] obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros” (Brasil, 2018a, PNLD).

O programa destinou-se a atender todas as etapas da educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Para tanto, funcionou de forma alternada, de modo que os segmentos fossem atendidos em ciclos. Também podiam “[...] ser atendidos estudantes e professores de diferentes etapas e modalidades, bem como públicos específicos da educação básica, por meio de ciclos próprios ou edições independentes” (Brasil, 2018a, PNLD).

A participação das unidades de ensino estava condicionada ao cadastramento no Censo Escolar da Educação Básica, bem como à adesão ao programa, por parte das secretarias responsáveis no sistema PDDE Interativo³³. Diferente de como ocorria no PNBE em que o requisito era apenas o cadastramento da unidade no censo escolar (Brasil, 2017b, s.p), a escola também poderia optar em não receber o acervo.

A seleção dos materiais precisava obedecer a etapas e procedimentos específicos, a saber: inscrição, avaliação pedagógica, habilitação, escolha, negociação, aquisição, distribuição e monitoramento e avaliação. A etapa de avaliação pedagógica era realizada por comissão técnica específica, integrada por membros de diferentes instituições, os quais eram indicados pelo MEC; bem como seguia critérios estabelecidos no artigo 10 deste Decreto, juntamente com os critérios de editais próprios (Brasil, 2017b, art. 16). O referido artigo determina:

Art. 10. A avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD será coordenada pelo Ministério da Educação com base nos seguintes critérios, quando aplicáveis, sem prejuízo de outros que venham a ser previstos em edital:

- I - o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;
- II - a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III - a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica;
- IV - a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos;

³³ A Lei 11.947/2009 estabelece em seu Artigo 22: “O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica [...]” (Brasil, 2009, s.p.).

- V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
- VI - a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
- VII - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e
- VIII - a qualidade do texto e a adequação temática. (Brasil, 2017b, art. 10)

O texto do dispositivo não esclarece como os ciclos de atendimento ocorriam e não fixava prazos para destinação de livros didáticos e textos literários para cada segmento. Também era genérico quanto aos critérios próprios para avaliação pedagógica de livros didáticos e livros literários, deixando esses pontos a serem definidos por editais.

Diferente de como ocorria no PNBE, no novo programa as escolas tinham autonomia para escolher diretamente as obras literárias, via sistema PDDE. A escolha deve resultar de discussão coletiva entre gestores e professores, devendo ser considerada a proposta pedagógica da escola, seguido de registro em ata própria e inserção no mencionado sistema (Brasil, 2017b).

Desde a instituição do PNLD Literário no ano de 2017, a EI foi contemplada duas vezes. A primeira por meio do Edital de Convocação 02/2018 – CGPLI, cuja remessa dos acervos seria no ano de 2020. E a segunda vez por meio do Edital nº 02/2020 – CGPLI, cuja remessa dos acervos estava prevista, inicialmente, para o ano de 2022, mas ainda está pendente. O processo de escolha dos acervos pelas escolas ainda deve ocorrer no segundo semestre³⁴ deste ano, 2023.

Esclarece-se que os dois editais foram destinados a autores e editoras, detentores de direitos autorais e interessados em participar do processo de inscrição e avaliação de obras literárias para atender às etapas da educação especificadas em cada instrumento. Assim, os textos dos instrumentos versam sobre todos os procedimentos, etapas, prazos, critérios, desde a apresentação do objeto à distribuição dos acervos às escolas públicas brasileiras.

Desse modo, abordaremos os dois editais. Considerando que o Edital nº 02/2018 – CGPLI destinou-se a atender as três etapas da educação básica, evidenciaremos os aspectos relativos à EI. Já o Edital nº 02/2020 – CGPLI que se destinou a atender somente a EI com obras didáticas e literárias, evidenciaremos os aspectos relativos a segunda modalidade.

O Edital de Convocação 02/2018 – CGPLI “Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018 Literário”, referente ao PNLD do ano de 2020, destinou-se a atender a EI, EF e EM, bem como definiu ciclo de quatro anos para a EI, cinco anos para EF e três anos

³⁴ <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/Cronogramas%20do%20PNLD>

para o EM. O edital é composto por vários itens que tratam de todos os procedimentos necessários à inscrição de obras literárias.

O item 4 apresenta os segmentos divididos por categorias, a saber:

- a) Categoria 1 (Creche I): obras literárias voltadas para as crianças de 0 a 1 ano e seis meses;
- b) Categoria 2 (Creche II): obras literárias voltadas para crianças de 1 ano 7 meses a 3 anos e 11 meses;
- c) Categoria 3 (Pré-escola): obras literárias voltadas para crianças de 4 a 5 anos 11 meses;
- d) Categoria 4: obras literárias voltadas para as estudantes do 1º ao 3º anos do ensino fundamental;
- e) Categoria 5: obras literárias voltadas para as estudantes do 4º e 5º anos do ensino fundamental;
- f) Categoria 6: obras literárias voltadas para os estudantes do 1º a 3º anos do ensino médio. (Brasil, 2018b, p. 3).

Segundo o instrumento, as obras deverão adequar-se às faixas etárias e estarem alinhadas à BNCC, portanto, definiu-se gêneros literários, bem como temas para as categorias. Desse modo, o anexo III do edital versa sobre os critérios para a avaliação das obras literárias, sendo: a qualidade do texto, a adequação de categoria, de tema e de gênero literário, o projeto gráfico-editorial e a qualidade do manual do professor digital.

Nesse sentido, o edital apresenta sugestões referentes ao que se espera dos escritores e editoras, ou seja, parece determinar também a finalidade dos textos literários em conformidade com cada tema e faixa etária. O Quadro 3 apresenta os gêneros literários, categorias, temas e os enfoques das obras, os quais foram definidos como critérios para avaliação de obras literárias.

No tocante a qualidade do manual do professor será avaliada os itens abaixo, sendo facultativo o manual em formato audiovisual tutorial/videoaula. No que se refere a EI, a avaliação considerará o devido alinhamento com a BNCC.

I – as informações apresentadas que: (1) contextualizem o autor e a obra; (2) motivem o estudante para leitura e (3) justifiquem a pertença da obra aos seus respectivos tema(s), categoria e gênero literário; (4) subsídios, orientações e propostas de atividades.

II – as orientações para as aulas de língua portuguesa ou língua inglesa (conforme idioma da obra literária) que preparem os estudantes antes da leitura das respectivas obras (material de apoio pré-leitura), assim como para a retomada e problematização das mesmas (material de apoio pós-leitura)

III- as orientações gerais para aulas de outros componentes ou áreas para a utilização de temas e conteúdos presentes na obra, com vistas a uma abordagem interdisciplinar (Brasil, 2018b, p. 38).

Quadro 3 – Critérios para avaliação de obras literárias para EI – Edital de Convocação 02/2018 – CGPLI.

| Gêneros Literários | Categoria | Tema | Enfoque da Obra |
|---|-----------------------------|---|---|
| a. Poema; b. Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; c. Romance; d. Memória, diário, biografia, relatos de experiências; e. Obras clássicas da literatura universal; f. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos. g. Livro-brinquedo. | Categoria 1 (Creche I) | Descoberta de si | Percepção do corpo (sentidos, movimentos e gestos), explorando suas diferentes formas, necessidades, limites, habilidades e suas relações com o outro. |
| | | A casa e a família | Espaço e relações mais imediatos das crianças, abordando os temas da descoberta, da responsabilidade e dos sentimentos. |
| | | O mundo natural e social | Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a escola, a cidade, o meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Considerando-se a adequação à faixa etária, devem ser destacados temas que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença. |
| | | Outro tema | Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence. |
| | Categoria 2 (Creche II) | Descoberta de si | Percepção do corpo (sentidos, movimentos e gestos), explorando suas diferentes formas, necessidades, limites, habilidades e suas relações com o outro. |
| | | Família, amigos e escola | Primeiras experiências interpessoais e sociais das crianças, permitindo a exploração de sentimentos, o encontro com a diversidade e a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro. |
| | | O mundo natural e social | Das descobertas e relações pessoais à cidade, ao meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Considerando-se a adequação à faixa etária, devem ser destacados temas que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença. |
| | | Diversão e aventura | Ir além da realidade imediata da criança e estimular a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa. |
| | | Outro tema | Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence. |
| | Categoria 3 (Pré-escola) | Descoberta de si | Percepção do corpo (sentidos, movimentos e gestos), explorando suas diferentes formas, necessidades, limites, habilidades e suas relações com o outro. |
| | | Família, amigos e escola | Primeiras experiências interpessoais e sociais das crianças, permitindo a exploração de sentimentos, o encontro com a diversidade e a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro. |
| | | O mundo natural e social | Das descobertas e relações pessoais à cidade, ao meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Considerando-se a adequação à faixa etária, devem ser destacados temas que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença. |
| Diversão e aventura | | Ir além da realidade imediata da criança e estimular a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa. | |
| Outro tema | | Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence. | |

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações contidas nos itens 4.10 (p. 4) e 4.13 (p. 5), bem como nos quadros e informações do item 1.2 do Anexo III, do Edital de Convocação 02/2018 – CGPLI (Brasil, 2018b, p. 33-34).

Esta primeira edição do programa contou com o Guia Digital do PNLD 2018 - Literário, o qual teve por objetivo auxiliar gestores e professores nos procedimentos de escolha das obras e acervos, contendo orientações para uma escolha qualificada por parte das unidades de ensino (Brasil, 2018c).

O Edital nº 02/2020 – CGPLI, “Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022” teve por finalidade atender somente a EI. O instrumento estabeleceu três objetos, a saber: objeto 1: Obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da educação infantil; objeto 2: Obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil; e objeto 3: Obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências (Brasil, 2020).

Com ciclo de quatro anos, para todas as categorias do objeto 2 (creche I, creche II e Pré-escola) a obra literária será composta por livro do estudante e livro do professor, impressos, e material digital do professor, os quais deverão compor o acervo da escola em espaços próprios, como biblioteca ou espaço para leitura (Brasil, 2020).

O “Anexo III-B” apresenta os critérios para avaliação das obras literárias das três categorias. São critérios para avaliação pedagógica do livro do estudante impresso: qualidade do texto escrito e das imagens e ilustrações, adequação de categoria, de especificação de uso, de tema e de gênero literário. Para tanto, aponta no item 2.3.4 “[...] as características necessárias às obras literárias em termos de qualidade das imagens e ilustrações, especificações sobre texto e ilustrações por página e processos e habilidades da aprendizagem enfatizados” (Brasil, 2020, p. 44).

As especificações de uso constantes no “Quadro 1-B: Categorias de obras literárias” pontuam quais os livros a serem manuseados por bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, bem como quais serão lidos pelo professor. Quanto às especificações sobre texto e ilustrações por página, o texto pontua como será composto o livro: se terá letras, palavras e a quantidade, frases curtas ou longas, números, ilustrações, quantidade de frases e linhas de texto por página, tipo de vocabulário, quantidade de substantivos e adjetivos nas frases, histórias simples, dentre outros aspectos (Brasil, 2020, p. 45).

O item 2.4 pontua quais os temas e gêneros literários as obras poderão ser inscritas. Totalizam 11 temas:

2.4.3.1. Quotidiano de crianças nas escolas, nas famílias e nas comunidades (urbanas e rurais);

- 2.4.3.2. Relacionamento pessoal e desenvolvimento de sentimentos de crianças nas escolas, nas famílias e nas comunidades (urbanas e rurais);
- 2.4.3.3. Animais da fauna local, nacional e mundial;
- 2.4.3.4. Fábulas e lendas locais, nacionais e universais;
- 2.4.3.5. Parlendas e músicas locais, nacionais e universais;
- 2.4.3.6. Meios de transportes e máquinas urbanas e rurais;
- 2.4.3.7. Profissões urbanas e rurais;
- 2.4.3.8. Jogos, brincadeiras e diversão;
- 2.4.3.9. Aventuras em contextos imaginários ou realistas, urbanos, rurais, locais, internacionais;
- 2.4.3.10. Corpo humano e suas características;
- 2.4.3.11. Mundo natural, meio ambiente, plantas, Biologia e Ciências; (Brasil, 2020, p. 46).

E três gêneros literários:

- 2.4.5.1. Narrativos: fábulas originais, da literatura universal e da tradição popular etc.
- 2.4.5.2. Poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas etc.
- 2.4.5.3. Prescritivos: instruções, guias, manuais, ciclo de crescimento, ciclo de vida etc. (Brasil, 2020, p. 46).

Conforme itens 3 e 4 do “Anexo III-B”, o livro do professor terá o mesmo conteúdo do livro do estudante, o qual poderá ser acompanhado por tutorial em vídeo. Já o material digital do professor, deverá ser contextualizado ao livro do estudante e apresentar:

- 4.2.1. Trazer estratégias de interação verbal para aprimoramento da compreensão oral dos alunos;
- 4.2.2. Incentivar a leitura dialogada³⁵ (ver glossário), pelo professor, de textos acompanhados (precedidos ou sucedidos) de perguntas para desenvolver e aferir a curiosidade e a compreensão oral, envolvendo o emprego de pronomes interrogativos e adverbiais, tais como “quem”, “que”, “qual”, “quanto”, “quando”, “onde”, “por que”, bem como perguntas abertas sobre os textos e seus temas.
- 4.2.3. Orientar o professor a ler para as crianças, podendo ser utilizado o recurso da modelagem de aula³⁶ (ver glossário); e
- 4.2.4. Conter orientações sobre formas de divulgação, sensibilização e orientação sobre práticas de literacia familiar junto às famílias dos alunos (Brasil, 2020, p. 46-47).

Destarte, os dois editais, nº 02/2018 – CGPLI e nº 02/2020 – CGPLI, apresentam determinações relativas aos temas dos textos literários para compor os acervos, realçando assim,

³⁵ “[...] Leitura dialogada - consiste na interação, por meio de perguntas e respostas, entre adultos e crianças antes, durante e depois da leitura em voz alta” (Brasil, 2020, p. 21).

³⁶ “[...] Modelagem de aula - apresentação dirigida a professores de uma aula exemplificativa, podendo ocorrer por execução simulada ou real” (Brasil, 2020, p. 21).

o devido alinhamento com os campos de experiências estabelecidos pela BNCC EI: 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; e, por conseguinte, aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos referidos campos de experiência.

Sobre isso, Tolentino (2020) pondera a determinação de temas à faixas etárias específicas, como devem ser trabalhados esses temas e o que se espera ao trabalhá-los, bem como a utilização de paratextos reduz a literatura a meio de transmissão de conteúdo, atribuindo a ela finalidade pedagógica:

“Ao centrar-se nos temas e nos conteúdos escolares em detrimento do modo como esses são veiculados, a escolarização inadequada acaba desvirtuando as obras literárias e promovendo um uso informativo delas. A literatura deixa de ser um objeto de estudo em si e passa a ser utilizado como um material cuja função é auxiliar os professores no ensino de conteúdos e na transmissão de valores, estes sim considerados importantes. Da mesma forma, ao estabelecer como obrigatória a vinculação das obras inscritas a temas, tornando a sua ‘adequação’ um dos critérios de análise, os editais do PNLD Literário demonstram que o objetivo do programa não é promover a literatura na escola, mas tornar literário o escolar” (Tolentino, 2020, p. 96).

Zilberman (2003) concorda com a autora e assevera que subjugada à pedagogia, a literatura se traduz em instrumento de prescrição de comportamentos aceitáveis, transmissão de valores, portanto, instrumento de dominação e controle.

Tolentino (2020, p. 97) complementa que:

“A classificação por temas e a sua adequação aos anos escolares sugerem que o objetivo do edital é selecionar livros literários que sirvam de apoio para a abordagem dos conteúdos programáticos estabelecidos pela BNCC. Ainda que em outras proposições apareçam critérios ligados à ‘literariedade’, à textualidade ou à função social das obras, a tematização revela uma concepção de literatura que a coloca a serviço dos outros componentes curriculares, desempenhando função auxiliar ou complementar. Além disso, o programa também promove o cerceamento da criação literária na medida em que indica não apenas os temas, como também as perspectivas e abordagens esperadas”.

Situação que faz incorrer na escolarização equivocada da literatura infantil quando o texto literário serve como instrumento de transmissão de conteúdos escolares, ou seja, transforma o escolar em literário (Soares, 2011), atribuindo à literatura função utilitarista (Tolentino, 2020).

O que fica evidente ante o explícito alinhamento das prescrições dos editais com a BNCC, retomamos a Mesquita e Gisi (2022) que consideram o documento normativo

instrumento de regulação do ensino na educação básica. Para as autoras, a BNCC visa o controle desde o conteúdo a ser ensinado, a como deve ser a ação pedagógica do professor. Evidencia, pois, os ditames da agenda neoliberal.

Nessa perspectiva, chamamos atenção para o manual do professor disponibilizado pelo PNLD nos editais dos anos de 2018 e 2020. Figueiredo (2021, p. 102) assevera que o manual do professor se configurou um “[...] retrocesso às origens da escola moderna idealizada por Comenius no século XVII [...]”. Alicerçado no referencial teórico da ciência da história, Alves (2006, p. 160-161) assinala que os manuais didáticos se constituíram instrumento para universalizar a escola burguesa no século XIX. Alves (2006) pontua que naquele período, à serviço do ideal capitalista, “[...] os manuais didáticos, enquanto instrumentos de simplificação do trabalho do professor, assumiram papel central nesse processo” (Alves, 2006, p. 161). Figueiredo (2021, p. 102) advoga que o manual didático “[...] encontra-se ativo e legitimado, servindo para atender as exigências da sociedade capitalista, na contemporaneidade”.

Segundo Tolentino (2020, p. 109) “[...] o programa demonstra uma tentativa de regular a prática docente e de controlar a recepção da literatura no contexto escolar [...]”. A autora sublinha ainda que ao determinar o uso do referido manual “[...] o programa submete a dimensão estética das obras aos objetivos pedagógicos de seu uso escolar [...]” (Tolentino, 2020, p. 86). Isso remete ao exposto por Lajolo e Zilberman (2003), ocorrido em outrora, também a serviço do ideário burguês.

Nesse contexto, faz-se necessário ressaltar que, ainda no período do Governo de Michel Temer (2016-2018) foi promulgada a Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018 que instituiu a Política Nacional de Leitura e escrita (PNLE), também conhecida como Lei Castilho³⁷. Conforme Artigo 1º, a política constitui “[...] estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil” (Brasil, 2018d, art. 1).

São diretrizes da PNLE:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita:

I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas;

II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa;

III - o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC);

³⁷ José Castilho Marques Neto foi o idealizador da PNLE (Tolentino, 2020).

IV - a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do País, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003;

V - o reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa.

[...].

O artigo 3º estabelece os objetivos da política, a saber:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita:

I - democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;

II - fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais;

III - valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas;

IV - desenvolver a economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao fortalecimento da economia nacional, por meio de ações de incentivo ao mercado editorial e livreiro, às feiras de livros, aos eventos literários e à aquisição de acervos físicos e digitais para bibliotecas de acesso público;

V - promover a literatura, as humanidades e o fomento aos processos de criação, formação, pesquisa, difusão e intercâmbio literário e acadêmico em território nacional e no exterior, para autores e escritores, por meio de prêmios, intercâmbios e bolsas, entre outros mecanismos;

VI - fortalecer institucionalmente as bibliotecas de acesso público, com qualificação de espaços, acervos, mobiliários, equipamentos, programação cultural, atividades pedagógicas, extensão comunitária, incentivo à leitura, capacitação de pessoal, digitalização de acervos, empréstimos digitais, entre outras ações;

VII - incentivar pesquisas, estudos e o estabelecimento de indicadores relativos ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, com vistas a fomentar a produção de conhecimento e de estatísticas como instrumentos de avaliação e qualificação das políticas públicas do setor;

VIII - promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas;

IX - incentivar a criação e a implantação de planos estaduais, distrital e municipais do livro e da leitura, em fortalecimento ao SNC;

X - incentivar a expansão das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos.

Dada a conjuntura política, econômica e social do país³⁸, como já dito, a instituição da PNLE configurou mais um avanço no campo das políticas de incentivo à leitura. Tolentino (2020) assinala que a implementação da política possibilita a concretude das ações voltadas para o incentivo à leitura e acesso ao livro, historicamente marcadas pela descontinuidade (Tolentino, 2020, p. 60). A exemplo, destacamos o PNBE, pois embora tenha atingido o maior tempo de vigência e alcance enquanto política de incentivo à leitura, também sucumbiu.

Portanto, contraditoriamente à PNLL e PNLE, o novo PNLD Literário desconsidera o que estabelece o dispositivo legal dentre outros dispositivos já mencionados, no que se refere, por exemplo, a ausência de formação continuada voltada para mediação de leitura literária para professores das redes públicas de ensino que é de extrema importância e urgência, haja vista que não foram apresentadas medidas relativas à formação.

Outro ponto relativo ao PNLD Literário diz respeito ao não incentivo ao mercado editorial e livreiro mencionado na PNLL e PNLE, uma vez que ao determinar: temas e adequação à categoria alvo, as especificações de uso, bem como os atributos textuais ao estabelecer quantidade de ilustrações, letras, frases, linhas de texto por página, afeta diretamente o trabalho dos escritores, o caráter literário (Lajolo, 2018) e, por conseguinte o mercado editorial. Tais exigências sobrepõem-se ao aspecto “literário” como advertido por Mota (2012), na primeira seção. Cabe ainda, lembrar que historicamente a circulação do livro e da literatura ocorreu por via do aparelhamento escolar (Lajolo; Zilberman, 2022).

Nesse sentido, Tolentino (2022, p. 81) assevera que:

“[...] as disposições do PNLD Literário são nocivas à cadeia do livro porque dificultam a participação das editoras de pequeno e médio portes. Além de estimular indiretamente a prática de lobby e o alto investimento em campanhas de marketing, a exigência de materiais de apoio ao professor, por exemplo, torna o processo bastante oneroso, já que coloca sob responsabilidade dos editores a produção de apostilas digitais e materiais audiovisuais extras. Ainda na perspectiva da indústria do livro, a descrição dos atributos físicos das obras delimita os tamanhos e formatos aceitos pelo programa, obrigando editores a empregar recursos na formatação das obras de acordo com os padrões exigidos. Esses trabalhos adicionais desfavorecem editoras que possuem recursos financeiros e humanos escassos, como é o caso das editoras independentes”.

³⁸ Conforme Tolentino (2020), tratou-se de um momento de muitas disputas políticas e agravamento do quadro econômico, como já dito. A acirrada disputa pelo domínio político ideológico e partidário, fomentou medidas para evidenciar o rompimento entre o Governo de Dilma Rousseff (2011-2016) e novo Governo interino de Governo de Michel Temer (2016-2018) (Tolentino, 2020, p. 75-76)

Tolentino (2020), ao analisar as determinações expressas nos editais de 2018, necessárias à submissão das obras literárias no programa, evidencia arbitrariedades de diferentes ordens, incluindo as já mencionadas aqui. Diante de todas as exigências contidas nos editais, como, por exemplo, a delimitação de temas, características físicas das obras, tamanhos e formatos, tipo de papel, a autora pondera que:

“[...] ao exigir que editores adaptem seus livros às exigências dos editais, não estaria o PNLD Literário aprofundando as desigualdades de acesso a esses bens culturais? Sob a justificativa de redução de custos, o programa propõe que as escolas públicas brasileiras recebam obras simplificadas, de qualidade gráfica inferior à dos livros disponíveis no mercado. Enquanto leitores de maior poder aquisitivo podem, potencialmente, adquirir as obras tal qual foram concebidas originalmente pelos seus criadores através de livrarias, os leitores da rede pública de ensino receberão um subproduto, uma versão que fora modificada para atender às demandas do programa. A essas crianças é negado o direito a uma produção editorial diversa em sua materialidade, uma produção que explora criativamente e de distintas maneiras todos os componentes de um livro, do texto ao papel de impressão” (Tolentino, 2020, p. 105).

O exposto pela autora evidencia a reprodução das desigualdades sociais também nos espaços escolares. Patrícia Corsino (2003), estudiosa da infância brasileira, da educação infantil, da literatura infantil, entre outras áreas, concorda com as autoras e alerta que:

“É importante ressaltar que essa indústria cultural, embora tenha a mídia como veículo e as massas como alvo, é dirigida às classes favorecidas (mídia e alta e urbana) que têm condições de consumir. Num país como o Brasil, de grandes contrastes e concentração de riquezas, essas produções acabam sendo também elementos de estigmatização e exclusão, já que provocam uma cisão entre os que podem e os que não podem, os que têm os que não têm acesso a elas” (Corsino, 2003, p. 120).

Na contramão do que estabelecem todos os dispositivos legais voltados para a primeira infância, como a CF, o ECA, a LDBEN, as DCNEIs e os demais documentos que orientam a EI mencionados no primeiro capítulo, assim como as políticas relativas à democratização do acesso ao livro e do acesso à literatura, o recente PNLD Literário limita o direito das crianças na EI de terem acesso às fontes de cultura, à arte e à literatura.

Seguindo o que expressam Mesquita e Gisi (2022) sob o viés neoliberal, o atual PNLD também pode se traduzir em instrumento de controle e dominação no campo educacional brasileiro. Ao negar o acesso à condição estética da arte literária (Tolentino, 2020), está determinando o que os filhos da classe trabalhadora podem acessar. Ao mesmo tempo que nega este acesso também ao professor ainda determina o que será ensinado e como será ensinado. O

PNLD reduz tanto à literatura e sua importância, ao utilizá-la para a transmissão de valores e conteúdos (Tolentino, 2020), como também reduz o professor a sua atuação pedagógica, portanto política, nos espaços escolares.

É possível compreender que um direito que tem sido negado historicamente, continuará sendo negado. Mais uma vez recorremos à Mercês (2022) que denuncia as políticas disfarçadas, as quais têm servido à manutenção das desigualdades sociais ao invés de promover o pleno acesso à literatura.

Porta voz das experiências humanas acumuladas, a literatura constitui-se instrumento da cultura que ao entrar em contato com uma nova realidade, o leitor possibilita a construção de sentidos e alarga suas experiências, ampliando assim sua leitura de mundo (Cândido, 2004; Kramer, 2007; Lajolo, 2018). Alicerçada em Vygotsky, Do-Rêgo e Silva (2019) explicam que:

“As condições históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas ofertam possibilidades e limites para a criação. Nesse sentido, a arte emerge num contexto de relação com a vida, ou seja, com as relações sociais de determinado momento histórico. Apesar de a arte e a vida estarem intimamente vinculadas, uma não se reduz à outra. A obra de arte não se limita à realidade objetiva; ao contrário, ela se constitui em algo novo, irrepitível, inaugural, resultado da ação criativa de qualquer ser humano” (Do-Rêgo; Silva, 2019, p. 51).

A autora afirma que, enquanto arte, a literatura “[...] proporciona experiências estéticas de produção de sentidos, capazes de transformar a relação do sujeito com o mundo [...]” (Do-Rêgo; Silva, 2019, p. 52). Portanto, a literatura proporciona às crianças na EI o contato com outra realidade que transforma, altera entendimentos e sentimentos, por isso a humaniza e emancipa e amplia a leitura de mundo (Cândido, 2004). Para tanto, faz-se necessário que o caráter literário seja garantido.

Nessa perspectiva, a qualidade dos livros e textos literários é mais um fator fundamental para efetivação do direito à leitura literária. Como já dito, a referida qualidade é objeto de preocupação e discussão que acompanha a trajetória histórica dos textos direcionados às crianças, desde o surgimento desta categoria (Lajolo; Zilberman, 2022). E, em razão da vasta produção pelo mercado editorial brasileiro (Azevedo 1999; Corsino 2003), que coloca à disposição do público infantil produções da “[...] cultura de massa restrita, como também [...] opções alternativas capazes de ampliar o universo cultural infantil [...]” (Corsino, 2003, p. 120).

Diante da diversa e ampla produção de livros destinados às crianças e da difícil tarefa de identificar textos literários e não literários, Azevedo (1999) propôs uma classificação geral e caracterização dos diferentes livros (Quadro 4).

Quadro 4 – Classificação geral e caracterização dos livros

| Categoria | Finalidade |
|-------------------------------|---|
| Didáticos | Livros essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem, exclusivamente, transmitir conhecimento e informação. |
| Paradidáticos | Também essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento e informação. Em geral, abordam assuntos paralelos ligados às matérias do currículo regular, de forma a complementar aos livros didáticos. |
| Livros-jogos | Pertencem (SIC) ao grupo dos jogos e passatempos como o Banco Imobiliário, Mico, War, o baralho, os videogames e outros, com um diferencial: utilizam o livro como suporte. |
| Livros de Imagem | São aqueles que contam histórias através de imagens, abdicando do texto verbal. Na verdade, podem ser didáticos ou não. |
| Livros de Literatura Infantil | Em termos, é uma arte (em oposição à ciência) feita de palavras; utiliza sempre e sempre o recurso da ficção (senão seria História, reportagem, biografia etc.); tem motivação estética (ou seja, em princípio não tem utilidade fora buscar o belo, o poético, o lúdico e o prazer do leitor); não é, portanto, utilitária (é “inútil” no sentido de que, objetivamente falando, não serve para nada, nem pretende ensinar nada); recorre ao discurso poético (quer dizer, preocupa-se com a linguagem em si, com sua estrutura, seu tom, seu ritmo, sua sonoridade); vincula-se à voz pessoal, à subjetividade, ao ponto de vista inesperado e particular sobre a vida e o mundo (note-se que no livro didático a visão pessoal é substituída pela perspectiva impessoal, enraizada em valores pré-determinados e consensuais); pode e costuma ser ambígua (ao suscitar diferentes interpretações); pode brincar com as palavras e até inventá-las (ou seja, não precisa seguir rigidamente os parâmetros oficiais da Língua); tem a ver, por exemplo, com conceitos como a aventura, o romance, o suspense, a tragédia [...] a comédia etc. A literatura costuma tratar de assuntos, subjetivos por princípio, sobre os quais não tem cabimento dar aula: a paixão, a morte, a busca do autoconhecimento (SIC), a amizade, a alegria, os afetos, as perdas, o desconhecido, o imensurável (o gosto, o prazer, o amor, a beleza etc.), a busca da felicidade, a astúcia, o ardil, os sonhos, a dupla existência da verdade, a relatividade das coisas, a injustiça, o interesse pessoal versus o coletivo, o livre arbítrio, a passagem inexorável do tempo, o paradoxal, o conflito entre o velho e o novo etc. Na verdade, ela pode falar de qualquer tema, todos os abordados pelos paradidáticos por exemplo, desde que ele seja visto pelo ângulo da ficção, da subjetividade e da poesia. |

Fonte: Organizado pela autora, com citações diretas extraídas de Azevedo (1999, p. 1-5).

O documento oficial “Coleção Explorando o Ensino Literatura: ensino fundamental” (Brasil, 2010), capítulo 10 “Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações”, também expressa a necessidade da qualidade literária na EI. Corsino (2010, p. 188) assinala que a instituição escolar é promotora do encontro sensível e emancipador da criança com a literatura, “[...] a escola ocupa um lugar importante na formação de leitores tanto pelo acesso a obras de qualidade, quanto pela qualidade das mediações entre as crianças e os livros [...]”.

Referenciando Andrade e Corsino (2007), Corsino (2010, p. 192) destaca quatro pontos importantes da qualidade literária: a integração entre elaboração da linguagem, tratamento dado ao tema, ilustrações e o projeto gráfico. Corsino (2010, p. 192-193, grifos nossos) explica que:

“[...] em relação à **adequação ou inadequação de um tema** a ser abordado para as crianças, é o tratamento dado a ele que o torna pertinente ou não, interessante ou não. É a maneira complexa, dialógica, provocadora e aberta com que o tema é tratado no texto que deixa os pontos de indeterminação para serem preenchidos pelo leitor. Quanto mais polifônicos forem o tratamento do

tema, a complexidade do enredo, o desenvolvimento do conflito, a construção dos personagens, a possibilidade de fruição estética e o distanciamento do senso comum, melhor pode ser considerado o texto. Nesta perspectiva, na leitura cabem lágrimas, risos e toda sorte de sentimentos que o texto for capaz de provocar.

Quanto à **ilustração do livro infantil**, é importante observar a relação que ela estabelece com o texto verbal, analisar o diálogo entre o verbal e o não verbal em sua dimensão polifônica. Uma ilustração que retrate literalmente o que o verbal expressa não estabelece uma leitura dialógica entre texto verbal e visual. Já uma ilustração que busque atravessar o verbal em sua referencialidade e estabelecer a partir dele uma leitura própria, propositiva e criativa, em que forma e conteúdo, ética e estética ganhem a dimensão artística, pode ser considerada uma boa ilustração. Por isso, ao ler um livro de literatura infantil, é importante observar se o universo de significação é afetado pela imagem, se as imagens ampliam as leituras pelo tratamento estético visual de seu texto visual. A leitura da ilustração faz parte da leitura da obra como um todo e é necessário dar tempo e espaço para as crianças observarem e se afetarem pelo texto visual.

Já o **projeto gráfico** é o que dá visibilidade e legibilidade à obra, tornando-se um convite inicial à leitura por intermédio do que está proposto como formato táctil, gráfico e funcional. Portanto, formato, tamanho, capa, contracapa, relação da mancha textual com a ilustração, contraste letra/fundo, tamanho da letra, qualidade e textura do papel, técnica e cores empregadas, bem como a adequação e dosagem de informações complementares ao texto literário para contextualização da obra, funcionalidade de sumários, glossários e dados biobibliográficos dos atores e ilustradores, tudo isso faz parte da contextualização, amplia a proposta da obra, devendo ser considerado numa escolha de um livro de qualidade”.

A seleção de obras literárias que atendam aos critérios de qualidade também é enfatizada nas pesquisas de Mattos (2013), Rodrigues (2016), Do-Rêgo e Silva (2019), Modesto-Silva (2019), Centeno (2020) e Fernandes (2021), haja vista que a presença de tais critérios salvaguarda as experiências ética e estética e, portanto, humanizadora pelas crianças desde a mais tenra idade. Contudo, são critérios que, infelizmente, não têm sido atendidos no PNLD Literário, como pontuou Tolentino (2020).

No que tange à mediação da leitura literária, as possibilidades e estratégias para trabalhar com a leitura literária na EI são de fundamental importância em razão dos destinatários das leituras literárias (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) não serem leitores autônomos. Até mesmo porque, a alfabetização não é o compromisso da primeira etapa da educação básica, mas sim, a introdução das crianças na cultura escrita e nas experiências com linguagens (Brasil, 2010; Mattos 2013).

Diante das especificidades de bebês e crianças bem pequenas, para realização das práticas de leitura literária, Mattos (2013, p. 92-93) explica que “[...] as práticas orais são fundantes para que a criança se insira no fluxo da palavra e da cultura, marcando, desse modo, uma das primeiras relações com o escutar [...]”. Conforme a autora, é por meio da oralidade

que as crianças são inseridas nessas correntes e, assim, constroem sentidos. É por essa via que a criança experimenta a literatura (Aquino Modesto-Silva, 2015).

Para Corsino (2010, p. 189) “[...] as crianças pequenas³⁹ são leitores ouvintes com capacidade de interpretar o que ouvem e veem nos livros. Exercerem sua autonomia quando são ouvidas, quando partilham e reelaboram os significados atribuídos nas interações com o outro [...]”. Daí a importância da atuação do professor enquanto mediador da leitura literária, mediador da interação entre autor e leitor, entre o autor e a criança.

Nesse sentido, no que se refere ao trabalho com as crianças de zero a três anos (creche) que Aquino Modesto-Silva (2015) chamou de educação literária, a autora assinala que ao contrário do entendimento equivocado pautado no senso comum, mesmo se tratando de crianças que não são leitoras convencionais, o professor deve preparar-se e dispor de conhecimentos teórico-metodológicos, dentre os quais destaca: “[...] (1) o prazer de ler, (2) a importância do ato leitor do professor, (3) as possibilidades de práticas leitoras oferecidas pela escola e (4) a leiturização” (Aquino Modesto-Silva, 2015, p. 212).

Segundo a autora, é importante que os textos a serem lidos atendam os interesses dos leitores, mas caso não atenda, as duas possibilidades são salutares, de modo que a segunda possibilidade oportunizará à criança leitora outros olhares, novos entendimentos e a construção de novos sentidos. O professor mediador precisa ser um bom leitor e ter um conhecimento ampliado da literatura. Ampliado também precisa ser o acervo da instituição. Ao mesmo tempo que a crianças acessam diferentes tipos de textos, também estabelece diferentes tipos de relações com as obras. E, também, caberá ao professor a adequada condução do trabalho com vistas à inserção da criança do mundo da escrita, no mundo letrado (Aquino Modesto-Silva, 2015, p. 212-213). Portanto, a autora assevera que, o professor:

“[...] mediador de leitura precisa conhecer um acervo literário considerável; selecionar títulos de valor estético; conhecer as obras destinadas às crianças tidas como clássicas, bem como as atuais, sejam nacionais ou estrangeiras; e utilizar estratégias metodológicas que auxiliem o estímulo prazeroso à leitura” (Aquino Modesto-Silva, 2015, p. 213).

³⁹ Ressalta-se que, Corsino (2010) se refere a crianças na faixa etária de zero a seis anos, em creche e pré-escola. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006a, dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. O prazo para implementação da determinação legal deveria ocorrer até o ano de 2010. Já a atual divisão etária: Creche: bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e pré-escola: crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), foi atribuída pela BNCC EI (Brasil, 2017).

Conforme a autora, também é importante que as crianças manuseiem o objeto livro. Até mesmo por ser uma necessidade própria deste período do desenvolvimento infantil. As crianças não se contentam “[...] apenas com a leitura, tendo a necessidade de manusear, cheirar, morder e amassar os livros” (Rodrigues, 2016, p. 94-95). As crianças nesta faixa etária gostam, como algumas costumam dizer, de “ver na mão”.

Segundo Aquino Modesto-Silva (2015), faz-se necessária a mediação atenta que observa e interage com a criança, a conduta adequada do mediador, tom de voz, prosódia, gesticulação, o contato e a exploração do objeto livro pela criança, a leitura ou contação da história e narração de outros gêneros. A autora pontua que “[...] vivenciando experiências com a materialidade do livro e sua imaterialidade, com o real e a ficção, com a voz penetrante e a palavra escrita, as crianças da primeira infância iniciam sua formação enquanto leitores [...]” (Aquino Modesto-Silva, 2015, 219).

O estudo realizado por Fernandes (2021) também trata da formação de atitudes leitoras. E, embora a autora tenha focado nas crianças em idade pré-escolar, ao apresentar as possibilidades de ações docentes em conformidade com a fase de desenvolvimento da criança e sua atividade principal em cada período, a autora contempla as crianças de zero a três anos (Quadro 5).

Quadro 5 – Possibilidade de ações docentes para trabalhar com a literatura infantil - creche

| Idade Aproximada | Atividade Principal | Ações do professor | Ações inerentes às atitudes leitoras |
|---------------------------------------|----------------------------------|---|---|
| Primeiro ano de vida | Comunicação emocional direta | Contar ou proferir histórias com enriquecimento do tom de voz, gestos, toques e situações que favoreçam o contato direto com o livro infantil, que pode apresentar-se das mais diferentes formas: livro brinquedo, de pano, emborrachados, cartonados, com sons, cheiros, texturas, entre outros, dispostos em um tapete aconchegante ou tatame, que possibilite o acesso direto da criança ao livro. | Percepção tátil, visual e linguística que possibilitam o conhecimento dos sons da língua materna e atribuição de significados às palavras, bem como o manusear do livro, pela imitação do adulto. Imerso na atividade de comunicação emocional direta com o adulto, o bebê experimenta suas primeiras relações com o mundo à sua volta. |
| Primeira infância (Aprox. 1 a 3 anos) | Atividade objetual manipulatória | Ampliar as possibilidades de manipulação do livro com cestos e caixas caracterizados com o universo dos livros, bem como objetos que façam parte da história a ser proferida para a criança. Possibilitar outros espaços para a leitura, como um jardim, praça, um cenário, onde o professor pode realizar a transmissão vocal das histórias. | A criança descobre a função social do livro e já manifesta sua preferência por cores, desenhos, formas, descobrindo as páginas, texturas e ilustrações presentes. O desenvolvimento motor e de linguagem permitem maior exploração, comunicação e sentido ao que se percebe. |

Fonte: Elaborado por Fernandes (2021, p. 60), adaptado pela autora.

No tocante às crianças pequenas, em idade pré-escolar, Fernandes (2021) defende as estratégias de leitura a partir da literatura infantil para formação de atitudes leitoras na infância. Conforme Fernandes (2021, p. 44), as estratégias de leitura, a partir da literatura infantil, possibilitam “[...] a imersão da criança em práticas leitoras, que viabilizem a curiosidade, encantamento, questionamento e que, ao mesmo tempo, respeitem o tempo da infância sem abreviá-lo, sem transformar precocemente a criança pequena em escolar.” A autora enfatiza que é por meio das vivências e da atribuição de sentidos, que a criança vai constituindo-se leitora.

Nesse sentido, sob o viés histórico-cultural, Mello (2012) advoga a importância de formar nas crianças da educação infantil uma atitude leitora e produtora de textos. Mello (2012, p. 78) salienta que:

“[...] Formar a atitude leitora vem antes do ensino da técnica, porque quem aprende é um sujeito ativo, que pensa enquanto aprende... pensa e atribui sentidos ao que aprende, e os sentidos que atribui aos objetos culturais constituem um filtro com o qual o sujeito se relaciona com o mundo [...]”.

A autora explica que o interesse natural pela leitura e escrita não é um fator externo a criança, fazendo necessário oportunizar vivências e experiências com a leitura e a escrita, porém, em consonância com sua função social. Sendo este meio pelo qual as crianças vão construindo sentidos e então são inseridas na cultura escrita. Por meio das experiências coletivas as crianças internalizam a linguagem, gerando assim a necessidade de ler e escrever. Nessa perspectiva, a educação infantil constitui-se solo fértil para formação de atitude leitora e produtora de textos nas crianças. Mello (2012, p. 86) assinala que:

“Temos assim, de alguma forma, uma proposta de experiências a serem vividas na educação infantil que são todas formadoras das bases necessárias para a apropriação da linguagem escrita e que, ao mesmo tempo, respeitam o tempo da infância sem abreviá-lo, sem transformar precocemente a criança pequena em escolar.

É o mais importante, ao longo desse processo, é que o grupo de crianças possa conviver com as formas elaboradas da cultura escrita: ouvir e compor poemas; ler e produzir jornais que serão lidos/escritos pelo/a professor/ a; compor histórias coletivas e relatos de experiências vividas registrados pelo/ a professor/a; manusear livros de história, de consulta, enciclopédias, dicionários; fazer juntos o plano de cada dia; planejar atividades futuras registrando essa intenção; manter um registro das atividades realizadas em cada dia ao longo do ano; enfim, utilizar a escrita em sua função social”.

Corroborando com Mello (2012), Fernandes (2021) aponta as possibilidades de ações docentes conforme a fase de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e sua atividade principal neste período (Quadro 6).

Quadro 6 – Possibilidade de ações docentes para trabalhar com a literatura infantil – pré-escola

| Idade Aproximada | Atividade Principal | Ações do professor | Ações inerentes às atitudes leitoras |
|---|---------------------|---|---|
| Idade Pré-escolar (Aprox. 3 a 6/7 anos) | Jogo de papéis | Estabelecer relações entre o jogo de faz de conta e a literatura infantil, como por exemplo propor uma brincadeira antes da proferição da história, utilizar um figurino, questões problematizadoras, como o que vai acontecer ou o que poderia ser diferente na história. Utilizar de materiais diversificados como fantoches, dedoches, tecidos, recicláveis, desenhos, pelúcias, bem como propor o reconto da história pelas crianças, jogo de papéis com os personagens, uma roda de conversa ou música para marcar o encerramento. | Imaginação e função simbólica, ampliação das relações humanas e das experiências com o livro. A criança é capaz de entrar no universo do livro, dos personagens, elaborar questionamentos, inferências, entre outras estratégias. A criança passa a ter interesse pelo sentido social das ações e pelas relações sociais em que os objetos da cultura são utilizados pelo adulto. |

Fonte: Elaborado por Fernandes (2021, p. 60), adaptado pela autora.

Duas formas bastante mencionadas e utilizadas para trabalhar com a literatura infantil na EI e, portanto, contribuir para a formação de leitores, é a leitura e a contação de histórias. Destacamos três documentos normativos desta etapa da educação que versam sobre a leitura e contação de histórias. O documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006), estabelece que os profissionais das instituições de EI devem oportunizar atividades de leituras de histórias. O documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (2009), afirma o direito das crianças a ouvir e contar histórias, bem como ter acesso aos livros de história, ainda para aquelas que não saibam ler. Os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009) que estabelece as experiências variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita, incluindo livros de diferentes gêneros para leitura e manuseio pelas crianças e contação de histórias, como um dos indicadores.

Ler e contar histórias são duas formas diferentes de se trabalhar com o texto literário (Corsino, 2010). Modesto-Silva (2019) apresenta as diferenças entre dizer e contar uma história (Quadro 7).

Para Corsino (2010, p. 186) “[...] a mediação do adulto é o ponto-chave [...] é ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler”. O professor enquanto mediador da leitura literária assume função intrínseca na interação da criança com autor, geradora da experiência ética e estética.

Quadro 7 – Distinção entre dizer e contar história

| Dizer | Contar |
|--|---|
| Concretizado pela voz, mas amparado na escrita e com o apoio do suporte livro; sendo assim, diz-se a história com as palavras do autor, sem alterá-las. | Concretizado pela voz, mas amparado na oralidade e sem necessidade da presença do livro; por isso, o contador pode realizar pequenas modificações e até improvisar. |
| Pode-se mudar as entonações das vozes de acordo com o narrador e os personagens. | Além de fazer diferentes vozes, pode-se pensar no comportamento e nos trejeitos do personagem. |
| Ao planejar o dizer, escolhe-se um livro com qualidade literária e estética, bem como com gênero de acordo com o nível da turma. Leia e releia quantas vezes forem necessárias para que conheça bem a narrativa e, ao antecipar com os olhos o que será dito, não se perder no enredo. | Também demanda muito conhecimento da história, principalmente porque ao se contar sem o livro, precisa-se fiar na memória. Por isso, é importante decidir que técnica utilizar e preparar bem cada inserção de recursos (objetos, fantoches, música). |
| Dependendo da idade e do número das crianças, adote posturas que podem ir do colo, passando pelo lado até estarem em frente a quem narra. | As crianças ficam em frente, quase sempre, em semicírculo, sentadas sobre um tapete, por exemplo. |
| No início, é adequado apresentar o livro, a editora, o autor e o ilustrador. Faça esclarecimentos caso necessário, como explicar algum costume, contextualizar a história etc. | Introduza a história rapidamente com um aquecimento e esclareça possíveis dúvidas que podem surgir. |
| Depois da história, permita que folheiem o livro. Conversem sobre o dito e realizem outras atividades. | Depois da contação, se tiver o livro, apresente-o às crianças. Também podem conversar e realizar atividades diversificadas. |
| Atrai para o livro. Demonstra como se segura o suporte, a forma de folheá-lo e em que direção. | Incentiva a participação na contação, por isso, eleva a comunicação de sentimentos e pensamentos. |
| Promove habilidades de concentração de escuta do outro. | Aumenta a imaginação e a criatividade. |
| Mostra que a escrita é uma linguagem diferente da fala. | Mais próximo da fala cotidiana e tem a narração enriquecida por outros elementos além da fala como os gestos, as expressões, os movimentos, a entoação. |
| O texto é fixo, mas possibilita a performance daquele que narra. | Não tem forma fixa, assim, se renova a cada reconto. |
| Articulação entre o verbal e as ilustrações (quando se apresenta o livro durante a proferição). | Articulação das técnicas e recursos durante a narração. |

Fonte: Elaborado por Modesto-Silva (2019, p. 92).

Importa ainda, destacar os Programas “Conta Pra Mim” e “Tempo de Aprender”, integrantes da Política Nacional de Alfabetização (PNA)⁴⁰ destinados também à educação infantil. O Programa “Tempo de Aprender”⁴¹ foi instituído pela Portaria 280, de 19 de fevereiro de 2020, integrando a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, a qual foi revogada por meio do Decreto nº 11.556, de 2023.

O programa “Tempo de Aprender” foi destinado aos professores regentes da última turma da pré-escola e professores regentes alfabetizadores do 1º e 2º anos do ensino fundamental, coordenadores pedagógicos e diretores escolares, bem como para secretários de educação e coordenadores locais, com objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização cujas

⁴⁰ Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/#ancora>

⁴¹ Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>

ações foram estruturadas em quatro eixos, a saber: formação continuada de profissionais de alfabetização, apoio pedagógico e gerencial para alfabetização, aprimoramento das avaliações da alfabetização e valorização dos profissionais da alfabetização. O programa disponibilizou também um guia de contação de histórias em formato digital.

O Programa “Conta Pra Mim”⁴² foi instituído por meio da Portaria 421, de 23 de abril de 2020, cujo público-alvo foram as famílias brasileiras, com enfoque nas práticas de literacia familiar, haja vista que tal prática pode contribuir com o processo de alfabetização. O programa disponibilizou materiais como o Guia de Literacia Familiar, vídeos instrutivos para as famílias, bem como histórias infantis e contos de fadas narrados, cantigas populares, fábulas narradas, e uma coleção de livros em formato digital, todos disponíveis na página do programa.

Contudo, embora PNA tenha sido descontinuada, ressaltamos a pesquisa realizada por Souza (2023)⁴³ que buscou elaborar uma crítica teórica sobre a natureza da PNA (2019-2022). A autora evidencia que a referida política, de cunho neoliberal, correspondeu aos interesses políticos vigentes no período de sua elaboração. No tocante à EI, Souza (2023) enfatiza que as ações da PNA além de desconsiderar a função intrínseca da primeira etapa da educação básica, mais uma vez atribuiu a esta função compensatória, portanto, a serviço do ensino fundamental (Souza, 2023, p. 113).

Esclarecemos que a PNA foi abordada neste estudo em razão de ter composto o rol de políticas afetas à EI. Entretanto, a referida política apresenta uma concepção de educação infantil contrária àquela que concebemos e defendemos. Como já mencionado, a alfabetização não é a finalidade da primeira etapa da educação básica.

Destarte, enfatizamos a importância das instituições de EI disporem de livros literários de qualidade, bem como de práticas pedagógicas intencionais que oportunizem à criança o encontro solene com a arte literária e o contato com o estético que possibilite a construção de sentidos e a ampliação da leitura de mundo, contribuindo para a formação de atitudes leitoras e conseguinte efetivação do direito à leitura literária.

Ressaltamos ainda que tais ações cabem primeiramente ao Estado e aos órgãos mantenedores, de modo a suprirem as instituições com acervos literários, materiais, entre outros, e às necessidades formativas de professores, coordenadores e gestores, para o desenvolvimento de um trabalho qualificado capaz de efetivar o direito à leitura literária das crianças na EI. Assim, no capítulo seguinte, buscaremos identificar e analisar como isso tem se dado em uma amostra de escolas de educação infantil no município de Campo Grande - MS.

⁴² Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>

⁴³ Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2529>

CAPÍTULO 3. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO – LITERÁRIO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MS

Neste capítulo buscaremos compreender como o PNLD – Literário tem se materializado em uma amostra de escolas de educação infantil da Rede Municipal de Educação do município de Campo Grande – MS. Para tanto, além das pesquisas bibliográfica e documental, realizou-se pesquisa empírica por meio de visitas técnicas junto à amostra escolas municipais de educação infantil.

Netto (2011) explica que para Marx não há um conjunto de regras específicas para conduzir a investigação do objeto, assim como não devem ser preestabelecidas categorias de análise. Ao contrário, é a partir da relação estabelecida entre investigador e objeto, relação alicerçada na teoria, no conhecimento já produzido historicamente, o qual está a se metamorfosear continuamente, que poderá ser captado o movimento do objeto, as múltiplas determinações, possibilitando assim, a constituição do concreto real (Netto, 2011, p. 52-55).

Sob esse prisma, esclarecemos que a associação das discussões apresentadas no primeiro e segundo capítulos, bem como com dados empíricos produzidos por meio das visitas técnicas realizadas, nos permitiu estabelecer cinco categorias de análise, por entender que são critérios fundamentais para a concretização da política analisada, a saber: formação de mediadores de leitura, disponibilidade de espaços para alocação do acervo literário, quantidade e qualidade do acervo literário, práticas de leitura literária e a categoria de contradição, sendo esta última evidenciada em todo o processo investigativo. Segundo Netto (2011, p. 56-57), Marx assinala que o caráter contraditório é fundamental pois é o que move a totalidade investigada.

Deste modo, visando contextualizar as análises realizadas, consideramos importante iniciar conhecendo o histórico da educação infantil no município de Campo Grande- MS, o qual é abordado na primeira seção deste capítulo e posterior apresentação e caracterização das escolas participantes da pesquisa. Em seguida passamos ao levantamento e análise das ações da SEMED voltadas para a leitura literária na educação infantil e de formação de professores para esse fim, para por fim, nos atermos à realidade das instituições escolares visitadas no que diz respeito à disponibilidade de espaços para alocação do acervo literário, quantidade e qualidade do acervo literário e práticas de leitura literária disponíveis, que nos darão indicadores de como o PNLD Literário tem se materializado nesta amostra de escolas de educação infantil.

3.1 A Educação Infantil no município de Campo Grande – MS: breve histórico e conhecimento do contexto local

Campo Grande foi elevado à categoria de município em de 26 de agosto de 1988, quando já completava mais de cem anos de sua fundação. Com a criação do estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, em virtude da divisão do estado de Mato Grosso, e sua efetiva instalação no ano de 1979, Campo Grande tornou-se a capital do então novo estado (Silva, 1997; Motti 2007).

Estudiosas da educação infantil no estado de Mato Grosso do Sul e nesta Capital, respectivamente, Silva (1997), Rosa (1999) e Motti (2017) assinalam que o atendimento educacional destinado às crianças menores de sete anos não se configurou objeto de preocupação por parte do poder público por longo período, com exceção da pré-escola. Como ocorreu em âmbito nacional, as primeiras iniciativas também tiveram cunho assistencialista e filantrópico. Segundo as autoras, a história local se assemelha em muitos aspectos à nacional, sobretudo no que se refere as ações tardias para esse segmento.

A pesquisa realizada por Silva (1997), que buscou analisar as políticas de atendimento à primeira infância sul-mato-grossense entre os anos de 1983 e 1990, sinalizou a existência de orientações relativas à pré-escola desde os anos de 1973, cuja faixa etária do público-alvo seria de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade. Entretanto, configurou-se uma ação tímida e restrita a determinada parcela da população (Silva, 1997).

Silva (1997) aponta que nos anos de 1980 dois programas nacionais voltados para o público pré-escolar foram desenvolvidos por parte do sistema educacional estadual, o Programa de Alimento ao Pré-escolar (PROAPE) e o Programa de Educação Pré-escolar (PROEPRE). Embora estivesse vinculado a pasta da educação, o primeiro programa, PROAPE⁴⁴, foi considerado como não formal, bem como assumiu caráter assistencial.

Tratou-se de um programa recreativo e nutricional de longo alcance e pouco, ou nada oneroso aos cofres públicos, uma vez que este não se responsabilizou pelo oferecimento de espaços próprios e adequados e não dispôs de mão de obra suficiente, até mesmo em razão da inexistência de proposta pedagógica (Silva, 1997). A autora cita excerto de documento oficial:

⁴⁴ “O PROAPE foi um programa desenvolvido a partir de 1976 através de um convênio entre o INAN- Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, o Ministério da Saúde e a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e que se expandiu em 80-81 para vários outros estados, atingindo cerca de 80 mil crianças de 4 a 6 aos de idade” (Silva, 1997, p. 92-93).

“poderão ser instalados postos do PROAPE onde houver espaço ocioso disponível e comprovação da existência de clientela na faixa etária de 4 a 6 anos de idade. As unidades deverão funcionar com uma professora e uma monitora (aluna do 3º ano do magistério), com a cooperação de 4 mães diariamente envolvidas no trabalho e atendendo de 60 a 100 crianças por turma” (MS, 1983 *apud* Silva, 1997).

Esvaziado do caráter educacional e atendimento nada adequado às crianças, o referido programa serviu para enaltecer a ação governamental diante do “número” de crianças atendidas. Mesmo sendo pré-escola não formal, a quantidade de crianças matriculadas somava-se à de crianças matriculadas na pré-escola formal, sendo que a soma compunha a porcentagem de crianças que frequentavam a pré-escola, formal ou não (Silva, 1997, p. 94).

Em ressonância com o ideário neoliberal, o programa demonstra nitidamente a ação mínima do Estado, sendo imperativa a lógica do mais por menos. O poder público além de se eximir de sua responsabilidade à atribuiu às mães, à comunidade local e oportunamente se apropriava das estatísticas “positivas” do precário atendimento ofertado.

O segundo programa, o PROEPRE⁴⁵, apresentou-se um pouco mais promissor à educação pré-escolar. Promovido pelo MEC, este foi desenvolvido inicialmente em alguns estados brasileiros para depois ser expandido a outros entes da federação. Nesta Capital, teve início em 1984, aproximadamente (Silva, 1997).

O programa teve por objetivo a formação de recursos humanos para a educação pré-escolar, alicerçada no construtivismo, sendo esta, a teoria que fundamentaria as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas para esse segmento (Silva, 1997, p. 97). A autora explica que alguns professores receberiam a formação para então replicar aos demais. Entretanto, a proposta não se concretizou.

Silva (1997) pondera que problemas de diferentes ordens não permitiram a efetivação do referido programa e culminaram no seu encerramento. Conforme a autora, a expansão do programa a outras localidades brasileiras, portanto, a adesão pelo poder público estadual, não levou em consideração muitos aspectos importantes, tais como: os diferentes aspectos sociais e culturais, a heterogeneidade de crianças e suas formas e tempos de aprendizagem, nem a capacidade intelectual dos professores para a formulação da proposta pedagógica. Silva (1997,

⁴⁵ “O PROEPRE foi inicialmente promovido pelo MEC como um programa de capacitação de professoras de educação pré-escolar, organizado segundo a teoria piagetiana, sob a orientação da professora Orly Zucatto, da UNICAMP. Em sua primeira etapa foram atendidos além do Distrito Federal, os estados de Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro). O êxito alcançado nas regiões citadas, levou o MEC a optar pela expansão atendendo mais oito estados: Alagoas, Amapá, Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Sergipe” (Silva, 1997, p. 96-97).

p. 100) assevera que “[...] o referencial teórico do PROPRES nega as diferenças e, portanto, assegura que o mesmo possa ser distribuído e implantado em forma de pacote”.

Silva (1997) destaca ainda as condições de trabalho do professorado. Conforme a autora, por se tratar de profissionais contratados/temporários e não concursados, além de impedir a vinculação do professor à instituição, também não oportunizava tempo para estudo necessário à elaboração de uma proposta pedagógica capaz de atender as peculiaridades locais.

Para Silva (1997), a adoção do PROEPRES constituiu-se uma providência malsucedida para a educação pré-escolar sul-mato-grossense. A medida estaria devidamente alinhada com o contexto daquele período. Segundo a autora:

“Em última instância, é preciso considerar que essa tutela era reflexo das relações sociais e políticas que a forma de governar dos militares, ou seja a ditadura, havia imprimido em todas as instâncias da sociedade. Assim, se era comum a prática dos pacotes políticos e econômicos, por que não um pacote educacional?” (Silva, 1997, p. 99).

Desse modo, no estado recém-criado de Mato Grosso do Sul, as primeiras iniciativas governamentais implementadas na pré-escola não supriram as necessidades das crianças desse segmento, tanto no que diz respeito as estruturas físicas inadequadas, como na proposta pedagógica adotada pela rede estadual. O estudo de Silva (1997) evidencia que a primeira iniciativa assumiu um caráter assistencialista e a segunda um caráter compensatório.

Já a demanda por creche em MS difere de outras localidades brasileiras, o que Silva (1997) atribuiu às características regionais. A autora enfatiza dois aspectos distintos: o primeiro é que mesmo com o processo de urbanização manteve-se a estrutura familiar rural, ou seja, o cuidado dos filhos cabia às mães, mulheres que viriam a lutar por espaço no mercado de trabalho anos mais tarde, na década de 1980. Já o segundo aspecto centra-se nas relações estabelecidas entre familiares e vizinhança, pois seriam estas pessoas encarregadas dos cuidados de crianças das mães trabalhadoras (Silva, 1997, p. 111).

Naquele contexto, as primeiras creches em Campo Grande apareceram na segunda metade dos anos de 1900. Os estudos realizados por Motti (2007) sinalizam que as primeiras instituições nesta cidade, antes de se tornar capital, surgiram vinculadas ao assistencialismo. A primeira creche nasce em 1960 vinculada a uma entidade filantrópica, o Centro Espírita Discípulos de Jesus. Nas décadas de 1970 e final de 1980, outras instituições foram criadas também vinculadas a entidades religiosas e a ações comunitárias (Motti, 2007, p. 77).

As creches vinculadas ao poder público surgiram no final da década de 70. Segundo Silva (1997), as primeiras iniciativas governamentais tiveram como foco a formalização de

convênios para “repasses de verbas, cedência de profissionais, assessoria técnica, empréstimo de imóveis” (Silva, 1997, p. 118), para as seguintes instituições: Fundação Nacional de Assistência e Bem-Estar do Menor (FUNABEM), Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) e outras entidades filantrópicas privadas responsáveis por creches. A autora destaca: o Projeto “Creches Domiciliares” (1985), o Projeto “Creches Casulo” (1977) e as “creches comunitárias do FASUL” (1983) - Fundo de Assistência Social de Mato Grosso do Sul⁴⁶.

Em suma, os três projetos mencionados tiveram como foco o atendimento de crianças menores de sete anos de idade, as quais reduziram-se a um atendimento assistencial para crianças pobres, portanto de caráter compensatório diante da situação de pobreza que estavam inseridas as crianças atendidas. Mais uma vez tais ações se traduziram em meios de o poder público se retirar e transferir sua responsabilidade às entidades e às associações comunitárias, não concretizando nenhuma intervenção própria para este segmento (Silva, 1997).

Como ocorreu em âmbito nacional, a gênese da EI nesta Capital também foi marcada pelo atendimento dual, assistencial e/ou educacional (Silva, 1997). Essa situação se arrastou por longos anos. Até o final da década de 90, as creches mantidas pelo poder público municipal e estadual eram vinculadas somente aos órgãos de assistência social de cada executivo. Podemos considerar que a efetividade do direito da criança à educação infantil, conforme estabelecem a CF (1988) e a LDBEN (1996), é ainda recente neste município.

Em consonância com o Art. 211 da CF (1988), no ano de 1996, a LDBEN também estabeleceu a incumbência dos sistemas estadual e municipal de educação, cabendo ao primeiro o oferecimento prioritário do ensino médio e o oferecimento do ensino fundamental; e ao segundo, o oferecimento da educação infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade o ensino fundamental. Assim, os dois executivos locais acordaram o processo de municipalização. Portanto, “[...] a rede estadual se responsabilizaria, prioritariamente, pelo ensino médio, deixando de oferecer a educação infantil; o Município, pelo ensino fundamental e educação infantil, deixando de atender ao ensino médio” (Motti, 2007, p. 83).

Em conformidade com os dois dispositivos legais, CF e LDBEN, a Lei nº 3.404, de 1º de dezembro de 1997, criou o Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande e definiu que as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público

⁴⁶ O Fundo de Assistência Social de Mato Grosso do Sul recebeu novas denominações ao longo dos anos, passando a Fundação de Promoção Social de Mato Grosso do Sul (PROMOSUL); Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (SEDHAST); e atualmente (2023) Secretaria de Estado de Assistência Social e dos Direitos Humanos.

Municipal, comporiam o referido sistema. Já o executivo estadual instituiu o Programa Estadual de Educação Infantil, por meio do Decreto 9.818, de 22 de fevereiro de 2000, o qual estabeleceu a gestão compartilhada entre a Secretaria de Estado de Educação e a Fundação de Promoção Social de MS (PROMOSUL) e dos centros de educação infantil sob sua competência, até a conclusão do processo de municipalização da educação infantil (Motti, 2007).

Verifica-se que mesmo após uma década da promulgação da LDBEN a integração das instituições de educação infantil ao sistema educacional nesta Capital ainda não tinha ocorrido efetivamente. Somente no ano de 2007 é que foi concluído o processo de municipalização. O Protocolo de Municipalização foi publicado no Diário Oficial 6.912, de 15 de fevereiro de 2007. O referido protocolo teve por objetivo a transferência de 29 (vinte e nove) Centros de Educação Infantil, bem como a cedência de 503 (quinhentos e três) servidores efetivos (Motti, 2007).

O Decreto nº 10.000, de 27 de junho de 2007, ampliou o sistema municipal de ensino e incluiu os centros de educação infantil municipalizados. O mesmo Decreto atribuiu nova denominação aos centros de educação infantil que passaram a ser identificados pela sigla CEINF, bem como estabeleceu a gestão conjunta entre as Secretarias Municipais de Educação e de Assistência Social (Motti, 2007).

Desse modo, no contexto local, as instituições de educação infantil estiveram vinculadas aos dois executivos, estadual e municipal. Nas duas esferas a gestão das instituições de EI acontecia de forma compartilhada entre as pastas de assistência social e de educação, sob a competência de cada executivo até o início da década de 2000 (Motti, 2007).

Ainda no ano de 2007 foi promulgada a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), incluindo a EI. A lei impulsionou a incorporação de mais instituições de EI pelo sistema municipal de educação no ano de 2008, as quais eram conveniadas e geridas somente pelo órgão municipal de assistência social (Fernandes, 2012).

Fernandes (2012) assevera que a preferência do executivo municipal pela política de convênios, portanto, sua ação mínima destinada à primeira etapa da educação básica, cerceou o direito à educação de grande parte da população infantil local. Segundo a autora, o executivo municipal ao optar pelo repasse de recursos financeiros por meio de convênios a instituições privadas, terceirizou a educação da primeira infância campo-grandense.

Importa ressaltar que no contexto de reforma no campo jurídico-legal brasileiro que alterou o campo da política educacional (Fernandes, 2012), a inclusão da EI para faixa etária de zero a três anos (creche) no FUNDEB, não ocorreu deliberadamente pelos legisladores. Como

na maioria das conquistas deste segmento, a inclusão se deu por força da mobilização da sociedade civil organizada, intelectuais e mães, cuja manifestações em prol da inclusão tendo início no ano de 2005 e culminaram em 2007, com mais essa conquista (Motti, 2007).

Distante quase duas décadas da promulgação da LDBEN, no ano de 2014 a responsabilidade pela educação da criança menor de seis anos de idade⁴⁷ foi atribuída à rede municipal de educação. O Decreto n. 12.261, de 20 de janeiro de 2014, atribuiu à rede municipal de ensino a responsabilidade pela oferta da educação ofertada nos 96 (noventa e seis)⁴⁸ CEINFs, marcando, portanto, o fim da gestão compartilhada da EI.

No ano de 2019 a denominação das instituições de EI desta Capital foi alterada. Conforme Decreto nº 13.755, de 8 de janeiro de 2019, a nomenclatura de 101 (cento e um)⁴⁹ centros de educação infantil (CEINFs), passa a ser Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Segundo o dispositivo, a alteração se deve às prescrições constantes na LDBEN (1996), ou seja, por se tratar da primeira etapa da educação básica brasileira, sendo obrigatória a matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade; a própria finalidade das instituições desta etapa, as quais “[...] visam à formação integral da criança de até cinco anos de idade na etapa da educação infantil, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família, e cumprem as funções indispensáveis e indissociáveis de cuidar e educar” (Campo Grande, 2019, p. 3); bem como por se tratar de instituições que atendem as exigências do Conselho Municipal de Educação (CME) de Campo Grande – MS.

No que tange à EI, atualmente (2023) a rede municipal de educação de Campo Grande – MS é composta por 106⁵⁰ Escolas Municipais de Educação Infantil. Segundo os dados do censo escolar⁵¹, a rede municipal somava 12.178 matrículas na creche e 17.578 matrículas nas pré-escola. Conforme divisão etária da REME, a EI é composta por cinco grupos: grupo I – de 4 meses a 2 anos; grupo II – 2 anos completos; grupo III – 3 anos completos; grupo IV – 4 anos completos; e, grupo V – 5 anos completos; sendo a idade completa até 31 de março. Desse modo, os grupos I, II e III são atendidos em período integral e os grupos IV e V, em tempo parcial.

⁴⁷ As Leis nº 11.114, de 16 de maio de 2005 e 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, versam sobre o ensino fundamental de 9 (nove) anos, sendo a matrícula obrigatória a partir do 6 (seis) anos de idade.

⁴⁸ Anexo único ao Decreto n. 12.261/2014.

⁴⁹ Anexo único ao Decreto n. 13.755, de 8/1/2019.

⁵⁰ <https://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/emei-municipal/>

⁵¹ <https://qedu.org.br/municipio/5002704-campo-grande/censo-escolar>

Embora a quantidade de EMEIs tenha se expandido, verifica-se que ainda não é o suficiente para atender a população infantil desta Capital. Conforme a lista de espera⁵² por vagas na educação infantil, existe um total de 8.736 (oito mil setecentos e trinta e seis) cadastros aguardando por vagas nos grupos I, II e III, cuja faixa etária é dos 4 meses a três anos de idade.

O exponencial número evidencia o alarmante déficit de vagas em creches (0 a 3 anos) nesse município mostra que o atendimento para esta faixa etária ainda está muito aquém do necessário. Deste modo, são precisos muitos esforços por parte do poder público para que esta demanda da primeira infância campo-grandense seja atendida na totalidade.

Portanto, com 124 anos, Campo Grande é um município relativamente jovem. Erigido à capital do estado de Mato Grosso do Sul há 44 anos, sua história educacional reproduziu a tendência nacional no que tange ao atendimento da Educação Infantil que ficou a cargo da assistência social por longo período. Atualmente (2023), a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) atende diariamente quase trinta mil crianças pequenas e bem pequenas, contando ainda com quase nove mil crianças na fila de espera por uma vaga pela creche, situação também vivida em nível nacional.

Nesse contexto, em conformidade com os critérios do PNLD Literário, a rede municipal de educação de CG realizou adesão ao programa. Desse modo, as escolas municipais de EI receberam os acervos literários da primeira edição do programa, realizada no ano de 2018, somando um total de 2.353 (dois mil trezentos e cinquenta e três) livros distribuídos as EMEIs, conforme dados de distribuição do Sistema do Material Didático, disponível no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁵³.

Dadas as discussões realizadas até aqui, é-nos sabido que a formação de professores mediadores de leitura é um dos pilares para a leitura literária na educação infantil, entretanto, a pesquisa realizada nos mostrou que este tem sido um ponto frágil quando se fala do direito das crianças pequenas e bem pequenas à leitura literária. Devido a estas constatações, na seção seguinte nos dedicamos à identificação das ações da SEMED de Campo Grande voltadas para a formação de professores para a mediação de leitura entre os anos de 2017 e 2023.

⁵² <https://prefcg-repositorio.campogrande.ms.gov.br/wp-cdn/uploads/sites/5/2022/07/Lista-de-espera-para-publicacao-2023.pdf>

⁵³ <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/iniciarSistema.action;jsessionid=7D9DBEEF568E4D77069115EE5CA47D74.ouro001.fnde.gov.br>

3.2. Ações da SEMED voltadas para a leitura literária na educação infantil e a formação de professores mediadores de leitura

Considerando que o objetivo geral da presente pesquisa foi analisar a materialização do PNLD Literário em uma amostra de escolas de educação infantil do município de Campo Grande e que a formação de professores mediadores de leitura é um dos princípios contidos no Programa, nesta seção buscamos identificar ações da SEMED voltadas para a leitura literária na educação infantil e de formação de professores mediadores de leitura, para tanto, tomamos como recorte temporal o período de 2017 a 2023, justificado pelo início da instituição do PNLD Literário.

Inicialmente, destacamos que a formação continuada é assegurada aos professores da educação básica na Constituição Federal de 1988, conforme Capítulo III, Seção I que trata sobre a educação nacional, do Art. nº 214. Direito também presente no Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que traz na Meta nº 16 a formação continuada de professores na sua área de atuação.

Além disso, a Lei nº 9394/1996, em seu Art. nº 62-A, incluído pela Lei nº 12.796, de 2013, em seu Parágrafo Único, prevê a formação continuada aos trabalhadores da educação em seu local de trabalho e/ou de outras formas. O artigo 67 do mesmo dispositivo estabelece a promoção da valorização dos profissionais da educação, por meio do aperfeiçoamento profissionais continuado, conforme inciso II.

Nesse sentido, a formação continuada para os professores da EI faz-se imprescindível. Os estudos de Gatti (2010, p. 1372), mediante análise dos currículos de cursos de pedagogia, evidenciaram que “[...] poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento [...]” relativo à educação infantil.

Isso foi constatado nos estudos de Braga (2019). Segundo a referida autora, a situação nos aspectos relativos à creche é ainda pior, “[...] uma vez que os cursos se voltam em sua maioria, para questões ligadas a educação de crianças maiores, seja na pré-escola ou principalmente direcionam seu currículo como mais voltado para o Ensino Fundamental nas séries iniciais [...]” (Braga, 2019, p. 131).

Diante da fragilidade da formação inicial de pedagogos em relação à educação das crianças pequenas e bem pequenas, apontada pelas autoras, a formação continuada torna-se ferramenta indispensável, como espaço de reflexão, estudo e orientação que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas qualificadas nesta etapa da educação. Especialmente no que se refere à formação necessária para efetivação do direito à leitura literária de bebês,

crianças pequenas e crianças bem pequenas na primeira etapa da educação. A esse respeito Rildo Cosson (2013) alerta que:

“O licenciado em Letras é o professor que complementa a formação do leitor por meio da literatura juvenil, nas séries finais do Ensino Fundamental, e aprofunda essa formação, no Ensino Médio, com a leitura de obras da literatura brasileira e algumas vezes também da literatura portuguesa, com ênfase para as obras canônicas. O licenciado em Pedagogia é o professor que prepara e inicia a formação do leitor. Para tanto, tem a sua disposição um mar de textos que trafegam entre a arte e a aplicação. Textos que são não apenas tematicamente diversificados, como também materialmente distintos, pois podem ser confeccionados em outros materiais que não o tradicional papel. Textos que precisam ser selecionados seguindo tanto o critério estético quanto as diferenças de maturidade emocional e de domínio da escrita da criança [...]. Sendo esses os nossos professores de literatura, qual a formação que eles recebem para o serem?” (Cosson, 2013, p.13-14).

Nesse contexto, a formação continuada com foco nas práticas de leitura literária para EI ganha relevância. Além de compor um dos aspectos de qualidade, apontados no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006e), a formação para mediação da leitura literária também é uma necessidade expressa no Plano Nacional da Leitura e do Livro (2006), na Política Nacional de Leitura e Escrita (2018) e no Plano Nacional de Educação (2014).

Destarte, no período de 2017 a 2023, conforme documentos apresentados, a SEMED realizou orientações e encontros de formação, voltados ao tema de leitura literária. No entanto, os documentos não especificam os grupos destinatários das referidas ações, nem como ocorreram, por exemplo: se por meio de estudos teóricos, individual e/ou coletivo, por meio de estudos práticos e oficinas, por compartilhamento de práticas de mediação, dentre outros.

No ano de 2017 a secretaria ofertou 1 (uma) formação com o tema “O trabalho com a linguagem oral e escrita no cotidiano das turmas de Educação Infantil”, a qual teve como objetivos: conhecer possibilidades de trabalho com leitura de textos literários, identificar estratégias para aproximar as crianças dos textos literários e compreender o valor da qualidade da ilustração e do projeto gráfico nos livros. No mesmo ano a secretaria propôs às escolas o projeto “Leitura Literária”, o qual teve como foco a apreciação literária (contos clássicos, poemas, contos populares, textos da tradição oral) e a leitura em voz alta feita pelo professor na educação infantil.

No ano de 2018, a SEMED realizou 2 (dois) encontros de formação, o primeiro com o tema “Literatura: ampliando o conhecimento de mundo”, o qual teve como objetivos: discutir e fundamentar a importância da leitura no contexto da Educação Infantil, compreender que a

experiência com a leitura é socialmente construída e depende do contato permanente e significativo com diferentes tipos de textos, conhecer o significado de comportamentos leitores e oferecer referências para desenvolvê-los com as crianças.

O segundo encontro com o tema “Bruxas, piratas, gigantes e fadas: experiência com a linguagem verbal na Educação Infantil”, teve como objetivos: ampliar os conhecimentos com o trabalho da linguagem verbal propiciando vivências de narrativas, de apreciação e de convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, articulando-os com os campos de experiências e refletir sobre algumas propostas de trabalho em contextos significativos, tais como rodas de conversas, leitura e contação de histórias que contribuam para a formação pessoal e social da criança.

Em 2019 a pasta também realizou dois encontros de formação. O primeiro teve como tema “Situações cotidianas de leitura e escrita: as práticas de linguagem na educação infantil”, cujo objetivo foi refletir sobre a estreita ligação entre o desenvolvimento da linguagem das crianças e as práticas de leitura e escrita. No segundo encontro o tema contemplado foi “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, sendo o objetivo ampliar as referências leitoras e escritoras das crianças da Educação Infantil.

Entre os anos de 2020 e 2021 a secretaria ofertou um encontro contemplando o tema “Era uma vez... leitura e contação de história na educação infantil”, cujo objetivo foi reconhecer o valor da leitura e da contação de histórias na formação leitora das crianças de 0 a 5 anos.

Ainda no ano de 2020 a SEMED lançou o referencial curricular da rede em consonância com a BNCC EI. Desse modo, o documento faz prescrições e recomendações para o trabalho com a literatura/textos literários nos cinco grupos da EI, ou seja, com as crianças de zero a cinco anos de idade. Conforme expresso no campo de experiência “escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação”:

“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. 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” (Campo Grande, 2020, p. 33).

Conforme o documento, faz-se necessário que as crianças participem de momentos de leitura de histórias, manuseiem os livros, explorem e tenham experiências estéticas com os textos literários. Ao apresentar prescrições e recomendações para o trabalho com a literatura

infantil, o referido documento reconhece e valoriza as práticas de leitura literária com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na EI.

No presente ano de 2023, a SEMED elaborou o documento “Orientações sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil”, destinado aos professores da rede. Dentre as orientações destacamos “Leituras que contam histórias e formam leitores”. O documento trata sobre a relevância e a função social da leitura, bem como enfatiza a importância da atuação do professor nos momentos de realização das leituras. Segundo o documento, é necessário:

- garantir a realização da atividade de leitura diariamente;
- fazer escolhas criteriosas do que será lido em sala de aula;
- diversificar os suportes de textos e os gêneros textuais;
- explicar o motivo da escolha do texto ou livro;
- fornecer informações sobre o texto: título, autor, editora, ano de publicação e ilustrador;
- selecionar trechos da introdução e de alguns dados biográficos do autor, para compartilhar com os ouvintes, contextualizando assim, a produção do texto;
- oportunizar que a criança vivencie os papéis de leitor, escritor, ouvinte e falante;
- discutir a mensagem contida nos textos;
- ler o texto, previamente, preparando a leitura de modo que seja interpretada com fluência e prosódia, própria de quem conhece e identifica-se com o texto lido;
- inserir seus alunos nos prazeres da leitura (SEMED, 2023, local 10).

O documento também apresenta orientações relativas à escolha dos textos e gêneros textuais. O texto oficial enfatiza a necessidade de considerar a qualidade literária dos textos e das imagens, daqueles a serem escolhidos. Entretanto, não explica o que seria a referida qualidade. No tocante às imagens e ilustrações dos textos a serem escolhidos, segundo o texto oficial, estas “[...] devem servir para ampliar as experiências estéticas dos pequenos leitores e possibilitar novas construções de sentido. Pensando no pequeno leitor, sobretudo as crianças da educação infantil, o livro deve servir para ler e para ver” (SEMED, 2023, local 10). Devendo ser assegurado às crianças o “[...] acesso a um acervo que se utilize de materiais, técnicas e recursos gráficos variados, tais como desenhos, fotografias, gravuras, colagens, etc.” (Idem).

No que tange aos gêneros textuais, devem ser “[...] variados, tais como: poemas, trava-línguas, adivinhas, parlendas, quadrinhas, histórias, contos de fadas, de reis, bruxas e super-heróis, textos informativos etc.” (SEMED, 2023, local 10). O texto oficial enfatiza a leitura diária como indispensável na EI, tendo em vista que, “[...] Se, adequadamente desenvolvida [...] conduz a criança, desde pequena, a conhecimentos e capacidades fundamentais para a sua plena inserção no mundo da escrita” (SEMED, 2023, local 10). Conforme o documento, o papel do professor é fundamental e contribui para a formação de leitores.

Diante do exposto, verificou-se que a SEMED contemplou nos encontros de formação, bem como no documento orientativo, aspectos necessários à efetivação do direito à leitura literária na EI estando em conformidade com os documentos normativos da primeira etapa da educação. Destacamos os dois encontros realizados no ano de 2019, pois embora tenham focado nas práticas de leitura e escrita, não especifica se ocorreu ou não a abordagem da leitura literária.

Desse modo, destacamos os seguintes pontos explicitados nos objetivos dos demais encontros de formação que evidenciam a preocupação com a efetivação do direito à leitura literária: a importância da literatura na EI, a qualidade dos livros e textos literários, as possibilidades e estratégias para trabalhar com a leitura literária, a mediação da leitura pelo professor e a formação da criança leitora.

A importância e valorização da leitura literária na EI, imprescindível à efetivação do direito à leitura literária, está explicitada nas ações da SEMED. Verifica-se que as ações desenvolvidas pela rede se mostram alinhadas ao que preconizam as DCNEIs, conforme Resolução nº 5 de 2009, haja vista que as diretrizes determinam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam às crianças experiências que:

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (Brasil, 2009, p. 4)

As referidas ações também se alinham à BNCC EI, sobretudo ao campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” que expressa a importância do trabalho com textos literários, entre outros, pois contribuem para constituição do sujeito enquanto parte de um grupo social, para inserir a criança na cultura escrita e para o desenvolvimento do gosto pela leitura, para a formação do leitor. Para Mattos (2013, p. 101) “as práticas de leitura literária, para e com as crianças pequenas, podem ampliar o universo cultural das crianças pelo que a literatura altera e provoca, a partir do diálogo com o outro, com o mundo, com a vida, com a cultura [...]”.

Assim, podemos concluir que há um movimento da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS no sentido de se adequar aos programas vigentes voltados à leitura literária no que tange à formação de professores mediadores de leitura. Na seção seguinte, e última deste estudo, nos dedicaremos a identificação e problematização de nossas outras categorias de análise: disponibilidade de espaços para alocação do acervo literário, quantidade

e qualidade do acervo literário e práticas de leitura literária em uma amostra de escolas de educação infantil do município.

3.3 Implementação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Literário em uma amostra de escolas municipais de educação infantil de Campo Grande – MS

Considerando a necessidade de se efetivar o direito das crianças à leitura literária na EI, nesta seção analisamos a implementação do PNLD Literário em uma amostra de escolas municipais de EI no Município de Campo Grande- MS.

Para tanto, foi realizada pesquisa empírica por meio de visitas técnicas em seis escolas municipais de educação infantil. As visitas consistiram na ida às escolas com o intuito de identificar os espaços escolares, disponibilidade de espaços para alocação do acervo literário, quantidade e qualidade do acervo literário, bem como práticas de leitura literária, estas últimas por meio da análise de documentos oficiais das instituições, tais como Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica, registros da realização de práticas de leitura literária e projetos voltados à literatura e leitura literária.

Importa ressaltar que, inicialmente, foram escolhidas 7 (sete) EMEIs para realização da pesquisa empírica em razão da divisão urbana do município de Campo Grande. Entretanto, quando da visita à escola da região Bandeira, a gestão optou em não disponibilizar os documentos oficiais da instituição, razão pela qual não constam informações da referida unidade. E, considerando que as tratativas com a SEMED para a realização da pesquisa, tiveram como foco 7 (sete) escolas específicas, não foi feita a substituição da EMEI região Bandeira por outra unidade. Portanto, somaram 6 (seis) escolas participantes da pesquisa.

3.3.1 As regiões da cidade e as escolas participantes da pesquisa

Tomamos como critério de escolha para composição da amostra de escolas participantes da pesquisa empírica contemplar uma unidade escolar de cada região geográfica do município de Campo Grande, o que resultou em uma amostra composta por seis⁵⁴ escolas. Justificamos

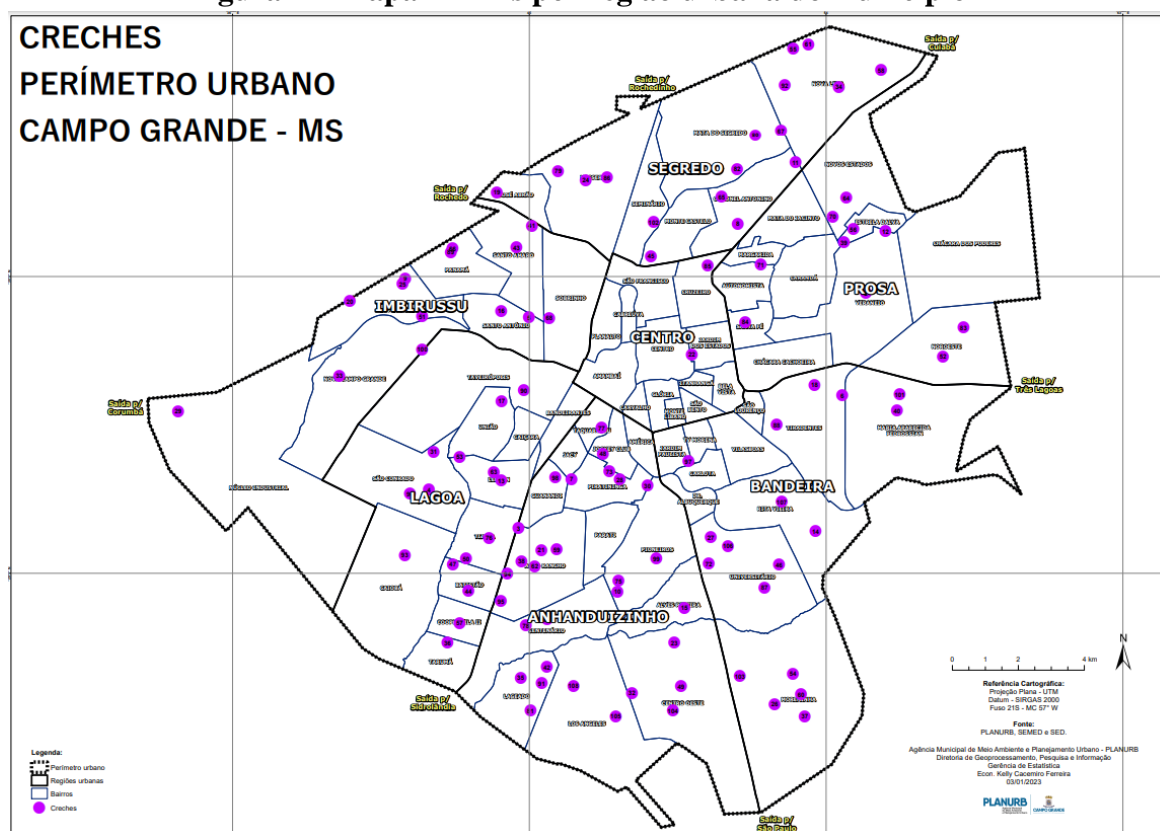
⁵⁴ Por opção da gestão da EMEI localizada na região Bandeira, não foi possível acessar o PPP da unidade bem como demais documentos necessários para consecução da pesquisa, razão pela qual não constam informações da referida escola e a amostra ter sido composta por seis escolas, e não sete, como planejado inicialmente. Salientamos que, quando da solicitação para pesquisa, bem como autorização da SEMED, foram especificadas as EMEIs que seriam visitadas, fator que impediu a substituição da instituição na composição da amostra. Ressaltamos ainda, a impossibilidade de registrar quaisquer esclarecimentos relativos ao posicionamento da gestão, em razão dos procedimentos éticos da metodologia adotada no presente estudo.

este critério tendo em vista o intuito de abarcar escolas situadas em regiões com diferentes condições socioeconômicas.

A Lei Complementar n. 74, de 6 de setembro de 2005, dispõe sobre o ordenamento do uso e da ocupação do solo no município de Campo Grande e estabelece em seu Art. 11, a divisão deste em sete regiões urbanas, a saber: Centro, Segredo, Prosa, Bandeira, Anhanduízinho, Lagoa e Imbirussú. Deste modo, optamos por escolher uma EMEI de cada região para realização da presente pesquisa.

A Figura 1 mostra as regiões e EMEIs do município.

Figura 1 – Mapa EMEIs por região urbana do município



Fonte: (Campo Grande, 2023, SISGRAN Downloads - cidadão)

Para apresentação inicial e caracterização das escolas, seguiremos a ordem das regiões como consta no dispositivo legal citado.

Conforme Projeto Político Pedagógico (PPP) e Proposta Pedagógica (PP) das unidades de ensino, os quadros abaixo (Quadro 8 – 13) apresentam as características e estrutura predial de cada EMEI pesquisada. Todavia, esclarecemos que as diferenças nas edificações podem

decorrer do ano em que foram construídas, bem como dos nomes atribuídos aos espaços e cômodos, mesmo quando se trata de edificações com planta baixa/projeto arquitetônico iguais.

A EMEI localizada na região Centro oferta os cinco grupos da EI. Conforme PPP, a unidade está localizada em uma região central da cidade, cuja comunidade escolar dispõe de condições socioeconômicas razoáveis e é participativa. O prédio onde funciona a EMEI atualmente era ocupado por uma escola particular. O espaço foi cedido pela prefeitura para funcionamento da EMEI a partir do ano de 2016. Conforme dados do Censo Escolar 2022 INEP⁵⁵, a EMEI conta com 400 crianças matriculadas, sendo 224 em grupos de creche, 160 em grupos de pré-escola e 16 em educação especial.

Quadro 8 – Estrutura Predial EMEI Região Centro

| Estrutura Predial | |
|--------------------------------|----|
| Sala de aula | 14 |
| Sala da direção | 01 |
| Sala de professores | 01 |
| Sala de secretaria | 01 |
| Depósito de alimentos | 01 |
| Depósito de materiais diversos | 01 |
| Refeitório | 01 |
| Cozinha | 01 |
| Banheiro para funcionários | 02 |
| Banheiro para crianças | 05 |
| Quadra de esportes coberta | 01 |
| Parque com grama | 01 |
| Brinquedoteca | 01 |
| Corredor com televisão | 01 |

Fonte: Elaborado pela autora.

A EMEI localizada na região Segredo oferta do grupo I ao grupo V. Conforme PPP, a unidade está localizada em um bairro com pouca infraestrutura, poucas ruas asfaltadas, ausência de rede de esgoto e de espaços de lazer para população. A comunidade escolar é composta por pessoas de classe baixa. Segundo o documento, a EMEI entrou em funcionamento no ano de 2001 no prédio do centro comunitário do bairro. No ano de 2003 a EMEI passou a ocupar prédio construído para essa finalidade, onde está localizada atualmente. A EMEI conta com 228 crianças matriculadas, sendo 149 em grupos de creche, 74 em grupos de pré-escola e 5 em educação especial.

⁵⁵ Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/5002704-campo-grande>.

Quadro 9 – Estrutura Predial EMEI Região Segredo

| Estrutura Predial | |
|--------------------------------|----|
| Sala de secretaria/direção | 01 |
| Sala de aula | 08 |
| Sala de professor | 01 |
| Cozinha com dispensa conjugada | 01 |
| Refeitório | 01 |
| Sala de berçário | 01 |
| Fraldário | 01 |
| Lavanderia | 01 |
| Almoxarifado | 01 |
| Banheiro infantil | 06 |
| Banheiro inclusivo | 01 |
| Banheiro para funcionários | 01 |
| Parque | 02 |

Fonte: Elaborado pela autora.

A EMEI localizada na região Prosa oferta do grupo I ao IV. Conforme PPP (2019), a unidade atende uma clientela de classe média e baixa. A unidade funciona em prédio construído para esta finalidade cuja data de inauguração consta o ano de 2002. A EMEI conta com 213 crianças matriculadas, sendo 111 em grupos de creche, 99 em grupos de pré-escola e 3 em educação especial.

Quadro 10 – Estrutura Predial EMEI Região Prosa

| Estrutura Predial | |
|--------------------------------|----|
| Recepção | 01 |
| Sala de professores | 01 |
| Sala de coordenação pedagógica | 01 |
| Sala de direção e secretaria | 01 |
| Salas de aula | 09 |
| Brinquedoteca | 01 |
| Almoxarifado | 01 |
| Cozinha | 01 |
| Despensa | 01 |
| Banheiro infantil | 01 |
| Banheiro para funcionário | 01 |
| Lavanderia | 01 |
| Varanda usada como refeitório | 01 |
| Pátio calçado | 01 |
| Gramado | |
| Parque de areia | 01 |

Fonte: Elaborado pela autora.

A EMEI localizada na região Anhanduizinho oferta do grupo 1 ao grupo V. Conforme PPP, a unidade está localizada em um bairro de periferia. Segundo o documento, a EMEI entrou em funcionamento no ano de 2014, sendo o prédio construído para essa finalidade. A EMEI

conta com 293 crianças matriculadas, sendo 163 em grupos de creche, 125 em grupos de pré-escola e 5 em educação especial.

Quadro 11 – Estrutura Predial EMEI Região Anhanduizinho

| Estrutura Predial | |
|--|----|
| Sala de aula | 10 |
| Sala de secretaria | 01 |
| Sala de direção | 01 |
| Sala de professores | 01 |
| Sala de multimídia | 01 |
| Sala de múltiplas atividades | 01 |
| Rouparia | 01 |
| Almoxarifado | 01 |
| Depósito de alimentação | 01 |
| Hall de recepção | 01 |
| Banheiro para funcionários (1 com vestiário) | 03 |
| Cozinha com uma despensa | 01 |
| Refeitório | 01 |
| Despensa | 02 |
| Parque infantil areia e bosque | 01 |
| Banheiro para alunos | 08 |
| Lactário | 01 |
| Lavanderia | 01 |
| Solário | 04 |
| Pátio descoberto (contrapiso) | 01 |

Fonte: Elaborado pela autora.

A EMEI localizada na região Lagoa oferta do grupo 1 ao grupo V. Conforme PPP, a unidade está localizada em um bairro de periferia, sendo a comunidade escolar composta por pessoas de classe média e baixa. Segundo o documento, a EMEI foi criada no ano de 2013 e entrou em funcionamento no ano de 2014, sendo o prédio construído para essa finalidade. A EMEI conta com 321 crianças matriculadas, sendo 116 em grupos de creche, 198 em grupos de pré-escola e 7 em educação especial.

Quadro 12 – Estrutura Predial EMEI Região Lagoa (continua)

| Estrutura Predial | |
|--------------------------|----|
| Sala de direção | 01 |
| Sala de professores | 01 |
| Secretaria | 01 |
| Cozinha | 01 |
| Banheiro adulto | 02 |
| Banheiro infantil | 06 |
| Vestiário feminino | 01 |
| Vestiário masculino | 01 |
| Sanitário PNE | 02 |
| Almoxarifado de limpeza | 01 |
| Cozinha com despensa | 01 |
| Refeitório | 01 |
| Sala de aula | 10 |

Quadro 12 – Estrutura Predial EMEI Região Lagoa (continuação)

| | |
|------------------------|----|
| Sala multimídia | 01 |
| Solário | 05 |
| Lactário | 01 |
| Pátio coberto | 01 |
| Pátio externo | 01 |
| Lavanderia | 01 |
| Almoxarifado | 03 |
| Estacionamento | 01 |
| Área verde horta/pomar | 01 |
| Jardim | 01 |

Fonte: Elaborado pela autora.

A EMEI localizada na região Imbirussú oferta do grupo I ao grupo V. Conforme PPP, a unidade está localizada em um bairro de periferia, cuja comunidade escolar não se faz muito presente. Segundo o documento, o prédio onde funciona a EMEI foi construído no ano de 1988 pela associação de moradores do bairro, o qual com o passar dos anos foi recebendo obras de ampliação e reforma. A EMEI conta com 121 crianças matriculadas, sendo 68 em grupos de creche, 52 em grupos de pré-escola e 1 em educação especial.

Quadro 13 – Estrutura Predial EMEI Região Imbirussú

| Estrutura Predial | |
|------------------------------|----|
| Sala de direção | 01 |
| Banheiro de funcionários | 01 |
| Banheiro infantil feminino | 01 |
| Banheiro infantil masculino | 01 |
| Banheiro na sala de berçário | 02 |
| Cozinha | 01 |
| Despensa | 01 |
| Parque de areia cercado | 01 |
| Almoxarifado/coordenação | 01 |
| Solário | 01 |
| Refeitório | 01 |
| Lavanderia | 01 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Desde a legitimação da educação infantil como primeira etapa da educação básica pela LDBEN (1996), vários documentos foram sendo publicados em âmbito nacional com vistas ao funcionamento das instituições já existentes e das que viriam a surgir. Os documentos tiveram finalidades diversas, tratavam desde a infraestrutura necessária às propostas pedagógicas para a educação da primeira infância.

Como já mencionado, diante da forma que a EI se expandiu (Barreto, 1998a), ocupando normalmente prédios ociosos, casas, dentre outros, vários documentos relativos à infraestrutura começaram a ser publicados com vistas a estabelecer padrões mínimos de qualidade, com

arquitetura específica e espaços próprios e adequados, essencial para atender as necessidades de cuidado e educação de crianças menores de seis anos de idade.

Destacamos os seguintes documentos: “Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil” (2006), “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (2006), “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009) e “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2018).

As DCNEIs (2010) reconhecem a criança como sujeito histórico de direitos que deve exercer seus direitos civis, humanos e sociais nos espaços escolares, cabendo às instituições de EI a organização de materiais, espaços e tempos para assegurar espaços adequados e com acessibilidade (Brasil, 2010).

Conforme as diretrizes, devem ser garantidas às crianças experiências que:

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2010, p. 25-26)

Nessa perspectiva, a estrutura predial, a arquitetura, a estruturação dos espaços físicos nas instituições de EI e os recursos materiais, são imprescindíveis ao desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas e qualificadas, de modo que a criança, sujeito histórico de direitos, seja respeitada em suas singularidades e exerça todos os seus direitos nos espaços coletivos de educação, dentre eles, o direito à leitura literária, foco da presente análise.

Nesse sentido, foi possível verificar que a estrutura predial das EMEIs das seis regiões, Centro, Segredo, Prosa, Anhanduizinho, Lagoa e Imbirussú, não dispõem de espaço específico destinado às práticas de leitura, como biblioteca, sala de leitura ou bebeteca.

Entretanto, os dois documentos “Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil” e “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as instituições de Educação Infantil”, ambos de 2006, que versam sobre construção predial dos espaços escolares, menciona a construção de espaço próprio para o funcionamento de sala de leitura ou biblioteca. No segundo documento, dentre os espaços constitutivos do prédio, menciona sala multiuso que serviria como alternativa para biblioteca.

No que diz respeito à qualidade, as unidades de ensino não atendem ao indicador espaço organizado para leitura, como biblioteca ou sala de leitura, estabelecido no documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009), instrumento para autoavaliação das instituições de EI.

Verifica-se que, as EMEIs também não atendem os parâmetros nacionais de qualidade (2018). Conforme “Princípio nº 8.2. Programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre os ambientes”, as salas multiuso também serviriam como alternativa para promoção da leitura.

Acrescenta-se ainda, a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Entretanto, conforme Art. 2º, a lei considerou biblioteca escolar apenas “a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura (Brasil, 2010, art. 2).

Mediante leitura crítica da referida lei, Farias e Brito (2019) apontam incongruências no dispositivo legal. Conforme os autores, mesmo o texto tratando de instituições escolares, não faz referência direta à escola, uma vez que não considera os instrumentos normativos que a regem, “[...] como projeto pedagógico, currículo, pesquisa, formação, serviços, atividades, dentre outros que sinalizassem a preocupação com o trabalho educativo da biblioteca” (Farias; Brito, 2019, p. 833). Assim como diminui a função e importância da biblioteca, ao resumi-la a acervos, até mesmo pelo fato de uma biblioteca contar com legislação e normas próprias (Farias; Brito, 2019).

Parreiras (2011) assinala que a biblioteca ocupa lugar fundamental na formação do leitor literário. A autora assevera que, “[...] devemos conceber a biblioteca escolar como um espaço de congregação da leitura e da cultura, o local que recebe o leitor, que lhe oferece as novidades (livros e periódicos)” (Parreiras, 2011, p. 26-27). Portanto, defende a biblioteca escolar em instituições de todas as etapas da educação básica. Devendo ser um local com normas próprias e com a presença de um profissional específico, adequadamente mobiliado e organizado, o qual será frequentado por todos os membros da comunidade escolar, incluindo as crianças da creche, bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. A autora explica que:

“Em relação ao bebê e à criança pequena, a biblioteca será o espaço inaugural do contato com as emoções e as sensações. Os bebês precisam tocar nos livros, cheirar, chupar, morder. Sua pele vai se aproximar desse objeto tão atraente que é o livro em rodas de crianças monitoradas pelos adultos. Nessa etapa do desenvolvimento, o mais importante é o toque e toda a estimulação dos sentidos. Então, deve ser um ambiente tranquilo, para cantar para os bebês,

para ler contos, para declamar poemas... E deixar os bebês alcançarem livros apropriados a eles, com pontas arredondadas, em papel cartonado, leves. Claro que poderá ter um canto com livros de plástico, de borracha, de pano. Porém, o contato com o papel é superior e especial. O livro de papel tem cheiro, textura, provoca ruídos... Então, não podemos privar os pequenos do contato com os livros de papel” (Parreiras, 2011, p. 29).

Desse modo, a biblioteca passa a ser promotora do contato singular das crianças com a literatura. Faria (2020) também defende a existência da biblioteca em instituições de EI. Para a autora, a biblioteca constitui-se:

“[...] um espaço-tempo rico em interações das crianças consigo mesmas, com seus pares, professores e livros infantis. Ao ouvir, contar, inventar histórias, os estudantes vivenciam situações daquele universo ficcional de maneira real, lidando com medos, angústias, alegrias e sentimentos desencadeados pelos enredos contidos nas ilustrações ou na maneira como é contada” (Faria, 2020, p. 278).

Mediante pesquisa realizada, Faria (2020) evidenciou que a biblioteca se torna uma importante aliada na efetivação do direito à leitura literária. Por meio da interação entre adultos e pares, entre leitores e livros variados, oportuniza às crianças experiências ricas de leitura, sobretudo de leitura literária, inserindo-as no mundo das linguagens e da escrita, ao mesmo tempo que inicia sua formação leitora. A autora destaca ainda a possibilidade de realizar empréstimo de livros para as crianças, o que demanda envolvimento e empenho também da família, tanto para proceder a leitura com a criança, tanto para cumprir os prazos de devolução dos livros emprestados.

No tocante as salas de leitura, Baptista *et.al.* (2016) explicam que:

“Em alguns contextos brasileiros, os espaços destinados aos livros são denominados “Salas de leitura”, devido ao limite da legislação, que determina que um ambiente, para ser denominado de biblioteca, necessita de um profissional da área, devidamente habilitado, assumindo as tarefas e as funções próprias desse equipamento” (Baptista *et. al.*, 2016, p. 109).

Desse modo, as salas de leitura também se tornam um local privilegiado para a efetivação do direito à leitura literária. A pesquisa realizada por Barbosa (2019) que teve como foco a sala de leitura na EI para turma de creche, evidenciou que este equipamento se concretiza um espaço potente na formação do leitor literário, o qual também requer as mesmas medidas de adequação e organização para se concretizar em um espaço relacional e dialógico que

contribua na formação deste leitor. De modo que a sala de leitura também pode ser direcionada a crianças da pré-escola.

Quanto à bebeteca, Junqueira e Motoyama (2016) explicam que é uma nova configuração da biblioteca, porém destinada a crianças menores de seis anos de idade nos espaços escolares. Conforme as autoras, a bebeteca deve funcionar em espaço próprio e devidamente equipado para receber os leitores, os bebês. Portanto, o mobiliário deve ser adequado, atendendo as especificidades de bebês e crianças bem pequenas, permitindo a circulação, o engatinhar e com apoio para aqueles já conseguem se levantar. A mobília também deve específica e ter a mesma altura dos leitores para que manuseiem, explorem e escolham livremente, ou seja, o espaço deve ser bem-organizado, oferecer segurança e acolhimento aos bebês (Junqueira; Motoyama, 2016, p. 29). Como afirma Corsino (2010, p. 201), “[...] a mediação entre o livro e o leitor começa no ambiente, sua organização, seu clima e as interações que favorece”.

Importa ressaltar que apesar de as EMEIs das regiões Lagoa e Anhanduizinho possuírem uma edificação recente, decorrente do PROINFÂNCIA⁵⁶, cujo projeto previu sala multiuso, mediante visita técnica, verificou-se que a referida sala funciona atualmente como sala de atividade, em razão da demanda por vagas e o número de salas insuficientes para atendê-la.

Destarte, verifica-se que, a biblioteca, a sala de leitura e a bebeteca, são locais privilegiados para efetivação do direito à leitura literária de crianças na EI. Contudo, quatro das seis escolas visitadas, não possuem espaço disponível para instalação de nenhum dos três equipamentos citados. E ainda, as únicas duas escolas que em tese possuiriam este espaço, não possuem mais, em razão da necessidade de acomodar mais crianças diante da demanda por vagas.

Embora não seja objetivo da presente pesquisa, faz-se necessário destacar que, conforme PPP, a edificação da EMEI região Imbirussú data do ano de 1988. Completando 35 (trinta e cinco) anos de funcionamento, a edificação construída pela associação comunitária do bairro,

⁵⁶ “O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O programa atua sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação: Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros” (<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfancia>).

conta com algumas adequações para ofertar a EI, marcas da herança assistencialista de um passado ainda muito recente nesta Capital.

Mesmo após a promulgação da LDBEN e do ECA, e a regulamentação de todos os documentos normativos relativos à infraestrutura predial adequada das instituições de EI, abordados no subitem 1.2 do primeiro capítulo, com vistas a atender as necessidades de cuidados e educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, a comunidade escolar ainda ocupa a mesma edificação.

Percebe-se, pois, embora caminhem a passos lentos, que os avanços para primeira etapa da educação básica brasileira são inegáveis. No entanto, faz-se necessário muito empenho do poder público para garantir que todas as crianças exerçam todos os seus direitos nos espaços escolares. Faz-se necessárias políticas públicas capazes de efetivar tais direito e não políticas disfarçadas, como advertiu Mercês (2021).

Com isso, cientes destas constatações e das condições infra estruturais das escolas visitadas na pesquisa empírica, na seção seguinte apresentamos e discutimos os elementos observados nas escolas com vistas à compreensão de como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Literário tem se materializado na amostra de escolas municipais de educação infantil de Campo Grande – MS.

3.3.2 Disponibilidade de espaços para alocação do acervo literário, quantidade e qualidade do acervo literário e práticas de leitura literária na amostra de escolas municipais de educação infantil estudada

Como já mencionado, por adesão da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, à primeira edição do PNLD Literário, ocorrida no ano de 2018, as EMEIs participantes da pesquisa receberam os acervos por elas escolhidos. No tocante ao acervo e armazenamento, por meio das visitas técnicas foi possível verificar que nas seis EMEIs visitadas os acervos ficam armazenados em espaços que não as salas de referência⁵⁷.

Na EMEI região Centro os livros ficam armazenados em estantes e armários na sala de professores (Figura 2). Na EMEI região Prosa, os livros ficam armazenados em um suporte para livros e em um armário, ambos na sala da coordenação escolar (Figura 3). Na EMEI região Segredo, parte dos livros ficam acondicionados em um armário dentro de um almoxarifado (Figura 4), igualmente na EMEI região Lagoa (Figura 5). Na EMEI região Annhanduizinho os

⁵⁷ Termo constante nas DCNEIs (2010).

livros ficam armazenados em um armário na secretária da escola (Figura 6). Na EMEI região Imbirussú, os livros ficam armazenados em uma estante, em um espaço que também funciona como refeitório (Figura 7).

Figura 2 - Armazenamento dos Livros na EMEI região Centro



Fonte: A própria autora.

Figura 3 – Armazenamento dos Livros na EMEI região Prosa



Fonte: A própria autora.

Figura 4 – Armazenamento dos Livros na EMEI região Segredo



Fonte: A própria autora.

Figura 5 – Armazenamento dos Livros na EMEI região Lagoa



Fonte: A própria autora.

Figura 6 – Armazenamento dos Livros na EMEI região Anhanduizinho



Fonte: A própria autora.

Figura 7 – Armazenamento dos Livros na EMEI região Imbirussú



Fonte: A própria autora.

Inicialmente, verificamos que os livros estão “expostos”, acomodados na vertical ou horizontal, entretanto, não estão organizados. O que dificulta muito o acesso aos livros e, na mesma medida, o trabalho do professor ao tentar localizar um título específico, autor, categoria, materialidade etc. Além do que, em sua maioria, as obras estão acondicionadas em locais aos quais as crianças não têm acesso.

Confirmando o visto nas escolas visitadas, Corsino (2003, p. 121) pondera que:

“Creches e pré-escolas dificilmente têm bibliotecas e os livros nem sempre estão organizados em estantes de fácil acesso aos professores e crianças. A dispersão do acervo dificulta a troca e o controle. Como fazer chegar o livro até as crianças se [...] professores têm dificuldade de toda ordem para obtê-lo?”

Nesse sentido, Perrotti *et. al.* (2016, p. 124-125), asseveram que:

“Organizar é ordenar, dispor, estruturar, arrumar. É, portanto, construir ordens. A organização dos materiais nos espaços de leitura atua em dimensões tanto práticas como cognitivas e culturais. Ela contribui, entre outros aspectos, como recurso facilitador da localização dos objetos existentes no espaço de leitura; da identificação e distinção dos objetos culturais; da apropriação de terminologia específica da cultura escrita; da conquista da noção e das lógicas da ordem informacional que pautam as relações entre os sujeitos e o conhecimento. Nesse sentido, organizar objetos culturais como livros, revistas, CDs, DVDs, fotos, produções das crianças não é ato meramente funcional ou técnico. Muito mais do que isso, organizar os repertórios em espaços de uso coletivo é criar linguagens de comunicação, é educar, é criar meios para que as crianças descubram relações que envolvem as dinâmicas do conhecimento e da cultura”.

Desse modo, os autores destacam duas formas de organização de acordo com a quantidade do acervo. A primeira forma adequa-se a um acervo reduzido que conforme os autores, são mais comuns em creches. Portanto, adequado ao “Canto de Leitura” e “Espaço de Leitura” (modalidades que serão abordadas mais à frente). A segunda forma, adequa-se mais à cantos e salas de leitura para pré-escola, em razão da quantidade e variedade de materiais (Perrotti, *et. al.*, 2016).

O primeiro modo de organização pode dispor de lista utilizando software de computador que possibilita a consulta de três formas distintas ou por meio de fichas manuscritas. A lista deve ser sempre em ordem alfabética por autor, por título e/ou tipo de livros (livro de papel [Lpap], livro de pano [Lpan], livro de plástico [Lpla], cartonado, livro-brinquedo, livro artesanal etc.). Já a ficha, que também poderá conter as três informações, obedecerá a uma forma de busca, por autor. (Perrotti, *et. al.*, 2016, p. 128-129).

Os demais materiais como 1. revistas, 2. CDs e DVDs de música, 3. CDs e DVDs de histórias, 4. fotos e imagens e 5. folhetos poderão ser separados em lotes, e cada lote também deve ser organizado de forma distinta, a saber: em 1. tamanho e título, 2. nome do artista, grupo, e em ordem alfabética, 3. ordem alfabética de título, 4. álbuns ou pastas temáticos e/ou cronológicas e/ou 5. por tipo, por nome de autor, em ordem alfabética, como no caso dos folhetos de cordel (Perrotti, *et. al.*, 2016, p. 130).

Todos os lotes devem ser expostos em suportes variados de modo que as capas fiquem visíveis, pois “[...] trata-se de um recurso facilitador da localização e da identificação dos livros pela criança, mas é, também, uma experiência estética significativa. Estimulam, dão prazer!” (Perrotti, *et. al.*, 2016, p. 130).

Os autores elaboram exemplos de lista e de ficha, respectivamente:

Quadro 14 – Lista do acervo

| Autor | Título | Tipo |
|--------------------|----------------------|------|
| Bielinsky, Claudia | Peixinhos, peixinhos | Lcar |

Fonte: Elaborado por Perrotti, *et. al.* (2016, p. 127), adaptado pela autora.






Quadro 15 – Modelo de ficha

| |
|--|
| Monteiro Lobato, José Bento. Lpap Reinações de Narizinho |
|--|

Fonte: Elaborado por Perrotti, *et. al.* (2016, p. 128).

No segundo modo de organização, os materiais também podem divididos por lotes específicos. Já os livros serão organizados de duas formas distintas. Os lotes devem ser subdivididos em lotes menores: A – papel cartonado, B – pano, C – plástico, D – artesanal. “Os livros do lote A (papel e cartonados) serão agrupados por classes, segundo o quadro abaixo (Perrotti, *et. al.*, 2016, p. 131).

Quadro 16 – Modelo de grupamento dos livros por classes.

| | |
|--|---|
| Literatura infantil – prosa: contos, lendas, fábulas, mitos, contos de fadas, crônicas |  |
| Literatura infantil – poesia: poemas, rimas, parlendas, trava-línguas, canções. |  |
| Livros informativos: os não ficcionais sobre todos os assuntos, as biografias. |  |
| Livros de imagem: livros de narrativas exclusivamente visuais. |  |
| Livros de consulta ou de referência: dicionários, enciclopédias, guias, atlas, catálogos, almanaques, manuais. |  |







Fonte: Elaborado por Perrotti, *et. al.* (2016, p. 132).

Conforme Perrotti *et. al.*, (2016, p. 132), os livros devem receber etiqueta com a cor correspondente, na qual constará a letra inicial do nome do autor para uma melhor organização. Assim, “[...] seguindo o que está aí proposto, teremos etiquetas verdes para os livros de literatura infantil (prosa); azuis para poesia; brancas para informativos em geral; amarelas para livros de imagem; vermelhas para livros de consulta ou referência”.

Já a lista e ficha são iguais ao primeiro modelo, acrescentada do indicador de cor, conforme Quadro 17.


Segundo os autores, os livros também devem ficar expostos em suportes variados. Os livros cartonados devem ser separados por lote de cores, seguindo a ordem alfabética contida na capa. Outra forma de separar os livros em um expositor é organizar pela letra inicial do nome do autor, cuja letra correspondente afixada em frente aos livros, indicará os lotes. Há ainda, o destaque, que consiste em “[...] agrupamentos especiais dos livros feitos a partir de situações ou motivações especiais. Isto é, quando uma questão de interesse especial justifique, é possível reunir diferentes livros e outros materiais em torno dela” (Perrotti *et. al.*, 2016, p. 134). Nesta forma mais flexível os livros são organizados por grupos de livros, sobre um tema, assunto ou um gênero. A organização por grupos possibilita adaptações, conforme desejado (Perrotti, *et. al.*, 2016, p. 134).

Quadro 17 – Modelo de lista dos livros.

| Autor | Título | Tipo | Classe |
|--------------------------------------|---|------|---|
| Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda | Aurelinho: dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa | Lpap |  |
| França, Mary; França, Eliardo | Orabo do gato | Lpap |  |
| Furnari, Eva | Bruxinha Zulu e gato Miú | Lpap |  |
| Lispector, Clarice | A vida íntima de Laura | Lpap |  |
| Machado, Juarez | Ida e volta | Lpap |  |
| Paes, José Paulo | Lé com cré | Lpap |  |

Fonte: Elaborado por Perrotti, *et. al.* (2016, p. 133).

Quadro 18 – Modelo de ficha dos livros

| | |
|------------------|---|
| Paes, José Paulo |  |
| Lé com cré | |

Fonte: Elaborado por Perrotti, *et. al.* (2016, p. 133).

Outra parte do acervo da EMEI região Segredo, fica armazenada na sala dos professores e conta com identificação.

Figura 8 – Armazenamento dos Livros na EMEI região Segredo



Fonte: A própria autora.

Figura 9 – Armazenamento dos Livros na EMEI região Segredo



Fonte: A própria autora.

Apesar de se constatar um esforço positivo na tentativa de organizar o acervo da unidade, a forma como foram acondicionados e identificados os livros não é funcional, uma vez que não é possível localizar um livro específico de forma fácil e rápida, como sublinharam Perrotti *et. al.* (2016). A forma apontada acima denota o desconhecimento quanto as formas corretas possíveis de organização, assinaladas pelos autores. Fator que reforça a necessidade de

formação continuada voltada para os conhecimentos relativos à literatura infantil e espaços de leitura, de modo que possibilite aos profissionais realizar um trabalho assertivo que contribua na efetivação do direito à leitura literária das crianças, pois, como pontuou Cosson (2013), muitas vezes o pedagogo, professor da EI, não recebeu e não recebe formação específica para esta finalidade.

Na EMEI região Lagoa, alguns livros ficam em um armário na sala multimídia, mas também sem nenhuma catalogação ou informação afim. A outra parte do acervo fica em um carrinho chamado de “Carrinho da Leitura” (Figura 10).

Figura 10 – Armazenamento dos Livros na EMEI região Lagoa



Fonte: A própria autora.

O carrinho da leitura é itinerante. Conforme Perrotti *et. al.* (2016), o carrinho se configura como uma “instalação de leitura” (termo que será abordado mais a frente). Todavia, os livros acondicionados no carrinho não contam com nenhum tipo de organização. Os autores asseveram que:

“[...] Um carrinho de livros é diferente de uma mala, de uma caixa-estante, de um cesto e daí por diante. Em todos, contudo, é possível ter livros com as etiquetas coloridas, indicadoras da categoria a que pertencem, se são de poesia, de prosa ou informativos, se são exclusivamente de imagem. Em todos, a organização de listas ou de fichários manuais pode facilitar ações. Isso mostra que mesmo as Instalações de leitura, ao organizarem seus materiais, ao mesmo tempo que promovem sistematicamente vivências culturais essenciais, permitem aprendizagens específicas e fundamentais que definem o cidadão letrado” (Perrotti, *et. al.*, 2016, p. 135).

As formas de organização apontadas pelos autores são indispensáveis às práticas de leitura literária na EI, haja vista que além de facilitar e dinamizar a busca de algum título ou outro tipo de material, potencializam o ambiente e a ambiência de leitura que já possui função mediadora entre livros e leitores, como afirmou Corsino (2010).

Importa destacar que de todas as EMEIs participantes da pesquisa, apenas três dispõem de livros em algumas salas de referência à disposição das crianças, a saber: EMEI região Prosa, região Anhanduizinho e região Imbirussú, e ainda assim, os livros não estão disponíveis em todas as salas das escolas. Entretanto, as DCNEIs (2010, p. 25), preconizam a garantia de experiências que “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

Giroto *et.al.* (2013) também advertem que a presença de livros nos espaços e o acesso direto pelas crianças é imprescindível à formação do leitor literário na primeira infância. Como já mencionado, o contato direto da criança com o livro permite a ela explorar, observar, folhear, colocar o livro na posição que desejar, olhar o que for do interesse quantas vezes quiser. O livre acesso permite que a criança escolha sozinha, sacie seu interesse e tenha autonomia.

Ressaltamos, ainda, que nas três EMEIs citadas acima, das salas de referência que possuem livros disponíveis às crianças, em apenas uma escola o grupo II é contemplado. O acesso direto aos livros é salutar para os bebês e não somente nos momentos de leitura. Costa e Modesto-Silva (2018, p. 189) argumentam ainda que:

“Em ocasiões diversas do cotidiano, não apenas na chamada ‘Hora do Conto’, podemos espalhar livros pela sala ou qualquer outro lugar onde estejam as crianças, inclusive entre os brinquedos. Essa organização permite cada bebê se movimentar no espaço, deitar-se, sentar-se, engatinhar ou andar com autonomia de modo a analisar e escolher qual obra quer levar a boca, sacudir, olhar, manusear, folhear, ‘ler’ e ouvir”.

Como enfatizam as autoras Parreiras (2011), Aquino Modesto-Silva (2015) e Rodrigues (2016), é fundamental que os bebês experimentem a materialidade do livro.

No tocante às práticas de leitura literária nas EMEIs, mediante verificação do PPP das unidades e alguns planejamentos escolares de professores, verificou-se que a prática de leitura literária ocorre, aparentemente, de formas mais ou menos significativa, conforme documentos de cada unidade escolar aos quais tivemos acesso.

Na EMEI região centro, conforme os planejamentos que tivemos acesso, sendo 1 (um) planejamento semanal de cada grupo, ou seja, do grupo I ao V, a prática de leitura é

contemplada como atividade diária permanente, nomeadas como “hora da história”, “roda da história” e “roda de leitura”. A prática de leitura literária permanente é defendida por Perrotti *et. al.* (2016) e Costa e Modesto Silva (2018) pois, ao mesmo tempo em que oportuniza experiências estéticas às crianças, geram nelas a necessidade do acesso ao livro e a necessidade da leitura, contribuindo assim para a formação dos leitores literários ainda na primeira infância.

Na EMEI região Segredo, segundo o PPP (Campo Grande, 2021) a prática de leitura pode ser contemplada no momento da roda, momento em que ocorre a conversa inicial com as crianças, e pode ser realizada a roda de leitura em outros momentos. Conforme documento, a roda de leitura “pode ser realizada todos os dias para que essa regularidade faça com que as crianças passem a esperar por ela, tornando-se assim, uma atividade permanente, diversificando portadores, gêneros e formas de expor: contando, lendo e interpretando” (Campo Grande, 2021, roda de leitura).

O entendimento de que as crianças passam a esperar pelo momento destacado, corrobora com o que pontuam Costa e Modesto-Silva (2018), pois enfatizam o aspecto relacional na formação leitora. As autoras ponderam que é por meio da mediação que as crianças são afetadas pela “[...] narrativa propiciando momentos de prazer com a leitura de modo a, posteriormente, criar a necessidade da leitura nas crianças [...]” (Costa; Modesto-Silva, 2018, p. 199). Ademais, as práticas de leitura literária devem ocorrer de forma permanente (Perrotti *et. al.*, 2016). Conforme PPP não há projeto específico que contemple a literatura infantil e a leitura literária.

Na EMEI região Prosa, conforme 1 (um) planejamento verificado (que não especifica o grupo), a prática de leitura literária é contemplada como a roda da história que é parte da rotina diária da turma. Segundo PPP (Campo Grande, 2019) da unidade, destacam-se dois projetos “Uma viagem com Toquinho e Vinícius de Moraes” e “Me conta um conto que eu reconto”.

O primeiro projeto destinou-se aos grupos de berçário com período de desenvolvimento de março a dezembro de 2019, o qual teve como objetivo geral: “oportunizar as crianças do grupo I o acesso ao universo literário de Vinícius de Moraes e Toquinho, por meio de poesias. Assegurando às crianças aprendizagens de forma lúdica com música, danças, pintura, brincadeiras etc.” O segundo projeto foi destinado ao grupo II com período de duração de março a novembro de 2019, cujo objetivo geral: “expressar desejos, pensamento e sentimentos, por meio da interação com a literatura infantil, a fim de despertar desde os primeiros anos de vida, o estímulo e o gosto pelos livros”.

Os projetos constantes no PPP evidenciam a valorização da literatura e da formação de leitores, sendo de suma importância o fato de os dois projetos serem destinados a turmas de bebês. A preocupação em despertar o gosto pela leitura vai ao encontro do que defendem Costa

e Modesto-Silva (2018). As autoras consideram “[...] importante a relação da criança com o livro porque ela constrói as ações e os modos de ser leitor [...]” (Costa; Modesto-Silva, 2018, p. 199).

Na EMEI região Anhanduizinho, conforme PPP da escola, a unidade desenvolve dois projetos durante o ano. O primeiro a ser realizado no primeiro semestre, com o tema “Alimentação Saudável”, e o segundo com o tema “Leitura-Literatura” no segundo semestre. No ano de 2022, o segundo projeto foi intitulado “Passeando por Campo Grande e na Literatura Contemporânea – LIARE 2022”, o qual teve como foco autores da Literatura Contemporânea, sendo organizado da seguinte forma: “Grupo 1IA e 1IIA – Ana Maria Machado; Grupo 2 A e B – Maurício de Souza; Grupo 3 A, B e C matutino – Manoel de Barros; Grupo 3 A, B e C vespertino – Monteiro Lobato; Grupo 4 A, B e C – Eva Furnari; e Grupo 5 A, B e C – Ruth Rocha.” Importa destacar que a escolha dos autores a serem trabalhados reflete a concepção de literatura infantil presente.

Figura 11 – Registro da culminância do projeto na EMEI região Anhanduizinho



Fonte: PPP EMEI região Anhanduizinho, p. 277-279.

Percebe-se que os autores elegidos pela unidade evidenciam um entendimento sobre a literatura de qualidade para a infância. Segundo Lajolo e Zilberman (2022), Monteiro Lobato inaugurou a literatura infantil enquanto arte literária para o público infantil. Barbosa (2019, p. 49) concorda com as autoras e assinala que:

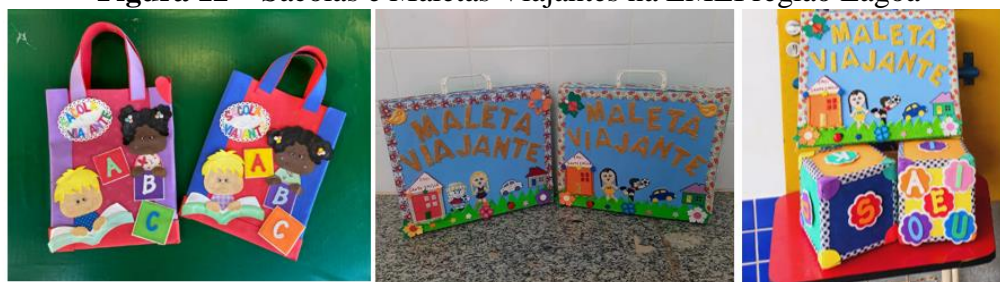
“[...] com seus personagens e aventuras Lobato, com uma linguagem próxima das crianças, cria um universo ficcional enraizado na cultura brasileira, inaugurando uma produção literária infantil que passa a ser referência e inspiração para autores que o sucederam, especialmente a partir dos anos de 1960, como Lygia Bojunga Nunes, Fernanda Lopes de Almeida, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ziraldo, Sylvia Orthof, entre vários outros”.

O trabalho realizado pela EMEI evidencia a valorização e importância que a literatura infantil e a leitura literária assumem para a primeira infância. O feito pela escola oportuniza a garantia do direito à leitura literária na EI.

Na EMEI região Lagoa, conforme PPP da escola, são desenvolvidos 3 (três) projetos. O projeto “Horta” é desenvolvido de forma permanente, ou seja, sem prazo preestabelecido, e é destinado a todos os grupos I, II, III, IV e V. O segundo é o projeto “Sexta Cultural”, também destinado a todos os grupos e tem como objetivo geral “proporcionar momentos de interação entre crianças de diferentes idades, bem como o compartilhamento de diferentes saberes e experiências”. O projeto conta com apresentação de teatro, contação de histórias, jogos e brincadeiras (gincanas), brinquedos, pinturas, desenhos, músicas e danças.

O projeto leitura com o tema “Era uma vez” tem como foco trabalhar com histórias clássicas do mundo infantil por meio da narração. O projeto envolve os familiares que por meio da maleta ou sacola viajante realizará o reconto das histórias com as crianças. O carrinho de leitura mencionado, faz parte do presente projeto.

Figura 12 – Sacolas e Maletas Viajantes na EMEI região Lagoa



Fonte: A própria autora e registros da EMEI região Lagoa.

Todavia, destacamos que a metodologia adotada para o trabalho com a sacola ou maleta viajante prevê a utilização de ficha de registro a ser respondida com o auxílio do familiar e registros pela criança e familiares por meio de desenhos, montagens, colagens, após as leituras dos livros contidos na sacola ou maleta viajante. Apesar de o PPP não especificar a finalidade da ficha, a utilização desta ferramenta pode remeter à escolarização inadequada do texto literário, como pontuou Soares (2011). E ainda ter um efeito contrário do almejado que é a efetivação do direito à leitura literária, e, por conseguinte, a formação do leitor literário. Fanny Abramovich (1997, p. 148) argumenta que a leitura literária não pode ser um dever de casa, haja vista que “[...] cobrança nunca foi passaporte ou aval pra (SIC) vontade, descoberta ou pro (SIC) crescimento de ninguém [...]”.

O projeto de leitura também é desenvolvido de forma permanente, sem prazo preestabelecido, e destinados a todos os grupos. A última culminância ocorreu no primeiro semestre de 2023.

Figura 13 – Registros da culminância do Projeto Leitura na EMEI região Lagoa



Fonte: Registros da EMEI região Lagoa.

Figura 14 – Registros da culminância do Projeto Leitura na EMEI região Lagoa



Fonte: Registros da EMEI região Lagoa.

Os trabalhos realizados na EMEI denotam a valorização da literatura infantil e da leitura literária.

Na EMEI região Imbirussu não constam projetos no PPP relativos à leitura literária. Entretanto, foi-nos concedido acesso, via documento impresso, dos projetos que estão sendo realizados no ano de 2023 na escola. O projeto “Meio Ambiente e Educação Infantil: descarte correto do lixo e reciclagem” foi destinado às crianças do grupo II para ser realizado no segundo semestre e contempla histórias com a temática. O projeto “Meio Ambiente – Água”, destina-se

às crianças do grupo III a ser realizado no segundo semestre. O projeto “Bicho de Jardim”, também destinado ao grupo III não consta o período a ser realizado. O projeto “Higiene e Saúde” destina-se às crianças do grupo 4 a ser realizado no primeiro e segundo semestre. Embora o primeiro projeto contemple histórias com a temática, não especifica se o texto literário será abordado. Os outros dois projetos não fazem menção à leitura.

O projeto “Poesias de Manoel de Barros – musicadas por Márcio de Camillo” destina-se aos grupos IV e V a ser realizado no segundo semestre cujo objetivo geral é “oportunizar as crianças, o acesso ao universo literário de Manoel de Barros, mobilizado pela poesia, música, encenações, recitações de poemas e danças; motivando a constituírem uma relação diferenciada com a linguagem, ampliando seu vocabulário e, conseqüentemente, tornarem no futuro, ótimos leitores”. Como já dito anteriormente, as experiências com as linguagens são preconizadas pelas DCNEIs (2010).

Conforme Perrotti *et. al.* (2016) a poesia é uma categoria da literatura infantil. É de suma importância para natureza brincante da criança. Corsino (2010, p. 191) explica que:

“A poesia é o próprio brincar com as palavras, portanto a construção (ritmo, recursos linguísticos, figuras de linguagem) se sobrepõe à significação. Não é importante uma “boa história” com sequência; a falta dela, o nonsense, as quebras de sentido, os significados inusitados dão o tom ao poema. A poesia para criança evita explicações. Ela é um convite para o brincar [...]”.

Foi-nos concedido acesso a 1 (um) planejamento semanal dos grupos II, III e V. No planejamento do grupo II não consta atividade de leitura. Nos planejamentos dos grupos III e IV, o momento da leitura de livro é mencionada, mas sem especificar se será com o texto literário.

Diante da necessidade de promover práticas de leitura literária que efetivem o direito à leitura literária, e, considerando que as EMEIs participantes da pesquisa não dispõem de espaços como a biblioteca e sala de leitura, para realização de práticas de leitura literária, Perrotti *et. al.* (2016) apresentam como possibilidades o “Canto de Leitura” e a “Instalação de Leitura”. Os autores explicam que o primeiro consiste em um “ambiente localizado e implantado, em geral, nas salas das crianças, mas que pode estar em outros locais, como pátios, refeitórios, etc., simultaneamente ou não [...]” (Perrotti, *et. al.* 2016, p. 114); e o segundo, em “[...] ambientes demarcados, quase sempre itinerantes e temporários. Podem estar num pátio, sob uma árvore ou mesmo numa sala de referência ou de leitura” (Idem).

Perrotti, *et. al.*, (2016) apontam que as duas modalidades se inserem no conceito de “Estações de Leitura” que os autores exemplificam como “[...] permanentes viagens ao mundo

do conhecimento, da cultura, de encontros com o outro, por meio da escrita” (Perrotti, *et. al.*, 2016, p. 115). Perrotti *et. al.* (2016, p. 120) acrescentam ainda que “[...] estações de Leitura são espaços que têm, portanto, existência física e simbólica viva na realidade da criança. E sua organização tem papel relevante nessa esfera tão fundamental”.

Os autores advogam que as características e as necessidades próprias dos leitores, as crianças na EI, devem ser considerados ao se pensar em espaços para práticas de leitura, de modo que sejam flexíveis e adaptáveis, de modo a atender aos interesses dos leitores para sua formação integral. Nesse sentido, Perrotti, *et. al.*, (2016, p. 117) apontam que “[...] é necessário, portanto, instituir um diálogo⁵⁸ permanente entre as formas de organização e demandas próprias dos sujeitos e dos atos de leitura”. Os autores explicam que:

“Os princípios que sustentam a ordem dialógica permitem articular necessidades de organização física dos espaços, dos repertórios e das práticas educacionais a demandas físicas, afetivas, psicológicas, intelectuais, sociais das crianças. Contrariamente à perspectiva monológica, a dialógica compreende a organização não como um ato simplesmente funcional, técnico, desvinculado das diferentes dimensões dos sujeitos. Desse modo, a organização passa a ser elemento constitutivo da ação pedagógica. Em conjunto com outros, está a serviço da educação plena, em consonância, portanto, com características, expectativas e possibilidades das crianças” (Perrotti *et. al.*, 2016, p. 118).

Conforme os autores, o canto de leitura ou a instalação de leitura devem ser devidamente ambientados, em espaço adequado, com mobiliário também adequado, de modo a oferecer segurança e conforto, com qualidade estética, decorado e sinalizado. Em suas palavras, “[...] são ambientes igualmente organizados de forma flexível, modulável, abertos à intervenção, à recriação, às demandas das crianças e das dinâmicas educacionais de que participam” (Perrotti, *et. al.*, 2016, p. 124). Também devem ser organizados os acervos e demais materiais que compõem o ambiente.

Segundo os autores, as atividades no canto ou instalações de leitura devem ser atividades permanentes que oportunizem às crianças da EI explorarem, terem autonomia e se expressarem de diversas formas “[...] como autoras dos processos coletivos de produção de sentido. É reconhecê-las como protagonistas culturais” (Perrotti *et. al.*, 2016, p. 141).

⁵⁸ “O dialogismo é o sistema filosófico construído por Mikhail Bakhtin que entende a cultura como um universo semiótico, e o homem como um ser de linguagem. Esse sistema filosófico apoia-se numa concepção “radicalmente social do homem. Trata-se de apreender o homem como um ser que se constitui na e pela interação, isto é, sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa permanentemente” (Faraco, 2007 *apud* Perrotti *et.al.*, 2016, p. 117).

Diante das limitações constatadas nas EMEIs, os autores contribuem com possíveis formas de promover o direito à leitura literária de crianças de zero a cinco anos de idade nas escolas municipais de educação infantil nesta Capital.

Pelo exposto até aqui, verificou-se a existência de ações por parte da SEMED voltadas para a formação de professores mediadores da leitura literária, porém, de maneira ainda muito tímida. Dada a necessidade de efetivar o direito da criança à leitura literária na EI, sendo a atuação do professor enquanto mediador da maior importância para tal, é preciso que as ações daquela Pasta ocorram de forma mais intensificada, de modo a atender satisfatoriamente as necessidades formativas dos professores da rede, e em sua totalidade.

No que tange ao acervo das escolas, verificou-se que além dos livros da primeira edição do PNLD Literário há outros livros dos mais variados tipos nas seis EMEIs, porém, ainda em quantidade muito reduzida como mostram os registros fotográficos. Tal situação impossibilita que os livros possam ser armazenados em um “canto de leitura” nas salas de referência, haja vista que as escolas não dispõem de “sala de leitura”, impedindo assim que as crianças tenham acesso direto aos livros. Com exceção da EMEI região Lagoa que conta com o carrinho da leitura itinerante pelo qual as crianças podem acessar os livros diretamente.

Consideramos importante destacar os projetos realizados nas escolas. As EMEIs da região Centro e região Segredo, conforme o PPP das unidades, não mencionaram o desenvolvimento de projetos específicos. A EMEI da região Prosa mencionou o desenvolvimento do projeto “Me conta um conto que eu reconto” com o tema “Uma viagem com Toquinho e Vinícius de Moraes”, destinados aos grupos I e II.

As EMEIs região Anhanduizinho e região Lagoa, desenvolveram projetos de leitura contemplando, respectivamente, autores da literatura contemporânea e com histórias clássicas do mundo infantil. Sendo que nas duas escolas os projetos foram destinados a todos os grupos da EI, do I ao V. Já na EMEI região Imbirussú o projeto que contempla a literatura é “Poesias de Manoel de Barros – musicadas por Márcio de Camillo” destinado somente aos grupos IV e V.

Desse modo, é possível verificar que das quatro EMEIs que desenvolvem projetos que contemplam a literatura, apenas duas tem como destinatários todos os grupos da EI. A EMEI região Prosa teve como foco os grupos I e II e a EMEI região Imbirussú apenas aos grupos IV e V. Contudo, como já dito, é de suma importância que sejam oportunizadas as crianças de todos os grupos, de zero a cinco anos, vivências significativas com a literatura, de modo que tenham experiências ética e estética, e, conseguinte formação de atitude leitora literária.

3.4. Vamos contar uma história: desenvolvimento do Projeto de Intervenção/Elaboração do Produto Técnico Tecnológico

As visitas técnicas realizadas nas EMEIs nos possibilitaram conhecer as diferentes realidades de cada uma delas: o contexto social do qual são parte, as carências relativas à infraestrutura predial e material, bem como à necessidade formativa dos professores, no que tange ao foco deste estudo, dentre outros aspectos apontados neste terceiro capítulo.

Desse modo, elencamos a EMEI Região Imbirussú para realizar a intervenção preconizada pelo programa, haja vista a necessidade de melhorar o acesso das crianças e professores às obras literárias na unidade, bem como pelo interesse da coordenação pedagógica em receber formação para à prática de leitura literária, com vistas a contribuir com as práticas dos professores que atuam na instituição.

Objetivos

- Sensibilizar os participantes quanto à importância de oportunizar, de forma significativa, a leitura literária para crianças de zero a cinco anos na EI, contribuindo assim, na medida do que couber a estes, para a efetivação do direito à leitura literária;
- Realizar contação de histórias e fazer uma roda de conversa com a coordenadora pedagógica e professores, voltada para prática de leitura literária;
- Construir um carrinho de livros itinerante para atender a EMEI.

Público-Alvo

- Coordenadora pedagógica e Professores da EMEI Região Imbirussú.

Metodologia

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, a aplicação do projeto se deu mediante uma roda de história e de conversa voltada para prática de leitura literária, evidenciando a organização do espaço para realização e mediação da leitura literária de duas formas, por meio da leitura e da contação de história, em um único encontro.

No encontro a EMEI foi presenteada com um carrinho de leitura itinerante que foi pensado para facilitar a circulação dos livros pelas salas de referência da escola. O carrinho foi construído com os seguintes materiais: caixa vazada, rodas de silicone e um cavalinho de brinquedo. Para montagem foram utilizados um pedaço de madeirite, plástico rígido e rebites,

para ser seguro para as crianças. O carrinho recebeu, carinhosamente, o nome de “Charrete Literária” (Figura 15).

Figura 15 – Charrete Literária



Fonte: Registros da autora.

A caixa vazada, as rodas de silicone e o cavalo de brinquedo foram adquiridos, somando um valor aproximado de R\$ 200,00. Entretanto, o carrinho também pode ser construído com outros materiais, incluindo recicláveis, como caixa de madeirite utilizada em supermercados, dentre outras opções, tornando o custo bem mais acessível. O que também possibilita o envolvimento e participação das crianças em todo processo de construção, desde a elaboração, definição dos materiais a serem utilizados à finalização do carrinho que pode ser customizado, pintado e decorado por elas, como a criatividade mandar. Isso certamente atribuirá um sentido ainda mais significativo para as crianças, enriquecendo o contato com a literatura infantil.

Roda de história

A proposta da roda de história e de conversa sobre a prática e modos de leitura literária surgiu dos estudos realizados na presente pesquisa, bem como de conversa informal com a coordenadora pedagógica da escola que expressou a necessidade e interesse na proposta, de modo a contribuir com a prática de leitura literária realizada pelos professores.

A intenção inicial era realizar o encontro apenas com a coordenadora e professores da unidade. Entretanto, por já estar em fase de finalização do ano letivo não foi possível reunir todos os professores em um único dia e horário para o encontro. Deste modo, foi apresentada à coordenadora a possibilidade de realizar o encontro em dia e horário letivo, de forma que as crianças também participassem.

Desse modo, a atividade ocorreu no dia 7 de novembro de 2023, no período vespertino, quando coordenadora, professores, assistentes e crianças foram reunidos em uma área externa na instituição em uma grande roda formada à sombra fresca de uma árvore.

As atividades da roda foram conduzidas por uma pedagoga e contadora de histórias que se disponibilizou generosamente para promover um encontro formativo e sobretudo de encantamento para crianças e adultos que experienciaram juntos o encontro solene com a arte literária por meio da contação e da proferição de história, respectivamente.

De forma dinâmica e envolvente, a contadora realizou a contação e a leitura de histórias, seguidas das orientações técnicas relativas a cada forma de mediação, respectivamente. No primeiro momento foi feita a contação da história “O grande rabanete”, com a participação das crianças representando os personagens. No segundo momento, a contadora proferiu a leitura da obra “Tem bicho que gosta...”, promovendo a interação entre os autores e as crianças.

Consideramos que a intervenção foi muito proveitosa. Observar a curiosidade e encantamento no olhar de crianças e adultos, a felicidade das crianças ao serem introduzidas na história, a interação entre elas, autores e a contadora durante a proferição, a surpresa e alegria ao receberem a charrete literária, foi uma experiência maravilhosa que oportunizou vivenciarmos um momento significativo e formativo para todos os presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o direito da criança à literatura, à leitura literária, e o papel fundamental que os espaços escolares ocupam na efetivação deste direito, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a materialização do Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário, em uma amostra de escolas municipais de Educação Infantil de Campo Grande – MS.

O percurso histórico revelou como foi longo o caminho até a criança ser considerada como sujeito histórico de direitos e possuir dentre eles, o direito à educação e às fontes de cultura, portanto, à literatura. A partir desse reconhecimento pela Constituição Federal (1988), o qual foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e legitimado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as instituições escolares constituíram-se espaços promotores na efetivação do direito à literatura, do direito à leitura literária desde a primeira infância.

Diante do direito das crianças, de adolescentes, de jovens e adultos à literatura, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foi instituído no ano de 1997, visando garantir o acesso de estudantes do ensino fundamental e ensino médio e suas modalidades, a livros literários, entre outros materiais. Mais uma vez, a educação infantil, etapa responsável pela educação da primeira infância, foi relegada a segundo plano.

Não escapando à “regra” determinada para a educação infantil, somente no ano de 2008, com mais de uma década de atraso desde a legitimação da primeira etapa da educação e da instituição do PNBE, a educação infantil passou a ser atendida pelo programa. A inclusão, embora tardia, constituiu-se importante conquista para a educação da primeira infância brasileira. O PNBE vigorou até o ano de 2014, tendo atendido a EI em quatro ciclos, conforme critérios de funcionamento do programa.

Apesar de o referido programa ter sido interrompido de maneira inesperada e ter ocasionado prejuízo a todas as etapas da educação básica brasileira, o tempo em que vigorou possibilitou aos estudantes, sobretudo às crianças da EI, o acesso às obras e textos literários de qualidade capazes de oportunizar às crianças experiências ética e estéticas, mediante o contato com a arte literária.

Contudo, ele não tem ocorrido com o programa substituto do PNBE, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário). Desde sua instituição no ano de 2017, o programa teve apenas duas edições, a primeira no ano de 2018 e a segunda, prevista para acontecer no segundo semestre do ano de 2023. Verificou-se que os critérios estabelecidos pelo PNLD Literário não têm primado por obras literárias de qualidade, portanto, tem cerceado

a efetivação do direito da criança à literatura, à arte literária, à humanização e emancipação oportunizada pelas experiências éticas e estéticas.

Outro ponto de fundamental importância para efetivação do direito à leitura literária na EI, evidenciado na pesquisa, é a atuação do professor enquanto mediador, sobretudo na EI, em razão da especificidade de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Contudo, nem o PNBE e nem o atual PNLD Literário previu ações necessárias à formação de mediadores de leitura literária para os profissionais da educação básica brasileira.

No contexto local, conforme período analisado, verificou-se que apesar de a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande ter promovido ações voltadas para a referida formação, ainda são ações muito tímidas para formar e sensibilizar os professores da rede de que a leitura literária se trata de um direito fundamental da criança, desde a mais tenra idade, cuja efetivação depende de uma ação adequada, assertiva e significativa, para além do cumprimento de protocolos estabelecidos nos dispositivos legais e normativos desta etapa da educação.

A efetivação do direito à leitura literária na EI depende também dos espaços, ou seja, da estrutura predial e da disponibilidade de acervos. Foi possível verificar que um espaço apropriado para a prática de leitura que seja sala de leitura ou até mesmo um canto na própria sala de referência é fundamental para efetivação de práticas de leitura literária. Faz-se necessário que além da mediação da leitura adequada pelo professor, que as crianças tenham acesso direto aos livros, possam escolher, manusear, explorar e “ler”, cada um ao seu modo. Sendo estas situações que oportunizam às crianças o encontro rico com a arte literária e, conseguinte, formação do leitor literário. Mas que não é a realidade das escolas participantes da pesquisa.

No tocante aos acervos, a qualidade literária é essencial. Entretanto, o acervo das escolas participantes da pesquisa é composto pelos mais variados tipos de livros, textos, gêneros, entre outros, de boa qualidade, como as obras do PNBE, mas também de qualidade ruim, tomando como base os critérios apontados no segundo capítulo desta pesquisa. A quantidade e diversidade de obras literárias, também se mostrou um problema. Haja vista que diante do quantitativo de livros literários associado ao fato de as escolas não disporem de sala de leitura, seria praticamente inviável a montagem de um canto de leitura com títulos variados nas salas de referência.

Destarte, considerando o objetivo geral da presente pesquisa, é possível compreender que o PNLD Literário não tem contribuído suficientemente para a efetivação do direito à leitura literária para as crianças de zero a cinco anos na EI nas escolas participantes da pesquisa.

Assim como ocorreu com o PNBE, o PNLD Literário não contemplou ações de adequação dos espaços escolares, como a construção de biblioteca nas instituições de educação infantil. Também não previu ações específicas voltadas à formação do professor mediador da leitura literária. Sendo que o principal fator impeditivo da efetivação do direito à leitura literária de crianças na EI, do referido programa, é a qualidade literária das obras adquiridas e destinadas à primeira etapa da educação básica brasileira. Cerceando assim, o acesso das crianças à arte literária.

Sendo assim, confirmamos nossa hipótese que embora o direito à leitura literária de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas esteja expresso na legislação e em documentos normativos da primeira etapa da educação básica, este não tem sido garantido plenamente às crianças nos espaços escolares. A falta de espaços adequados para a prática de leitura literária, a falta de conhecimento necessário à mediação da leitura literária e até mesmo a insuficiência de livros literários, são fatores que podem impedir que o referido direito seja exercido em sua plenitude.

Acrescenta-se ainda que as discussões com os autores reforçaram o entendimento de como a educação brasileira e tudo que a envolve é drasticamente afetado pelas políticas de cunho neoliberal. Revisitar a história da educação infantil, a constituição da criança como sujeito histórico de direitos e analisar o contexto atual, as atuais políticas públicas para a primeira etapa da educação básica, dentre elas a política de incentivo à leitura e aquisição de obras literárias, nos possibilita enxergar uma história de negação de direitos e de lutas travadas na busca por melhorias nos mais variados aspectos. Vemos uma história marcada por avanços e retrocessos. Retrocesso que tem se intensificado na última década na educação brasileira em decorrência da drástica redução do orçamento público destinado à educação, das novas políticas educacionais veladamente voltadas para a fragilização da formação tanto de professores como de alunos, voltadas para expropriar o alunado do conhecimento sistematicamente produzido, dentre outras medidas que visam à manutenção das desigualdades sociais, como explanado no texto.

Portanto, faz-se necessárias ações diversas por parte do executivo municipal, no sentido de minimizar as carências das escolas municipais de educação infantil, de modo que os gestores e professores tenham conhecimento e melhores condições de trabalho, portanto, formação continuada, espaços adequados, acervos literários e recursos materiais diversos que possibilitem a efetivação do direito à leitura literária das crianças na EI municipal desta Capital.

Por fim, esperamos que a presente pesquisa possa contribuir com reflexões acerca do direito da criança à leitura literária na EI e todos os aspectos que o envolvem: a estrutura predial

adequada, com espaços apropriados, como biblioteca, sala de leitura ou canto de leitura, disponibilidade de acervos literários de qualidade e a mediação da leitura literária pelo professor. Esperamos, nos limites desta pesquisa, contribuir com estudos relativos a primeira etapa da educação básica brasileira que carece de muitos esforços para que todas as crianças possam usufruir de todos os seus direitos nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, K.W.C. **O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e a política de educação infantil**. 2019. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

ALVES, A.F.; SANTANA, M.S.R.; PEIXOTO, R. A brincadeira como eixo estruturante da educação infantil: da BNCC ao desenvolvimento humanizador. Muiraquitã: **Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2020.

AQUINO-MODESTO-SILVA, K.A. Letramento Literário e Práticas Estratégicas de Leitura na Primeira Infância. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 207–225, 2016.

ALVES, G.L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251–283, abr. 2001.

ARDILHES, M. **Governo federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>. Acesso em: 16 jun. 2023.

ASSIS, R. Educação Infantil e propostas pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil**. v.2. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998b.

AZEVEDO, H.H.O.; SCHNETZLER, R.P. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28, Caxambu, MG, 2005. **Anais...**, Caxambu: ANPED, 2005.

AZEVEDO, R. **Livros para crianças e literatura infantil**: convergência e dissonâncias. Artigos: literatura e educação, 1999.

BAPTISA, M. **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015.

BAPTISTA, M.; LÓPEZ, M.E.; ALMEIDA-JÚNIOR, J.S. Bebetecas nas Instituições de Educação Infantil: espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos / Bebetecas

in Early Childhood Education Institutions: book spaces and reading for children under six years. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 19, n. 29, p. 107–123, 2017.

BARBOSA, A.M. **Entre acervos, espaço e leituras**: o processo formativo de construção da sala de leitura de um espaço de desenvolvimento infantil. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BARBOSA, I.G; SILVEIRA, T.A.T.M.; SOARES, M.A. O Novo Fundeb e a Educação Infantil: da política de consenso neoliberal à práxis política emancipatória. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 10, 2022.

BRAGA, A.B. **Professoras de berçário**: uma análise sobre os saberes que embasam suas práticas. 2019. 148 f. Dissertação – Pós-Graduação Profissional em Educação do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos. 2019.

BRAGANÇA, A. As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: O Instituto Nacional do Livro (1937-1967). **MATRIZES**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 221-246, 2009.

BARRETO, A.M.R.F. Situação atual da educação infantil no Brasil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil**. v.2. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil**. v.2. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998b.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 13.306, de 4 de julho de 2016**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113306.htm. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006a**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 6 mai. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009a**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

BRASIL. **Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996a.

BRASIL. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil.** In: MEC/SEF/COEDI. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002460.pdf>. Acesso em 30 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CEB 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 1 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 1º mai. 2023.

BRASIL. **Resolução CD FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003.** Institui o Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=99933>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 1º mai. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil: Encarte 1.** Brasília: MEC, SEB, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>. Acesso em: 1º mai. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2006d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2023.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 4/2000, de 16 de fevereiro de 2000. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf. Acesso em 7 mai. 2023.

BRASIL. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=407-orientacoes-convenio&Itemid=30192. Acesso em: 7 mai. 2023.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 7 mai. 2023.

BRASIL. **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 7 mai. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 2009f.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 7 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 8 mai. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996c**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 8 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996d**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 8 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997**. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/D2264.htm#:~:text=DECRETO%20No%202.264%2C%20DE%2027%20DE%20JUNHO%20DE%201997.&text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.424,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 8 mai. 2023.

BRASIL. **Lei 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm. Acesso em: 8 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm. Acesso em: 14 mai. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006g. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006h. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/fundeb_mp.pdf. Acesso em: 14 mai. 2023.

BRASIL. Decreto n. 58.653, de 16 de junho de 1966. Instituiu no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58653-16-junho-1966-378849-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dados Estatísticos. Anos Anteriores. 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/funcionamento>. Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PNLD. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm. Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d91542.htm. Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca na Escola. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/04/1997&jornal=1&pagina=31&totalArquivos=88>. Acesso em: 29 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968**. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15537.htm. Acesso em: 1º jun. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Funcionamento**. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/funcionamento>. Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017b**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados Estatísticos**. 2017c. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos>. Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. **Guia para elaboração e implementação dos Planos estadual e municipal do livro e da leitura**. 2009. Disponível em: https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll/arquivos/guia_para_elaboracao_e_implantacao_dos_planos_estadual_e_municipal_do_livro_e_leitura-2015.pdf. Acesso em: 3 jun. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNBE na escola: literatura fora da caixa: Guia 1 – Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; Belo Horizonte: CEALE, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD. Histórico**. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.753.htm. Acesso em 5 jun. 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Educação e Ministério da Cultura. **Portaria Interministerial nº 1442 de 10 de agosto de 2006i**. Institui o Plano Nacional do Livro e da Leitura. Nº 154 – Brasília-DF, sexta-feira, 11 de agosto de 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm. Acesso em 12 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d91542.htm. Acesso em 12 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **O Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2018 Literário**. Brasília, 2018b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_LIT/EDITAL%20PNLD%202018%20LIT%20-%203%20RETIFIC.%20-%2004.06.2018.pdf. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas, para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2022**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/EditalPNLD2022Consolidado6RETIFICAO22.03.2023.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018d**. Institui a Política Nacional de Leitura e escrita. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113696.htm. Acesso em 18 jun. 2023.

BRASIL. **Lei 11.947, de 16 de junho de 2019**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992**. Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2015** - Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. **Lei 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 26 jul. 2023.

CAMPO GRANDE-MS. **Lei Complementar n. 74, de 6 de setembro de 2005**, que dispõe sobre o ordenamento do uso e da ocupação do solo no município de Campo Grande e dá outras providências. Diário Oficial de Campo Grande - MS, Campo Grande, MS, 31 dez 2012, Ano XV n. 3.672, p. 1/40.

CAMPO GRANDE-MS. **Lei nº 3.404 de 01 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/249590/lei-3404-97>. Acesso em: 9 jun. 2023.

CAMPO GRANDE-MS. **Decreto Municipal n. 10.000, de 27 de junho de 2007**. Dispõe sobre a ampliação do Sistema Municipal de Ensino e o funcionamento dos Centros de Educação Infantil – CEINFs, e dá outras providências. Campo Grande, Diogrande, 2007.

CAMPO GRANDE-MS. **Decreto Municipal n. 9.891, de 30 de março de 2007**. Dispõe sobre o funcionamento dos centros de educação infantil e obrigações do órgão gestor. Campo Grande: Diogrande, 2007.

CAMPO GRANDE-MS. **Decreto n. 12 261, de 20 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil e Obrigações dos Órgãos de Gestão –

Secretaria Municipal de Educação de Educação e dá outras providências. Diogrande n.3937, a.XVII, Campo Grande, MS, 21 jan.2014. Parte 1, p.1.

CAMPO GRANDE-MS. **Decreto nº 13.755, de 8 de janeiro de 2019.** Dispõe sobre a alteração da denominação dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande - MS. Diogrande, Diário Oficial de Campo Grande, MS, nº5.458, 9 de janeiro de 2019. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI0NDgxIn0%3D.pdf. Acesso em: 9 jun. 2023.

CAMPO GRANDE-MS. **Mapa Creches.** Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/sisgran/canais/downloads/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CAMPO GRANDE-MS. **Referencial Curricular – REME.** Volume 1. 2020

CAMPO GRANDE-MS. **Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020.** Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 4 nov. 2023.

CAMPO GRANDE-MS. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 4 nov. 2023.

CAMPO GRANDE-MS. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm#art37. **Acesso em: 4 nov. 2023.**

CAMPO GRANDE-MS. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.** Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 4 nov. 2023.

CAMPOS, M.M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 117–127, mar. 1999.

CAMPOS, M.M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87–128, jan. 2006.

CAMPOS, M.M. *et al.* A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 142, pág. 20–54, janeiro. 2011.

CANDIDO, A. **Vários escritos.** 4ª. ed. reorg. pelo autor. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CARDOSO, P.F.S. **As determinações das avaliações em larga escala nos componentes curriculares do ensino médio em tempo integral em uma Escola da Autoria do município de Campo Grande –MS.** 2022. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional) Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

CARVALHO, R.S; GUIZZO, B.S. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 27, n. 66, p. 771-791, 2018.

CENTENO, E.R. **Práticas de leitura no berçário**: um percurso relacional entre bebês, professores e livros. 2020. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP. 2020.

CIPRIANO, A.C. **Sumário executivo da avaliação da qualidade da educação infantil**: um retrato pós-BNCC. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, São Paulo, 2022.

CORSINO, P. **Infância, linguagem e letramento**: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. 2003. 312 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ. 2003.

COSTA, Y. K. M. ; MODESTO-SILVA, K.A.A. Formação de atitudes leitoras nos três primeiros anos de vida: possibilidades e influências. In: SILVA, J.R. *et al.* (Orgs.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 185-209.

COSTA, Y. K. M. ; MODESTO-SILVA, K.A.A. Literatura da educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSSON, R.; PAIVA, A. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. **Remate de Males**, Campinas, v. 34, n. 2, p. 477-499, jul./dez, 2014.

COSSON, R. **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

CORDEIRO, M.B.S. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1477–1497, out. 2018.

DIDONET, V. A LDB e a política de educação infantil. In: MACHADO, M.L.A. (Org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

DO-RÊGO-SILVA, M.R. **Entre fraldas e livros**: leitura literária com bebês na creche. 2019. 176 f. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. 2019.

FARIA, J.M.F.A. Biblioteca escolar na educação infantil: espaço-tempo de linguagens, interações e imaginação. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 272–288, 2020.

FARIAS, F.R.; BRITTO, L.P.L. A Lei n. 12.244 e sua concepção de biblioteca escolar: uma análise. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 826–836, 2019.

- FERNANDES, G.F.G. **O pequeno leitor e as estratégias de leitura:** elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância. 2021. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.
- FERNANDES, M.D.E. Gestão da Educação Infantil: Entre a herança assistencial e o atendimento educacional tardio. **Cadernos ANPAE**, v. 15, p. 1-16, 2012.
- FIGUEIREDO, E.A.S. **Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental:** uma análise dos instrumentos didáticos propostos pelo PNLD 2018 - Literário. 2021. 154 p. Dissertação (Mestrado) Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F.; NEVES, L.M.W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 241-288.
- FULLGRAF, J.B.G. **A infância de papel e o papel da infância.** Florianópolis, 2001, 141 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- GALVAO, P.K.A.; SILVEIRA, T.A.T.M.; BARBOSA, I.G. A conquista do direito das crianças à educação: da proposição à materialização. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 36, n. 3, p. 990-1009, set. 2020.
- GATTI, B.A. “Formação de professores no Brasil: características e problemas”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROTTI, C.G.G.S. *et al.* Literatura infantil e humanização na primeira infância. In: **15ª Jornada Nacional de Literatura Leituras jovens do mundo; 12º Seminário Internacional de Pesquisa em Leitura e Patrimônio Cultural Leitura, arte e patrimônio: redesenhando redes.** Passo Fundo: UPF, 2013.
- GLORIA, R. MinC prepara programas e editais para incentivar democratização da leitura e formação artística. In: **Nonada Jornalismo**, 2023.
- HÖFLING, E.M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30–41, nov. 2001.
- KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54–62, 2013.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797–818, out. 2006.
- KRAMER, S. INFÂNCIA, CULTURA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE. **Revista Teias**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 14 pgs., ago. 2007.
- KUENZER, A.Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C.

SAVIANI, D. SANFELICE, J.L. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2002.

KUHLMANN-JUNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Trad. Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAJOLO, M. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto, in Leitura em Crise na Escola**. As Alternativas do Professor. Regina Zilberman (org.), Porto Alegre: mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

LAMARE, F.F. Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil no processo histórico. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, p. 226-240, mai/ago de 2017.

LIMA, M.P. de; SANTOS, V. Literatura na Educação Infantil: um direito da criança. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e117/ 1–21, 2022.

LÔBO, Y. **Cecília Meireles**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 347–366, 2012.

LUCAS, M.A.O.F. Educação Infantil: Algumas reflexões sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.17, p. 79 - 90, mar. 2005.

MACHADO, M.L.A. (org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

MARIANO, C.M. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 4, n. 1, p. 259–281, jan. 2017.

MARTINS, C.W.S. **Há uma luta de classes nos livros**: política cultural para a democratização do livro e leitura no Brasil no contexto neoliberal. 2019. 199 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto 9.818, de 22 de fevereiro de 2000**. Institui o Programa Estadual de Educação Infantil, estabelece gestão compartilhada entre a Secretaria de Estado de Educação e a Fundação de Assistência Social de Mato Grosso do Sul – PROMOSUL, e dá outras providências. Diário Oficial 5209, de 23 de fevereiro de 2000, p. 4. Campo Grande: Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, 2000.

MATO GROSSO DO SUL. **Protocolo de Municipalização, objetivando a transferência de 29 (vinte e nove) Centros de Educação Infantil e a cedência de 503 (quinhentos e três) servidores efetivos.** Diário Oficial n. 6.912, de 15/02/2007, p.2-3. Campo Grande: Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 2ª edição. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATTOS, M.N.S.S. **Leitura literária na creche:** o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MELLO, S.; MACHADO, C.G. As contribuições de Cecília Meireles para a leitura e a literatura infantil. **Anuário de Literatura**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 5–21, 2008.

MELLO, S.A. Letramento e alfabetização na Educação infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, A.F.; MOMM, C.M. (Orgs.). **Educação e sociedade: Questões contemporâneas.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 75 a 87.

MERCÊS, D.P.B. **Entre as políticas públicas e o neoliberalismo:** o PNBE e a leitura na educação básica. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador.

MESQUITA, F.J.P.L.; GISI, M.L. A interface neoliberal nas políticas da educação infantil: discussão rumo ao contexto da BNCC. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, p. e24[2022], 29 jun. 2022.

MODESTO-SILVA. K.A.A. **O nascimento do pequeno leitor:** mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. 270 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente – SP. 2019.

MONTEIRO, F.Y.S. Educação Infantil e Pedagogia Histórico- Crítica: apontamentos sobre a educação escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 39, p.01-13, 2021.

MOTA, R.J.C. Avaliação pedagógica de obras literárias. **Educação**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2012.

MOTTI, K.R.N.R. **A municipalização da educação infantil em Campo Grande/ MS Pós-LDB/96.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

NUNES, M.F.R.; CORSINO, P.; DIDONET. **Educação infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, Brasília, 2011. 102 p.

OLIVEIRA. C.C.G. Currículo para a Educação Infantil: Significações discursivas nos textos políticos. **IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Novas Reflexões Sobre as Democracias do Nosso Tempo.** 26, 27 e 28 de setembro de 2022. Pelotas – RS.

OLIVEIRA, Z.M.R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1988, vol.14, n.1, pp.43-52.

OLIVEIRA, Z.M.R. Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil**. v.2. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998a.

PAIVA, A. *et. al.* **Literatura na infância: imagens e palavras** UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008. Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Belo Horizonte.

PAIVA, J.; BERENBLUM, A. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, v. 20, n. 1, p. 173–188, jan. 2009.

PARREIRAS, N. **O papel da biblioteca na formação do leitor literário**. Salto para o Futuro: Biblioteca Escolar: que espaço é esse, Ano XXI, Boletim 14, p. 26-29, 2011.

PAULO-NETTO, J. **Introdução ao estudo do método Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERROTTI, E. A organização dos espaços de leitura na educação infantil. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações** / Monica Correia Baptista... [et al.], org. – Brasília: MEC, 2015.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I.; CARNELOSSO, R.M.G. Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. In: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

POZZOBN-SPENGLER, M.L.; SANTANA-DIAS-DEBUS, E. Os livros de imagens para crianças pequenas: um olhar sobre o acervo do PNBE para a educação infantil. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 72–93, 2018.

RIZZINI, I. **A infância perigosa (ou “em perigo de o ser...”): idéias e práticas correntes no Brasil na passagem do século XIX para o XX**.

RODRIGUES, Z.I.L.; OLIVEIRA, A.S.; GIROTTO, C.G.G.S. Uni, duni, tê, o escolhido foi você: seleção de obras literárias na educação infantil. **Frontería - Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 98–114, 2020.

RODRIGUES, L.P.S. **Pelos fios das histórias: narrativas de professoras sobre práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos** / Luziane Patrício Siqueira Rodrigues. – 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2016.

ROSA, M.F. **A educação das crianças em idade pré-escolar em Campo Grande-MS (1980- 1992)**. Dissertação de Mestrado. FEUSP, 1999.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21–30, 2013.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2003.

RUIZ, J.S. **Políticas sociais integradas e a educação infantil na creche: limites e possibilidades da gestão local**. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

SANTOS, J.B. O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DO FUNDEB: AVANÇOS E LIMITES. **Notandum**, n. 50, p. 19-43, 30 abr. 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. 471 p.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SCHLESENER, A.H.; MASSON, G.; SUBTIL, M.J.D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

SILVA, A.S. **Políticas de Atendimento à Criança Pequena em MS (1983/1990)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SILVA, M.B.S.; BERNARDINO, M.C.R.; NOGUEIRA, C.R. Políticas públicas para a leitura no Brasil: implicações sobre a leitura infantil. **PontodeAcesso**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 20-46, 2013.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M.Z.V. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, A.A.A. Cadê a literatura da escola? O gato comeu: reflexões sobre infância, textos literários e bibliotecas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.2, n. 5, p.18-31, 2011.

SOUZA, D.F.S. Leitura, literatura e políticas públicas para a formação de leitores: uma análise do edital e de obras selecionadas para o PNBE 2013. In: **XII Jogo do Livro e II Seminário Internacional Latino Americano**. UFMG, 2018.

SOUZA, F.B. **Eu vejo o futuro repetir o passado : a natureza da Política nacional de Alfabetização (PNA/2019-2022) para as crianças da educação infantil brasileira**. 2023. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2023.

SOUZA, I.V. **Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2015.

SOUZA, R.J.; MARTINS, I.A. Educação Infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 221-239, 2015.

SOUZA, R.J.; MOTOYAMA; J.F.M. BEBETECA: espaço e ações para formar o leitor. **Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends**, p. 25-31, 2016.

TOLENTINO, J.M.A. **A literatura para crianças e jovens sob coerções**: uma análise crítica do PNLD literário. 2020. 127 f. Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte.

VILAMAIOR, M.E. **Rodas de leitura na primeira infância**: formação de leitores e valores humanos em uma escola municipal de Campo Grande, MS. 2018. 245p. Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

VITÓRIA, T. Entrevista com Rita Coelho. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 01, 2016.

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

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Nova edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ANEXO: PROJETO DE INTERVENÇÃO/ELABORAÇÃO DE PRODUTO TÉCNICO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

TAIANE GOMES MUNIZ PAEL

PROJETO DE INTERVENÇÃO/ELABORAÇÃO DE PRODUTO TÉCNICO

**A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO DIREITO DAS
CRIANÇAS DE ZERO A CINCO ANOS: ANÁLISE DO PROGRAMA NACIONAL
DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE-MS**

Projeto de Intervenção/Elaboração de Produto Técnico apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – Área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, sob a orientação da Profa. Dra. Jaqueline Daniela Basso.

**CAMPO GRANDE/MS
2023**

1. INTRODUÇÃO

O direito da criança à literatura, à leitura literária é expresso na legislação nacional e nos documentos normativos da primeira etapa da educação básica brasileira. A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecem o direito da criança às fontes de cultura, dentre elas, a literatura. Cândido (2004) defende a literatura enquanto um direito fundamental, devendo até mesmo ser equiparado aos demais direitos.

A literatura constitui-se instrumento da cultura, enunciativa das experiências humanas acumuladas que também humaniza e emancipa, possibilitando a ampliação da percepção de mundo (Cândido, 2004; Kramer 2007; Lajolo, 2018). Nesse sentido, os espaços escolares ganham relevo no sentido de garantir à criança que exerça esse seu direito, enunciado nesta pesquisa como direito à leitura literária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) consideram a criança como sujeito histórico de direitos que passa a ocupar centralidade no planejamento curricular. A interação e a brincadeira passam a ser os eixos norteadores das práticas pedagógicas com vistas a garantir experiências diversas às crianças que possibilitem seu desenvolvimento e aprendizagem (Brasil, 2010). Assim, o documento estabelece que devem ser garantidas variadas experiências às crianças, dentre elas “[...]experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular Educação Infantil (2017) prevê seis direitos de aprendizagens, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar conhecer-se. Desse modo, a organização curricular estrutura-se em 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 (Brasil, 2017). O direito da criança à leitura literária é destacado no campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação que evidencia a importância das experiências com a literatura infantil e sua contribuição em vários aspectos para a aprendizagem e desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Diante da relevância do acesso à literatura para este segmento o primeiro programa de fomento à leitura literária destinado a atender a educação infantil foi o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), substituído pelo atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário (PNLD Literário), ao qual cabe a disponibilização de materiais diversos de apoio à prática educacional, incluindo obras literárias para todas as etapas da educação básica

de escolas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal, incluindo também instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2017, art. 1).

Desse modo, concordamos com Souza (2015) que diz se fazer necessário identificar como estas ações governamentais têm se materializado nos espaços escolares, se tem contribuído para concretização do direito à leitura literária de crianças de zero a cinco anos na EI.

Nessa perspectiva a pesquisa detectou alguns pontos importantes entre a existência da política pública e a plena efetivação do direito da criança à literatura e à leitura literária. Pontos que entendemos ser de fundamental importância a problematização: a qualidade literária das obras a serem disponibilizadas e trabalhadas com as crianças, a necessidade de espaços adequados para práticas de leitura literária e a mediação da leitura literária por parte do professor.

Dessa maneira, para além de cumprir um dos requisitos do Programa de Mestrado Profissional cuja natureza profissional demanda a elaboração de uma proposta de intervenção, esperamos, por meio do projeto de intervenção, oportunizar reflexão acerca dos pontos principais identificados na pesquisa, bem como contribuir com os profissionais no que tange às práticas de leitura literária, com vistas à efetivação do direito à leitura literária.

2. JUSTIFICATIVA

A pesquisa realizada possibilitou reflexões acerca de vários aspectos que envolvem o direito à leitura literária de crianças de zero a cinco anos na educação infantil e o PNLD Literário. Muito mais do que o cumprimento de normas e protocolos, as práticas de leitura literária desde a mais tenra idade da criança oportunizam experiências ética e estética, oportunizam, pois, a humanização e emancipação contribuindo para a formação do leitor literário. Entretanto, para sua efetivação são necessários desde estrutura física à mediação adequada da leitura literária.

Desse modo, a proposta de intervenção se faz necessária para que possamos apresentar os principais pontos levantados na pesquisa com vistas a contribuir com à efetivação do direito à leitura literária das crianças na EI: os aspectos legais, normativos e teóricos relativos ao direito à literatura, a qualidade literária dos livros, espaços adequados para práticas de leitura literária e a mediação da leitura literária.

3. OBJETIVOS

- Sensibilizar os participantes quanto à importância de oportunizar, de forma significativa, a leitura literária para crianças de zero a cinco anos na EI, contribuindo assim, na medida do que couber a estes, para a efetivação do direito à leitura literária;
- Realizar contação e leitura de histórias em uma roda de conversa com a coordenadora pedagógica e professores, voltada para prática de leitura literária;
- Construir um carrinho de livros itinerante para atender a EMEI.

4. PÚBLICO-ALVO

- Coordenadora pedagógica e Professores da EMEI Região Imbirussú.

5. METODOLOGIA

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, a aplicação do projeto se deu mediante uma roda de história e de conversa voltada para prática de leitura literária, evidenciando a organização do espaço para realização e mediação da leitura literária de duas formas, por meio da leitura e da contação de história, sendo realizadas em um único encontro.

No encontro, a EMEI foi apresentada com um carrinho de leitura itinerante que foi pensado para facilitar a circulação dos livros pelas salas de referência da escola. O carrinho foi construído com os seguintes materiais: caixa vazada, rodas de silicone e um cavalinho de brinquedo. Para montagem foram utilizados um pedaço de madeirite, plástico rígido e rebites, para ser seguro para as crianças. O carrinho recebeu, carinhosamente, o nome de “Charrete Literária”.

A caixa vazada, as rodas de silicone e o cavalinho de brinquedo foram adquiridos, somando um valor aproximado de R\$ 200,00. Entretanto, o carrinho também pode ser construído com outros materiais, incluindo recicláveis como caixa de madeirite utilizada em supermercados, dentre outras opções, tornando o custo bem mais acessível. O que também possibilita o envolvimento e participação das crianças em todo processo de construção, desde a elaboração, definição dos materiais a serem utilizados à finalização do carrinho, que pode ser customizado, pintado e decorado por elas, como a criatividade mandar. Isso certamente

atribuirá um sentido ainda mais significativo para as crianças, enriquecendo o contato com a literatura infantil.

Charrete Literária



Fonte: Registros da autora.

Roda de história

A proposta da roda de história e de conversa sobre a prática e modos de leitura literária surgiu dos estudos realizados no presente estudo, bem como de conversa informal com a coordenadora pedagógica da escola que expressou a necessidade e interesse na proposta de modo a contribuir com a prática de leitura literária realizada pelos professores.

A intenção inicial seria realizar o encontro apenas com a coordenadora e professores da unidade. Entretanto, por já estar em fase de finalização do ano letivo não foi possível reunir todos os professores em um único dia e horário para o encontro. Deste modo, foi apresentada a coordenadora a possibilidade de realizar o encontro em dia e horário letivo de forma que as crianças também participassem.

Desse modo, a atividade ocorreu no dia 7 de novembro de 2023, no período vespertino, quando coordenadora, professores, assistentes e crianças foram reunidos em uma área externa na instituição em uma grande roda formada à sombra fresca de uma árvore.

As atividades da roda foram conduzidas por uma pedagoga e contadora de histórias que se disponibilizou generosamente para promover um encontro formativo e sobretudo de encantamento para crianças e adultos que experienciaram juntos o encontro solene com a arte literária por meio da contação e da proferição de história, respectivamente.

De forma dinâmica e envolvente, a contadora realizou a contação e a leitura de histórias, seguidas das orientações técnicas relativas a cada forma de mediação, respectivamente. No primeiro momento foi feita a contação da história “O grande rabanete” com a participação das

crianças representando os personagens. No segundo momento, a contadora proferiu a leitura da obra “Tem bicho que gosta...”, promovendo a interação entre os autores e as crianças.

Consideramos que a intervenção foi muito proveitosa. Observar a curiosidade e encantamento no olhar de crianças e adultos, a felicidade das crianças ao serem introduzidas na história, a interação entre elas, autores e a contadora durante a proferição, a surpresa e alegria ao receberem a charrete literária, foi uma experiência maravilhosa que oportunizou vivenciarmos um momento significativo e formativo para todos os presentes.

6. REFERÊNCIAS

BELINKY, T. *O Grande Rabanete*. 2 ed - Editora: Moderna, 2002.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4ª. ed. reorg. pelo autor. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 14 pgs., ago. 2007.

LAJOLO, M. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MODESTO-SILVA, K.A.A. **O nascimento do pequeno leitor**: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. 270 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente – SP. 2019.

PERROTTI, E. A organização dos espaços de leitura na educação infantil. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações / Monica Correia Baptista... [et al.], org. – Brasília: MEC, 2015.

TONI; L. **Tem Bicho que Gosta....** 1 ed. - São Paulo: SG-Amarante Editorial, 2018. 32 p.