

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

**KATIA CILENE DA COSTA**

**A TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS CAIXAS DE  
LEITURA DO PNAIC: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS**

**UBERABA**

**2021**

KATIA CILENE DA COSTA

A TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS CAIXAS DE  
LEITURA DO PNAIC: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Natália Aparecida Morato Fernandes

UBERABA

2021

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

C873t Costa, Katia Cilene da  
A temática da cultura africana e afro-brasileira nas caixas de leitura do  
PNAIC: contribuições possíveis / Katia Cilene da Costa. -- 2021.  
109 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021  
Orientadora: Profa. Dra. Natalia Aparecida Morato Fernandes

1. Literatura infantojuvenil. 2. Alfabetização. 3. Relações raciais.  
4. Relações étnicas. 5. Cultura afro-brasileira. 6. Educação multicultural.  
I. Fernandes, Natalia Aparecida Morato. II. Universidade Federal do Triân-  
gulo Mineiro. III. Título.

CDU 82-93.09

KATIA CILENE DA COSTA

A TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS CAIXAS DE  
LEITURA DO PNAIC: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Uberaba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Natália Aparecida Morato Fernandes – Orientadora  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Profa. Dra. Amanda Regina Gonçalves  
Universidade Federal de Uberlândia

---

Profa. Dra. Anelise Martinelli Borges de Oliveira  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dedico este trabalho às educadoras Lindea Pereira Ramos, Maria Abadia Vieira Cruz, Maria Goreti Vieira. Ao meu filho Marcelo e a meu companheiro Mustafá. À minha família que vive na Guiné, por me ensinarem tanto sobre cultura africana. Vocês são a base de tudo.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora Natália Aparecida Morato Fernandes, por sempre estar disponível, me amparando, me ouvindo e contribuindo na materialização desse trabalho.

Agradeço aos meus amigos Adailton Lino, Elisa Carvalho, Thassiane José e Wanderson Raposa, que tão gentilmente me acompanharam neste dilema, me ouvindo e tecendo comentários significativos na construção deste trabalho.

Agradeço aos meus queridos pais, Waldir e Alair, meus irmãos, Marilda, Herbert, André, meu cunhado José Mário, minha cunhada Renata e minhas queridas sobrinhas Beatriz, Maria Eduarda, Maria Antonella, meus fiéis companheiros em todas as jornadas!

Dedico todo o esforço que depositei neste trabalho às minhas avós Aida Gurgel e Rosária Maciel (in memoriam), que foram exemplos de caráter, dignidade e fé.

Agradeço aos meus velhos e novos amigos de tantas lutas, que em diferentes espaços lutam por uma educação emancipadora, por uma sociedade justa e democrática. São eles: Ana Cláudia Caetano, Antônio Campos, Carla Machado, Cláudia Araújo, Eleuza Estevão, Iara Garcia, Julian Vicente, Juliana Valone, Maria Conceição, Maria Côrtes, Marcia Mello, Patrícia Prata, Patrícia Branquinho, Sara Silva, Ricael Spirandeli e Thays Gomes.

Agradeço a três grandes educadoras, Graça Ribeiro, Lúcia Mesquita e Silvana Elias, por inspirarem e acreditarem no meu trabalho. Estendo os agradecimentos às professoras alfabetizadoras e orientadoras de estudos do Pnaic que participaram do ciclo formativo de 2013 a 2018.

“Da calma e do silêncio  
Quando eu morder  
a palavra, por favor,  
não me apressem,  
quero mascar,  
rasgar entre os dentes,  
a pele, os ossos, o tutano  
do verbo,  
para assim versejar  
o âmago das coisas.  
Quando meu olhar  
se perder no nada,  
por favor,  
não me despertem,  
quero reter,  
no adentro da íris,  
a menor sombra,  
do ínfimo movimento.  
Quando meus pés  
abrandarem na marcha,  
por favor,  
não me forcem.  
Caminhar para quê?  
Deixem-me quedar,  
deixem-me quieta,  
na aparente inércia.  
Nem todo viandante  
anda estradas,  
há mundos submersos,  
que só o silêncio  
da poesia penetra.”

Conceição Evaristo

## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba-MG, vinculada à linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educacionais; teve como objeto de estudo as obras literárias das Caixas de Leitura do Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), com o propósito de analisar se tais obras contribuem para a educação das relações étnico-raciais. A investigação teve como objetivo geral desenvolver um estudo sobre as Caixas de Leitura do Pnaic, visando a analisar as obras que as compõem, identificando a consonância com a legislação educacional brasileira concernente à educação para as relações étnico-raciais para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Já como objetivos específicos, buscou-se analisar a importância da literatura no processo de alfabetização e formação para a cidadania de estudantes do ciclo inicial de alfabetização; consultar a legislação educacional brasileira relativa à educação para as relações étnico-raciais; além de identificar nos acervos das Caixas de Leitura do Pnaic as obras que atendem à Lei 10.639/2003 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais (DCNERER). Fundamentada na metodologia qualitativa, adotou-se a perspectiva da pesquisa documental. O material analisado é constituído por duzentas e dez obras, subdivididas em seis acervos, sendo destinados dois acervos para cada ano do ciclo inicial do ensino fundamental. A análise procurou identificar elementos da história e cultura africana e afro-brasileira, de acordo com a Lei 10.639/2003 e as DCNERER, que contribuíssem para a formação cidadã, na perspectiva da diversidade cultural, e da educação para as relações étnico-raciais do público ao qual as obras se destinam. Das 210 obras analisadas, apenas cinco se enquadraram nos critérios. Desse modo, o estudo evidenciou a presença tímida de obras que abordam temáticas étnico-raciais e a necessidade de atenção e aprofundamentos de políticas que visem à efetivação da legislação que promove a igualdade étnico-racial no país.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Educação para as relações étnico-raciais. Literatura infantil. Pnaic. Legislações educacionais.

## ABSTRACT

This research was developed in the scope of the course Master's Degree Program in Education of Federal University of Miner Triangle, in Uberaba, linked in the line of research Educational Fundamentals and Practices; has as the study object the literary works of Pnaic (National Pact for Literacy at the Right Age) Reading Boxes, with the purpose of analyze if those works contribute for the education about racial-ethnic relationships. The investigation had as a general objective develop a study about the Pnaic Reading Boxes, aiming analyzing the works that make up identifying the consonance with the brazilian educational legislation concerning education for the racial-ethnic relationships and the teaching of the African culture and history, and afro-brazilian. Already the specifics objectives, the importance of literary was searched in the process of literacy and formation for the students from the initial circle of literacy citizenship; consulting the brazilian educational legislation relative of education for the racial-ethnic relationships; besides of identifying on the archive of Pnaic Reading Boxes whose works attend the law 10.639/2003 and the Nacional Curriculum Guidelines for the racial-ethnic education (DCNERER). Grounded on the qualitive methodology, the documental research perspective documental was adopted. The material analyzed was constituted with two hundred and ten works, subdivided in six archives, with two of them destined for the initial circle of elementary school. The analyze searched for identifying the elements of African culture and history, and afro-brazilian, according to the law 10.639/2003, and the DCNERER, which contribute to the citizenship formation, on the perspective of cultural diversity, and the education for the racial-ethnic relationships from the public to whose works destiny. From the 210 works, only five of them frame themselves on the criteria. Thereby, the study evidence the shy presence of works that address racial-ethnics themes and the necessity of attention and deepening into politics that aim for the legislation enforcement of legislation which promotes the racial-ethnic equality in the country.

**Keywords:** Literacy. Education for the racial-ethnics relationships. Children's literature. Pnaic. Educational legislation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Capa da Caixa do Acervo do 1º ano.....	18
<b>Figura 2</b> – Capa da Caixa do Acervo do 2º ano.....	18
<b>Figura 3</b> – Capa da Caixa do Acervo do 3º ano.....	19
<b>Figura 4</b> – Cadernos Formativos aos Professores do Pnaic de 2013.....	48
<b>Figura 5</b> – Caderno Formativos aos Professores do Pnaic de 2014.....	49
<b>Figura 6</b> – Caderno Formativos aos Professores do Pnaic de 2015-2016.....	50
<b>Figura 7</b> – Capas de livros do Pnaic.....	52
<b>Figura 8</b> – Capa: Garoto.....	85
<b>Figura 9</b> – Pernas de Pau.....	85
<b>Figura 10</b> – Tampinhas.....	85
<b>Figura 11</b> – Cavalo.....	86
<b>Figura 12</b> – Pião.....	86
<b>Figura 13</b> – Pula Carniça.....	86
<b>Figura 14</b> – Pipa.....	86
<b>Figura 15</b> – Garotos festejando.....	87
<b>Figura 16</b> – Capa: O Marimbondo do Quilombo.....	87
<b>Figura 17</b> – Águia e Muleke.....	88
<b>Figura 18</b> – Muleke na caverna.....	88
<b>Figura 19</b> – Muleke e os Baobás.....	88
<b>Figura 20</b> – Riacho.....	89
<b>Figura 21</b> – Quilombo.....	90
<b>Figura 22</b> – Capa: Quibungo.....	90
<b>Figura 23</b> – Líder da tribo e crianças.....	90
<b>Figura 24</b> – Expressão de Kunta.....	91
<b>Figura 25</b> – Kunta e Leopardo.....	91
<b>Figura 26</b> – Jacaré.....	91
<b>Figura 27</b> – Kunta e Quibungo.....	92
<b>Figura 28</b> – Kunta e Serpente.....	92

<b>Figura 29</b> – Desenhos de Kunta.....	92
<b>Figura 30</b> – Capa: As Doze Princesas Dançarinas.....	93
<b>Figura 31</b> – Princesas e Rei.....	94
<b>Figura 32</b> – Manto e Soldado.....	94
<b>Figura 33</b> – Passagem Secreta das Princesas.....	94
<b>Figura 34</b> – Margem do rio.....	95
<b>Figura 35</b> – Príncipes e Princesas.....	95
<b>Figura 36</b> – Dança.....	95
<b>Figura 37</b> – Casamento.....	95
<b>Figura 38</b> – Dança sob a luz das estrelas.....	96
<b>Figura 39</b> – Capa: A Lenda da Pemba.....	97
<b>Figura 40</b> – A Princesa Mipemba.....	97
<b>Figura 41</b> – Pemba.....	98
<b>Figura 42</b> – Reinos.....	98
<b>Quadro 1</b> – Responsabilidades dos entes federados no desenvolvimento das ações do Pnaic.....	42
<b>Quadro 2</b> – Cadernos Formativos 2013 – Temáticas das Unidades.....	48
<b>Quadro 3</b> – Cadernos Formativos 2014 – Temáticas das Unidades.....	49
<b>Quadro 4</b> – Cadernos Formativos 2015-2016 – Temáticas das Unidades.....	50
<b>Quadro 5</b> – Quantidade de acervos / livros por ano.....	53
<b>Quadro 6</b> – Quantidade, tipos, gêneros.....	54
<b>Quadro 7</b> – Acervo 1 – Primeiro Ano do Guia Literatura na Hora Certa (MEC/SEB, 2015).....	55
<b>Quadro 8</b> – Acervo 2 – Primeiro Ano do Guia Literatura na Hora Certa (MEC/SEB, 2015).....	57
<b>Quadro 9</b> – Acervo 1 – Segundo Ano do Guia Literatura na Hora Certa (MEC/SEB, 2015).....	59
<b>Quadro 10</b> – Acervo 2 – Segundo Ano do Guia Literatura na Hora Certa (MEC/SEB, 2015).....	60
<b>Quadro 11</b> – Acervo 1 – Terceiro Ano do Guia Literatura na Hora Certa (MEC/SEB, 2015).....	62

<b>Quadro 12</b> – Acervo 2 – Terceiro Ano do Guia Literatura na Hora Certa (MEC/SEB, 2015).....	63
<b>Quadro 13</b> – Teses de Doutorado que abordam as temáticas “Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa/Literatura/Leitura (2016-2019).....	67
<b>Quadro 14</b> – Dissertações de Mestrados Acadêmicos que abordam as temáticas “Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa/Literatura/Leitura (2016-2019).....	69
<b>Quadro 15</b> – Dissertações de Mestrados Profissionais que abordam as temáticas “Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa/Literatura/Leitura (2016-2019).....	73
<b>Quadro 16</b> – Mestrado PPGE-UFTM.....	75
<b>Quadro 17</b> – Artigos com a temática Pnaic/Literatura/leitura.....	77
<b>Quadro 18</b> – Categorias estabelecidas para análise de conteúdos.....	84

## LISTA DE SIGLAS

ANA	–	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	–	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL	–	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CF	–	Constituição Federal
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNERER	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HQ	–	Histórias em quadrinhos
IES	–	Instituição de Ensino Superior
IFES	–	Instituto Federal do Espírito Santo
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
OASISBR	–	Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	–	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	–	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNLD	–	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGE	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFA	–	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC-MG	–	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEA	–	Sistema de Escrita Alfabética
SEB	–	Secretaria de Educação Básica
SECADI	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	–	Secretaria Municipal de Educação de Uberaba

SEPPIR	–	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UCS	–	Universidade de Caxias do Sul
UEMS	–	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPG	–	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFES	–	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	–	Universidade Federal Fluminense
UFG	–	Universidade Federal de Goiás
UFMA	–	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	–	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	–	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	–	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	–	Universidade Federal de Sergipe
UFSM	–	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	–	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	–	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFTM	–	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	–	Universidade de Brasília
UNDIME	–	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	–	Fundo da Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	–	Universidade Estadual do Centro Oeste

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b> .....	21
2.1 ANTECEDENTES DA LITERATURA INFANTIL.....	25
2.1.1 Literatura Infantil no Brasil.....	27
2.1.2 Literatura Infantil Afro-Brasileira .....	31
2.2 LEIS NACIONAIS E DIREITOS À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....	33
2.2.1 Lei 10.639/2003.....	35
2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais .	38
<b>3 A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DO PNAIC</b> .....	41
3.1 CONTEXTUALIZANDO O PNAIC .....	41
3.1.1 Materiais distribuídos pelo Pnaic.....	46
3.1.2 O Pnaic no município de Uberaba .....	47
3.1.3 O Pnaic e as Caixas de Leitura.....	51
<b>4 A TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS CAIXAS DE LEITURA DO PNAIC</b> .....	66
4.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	66
4.1.1 A Temática do Pnaic no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – PPGE – UFTM.....	74
4.1.2 Travessias – Artigos que tratam da literatura no Pnaic .....	77
4.2 PERCURSO METODOLÓGICO .....	80
4.3 CAIXAS DE LEITURA DO PNAIC E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....	84

<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo Mills (2009), o pesquisador se constitui na relação do trabalho e na maneira como compreende o mundo. Assim, me aproprio da metáfora do “artesanato intelectual”, proposta pelo autor, para apresentar meu processo de escolha do tema deste trabalho, posto que a formação é processual e está relacionada à nossa trajetória, desde o interesse por temas, organização de material e arquivos, até a construção da pesquisa e a conclusão de resultados. Neste sentido, pesquisar é, de certa forma, traduzir academicamente temáticas que estão postas no nosso cotidiano.

Desse modo, me apresento em primeira pessoa para falar do vivido, da minha trajetória, das experiências que estão impregnadas na minha essência como pesquisadora e leitora. Meus primeiros contatos com a leitura se fizeram ao observar meu pai lendo os almanaques de história mundial, ele fazia relatos entusiasmados sobre as novidades do “mundo”. O mundo na voz do meu pai apresentava uma vastidão de conhecimentos e possibilidades para uma criança que ainda não sabia ler. Outra experiência marcante da minha infância foi ter minha avó paterna como professora e ter na avó materna uma ótima contadora de histórias, com uma memória invejável, o que a tornava excelente narradora de histórias e contadora de casos. Estas experiências dos meus primeiros contatos literários certamente me formaram não apenas como leitora, mas também como educadora e pesquisadora, visto que a pesquisa, muitas vezes, surge do nosso contato com determinado objeto que nos é familiar, no meu caso, a literatura e a importância dela na minha trajetória.

Minha primeira formação docente se deu no curso de magistério, e a oportunidade estava relacionada à ideia inicial de ter uma profissão. O magistério foi meu primeiro contato com a sala de aula e os desafios da formação docente. Segundo Saviani (2009), o curso de magistério tinha caráter de terminalidade e era voltado para a formação de professor para atuar no antigo ensino primário da 1.<sup>a</sup> série a 4.<sup>a</sup> série, atualmente, os anos iniciais do ensino fundamental. Os componentes curriculares se estruturavam nos fundamentos da educação e uma extensa carga horária de didática e suas especificidades. Ao terminar o curso de magistério, percebi que minha formação era insuficiente para lidar com os desafios da sala de aula.

Em 1993, ingresso no curso de licenciatura em Pedagogia. Ao longo da graduação, cursada na Universidade Federal de Viçosa, pude acompanhar os debates que antecederam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, a construção

dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as mudanças no campo das políticas públicas. Outra atividade que muito contribuiu para minha formação como educadora foi participar de grupos de estudos e de pesquisa sobre políticas públicas em educação, especificamente nos movimentos a favor de uma LDB democrática.

A experiência na docência ocorreu em 1993, no primeiro semestre de universidade, pois já possuía o curso de Magistério. Ao assumir uma turma constituída por alunos com defasagem de conhecimentos, enfrentei desafios que permitiram associar os estudos da formação à prática. O contato mais próximo com a realidade das nossas escolas me deu a certeza de que é preciso acreditar no nosso papel histórico de agentes de transformação social.

Entre 1993, no início da graduação, e 2010, tive oportunidade de exercer tanto a função de docente nas turmas de ensino fundamental I, quanto de especialista em Educação nas escolas públicas estaduais e municipais de Viçosa e Uberaba. Estas experiências profissionais e mais a bagagem nos grupos de pesquisa me permitiram verificar que, apesar de nossa legislação educacional ter se constituído de maneira rica e democrática, a prática da sala de aula, inúmeras vezes, distanciava-se da legislação vigente, muitas vezes, porque o conhecimento da didática e o cumprimento do estágio não fazem um professor.

Em 2011, ingressei na carreira de docente designada da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, atuando no Curso Normal/Educação Infantil, confesso que ser docente deste curso me realizou como profissional e ser humano. No entanto, minha identidade como docente se encontrava, e ainda se encontra, em formação, pois, ela é fruto das várias experiências vivenciadas nas escolas onde trabalhei e dos novos desafios que estão por vir.

No ano de 2014, recebi o convite para ser Coordenadora Local, no município de Uberaba, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, o maior programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do país, ficando na coordenação até início de 2018. Importante salientar que o Pnaic foi implementado por meio de um pacto entre o Governo Federal, estados, municípios e universidades públicas, com o objetivo de tornar o processo de alfabetização e letramento das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental mais eficaz, visto que, pesquisas apontavam que muitas crianças estavam chegando ao final do 3º ano sem o domínio da leitura e da escrita. O público-alvo do curso foi, portanto, professoras e coordenadoras pedagógicas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, ou primeiro ciclo do ensino fundamental.

Ser coordenadora do Pnaic me ajudou ampliar a percepção sobre a importância da literatura infantil no processo formativo dos professores alfabetizadores, enfatizando a necessidade de existirem ações robustas em que a leitura e o seu processo de aquisição ganhem centralidade no cotidiano das escolas. Percebi, ainda, na prática com as cursistas, algo que Paulo Freire já nos alertava, ainda na década de 1980, enfatizando que mais importante que conhecer letras e palavras é saber e poder contextualizá-las, ou nas palavras do educador: “[...], por ver como a temática da leitura e não apenas a do *texto*, mas também a do *contexto*, é cada vez mais seriamente estudada, debatida, ao lado da questão a ela visceralmente ligada à da alfabetização” (FREIRE, 2006, p. 9).

O interesse pela temática de pesquisa desta Dissertação, os livros de literatura infantil que tratam da temática das relações étnico-raciais e que compõem a Caixa de Leitura do Pnaic, parte, portanto, da minha experiência como coordenadora local do Pnaic entre os anos de 2014 a 2018. O recorte proposto, a temática das relações étnico-raciais, surge a partir de um dos seminários de encerramento das ações de formação do Pnaic, em que uma cursista apresentou um relato de experiência exitosa de um trabalho desenvolvido utilizando uma obra que faz parte dos acervos complementares destinada as salas de alfabetização: o livro *Pretinho, meu boneco preferido* (2008) de Ellen Pestili e Maria Cristina Furtado que abordava a questão da cor da pele de um boneco.

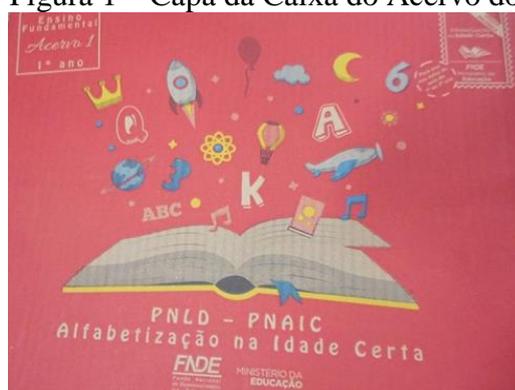
A partir da leitura do livro, a cursista propôs para a sua turma o desenvolvimento de um projeto abordando a temática da Lei 10.639/2003, estabelecendo que todas as ações fossem construídas em conjunto com os alunos (problematização da cor da pele negra, construção e exposição das bonecas, painéis, produção de frases e apresentação teatral). Desta forma, a partir da temática do livro, foi desenvolvido um projeto para valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana e das relações étnico-raciais.

Em linhas gerais, a Lei 10639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana dentro das disciplinas que já fazem parte dos componentes curriculares dos ensinos fundamental e médio. Neste sentido, no que diz respeito à literatura, torna-se essencial que os livros trabalhados na escola atentem para a diversidade étnico-racial. O projeto desenvolvido pela professora caminhava neste sentido, a partir dele, despertou-me a curiosidade de saber se os materiais das Caixas de Leitura atentavam-se para esta questão ou o livro apresentado era o único a abordar a temática proposta pela Lei 10639/2003.

As Caixas de Leitura do Pnaic constituem-se de livros de literatura que foram distribuídos a todas as escolas públicas dos municípios do país que aderiram ao Pnaic, os

livros foram enviados para serem usados nas salas de aula de cada turma e como sugestão de que os professores organizassem os cantinhos de leitura em suas salas de aula como forma de incentivar o hábito de leitura dos alunos. O termo Caixas de Leitura do Pnaic é uma denominação adotada para nomear os acervos literários do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – edição criada para atender às ações formativas do Pnaic. Segundo dados do Programa Nacional do Livro Didático, disponíveis no site do MEC (2014), cada escola recebeu seis caixas contendo 35 livros, sendo duas caixas para cada ano escolar. As caixas são divididas em cores, as vermelhas para os alunos do 1º ano, as azuis para os alunos do 2º ano e as verdes para os alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Figura 1 – Capa da Caixa do Acervo do 1º ano



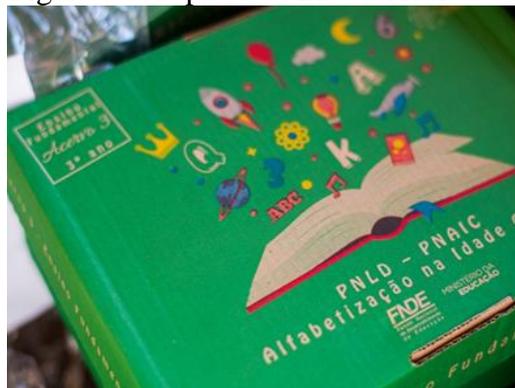
Fonte: Da Autora, 2021.

Figura 2 – Capa da Caixa do Acervo do 2º ano



Fonte: Da Autora, 2021.

Figura 3 – Capa da Caixa do Acervo do 3º ano



Fonte: Da Autora, 2021.

Esta investigação tem como objetivo geral desenvolver um estudo sobre as Caixas de Leitura do Pnaic, visando a analisar as obras que as compõem, identificando a consonância com a legislação educacional brasileira concernente à educação para as relações étnico-raciais e ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Já como objetivos específicos, foi realizado um estudo bibliográfico sobre a importância da literatura no processo de alfabetização, ademais, analisamos a legislação educacional brasileira relativa à educação para as relações étnico-raciais e sua aplicabilidade nos anos iniciais de alfabetização, além de identificar nos acervos disponibilizados as obras que atendem à Lei 10.639/2003.

O trabalho com obras literárias nas salas dos anos iniciais estimula a linguagem oral, contato com a escrita, o gosto pela leitura, a criatividade e contribui no desenvolvimento das suas potencialidades. A concepção de que a literatura é sinônimo de prazer e, de entretenimento, pode formar e transformar, aguçar a inquietação por tudo que é novo, ampliando sua visão de mundo e assim contribuir com a humanização no processo formativo do ser humano.

Aqui, se concebe humanização como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. 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. (CANDIDO, 1995, p. 249)

Portanto, entendemos que a literatura contribui com o processo de formação humana do sujeito histórico. O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer.

Conhecer em uma relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento.

A relevância da pesquisa se associa ao ensejo de contribuição efetiva para que a aplicabilidade da legislação seja contemplada no âmbito literário, fortalecendo as possibilidades de formação para as relações étnico raciais e respeito à diversidade cultural a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no início do processo de alfabetização.

Como procedimento metodológico, adotamos a pesquisa de cunho qualitativo, ancoradas nos pressupostos da pesquisa documental e análise de conteúdo, embasadas nos estudos de Bardin (1979), Lüdke e André (1988), Franco (2018), Minayo (2019). A base da pesquisa e objeto de análise foram as Caixas de Leitura do Pnaic, apontando a presença da temática da cultura africana e afro-brasileira em consonância com a Lei 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais para o Ensino de História de Cultura Afro-Brasileira.

Para fim de organização, a dissertação está estruturada em seções. Na seção 2, *A literatura infantil no processo de alfabetização: contribuições na formação para a diversidade cultural e educação das relações étnico-raciais*, apresentamos os aspectos históricos da alfabetização e importância da literatura, do conceito de letramento, identificando possibilidades contributivas para a formação da diversidade cultural. Ressaltamos a preponderância da aplicabilidade das legislações para educação para as relações étnico-raciais nos anos iniciais da alfabetização.

A seção 3, *A literatura infantil no contexto do Pnaic*, trata da portaria que institui o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic - e a composição dos eixos, apresenta as ações formativas no município de Uberaba e o processo de seleção, avaliação, disponibilização e composição das caixas de leituras.

Na seção 4, *A temática da cultura africana e afro-brasileira nas caixas de leitura do Pnaic*, discorremos sobre a metodologia adotada na construção da pesquisa de cunho documental e análise de conteúdo com intuito de compreendermos em que contexto a temática se insere e apresentamos os resultados obtidos a partir da análise do material coletado.

Na seção 5, *Considerações finais*, retomamos os caminhos percorridos ao longo do trabalho, revisitando o objetivo geral da pesquisa, apontando a importância da literatura infantil africana e afro-brasileira na formação das crianças leitoras.

## **2 A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Nesta seção, abordamos os antecedentes históricos da alfabetização e do letramento na educação brasileira, destacamos a importância da literatura infantil e da temática africana e afro-brasileira na formação da criança leitora. Realçamos as produções teóricas e legislações que as amparam; Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996, Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

O uso da palavra alfabetização como prática pedagógica evidencia uma constante mudança conceitual, referendada pelos interesses econômicos, culturais, sociais e políticos de cada período histórico.

Segundo Goulart (2020), a educação no Brasil, ao final do século XIX, apresenta um aumento no interesse pelo ensino da leitura e escrita. A crescente população das cidades, o aumento do número de escolas e os movimentos republicanos a favor da mudança de regime, impondo um novo panorama político, inclusive o educacional, reverberando em suas práticas pedagógicas que passam a ser refletidas como práticas políticas, à época, com muitos materiais portugueses e levando à expansão da língua e da escrita.

A educação escolar das primeiras letras em nosso país vive a contradição da sociedade capitalista e agrária, nem mesmo os ventos republicanos presentes na Constituição de 1891 conseguiram romper com a herança do dualismo do ensino e assegurar o direito à educação. Há sempre movimentos de mudanças, essas nem sempre apresentam os avanços necessários para superação das imensas desigualdades sociais, culturais e econômicas do processo civilizatório do qual o país viveu. O restrito número de escolas consideradas boas era frequentada pela elite, refletindo a dominação imposta aos trabalhadores, em sua maioria pessoas escravizadas recém-libertas, restando para seus filhos um ensino ministrado em escolas com estrutura rudimentar e por professores com baixos salários e pouca formação (SAVIANI 2008).

A história da alfabetização no Brasil apontada como esse direito fundamental na formação de sujeitos críticos tem sido tratada aligeiramente e sem efetivo compromisso dos governos (GOULART, 2020).

Segundo Mortatti (2006), o processo de alfabetização no Brasil pode ser dividido em quatro fases fundamentais no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita. A primeira fase, denominada de metodização do ensino da leitura, vigora até os meados de 1890 do século XIX. Nominado como método João de Deus ou método da palavração, “consistia em ensinar a leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, 2006, p.5).

A segunda fase abrangeu os meados da década de 20 do século XX e compreende por institucionalização do método analítico, “o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo todo, para depois se proceder sua análise” (MORTATTI,2006, p.7), em face ao processo de criação dos Grupos Escolares e Escola Normal. Segundo Saviani (2008), o advento da criação dos Grupos Escolares e Escola Normal em várias províncias no final do século XIX, a primeira destinada ao ensino das crianças em idade escolar e a segunda a formação de professores, foram preponderantes no reconhecimento do método analítico como ação pedagógica de alfabetização. A terceira fase, conhecida por alfabetização sob medida, vigorou até 1970 e “resulta o como ensinar depende da maturidade da criança a quem se ensina, nesse sentido a questão didática, encontra-se submetida às ordens psicológica” (MORTATTI, 2006, p. 10). A quarta fase, conhecida por construtivismo e desmetodização, inicia-se por volta da década de 1980, suas tensões ainda permanecem atualmente, sendo que nessa fase “passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita” (MORTATTI, 2010, p.331).

A maneira como alfabetizar e os aportes teóricos que a sustentam ganham intensidade na escola e na sociedade. Existe uma linha de pensamento segundo a qual as crianças não aprendem por questões de saúde, há outra linha que acredita que a pobreza é a grande responsável pelas crianças não aprenderem, há outras que buscam imputar na escola e nos professores a culpa pelo insucesso dos alunos (PATTO, 1999; GOULART, 2020).

Nesse sentido, reduzir a problemática da alfabetização à questão de métodos, ou materiais didáticos utilizados, é tentar negar a responsabilidade do Estado com a educação pública. Goulart (2020, p. 584) aponta que “a disputa por concepções de alfabetização se dá *pari passu* com disputas políticas de visões de sociedade e escola”.

Freire e Macedo (1990) defendem a alfabetização como processo, por entenderem a relação entre alfabetizador e alfabetizando, um não existe sem o outro, em movimento dialético, político, na qual a realidade passa a ser problematizada, permeada pela

linguagem, pelo diálogo. Nessa problematização se reconhecem sujeitos, revisitam suas histórias, produzem conhecimento.

Mais que escrever e ler que “asa é da ave”, os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos (FREIRE, 1977a, p.16, apud OLIVEIRA, 2012, p. 515).

Os dilemas acerca da alfabetização vão buscando ressonância no uso de outros termos, com intuito de buscar respostas para a problemática da educação em nosso país. A psicolinguística Mary Kato (1986) refere-se à língua falada culta como “consequência do letramento”. O termo letramento vai se incorporando e ganhando novos elementos no processo da alfabetização, não se concebe mais alfabetizar sem letrar. O conceito de letramento se consubstancia em problematizar a leitura, a escrita, a linguagem em um processo de construção de sentidos, significados, é se apropriar dos textos literários, mídias digitais, realizando conexões com o mundo social. Ele aglutina em seu conceito a relação das práticas sociais, culturais da leitura e do campo da escrita. É necessário compreender que as demandas sociais no uso da escrita, a leitura, produção de vários gêneros literários, são habilidades ensinadas nos anos iniciais da alfabetização. A concepção de letramento, arraigada na alfabetização, aponta que ser alfabetizado no sentido pleno, indica, ser letrado (KATO, 1986).

Na prática pedagógica, a aprendizagem da língua escrita, ainda que inicial, deve ser tratada como uma totalidade: a alfabetização deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético - com o letramento; embora os dois processos tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos. Dissociá-los teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial do processo de alfabetização.

De acordo com Soares (2003, p. 92), o processo de alfabetizar letrando:

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam os textos ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever.

Soares (1985, p. 21) aponta questões acerca dos vários processos decorrentes da aprendizagem da língua escrita e leitura, ler e escrever vai além da “mecânica de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita em língua oral (ler)”.

Em primeiro lugar vem o reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento (SOARES, 2003).

A importância da literatura infantil na alfabetização está não somente em sua arte de encantar, de desenvolver a sensibilidade, a imaginação e os sonhos da criança, mas também na possibilidade de reflexão e letramento.

Para Coelho (1991, p. 5), a literatura possibilita a:

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo.

São inúmeros os benefícios de se saber ler e escrever numa sociedade letrada, sendo um aspecto relevante ter condições de participar conscientemente da vida social, constituindo-se enquanto sujeito ativo e participativo que interage com as significações tanto verbais quanto de conhecimentos sistematizados historicamente, num processo humanizado. Para atingir tal finalidade, também é importante considerar a adoção de um currículo coerente com a proposta de alfabetização e letramento a ser desenvolvida.

Considerando a perspectiva sociológica, a abordagem do aspecto curricular exige reflexão. Ao desenvolver o processo de alfabetização e letramento, a adoção de uma obra literária em detrimento de outra, sem considerar a diversidade cultural, impacta-se diretamente na construção de conceitos e na visão de mundo do alfabetizando. Goodson (1995) ressalta que o currículo é uma “construção social” que tem que ser investigado tanto no nível da prescrição quanto no nível das realizações práticas. O autor enfatiza que:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados a classe, à raça, ao gênero (GOODSON, 1995, p. 72).

Desta forma, a construção do currículo para a alfabetização e para o letramento deve ser um processo social que contemple a diversidade de forma justa e equânime na etapa inicial do ensino-aprendizagem. Vale considerar que, nesta construção, a contribuição da literatura infantil, nos elementos que a leitura literária pode oferecer.

Assim, pensar na leitura literária enquanto instrumento necessário durante a alfabetização é entender sua importância e identificar suas possibilidades contributivas para a formação da diversidade cultural nos anos iniciais da alfabetização.

A obra de Soares (2020), *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*, trata da experiência vivenciada pela autora em um projeto de formação de professores que atuam nos anos iniciais de alfabetização, no Município de Lagoa Santa no Estado de Minas Gerais. Ao desenvolver o projeto de formação por mais de 10 anos, em constante contato com professores, alunos e suas famílias, em um processo reflexivo, Soares (2020) relata acerca dos desafios enfrentados, os conflitos entre teoria e prática, destaca o compromisso do grupo na busca de soluções coletivas, sendo que esse conjunto de experiências possibilita à pesquisadora defender o letramento escolar.

Afinal, em que consiste o letramento escolar? À concepção de letramento escolar deve compreender o alinhamento do processo de alfabetização a partir da apropriação pelos alunos de conhecimentos difundidos na escola, por meio das obras literárias existentes em uma biblioteca escolar. É desejável que a biblioteca escolar ofereça o acesso das crianças aos acervos compostos por novelas, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro, poemas, cantigas, parlendas, adivinhas, livros de imagens e livros de história em quadrinhos, entre outros.

Nessa linha pedagógica desenvolvida por Magda Soares (2020), há um entrelaçamento do uso da literatura infantil no processo de alfabetização, entendendo serem ações específicas, contudo há uma interligação entre elas significativa na formação de crianças letradas, o letramento escolar acompanha este movimento, subsidiando o trabalho do professor dos anos iniciais, justificando a adoção do alfalettrar (alfabetizar e letrar).

## 2.1 ANTECEDENTES DA LITERATURA INFANTIL

O homem busca meios de registrar suas experiências cotidianas, esses registros assegurados pela transmissão oral, garantem a sobrevivência de conhecimentos e saberes produzidos ao longo da história. Uma das formas de preservação da memória coletiva é

o papel desempenhado pelos contadores de histórias. São homens e mulheres que ao longo dos tempos têm como missão transmitir os saberes acumulados do seu povo, da sua comunidade, de suas famílias. No continente africano, os contadores de histórias são conhecidos como griôs. Os griôs são contadores de histórias que narram, cantam as suas crenças, costumes e ensinamentos das mais diversas tribos, preservando a cultura do grupo, suas peculiaridades e raízes.

Vivendo principalmente nos países da região da África Ocidental, é comum encontrarmos griôs que cumprem o papel de interlocutores entre as mais diversas etnias. Reverenciando a ancestralidade, ao cantar uma música, ao recitar um poema, ao contar uma história, o griô acrescenta suas experiências, seu modo de narrar agrega novas possibilidades, “reinterpretação do passado que uma história, poderá ser recontada de muitas maneiras entre uma e outra sessão de narração oral” (SILVA, 2013a, p. 4).

No continente europeu, no período medieval (século V ao século XV), os contadores de histórias eram conhecidos como trovadores ou menestréis, além de narradores de casos e lendas, cantavam versos, recitavam poesias, exerciam um papel importante, ajudando as pessoas com informações, notícias, recados. São esses movimentos humanos que deram materialidade para o surgimento da literatura infantil, quando há o primeiro registro de uma publicação destinada para o público infantil. Publicado na França no século XVII “Os Contos da mamãe gansa ou histórias do tempo antigo”, escrito por Charles Perrault, considerado como criador do termo literatura infantil, é um marco desse advento.

Segundo Coelho (1991), historicamente, até o século XVIII, o conceito de literatura se associou ao saber e aos aspectos culturais do conhecimento humano. Posteriormente, ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, a concepção é ampliada passando a envolver, também, o conjunto de produção literária de determinada época ou país sendo utilizada pedagogicamente no espaço escolar, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem.

Em sua origem, a literatura era direcionada a um público adulto sendo utilizada para defesa de ideias moralistas em conformidade com os interesses da classe dominante. Era uma literatura que incentivava a obediência e a preservação dos valores morais vigentes. Segundo Philippe Ariès (2012), a infância é um conceito construído socialmente na passagem da sociedade feudal ao advento da sociedade industrial. As crianças participavam de toda vida social do mundo dos adultos. As crianças eram vistas como

adulto em miniatura, vestiam roupas que quase não as permitiam correr, brincar, viver a liberdade da pouca idade.

Para Zilberman (1985, p. 13):

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Para Freire (1983) a literatura infantil é um instrumento de mediação da criança com o mundo da cultura escrita. É considerada uma linguagem de arte. Arte que se expressa na composição de palavras, frases, pequenos textos, chegando à desejada construção de um livro ou uma obra literária. A criança ao ingressar na escola traz na bagagem inúmeras vivências do seu mundo social, constituídos a partir das suas relações com adultos e objetos culturais, mediados pela linguagem em uma crescente dinâmica de interações.

O livro é um artefato cultural amplo, conseguindo atingir leitores das mais variadas culturas, em espaços sociais diversos. Para Lajolo (2018, p. 25-26): “uma obra literária é um objeto social muito específico, para que um livro seja considerado literatura é necessário que alguém escreva e outro leia”.

### **2.1.1 Literatura Infantil no Brasil**

Para Saviani (2008), o uso da literatura no Brasil ocorre desde o período da colonização, no século XVI, por meio da literatura oral e, posteriormente, da literatura impressa com a ação dos jesuítas. Diferentes aspectos influenciaram nas questões relacionadas à literatura no país; sejam em âmbito econômico, social, político e cultural.

Considera-se que a dinâmica econômica instituída desde a colonização conduziu o desenvolvimento político, econômico, social e com ele, o processo educacional, marcado por contradições que são identificadas até a atualidade. Conforme Saviani (2008), os primeiros professores a exercerem a função de alfabetizadores foram os padres jesuítas, que aqui chegaram no início do processo colonizador, por volta do ano de 1549, permanecendo por mais de dois séculos, usando a literatura cristã na doutrinação da população indígena. Ao passo que na formação dos filhos dos colonos, os jesuítas ensinavam a língua portuguesa, a gramática, a retórica, os cânticos e encenação teatral.

Após a expulsão dos jesuítas (1760), a instrução no Brasil se manteve estagnada, sem um sistema educacional até por volta dos anos de 1890. Ainda assim, os brasileiros tiveram acesso à literatura estrangeira, oriunda da Europa, com a publicação de traduções de livros destinados às crianças.

As primeiras obras literárias endereçadas às crianças, são publicadas em nosso país no final do século XIX. Trata-se da tradução dos Contos da Carrocinha, de Figueiredo Pimentel, a partir dos originais dos escritores Charles Perrault, Hans Andersen e irmãos Grimm. Em 1904 é publicado o livro de Poesias Infantis, de Olavo Bilac, já os autores Coelho Neto e Manuel Bonfim publicam obras voltadas para o público infantil com as temáticas de cunho moralizante e nacionalista (COELHO, 1991).

Para Zilberman (2005), a literatura infantil no Brasil ganhou relevância em 1921, com a publicação do livro Narizinho Arrebitado, de Monteiro Lobato. As publicações literárias do período valorizavam o rural, o folclore, a cultura brasileira.

Nesse mesmo período, despontam autores como Viriato Corrêa e Cecília Meireles. É uníssono entre os estudiosos o reconhecimento importante da presença das obras literárias de Lobato nas décadas de 1930, 40 e 50 nas escolas brasileiras e seu papel na formação de leitor infantil.

Reconhece-se a década de 1970 como marco da expansão de publicações de obras literárias destinadas ao público infantil. As autoras Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga são expoentes de uma literatura infantil que até os dias atuais são reconhecidas tanto no Brasil, como em outros países, assim como o escritor Ziraldo, que marcam relevante presença nas escolas e salas dos anos iniciais de alfabetização. Consolida-se, então, o processo de escolarização da literatura, ação pedagógica que consiste em instrumentalizar o texto literário em atividades de língua portuguesa. Para Soares (2003, p. 21), a escolarização da literatura não deve ser interpretada como algo negativo, pelo contrário, “[...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar” se escolarize”. Em segundo plano viria a busca por encantamento da arte literária, a curiosidade, a fantasia, tão necessárias para formação de leitores.

A literatura infantil chega tardiamente em nosso país e com acesso restrito. Apenas uma pequena parcela da população podia, e pode, adquirir livros. Para a maioria das crianças, o contato com obras literárias se daria (e se dá) ao ingressarem na escola. O acesso das crianças ao mundo da literatura literária acontecia (acontece) em visitas às bibliotecas escolares, em momentos em que os professores realizavam as leituras com

cunho de atividades alfabetizadoras ou, quando muito, ao narrarem as histórias dos livros existentes.

A formação de leitores no Brasil é um desafio no processo de alfabetização, exigindo grande investimento governamental. É uma ação que envolve políticas públicas e práticas sociais que não são restritas ao ambiente escolar.

A literatura direcionada às crianças tem suas especificidades, como aponta Zilberman (2003), algumas peculiares como a dependência a um tipo de leitor, já que, a criança passa a ser separada do mundo do adulto. Este fundamento da literatura infantil não pode ser negligenciado porque é daí que procede a sua índole histórica e ideológica. O acervo de textos infantis por meio de recursos a um material já existente, os clássicos e os contos de fada são importantes então. Os contos de fada se mostraram mais apropriados a esta tarefa por dois aspectos: por ter um conteúdo onírico latente e por abrigar o elemento mágico de um modo natural; a literatura infantil somente merece esta denominação quando incorpora as características dos contos de fada, isto é, a presença do maravilhoso e a peculiaridade de apresentar um universo em miniatura.

A história da literatura infantil se confunde com a das transformações vividas pelo “conto de fadas”. Havendo a preocupação em oferecer aos jovens textos considerados adequados à sua formação, os textos populares foram adaptados com esta função e a literatura infantil evidencia a preocupação do adulto com a criança. Essa relação é assimétrica e demonstra a influência do adulto sobre a criança, o que colabora com os valores ideológicos da primeira.

A seleção de obras da literatura infantil na perspectiva de contribuição no processo formativo, durante a alfabetização infantil, necessita contemplar a diversidade cultural, atendendo as exigências sociais de justiça e equidade.

De acordo com Zilberman (2003), a literatura infantil é um campo a ser privilegiado pela teoria literária, devido à rica contribuição que fornece a qualquer indagação bem-intencionada sobre a natureza do literário. Devido o contato que a criança tem com a literatura, ela passa a ser autora de seus próprios pensamentos, tornando-se um ser autônomo e obtendo percepções até se tornar um leitor crítico na sociedade.

A sala de aula pode ser como espaço para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Para muitas crianças, o acesso a obras literárias aconteceu primeiro na sala de aula ou biblioteca escolar. Algumas crianças chegam à escola com breve contato com livros de literatura, possivelmente pelas mãos de seus pais ou responsáveis, outras já escutaram histórias narradas por alguém do seu convívio. O trabalho com obras literárias nas salas dos anos iniciais estimula a linguagem oral, o contato com a escrita, o gosto pela leitura, também contribui no desenvolvimento das suas potencialidades, a criatividade. Entendemos que a literatura é sinônimo de prazer, de entretenimento, pode formar e transformar, aguçar a inquietação por tudo que é novo. Segundo Zilberman (2003.p.16), “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária”.

A criança, ao ter contato com o texto literário em sala de aula, tendo o professor como mediador, ou seja, aquele que estimula, que transporta a criança para mundos imaginários, que amplia os horizontes para novas possibilidades de criação, motivando-as a serem leitoras e apreciadoras da boa literatura, pode alcançar um desenvolvimento cognitivo muito significativo.

Criança tem o olhar aberto para o poético na medida em que ela tem o olhar exercitado para brincar. Mas precisa ser incentivada a brincar com a língua por meio de muitos jogos de palavras: ditados populares, cantigas de todo tipo, de roda, de ninar, parlendas, quadrinhas, os poemas em si. Também ajuda viver em um ambiente em que impere a poesia, ter tido liberdade para olhar o mundo de modo detido, ainda que seu tempo de concentração seja diferente daquele do adulto, demorado e com minúcia. Afinal, criança é poeta quando em seus achados cotidianos desvenda um ângulo diferente para ver as coisas e para expressá-las verbalmente. (CARPINEJAR, 2008, p. 7).

A percepção acerca do papel da escola e do professor ao oportunizar o acesso ao mundo da cultura e na colaboração para a construção do sentimento de pertencimento ao ambiente social em que a criança se insere também se associa à alfabetização e letramento que ocorre nos anos iniciais. Assim, colabora com a ampliação da perspectiva de análise por meio do letramento, fortalece a autonomia, a criatividade e a reflexão, convocando o leitor a extrapolar o uso de mecanismos linguísticos e combinatórios relativos ao sistema notacional, avançando para a compreensão desse sistema por meio da leitura crítica e consciente do mundo (BETTELHEIM, 2009).

### 2.1.2 Literatura Infantil Afro-Brasileira

Segundo (Araújo, 2017), a literatura pode desenvolver aspectos que são tão necessários às nossas vidas, por meio de histórias que fazem referências ao nosso cotidiano, levantam questões sobre os mais variados assuntos e permitem que sejamos capazes de analisar as situações sobre outras perspectivas (a dos personagens em questão).

Dessa forma, a literatura desenvolve a intelectualidade, cognição e até mesmo a emoção, potencializando e enriquecendo o senso-crítico, raciocínio lógico e comunicação. Essa diversidade trabalhada na literatura infantil é também responsável pela construção do ser, a identificação de si no mundo. Além disso, a literatura abre portas para as mais variadas atividades, como recreações, teatros e trabalhos interdisciplinares. Ela possui uma função emancipadora e humanizadora, o leitor passa a rever sua história, contar e recontá-la enquanto sujeito ativo (GRAZIOLI; DEBUS, 2017).

Historicamente, as representações sociais sobre o negro na literatura infantil vêm sofrendo mudanças positivas. Até meados da primeira metade do século XX, a visão etnocêntrica branca dominava as produções que tinham como característica o desejo de embranquecimento por parte de personagens negros. Era um ponto de vista cheio de estereótipos e submissões sobre a inferioridade do negro.

Já após a década de 1980, houve um rompimento com essa perspectiva negativa, criando-se enredos positivos com personagens negros que denunciavam a pobreza, exaltavam a cor negra dos protagonistas (opondo-se ao embranquecimento anteriormente visto), e ainda denunciavam o preconceito racial sofrido (JOVINO, 2006). Os livros mais recentes procuram corrigir as ideias contestáveis e as distorções feitas frente aos costumes da época, sobre a vida, a identidade e o contexto histórico de afrodescendentes (DEBUS<sup>1</sup>; VASQUES, 2009).

A literatura infanto-juvenil com personagens negras, no protagonismo ou na narrativa, proporciona ao leitor conhecimento e/ou identificação com costumes dos povos africanos, seja na dança, com a capoeira, com comidas, nas crenças e lendas, em tradições, na arte de forma geral e até mesmo no jeito de se comunicar. Palavras de origem africana

---

<sup>1</sup> Nesse sentido, ressalta uma ampliação de publicações pós Lei nº 10.639/2003. Há muitas editoras se autopromovendo com edições voltadas para a temática africana e afro-brasileira, quando, na verdade estão atendendo uma premissa imposta pelo mercado. Apesar de a mão mercadológica impor sua pressão, percebe-se um movimento de publicações com a temática negra, "de forma tímida, tem se ampliado o número de títulos de obras que tematizam a literatura africana e afro-brasileira, por certo dialogando com a demanda da lei 10639/2003" (DEBUS, p.41, 2017).

são usadas diariamente por todos nós (como dengo, cafuné, dendê, fubá, moleque). Além disso, há também legitimação das religiões de matriz africana, ao apresentá-las precocemente, as crianças são capazes de começar a formar uma opinião própria e questionar futuramente esses paradigmas que demonizam religiões como o candomblé e a umbanda, por exemplo. Para as crianças que já são da religião, podem compartilhar de forma lúdica e clara suas crenças, sem medo de represálias e intolerâncias.

Outro conceito que pode ser refutado a partir do uso dessa temática na literatura é de que o continente africano é submisso, pobre, genérico, atrasado. Conceito este que foi construído ao longo dos anos pelo euroimperialismo, deixando a ideia de que é um continente que precisa constantemente ser “salvo”, sendo formado por um bloco de costumes idênticos. Assim como há uma rica diversidade entre os estados brasileiros, há também entre os países da África (NEVES; SANTOMAURO, 2018).

Interessante observar que a leitura não precisa ser padronizada, pois toda essa estrutura aumenta a percepção, a inserção do educando nas histórias, como se observa:

[a] conexão entre a leitura e as vivências das crianças pode acontecer, por exemplo, por meio da preparação adequada do espaço em que se realizará a leitura ou a contação de história. A própria sala de atividades regulares das turmas de educação infantil pode representar possibilidades interessantes de contato com os livros, quando são espalhados pelas mesas, expostos pelas bancadas, acondicionados em locais específicos, garantindo o livre acesso das crianças a eles e permitindo uma leitura sensorial, que representa a primeira cerimônia de apropriação da leitura. A sala pode ainda ser decorada, aguçando a curiosidade e estimulando nas crianças os processos de leitura: essas novidades são entradas para apresentação das histórias a serem lidas ou contadas. Essa mesma sistemática é válida para a biblioteca escolar, que pode, por exemplo, modificar-se por meio de incentivos decorativos e visuais para homenagear autores e ilustradores, enfatizar temáticas e promover o contato com variados gêneros textuais (GRAZIOLI; DEBUS, 2017, p. 145).

Debus e Vasques (2009) optaram por analisar cinco títulos de leitura literária infanto-juvenil que enfatizam o tema étnico-racial ou que tragam personagens negras. Foram percebidos nos livros como é possível trabalhar temas que dialogam com o cotidiano dos alunos, negros ou não. Como é o caso do livro “Minha família é colorida”, em que o personagem questiona sua cor, possibilitando a discussão da miscigenação de tantas etnias que compuseram o nosso povo. Traz ainda a questão de podermos ter tantas cores, formas e texturas presentes nos nossos corpos e nos nossos familiares, além do uso do termo “moreno” em detrimento de negro ou preto, para tentar suavizar a carga negativa que muitas vezes é colocada em forma de preconceito racial. As autoras ainda ressaltam o cuidado que se deve ter ao tratar deste tema, visto que a nossa miscigenação se deu por

meio da dominação e exploração do trabalho escravo, sendo consequência de um processo violento e não amistoso, como muitas vezes é romantizado.

Em outra pesquisa, Spengler e Debus (2019) analisaram os livros de imagem disponibilizados pelo acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que continham personagens negras com a finalidade de demonstrar qual a representação proposta pelas narrativas e se contribuía ou não para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O programa distribuía o acervo para todas as instituições brasileiras, sendo suspenso em 2015.

O acervo do programa era constituído por quatro gêneros literários: textos em verso, em prosa, livros de imagem e de história em quadrinho. A Educação Infantil só passou a ser atendida a partir de 2008, tendo recebido um total de 360 títulos, dos quais 77 eram de imagem, e 59 foram utilizados para a pesquisa. Desse total, 13 tinham personagens negras e quatro apresentavam protagonistas negros.

As autoras constataram que a representatividade de personagens negras ainda é pequena, e que nem sempre aparecem positivamente. Por vezes há reprodução estereotipada de forma física ou de características (SPENGLER; DEBUS, 2019).

Como consequência, as crianças e jovens conseguem construir um repertório de pluralidade cultural por meio do lúdico e da fantasia. Debus e Vasques (2009, p. 143) salientam que “acima de tudo, que um dos caminhos para o entendimento e a consciência acerca da pluralidade cultural está, também, na apropriação da leitura literária produtora de identidade e inclusão social”.

Já os educandos negros serão capazes de perceber que foram parte fundamental da formação da atual sociedade, entendendo como a cultura negra contribuiu e contribui para nosso desenvolvimento, e permitindo que os demais educandos valorizem isso e compreendam com normalidade, sem uma visão preconceituosa e racista.

## 2.2 LEIS NACIONAIS E DIREITOS À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Comprendemos a Constituição Federal (CF) de 1988, Lei maior do país, como marco fundamental na construção de uma nação cidadã, por incorporar importantes direitos civis e coletivos. O pleno desenvolvimento da pessoa se efetiva quando sua cultura, seus saberes, sua história, são reconhecidos, assim, ao referendar no ordenamento

jurídico a garantia da educação como direito de todos e todas, encontramos a gênese da implementação das políticas para relações étnico-raciais na escola.

Art. 205. À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988)

Ao dizermos que a educação é também um ato político, temos base no art. 22 da CF (1988) em que compete exclusivamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (inciso XXIV) e proporcionar os meios de acesso à cultura e à educação (inciso V), e no art. 24, que cabe à União e aos estados legislar sobre educação, cultura e ensino (inciso IX). Já aos municípios, cabe manter, com o auxílio técnico e financeiro da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental (art. 30, inciso VI) (BRASIL, 1988).

Entendemos a cidadania como um conjunto de direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos, ou ainda como os meios para a implantação e garantia desses direitos. O art. 205 da CF (1988) deixa claro que é preciso que todas as esferas da sociedade, governo, família, comunidade escolar, estejam preparados para que o educando saia da escola capaz de exercitar conscientemente a sua condição de cidadão, de forma a atuar na sociedade positivamente, buscando a defesa dos seus direitos e o cumprimento de seus deveres.

Para que isso seja possível, a legislação em vigor deve respeitar a condição do ser humano – em termos de igualdade garantida – para que ele se sinta representado. Assim, por ordem de importância em relação às legislações federais em que os direitos à educação se consolidam como política de estado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 constitui documento regulador da educação em nosso país. Uma legislação a princípio bem elaborada, também guiada por princípios de liberdade, igualdade, respeito. Ela foi, e ainda é, razão de muitas discussões de classes, já que as políticas educacionais trazem consigo os valores das classes

dominantes ao ter que corresponder às imposições do modo de produção capitalista e da formação da elite gestora (MANCHOPE; MARTELL, 2004).

Nos últimos anos, o Brasil tem desenvolvido significativas políticas públicas, buscando a elevação nas taxas de matrículas da educação básica. No entanto, o ingresso à escola não tem, necessariamente, resultado em sua permanência. Segundo dados do Censo Escolar de 2018, publicados no site Trajetórias de Sucesso Escolar ([trajetoriaescolar.org.br](http://trajetoriaescolar.org.br)) da UNICEF e parceiros, 910 mil estudantes deixaram de frequentar as escolas, os quais mais 453 mil pretos e pardos abandonaram as escolas estaduais e municipais em que estavam matriculados. Esses números retratam os desafios na implementação de políticas públicas de permanência. Acreditamos existir um imbricamento entre abandono e currículo escolar. O conhecimento produzido, propalado em cada sala de aula tem que garantir os princípios expressos na LDB e nos artigos 3.º e seus incisos:

- Art. 3.º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
  - III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
  - IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
  - VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - IX – garantia de padrão de qualidade;
  - X – valorização da experiência extraescolar
  - XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
  - XII – consideração com a diversidade étnico-racial; (BRASIL, 1996).

Pensar a educação, enquanto projeto de formação de um país, num contexto amplo de autonomia política e desenvolvimento social voltada para o fortalecimento e crescimento de uma nação, requer pensar em sua forma de organização e no tratamento dado, historicamente, à posição atribuída aos sujeitos que compõem a nação brasileira. Entendemos nesse sentido a existência na CF (1988), LDB (9.394/96) dos princípios da igualdade, da valorização dos conhecimentos construídos social e culturalmente.

### **2.2.1 Lei 10.639/2003**

A Lei 10.639/2003 altera a LDB 9.394/96 para incluir no currículo das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, na tentativa de responder aos anos de luta dos movimentos sociais negros, resgatando historicamente

a contribuição dos povos negros no estabelecimento da nossa sociedade e contribuir para uma pedagogia antirracista.

Art. 1.º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes Arts. 26-A, 79 -B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2.º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (...)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003).

A gênese do reconhecimento da cultura afro-brasileira e africana, como importante fator na construção da sociedade brasileira, remonta mais de um século de luta. Abdias do Nascimento, intelectual, escritor, ator, político e fundador do teatro negro, idealizou o feriado nacional no dia 20 de novembro, aniversário da morte de Zumbi dos Palmares, apresentou o projeto de lei que previa a criação de uma cota para mulheres e homens no serviço público, ao lado de outros intelectuais lançou as bases em que hoje conhecemos com a Lei 10.639/2003.

Destacamos que a marcha em alusão aos 300 anos de Zumbi de Palmares contra a opressão, racismo, realizada em 1995 em Brasília, alargou a visibilidade do movimento negro, ganhando espaço na mídia e no conjunto dos partidos políticos. Vale ressaltar que a Lei 10.639 foi votada no ano de 1999 e sancionada em janeiro de 2003 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cumprindo uma promessa de campanha feita ao Movimento Negro (SONCINI; CESAR; NADOTTI, 2013).

Como já citado anteriormente, a educação e o ensino foram debatidos profusamente a partir do século XX, e a educação eurocêntrica foi também responsável pela exclusão da população negra e sua divisão social. Somente a partir de movimentos negros organizados e vários grupos de direitos humanos foi que o Estado brasileiro passou a legitimar as vivências e contribuições desta população negra.

Ao tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira no âmbito da educação escolar, fica evidente tratar de uma decisão política, reconhecendo o quanto se negligencia as lutas para corrigir injustiças, extinguir discriminações sofridas pela

comunidade negra, a fim de promover a inclusão social e a cidadania. Portanto, essa questão apresenta grande relevância, não somente política, mas também social para o Brasil, já que, ao fazer parte do processo educativo, demonstra que não é apenas ferramenta de combate à discriminação, mas também reconhece a escola enquanto lugar de formação cidadã em favor da democracia em uma sociedade notoriamente rica em culturas e pluriétnica (COSTA; SILVA, 2014).

A promulgação dessa lei é um marco na valorização da cultura negra, pois reconhece que a História e a Cultura dos povos africanos e seus descendentes afro-brasileiros contribuíram na formação da nação brasileira, além disso, como salientam Costa e Silva (2014, p. 5):

A inclusão dessas temáticas étnico-raciais nos currículos escolares brasileiros, desconstruindo velhos modelos eurocêntricos, tornando-se obrigatório o estudo e valorização da cultura negra, antes renegada pelas abordagens das histórias dos vencedores, construindo caminhos de afirmação de identidades, e enfrentando resistências silenciosas, antes despercebidas, de muitos profissionais da Educação (professores, gestores, etc.), que muitas vezes reproduzem velhos discursos, perpetuando ações desiguais.

Após sancionar a Lei 10.639, foi lançado em 21 de março de 2003 a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, na qual foram tecidas várias propostas para a diminuição da desigualdade racial, principalmente da população negra, chamando a atenção ao papel do Estado na efetivação dos direitos, em que a igualdade seja tratada de forma ampla e formalmente na CF (1988) e em outros documentos, aqui se referindo também à igualdade de oportunidades e tratamento. Dessa maneira, atribuindo ao Estado a responsabilidade de fazer com que suas ações fomentassem os segmentos da sociedade e do governo a promover a igualdade racial.

Nas palavras do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ainda no documento, “[...] a democracia brasileira será tanto mais substantiva quanto maior for a igualdade racial em nosso país”. Assim, pela primeira vez, a questão racial tornou-se uma questão também da consolidação democrática.

A elaboração dessa Política foi pautada nos princípios da transversalidade, descentralização e gestão democrática. Se deu a partir de vários instrumentos, dos quais há destaque para um documento governamental de implementação de políticas que promoviam a igualdade racial, chamado "Brasil sem Racismo"; o "Plano de Ação de Durban"(2001), no qual países elaboraram medidas contra o racismo, discriminação, intolerância e xenofobia; e a "Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação" cuja definição de discriminação racial se dá como:

Toda exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objetivo anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico e social. (CONFERÊNCIA, 2001).

Entre as seis linhas de ação propostas, podemos ressaltar ações como: "incentivo à adoção de políticas de cotas nas universidades e no mercado de trabalho" e "capacitação de professores para atuarem na promoção da igualdade racial". O documento foi finalizado enfatizando as suas peculiaridades de implementação, monitoramento e avaliação, tendo em vista seus princípios, e caberia à SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) acompanhar as ações realizadas. Entretanto, o órgão foi extinto pela Lei 13.266/2016 sendo incluído no então Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos e atualmente, e encontra-se incorporada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

São políticas como essa que conduzem à discussão e implementação de melhorias no ensino e na educação. Mesmo que posteriormente sejam extintas por outros governos, ou que os órgãos responsáveis já não sejam os mesmos, ainda há que analisar o que ficou de frutífero dessas decisões. Assim, destacamos a importância da elaboração, em março de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, em consonância com a Lei 10.639/2003.

### **2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**

O documento está organizado primeiramente nos preceitos da Constituição Federal e da LDB 9.394/96 “que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (BRASIL, 2004, p.1).

Ele ressalta a educação como uma poderosa ferramenta de transformação do povo, em que valores e comportamentos que visem à promoção do respeito à diversidade de grupos e minorias sejam papéis fundamentais desenvolvidos pela escola. Busca, desta forma, responder positivamente às reivindicações e propostas feitas pelos movimentos negros. Oferece uma política curricular de reparação, reconhecimento, e valorização da

história, cultura e identidade, baseado em aspectos históricos, sociais e antropológicos da nossa realidade. Ponto também relevante pode ser destacado ao propor novas atitudes e posturas que transformem a vida dos educandos, no sentido de sentir orgulho do seu pertencimento étnico-racial.

Ao falar sobre reparação histórica, é importante entender que os muitos anos de escravidão geraram prejuízos não somente materiais e psicológicos aos que foram escravizados, mas também deixaram um legado de danos sociais, políticos e educacionais a todos os seus descendentes. Isto é claro ao compararmos as condições financeiras e de acesso educacional entre os descendentes afro-brasileiros e o restante da população. A maioria da população em ambientes marginalizados é negra, assim como os mais pobres e, ambientes como o político, apenas recentemente têm sido conquistados por essa população. Assim, é ainda mais visível e difícil de se romper esse sistema meritocrático em que apenas quem já tem condições pode vencer por si mesmo.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao orientar, formular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, dá um passo relevante na valorização do conhecimento e história do povo negro, na construção do país. O parecer especifica que a temática “será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores” com o apoio e supervisão de várias entidades que eles delimitam (BRASIL, 2004, p. 32).

A educação é, portanto, a primeira porta de entrada onde pessoas menos favorecidas são capazes de mudar o próprio mundo e o que as cercam. Além de se garantir o acesso e a permanência, é importante dar condições de sucesso, pois só assim a cidadania poderá ser plenamente exercida.

O documento entra, a partir de então, em uma importantíssima definição sobre o que é reconhecimento - este tão necessário à cultura afro-brasileira – que deve resultar em:

- a) justiça e direitos iguais, valorização da diversidade;
- b) mudança de comportamentos, discursos, visões e tratamento de pessoas negras;
- c) conhecimento da história e cultura, desmitificando ideais de falta de competência e/ou interesse por parte dos negros;
- d) adoção de políticas educacionais com o propósito de superar as desigualdades;
- e) questionamento de relações que acentuem os “estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual”; f) valorização, divulgação e respeito das

pessoas negras e sua descendência africana, além dos processos históricos de resistência negra. (BRASIL, 2004, p. 12).

À vista disso, é necessário que as condições estruturais, intelectuais e afetivas sejam garantidas para que o sucesso dessas políticas públicas seja alcançado. É um trabalho conjunto de pais/responsáveis e familiares, comunidade escolar, alunos, gestores, e que não se limita à escola, mas que nela precisa ser exemplo de boa orientação e qualificação dos professores, dedicação e disposição para aprendizagens e trocas entre todos os povos e quebra de desconfiança.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 16).

O documento possibilita, então, que os estabelecimentos de ensino tenham autonomia ao construírem os seus projetos pedagógicos, que podem ter colaboração das comunidades presentes na escola. Ele oferece princípios que guiarão as ações escolares, são eles: a consciência política e história da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Ao entendermos o básico proposto, que a população negra foi e é extremamente importante na construção da nossa sociedade, fica claro que a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica não diz respeito somente aos negros. Ele refere-se a todos os brasileiros, já que temos influências culturais, sociais e históricas que perpassam a música, a gastronomia, a literatura, a construção do nosso vocabulário atual, entre tantos outros aspectos.

Diante do exposto, julgamos imprescindível a adoção nos anos iniciais de alfabetização de obras literárias nas quais a temática da cultura afro-brasileira e africana assuma a centralidade na formação da criança leitora para educação das relações étnico-raciais, conforme preconizada nas legislações.

### 3 A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DO PNAIC

Na presente seção ressaltamos as portarias de criação do Pnaic, no âmbito do MEC, secretarias estaduais e municipais de educação. Enfatizamos a distribuição de materiais didáticos para a formação docente e acervos literários por meio das Caixas de Leitura do Pnaic.

#### 3.1 CONTEXTUALIZANDO O PNAIC

Nas duas primeiras décadas do século XXI, observa-se a criação, por parte do Ministério da Educação - MEC, de programas e projetos educacionais, destinados aos distintos segmentos da educação básica, que passam a incluir ações voltadas à formação continuada de professores. A temática da formação continuada de professores vem ganhando atenção, seja no campo das políticas públicas de educação no âmbito do MEC ou nas secretarias estaduais e municipais. A Lei 9.394/1996, no artigo 62, em seus parágrafos primeiro e segundo, elucida a responsabilidade que cada ente federado assume no desenvolvimento de ações formativas em sua rede de ensino:

[...]1º a União, o Distrito Federal, os Estados, os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério

2.º, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2009, s/p).

Nesse sentido, a ênfase dada aos programas de formação continuada, voltados para docentes que atuam nos anos iniciais vão ganhando visibilidade e influenciando governos a repensarem suas políticas formativas. Ações pactuadas nas esferas federal, estadual e municipal são celebradas a partir do envolvimento, financiamento e impactos na aprendizagem do estudante. Entre o ano de 2000 a 2018, foram desenvolvidos três programas de alcance nacional por iniciativa da Secretaria de Educação Básica no âmbito do MEC, direcionados às secretarias municipais de educação. São eles: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), elaborado pelo MEC e realizado nos anos de 2000 a 2002, consistindo em um curso destinado a docentes que atuam nos anos iniciais e técnicos de secretarias de educação, sendo que nos encontros utilizaram vídeos, coletânea de textos voltados para os educadores cursistas e guia metodológico para o formador da instituição responsável pelos módulos formativos. O Pró-letramento, criado

em 2006, trata-se de um programa de formação continuada, sendo que o público-alvo são professores que atuam no ensino fundamental 1. Por fim, o terceiro programa implementado foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic - criado em 2012 – o qual é nosso objeto de pesquisa, dentre outros.

Diante deste leque de programas voltados para a formação de professores, destacamos o Pnaic – que foi promulgado pela Portaria 867, publicado no diário oficial de 4 de julho de 2012, amparado na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/96 (LDB), Lei n.º 11.274/2006, (que institui ensino fundamental de 9 anos), o Decreto n.º 6.094, de 24/4/2007, que no inciso II do art. 2.º define o compromisso dos entes federados com a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos, incorporado à Meta 5 do Plano Nacional de Educação - PNE - 2014 a 2024 (alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3.º ano do ensino fundamental). A portaria que institui o programa trata da pactuação que conta com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal.

Ao aderir ao Pacto, os entes comprometem-se a:

- I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, para os concluintes do 3.º ano do ensino fundamental;
- III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012).

No quadro 01, apresentamos o papel dos entes federados envolvidos na realização das ações orientadas pela Portaria 867 de 4 de julho de 2012. Estão definidas as responsabilidades do MEC, Estados, Distrito Federal, municípios, acerca dos processos formativos, da certificação, da construção de relatórios no âmbito das Instituições de Ensino Superior.

Quadro 1 - Responsabilidades dos entes federados no desenvolvimento das ações do Pnaic

<b>Responsabilidade do MEC Art.11:</b>	<b>Responsabilidade das IES Art.12:</b>	<b>Responsabilidade dos Estados e DF Art.13</b>	<b>Responsabilidade dos Municípios Art.14</b>
I - Aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º	I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação; II - selecionar os formadores que	I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; II - promover a participação das escolas	I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; II - promover a participação das escolas

<p>ano do ensino fundamental;</p> <p>II - distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental;</p> <p>III - desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;</p> <p>IV - promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;</p> <p>V - conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;</p> <p>VI - fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º desta Portaria, nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;</p> <p>VII - fomentar as ações de mobilização e de gestão</p>	<p>ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo;</p> <p>III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo;</p> <p>IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação;</p> <p>V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC.</p>	<p>de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo Inep;</p> <p>III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;</p> <p>IV - instituir e viabilizar o funcionamento da coordenação institucional no âmbito do Estado ou Distrito Federal;</p> <p>V - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;</p> <p>VI - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais;</p> <p>VII - indicar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;</p> <p>VIII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;</p> <p>IX - monitorar, em colaboração com os municípios e com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização, previstos nesta Portaria;</p>	<p>da rede nas avaliações realizadas pelo INEP;</p> <p>III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;</p> <p>IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;</p> <p>V - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver;</p> <p>VI - indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento, alimentação e a sua hospedagem para os eventos de formação;</p> <p>VII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento, e a hospedagem, sempre que necessário;</p> <p>VIII - monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização previstos nesta Portaria;</p> <p>IX - disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na</p>
---	---	--	--

		<p>X - disponibilizar Assistência Técnica às escolas e aos municípios com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;</p> <p>XI - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.</p>	<p>obtenção de resultados positivos de alfabetização;</p> <p>X - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação 2013/2014, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2021, a partir da Portaria 867 de 4 de julho de 2012.

No quadro anteriormente apresentado, duas questões se mostram importantes: o detalhamento da responsabilidade de cada ente federado no desenvolvimento das ações pactuadas e o atrelamento das ações do Pnaic a outras propostas do MEC em vigor, como Provinha<sup>2</sup> Brasil, Programa Mais Educação e Educação de Tempo integral. Ao realizarmos uma leitura preliminar desse conjunto de normativas, identifica-se nessas legislações as raízes em que estão ancoradas o Pnaic e as justificativas pactuadas entre os entes federados.

Segundo documento do MEC (BRASIL, 2015), o Pnaic está estruturado em várias ações com intuito de estimular a prática reflexiva dos docentes e seu percurso formativo: currículo inclusivo e integração dos componentes, fortalecendo as identidades individuais e sociais; seleção e discussão de temáticas fundantes; foco na organização do trabalho pedagógico; ênfase na alfabetização e letramento.

As ações do Pnaic são estruturadas em quatro eixos de atuação: 1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;

<sup>2</sup> A Provinha Brasil foi instituída pela Portaria nº10 de 24 de abril de 2007, destinada aos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, com caráter diagnóstico, abarcando os componentes das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

2. materiais didáticos; 3. avaliações sistemáticas; e, 4. gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2012).

Sobre o primeiro eixo: formação continuada presencial para professores e seus orientadores, destacamos ações desenvolvidas com a indicação das temáticas e carga horária de formação destinada aos participantes do programa. Em 2013, foi articulada a temática formativa com ênfase em *Língua Portuguesa*, com carga horária de 200 horas, destinada à formação de orientadores de estudo, e, de 120 horas para professores alfabetizadores, com base no programa Pró-Letramento em Língua Portuguesa. Os encontros formativos eram organizados em atividades presenciais que aconteciam em escolas do município uma vez a cada semana, com a proposta de ampliação do repertório de práticas didático-pedagógicas e troca de experiências entre os professores alfabetizadores.

Em 2014, foi articulada a ênfase formativa em *Linguagem Matemática*, com 200 horas de formação para orientadores de estudo e 160 horas para professores alfabetizadores, cuja metodologia envolve estudos teóricos e atividades práticas. As ações formativas de 2015 trabalharam as temáticas: *Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade*, com carga horária de 80 horas para orientadores de estudo e para os professores alfabetizadores. Em 2016, as atividades retomam a temática da *Leitura escrita e Letramento matemático*, perfazendo 100 horas. O último ciclo de formação do Pnaic teve início no final de 2017 e seu encerramento se concretizou em maio de 2018, a proposta formativa se pauta em *Diagnóstico de sala de aula e foco na autonomia para a utilização de amplo repertório de práticas didático-pedagógicas e da alfabetização/letramento* com 100 horas de carga horária para os coordenadores locais, orientadores de estudos, pedagogos e professores alfabetizadores.

O segundo eixo, material didático e pedagógico, é formado por conjuntos de materiais produzidos para atender à dinâmica da formação com ênfase na alfabetização, com grande investimento na produção de materiais, jogos educativos, distribuição de recursos tecnológicos, livros formativos, obras literárias voltadas para o público infantil e juvenil entregues pelo PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), obras de apoio pedagógico aos professores, e tecnologias educacionais. Os acervos atenderam o número de turmas de alfabetização existentes em cada escola pública do país, possibilitando aos docentes e alunos terem acesso ao material distribuído.

O terceiro eixo trata dos processos internos e externos de avaliação. Compostos pelas avaliações processuais, desenvolvidas pelos professores alfabetizadores nas escolas

em que atuam. A Provinha Brasil é incorporada ao conjunto de ações do Pnaic. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) consiste em uma avaliação amostral destinada aos estudantes matriculados no 3.º ano, no ciclo de alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização, “onde produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras” (BRASIL, 2016a).

O quarto eixo trata de um arranjo institucional com intuito de gerir o Pnaic e é composto por quatro instâncias: um comitê nacional, uma coordenação institucional em cada estado da federação, uma coordenação estadual e um coordenador municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede, pelo apoio à implementação nos municípios (BRASIL, 2012).

### **3.1.1 Materiais distribuídos pelo Pnaic**

Optamos por apresentar nesse tópico a relevância do eixo materiais didáticos e pedagógicos no bojo das ações estruturantes do Pnaic. Nossa intenção é expor a composição dos cadernos de formação. Este eixo foi responsável por mobilizar diversos segmentos na construção de materiais formativos, envolvendo professores universitários, professores que atuam na educação básica e técnicos das secretarias do MEC, secretarias estaduais e municipais de educação. O Art. 8.º da Portaria 867 de 4 de julho de 2012, eixo de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC para as escolas que aderiram ao Pnaic.

I - Livros didáticos de 1.º, 2.º e 3.º anos do ensino fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização.

II - Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares para cada turma de alfabetização.

III - Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização.

IV - Obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização.

V - Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores.

VI - Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas. (BRASIL, 2012, p. 31).

Os primeiros cadernos do Pnaic com os Acervos Complementares e os Jogos de Alfabetização foram distribuídos no início de 2013, destinados à formação de professores e material de utilização para os alunos.

Conforme publicado no site do MEC, no ano de 2013 o Programa Nacional do Livro Didático por meio da categoria Acervos Complementares, elaborados pelo Centro de Estudos da Linguagem - CEEL, distribuiu cerca de 15 milhões de exemplares obras literárias, livros paradidáticos, contemplando todas as salas de aula do ciclo inicial de alfabetização das escolas públicas do país que aderiram ao Pnaic. A composição dos Acervos Complementares atende às diversas áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências, geografia e história) com ênfase na alfabetização e letramento. Tivemos acesso ao Manual de Apoio no qual consta a justificativa da importância dos Acervos Complementares na implantação do ensino fundamental de 9 anos, o qual destaca:

Desde 2010, com a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos, prevista na Lei n.º 11.274, e o ingresso da criança de seis anos nos anos iniciais do ensino fundamental, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vem adequando as coleções de obras didáticas distribuídas aos alunos ao disposto na Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. (BRASIL, 2012, p. 7).

Segundo descrito nos Acervos Complementares, os processos de avaliação, seleção e composição das obras, elaborados pelo Centro de Estudos da Linguagem – CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco, adéquam as coleções ao perfil dos alunos. Percebe-se um alinhamento da proposta pedagógica do Pnaic, tendo o grupo de pesquisadores do CEEL responsável pela coordenação, construção dos cadernos de formação dos orientadores e professores alfabetizadores, preocupando-se em preservar os princípios do Pnaic.

### **3.1.2 O Pnaic no município de Uberaba**

O Pnaic como política pública nacional de formação de professor que atua nos anos iniciais de alfabetização e, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG foi implementado em 2013, contemplando as 22 unidades escolares localizadas na zona urbana e sete unidades oriundas da zona rural do município, mobilizando diferentes atores em sua organização e execução. Coube à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a coordenação geral e responsabilidade por todo processo formativo dos coordenadores municipais e acompanhamento da formação dos orientadores de estudos da região, envolvendo mais de 50 municípios. A estrutura do primeiro ano de formação contou com uma coordenadora local e nove orientadoras de

estudo para um conjunto de 201 professoras alfabetizadoras concluintes. Os encontros formativos ocorreram em unidade escolar da rede municipal de ensino de Uberaba, no período noturno, às terças-feiras e quartas-feiras. As salas eram compostas por três turmas, sendo uma de professores dos primeiros anos, uma com professores dos segundos anos e outra com professores dos terceiros anos do ensino fundamental.

Figura 4 - Cadernos Formativos aos professores do Pnaic de 2013



Fonte: Cadernos Formativos (Pnaic/MEC, 2013).

Com o objetivo de aprofundar temas ligados à alfabetização, letramento, planejamento, construção de rotinas, sequências didáticas, entre outras questões pertinentes à dinâmica da sala de aula, os cadernos de formação inicialmente apresentam as discussões teóricas, finalizando com relato de experiência de professores alfabetizadores. As temáticas abordadas nos Cadernos Formativos são descritas no quadro a seguir, os cadernos azuis são destinados ao primeiro ano, os cadernos amarelos ao segundo ano e os cadernos verdes ao terceiro ano do ciclo de alfabetização.

Quadro 2 - Cadernos Formativos 2013 - Temáticas das Unidades

Caderno de apresentação
Currículo
Planejamento
A aprendizagem do sistema de escrita alfabética / SEA
Ludicidade na sala de aula
Os diferentes textos em sala de aula
Projetos e sequencias didáticas
Alfabetização para todos: diferentes percursos direitos iguais
Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2021, a partir de dados do site MEC.

A estrutura da formação em 2014 foi direcionada à Alfabetização Matemática, contou com carga horária de 120 horas, mais 40 horas destinadas à área de linguagem, perfazendo um total de 160 horas. A equipe formativa contava com uma coordenadora local, oito formadoras de estudos, 200 professores alfabetizadores matriculados. Os módulos formativos aconteceram em três espaços diferentes do município de Uberaba, o grupo de professores que atuava no 1.º ano participava dos encontros na Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes; o grupo de professores que atuava no 2.º ano, na Casa do Educador; o grupo de professores que atuava no 3.º ano, na Escola Municipal Boa Vista.

Figura 5 - Cadernos Formativos aos Professores do Pnaic de 2014



Fonte: Fonte: Caderno Formativos (Pnaic/MEC, 2013).

Quadro 3 - Caderno Formativos 2014 – Temáticas das Unidades

Caderno de apresentação
Organização do trabalho pedagógico
Quantificação, registros e agrupamentos
Construção do sistema de numeração decimal
Operações na resolução de problemas
Geometria
Grandezas e medidas
Educação estatística
Saberes matemáticos e outros campos do saber
Educação matemática no campo
Educação matemática inclusiva
Jogos na alfabetização matemática
Encarte dos jogos na alfabetização matemática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021, a partir de dados do site MEC.

Os módulos formativos do Pnaic do ano de 2015 iniciaram no mês de agosto. Diante de um calendário com poucas semanas para desenvolvimento da formação, as temáticas dos encontros Gestão escolar, Currículo, A criança do ciclo de alfabetização, e Interdisciplinaridade aconteceram às terças-feiras na Casa do Educador, Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes e Escola Municipal Boa Vista. Mais de duzentos professores alfabetizadores concluíram a formação, com carga horária de 80 horas. No ano de 2016, utilizando os mesmos cadernos de 2015, a formação do Pnaic iniciou no mês de outubro, com participação de 251 professores alfabetizadores e 25 coordenadores pedagógicos, com 100 horas de carga horária. Para contemplar as temáticas propostas, foi necessário um alargamento de 20 horas com atividades à distância.

Figura 06 - Caderno Formativos aos Professores do Pnaic de 2015-2016



Fonte: Cadernos Formativos (Pnaic/MEC, 2015)

Quadro 4 - Cadernos Formativos 2015-2016 -Temáticas das Unidades

Caderno de apresentação
Caderno para gestores e equipe pedagógicas das secretarias de educação
Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização
A criança no ciclo de alfabetização
Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização
A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização
Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização
Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento
Organização da ação docente: Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização
Organização da ação docente: Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021, a partir de dados do site do MEC.

As últimas ações formativas do Pnaic aconteceram entre novembro de 2017 até abril de 2018, nesta edição o gerenciamento envolveu o MEC, as universidades, a Secretaria Estadual de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. A formação contemplou os professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, equipe dos educadores que atuam no Novo Mais Educação, também os professores que atuam na educação infantil, com carga horária de 100 horas, divididos em encontros presenciais e atividades a distância, realizados nas unidades de ensino.

Os materiais utilizados nos encontros formativos foram cadernos elaborados pelos pesquisadores do Centro de alfabetização, leitura e escrita - Ceale – UFMG, disponibilizados em formato digital. O material destinado aos orientadores, professores e coordenadores da educação infantil também foi disponibilizado digitalmente. Trata-se de um conjunto de cadernos formativos construídos com apoio de várias universidades federais.

Segundo os dados finais do Pnaic, evidenciou-se o envolvimento e certificação de 503 profissionais (professores, coordenadores, orientadores e coordenadora local) participantes das formações de 2017/2018 no município de Uberaba.

### **3.1.3 O Pnaic e as Caixas de Leitura**

Entre os materiais disponibilizados na formação do professor alfabetizador, destacamos o Programa Nacional do Livro e Material Didáticos PNLD-Pnaic, ação criada em 2013, com intuito de ampliar o uso de livros de literatura infantil nas salas dos anos iniciais de alfabetização. A materialização do PNLD-Pnaic se deu a partir da parceria entre o Fundo Nacional pelo Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Básica do MEC, por meio de edital público de escolhas das obras (BRASIL, 2014). O edital publicado em junho de 2013 diz respeito à Convocação 002/2013 - PNLD Alfabetização na Idade Certa de 2014, para inscrição e seleção de obras para o PNLD – Alfabetização na Idade Certa.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em cooperação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), faz saber aos editores que se encontra aberto o processo de inscrição e seleção de obras de literatura destinadas aos alunos de 1.º, 2.º e 3.º anos do ensino fundamental das escolas públicas, no âmbito do PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014. (BRASIL, 2014, s/p)

Percebe-se no texto da epígrafe do edital tratar-se de uma ação conjunta envolvendo: MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI), e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Segundo apuramos no portal do FNDE – PNLD, o andamento para que as ações previstas nele, no que diz respeito à análise, seleção, compra e até chegar nas mãos dos alunos das escolas públicas brasileiras, durou mais de três anos. Em junho de 2013 é publicado o edital de seleção das obras, em novembro de 2014 é publicado o resultado das obras selecionadas, e só no início de 2017 as caixas de leitura chegam às escolas públicas brasileiras.

A equipe de avaliação pedagógica responsável pelo processo de escolha das obras literárias do PNLD-Pnaic/2014, sob a coordenação do CEALE-UFMG e comissão de análise, foi composta por estudiosos de várias instituições, 20 membros da equipe de coordenadores, 57 professores de universidades diversas - UFMG, UNB, UFF, UNESP, UFSM, UFRGS, UFMA, PUC-MG, representantes da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, tendo Magda Soares na coordenação do processo de seleção. Os critérios para seleção das obras literárias das caixas de leitura do PNLD-Pnaic/2014 estão sustentados nas orientações do “Edital público de convocação de detentores de direitos autorais no país com vistas à inscrição de obras literárias que possam efetivamente contribuir com os processos de alfabetização e letramento no âmbito do Pnaic”[...] (BRASIL, 2015a, p. 7).

Na figura a seguir, algumas obras que fazem parte da Caixa de Leitura do Pnaic.

Figura 7 – Capas de livros do Pnaic



Fonte: Da Autora, 2021.

Em 11 de novembro de 2014, a Portaria MEC n.º 63 foi publicada contendo o resultado da avaliação pedagógica das obras inscritas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD-Pnaic 2014.

Destacamos que o Edital de Convocação 002/2013 – PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014 – define os critérios de seleção das obras: qualidade da linguagem e estética, possibilidade de leitura oral pelo professor, capacidade de despertar o interesse de crianças de 6, 7 e 8 anos, cuidados gráficos. Segundo este edital, no que se refere a adequação temática:

[...] os temas das obras devem responder aos interesses e às expectativas de crianças de 6, 7 e 8 anos de idade, e motivar para a leitura literária. São inadequadas obras com fins didatizantes, em que os textos se revelem artificialmente construídos visando apenas objetivos imediatistas do ensinar a ler. Não são também consideradas adequadas obras com fins moralizantes, com preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer natureza. Na composição dos acervos, serão considerados os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira. (BRASIL, 2014, p. 18).

As obras selecionadas para as caixas de leituras estão distribuídas em seis acervos, com 35 títulos diferentes, sendo destinados dois acervos para cada ano do ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano), totalizando 70 (setenta) obras literárias para cada ano.

Quadro 5 - Quantidade de acervos/livros por ano

<b>ANO</b>	<b>Nº DE ACERVOS</b>	<b>Nº DE LIVROS POR ACERVO</b>	<b>TOTAL DE LIVROS</b>
1º ANO	2	35	70
2º ANO	2	35	70
3º ANO	2	35	70
<b>TOTAIS</b>	6	-	210

Fonte: Guia Literatura na Hora Certa: MEC/SEB, 2015.

As obras literárias estão distribuídas em três categorias: a primeira categoria diz respeito a “textos em verso quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema, adivinha; a segunda categoria contempla clássicos da literatura infantil, pequenas narrativas, textos de tradição popular, fábulas, lendas e mito; a terceira categoria é composta por livros ilustrados” [...] (BRASIL, 2015a, p. 7).

Quadro 6 - Quantidade, tipos, gêneros

TIPOS/GÊNERO	NÚMERO DE OBRAS		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
VERSO	15	19	17
PROSA	32	42	37
IMAGEM	21	9	12
QUADRINHOS	2	-	4
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>70</b>	<b>70</b>

Fonte: Guia Literatura Na Hora Certa: MEC/SEB, 2015.

O CEALE-UFMG também elaborou um guia com as orientações pedagógicas destinadas aos professores alfabetizadores. O Guia “Literatura Na Hora Certa” é estruturado em três volumes, sendo o número 1 destinado a professores das salas do 1.º ano, o número 2 destinado a professores das salas do 2.º ano, e o número 3 a professores das salas do 3.º ano. Na introdução ao Guia, a professora Magda Soares faz o seguinte questionamento e o responde. "Por que obras literárias no processo de alfabetização?"

Alfabetização e letramento devem desenvolver-se ao mesmo tempo: a criança aprende o sistema alfabético e de escrita – a alfabetização propriamente dita – e, simultaneamente, aprende os usos sociais e pessoais da escrita letramento; entre esses usos, deve-se propiciar à criança a descoberta do prazer de ler obras literárias e o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos literários – o letramento literário. (SOARES *in* BRASIL 2015, p. 10).

Soares (2015) destaca que o intuito é incentivar a permanência das caixas de leitura nas salas de aulas, permitindo que as crianças possam manusear os livros livremente, ampliando o acesso à leitura literária neste momento tão importante do processo de alfabetização.

Outra questão problematizada pela autora é: “Com que critérios foram escolhidos os livros para compor os acervos”?

[...] cada acervo com diferentes categorias de livros e diferentes tipos e gêneros, os livros foram selecionados pelo critério de sua qualidade: qualidade textual, que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças em fase inicial de alfabetização e letramento; qualidade temática, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas e no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem. (SOARES, 2015, p. 6).

Para que os alunos tenham acesso às obras literárias, elas devem estar ao alcance das crianças, em espaço livre, aberto, portanto, os livros permaneceriam nas salas de aulas, em cantinhos de leitura onde possam ser manuseados, tocados, apreciados e lidos

de formas variadas, diferente do espaço da biblioteca, pois conforme o Guia de Literatura na Idade Certa, “[...] na biblioteca, se ela é atraente e estimulante, constroem o conceito de bibliotecas como locais de cultura e de conhecimento, o que pode levar ao hábito de frequência a bibliotecas ao longo da vida” (BRASIL, 2015b, p. 12).

Na composição dos *Guias Literatura na Hora Certa*, as obras literárias são listadas uma a uma. O Guia de Literatura na Hora Certa propõe sugestões ao professor sobre como proceder para que seu trabalho com as obras literárias alcance seus alunos, já que “[...] o que de mais importante elas (as crianças, os alunos) esperem da escola é que esta lhes possibilite o acesso à leitura de histórias, poemas, livros de imagem, histórias em quadrinhos, que tanto as atraem e encantam” (BRASIL, 2015, p. 15).

Nos quadros abaixo, apresentamos os títulos das obras selecionadas.

Quadro 7 – Acervo 1 – Primeiro ano do Guia Literatura na Hora Certa (MEC/SEB, 2015).

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>EDITORA</b>
E o lobo mau se deu bem	Suppa	Giramundo Editora
A pontinha menorzinha do enfeitinho do fim do cabo de uma colherzinha de café	Elvira Vigna	Editora Positivo
Ah, as cores!	Jorge Luján	Comboio de Cordas
A árvore	Sandrine Thommen	Associação Paranaese de Cultura - APC
A velha a fiar	Sandra Regina Félix	Noovha America
Alô, mamãe! Alô, papai!	Alice Horn	Associação Paranaese De Cultura - Apc
Bem-vindo ao zoológico	Alison Jay	Jardim Dos Livros
Bichano	Tino Freitas	Callis
Bocejo	Ilan Brennan	Editora Schwarcz
Beto e Bia em não pode, não!	Geoffrey Hayes	Editora Schwarcz
Bichos e bichoutros	Gisela Castro Alves	Editora C/Arte

Espaguete	David Cali	Editora Rodopio
Eu te disse	Taro Gomi	Berlendis & Vertecchia Editores
Eu queria ter	Giovanna Zoboli e Simona Mulazzani	WMF Martins Fontes
História vira-lata	Sylvia Orthof	Salamandra Editorial
Meu bicho de estimação	Yolanda Reyes	Associação Paranaese de Cultura - APC
Mês de junho tem São João	Fábio Sombra e Sérgio Penna	Meneghetti's
Meus porquinhos	Audrey Wood e Don Wood	Ática
Mil e uma estrelas	Marilda Castanha	Edições Sm
O balão de Zebelim	Alice Brière-Haquet	Abril Educação
O gato no telhado	Mary França e Eduardo França	A Página
O gato Viriato: o encontro	Roger Mello	Duetto
O monstro (nem tão monstruoso) e o menino João	João Pinheiro	Noovha America
O lenço	Patricia Aurebac	SDS
O mundo é redondo e a vida é cor de rosa	Milton Célio E Maria Cristina R. De Mello	Manuela Editorial
O pato pacato	Bartolemeu Campos de Queiroz	Editora Moderna
O presente	Odilon Moraes	Cosac & Naify
Os bichos também sonham	Andréa Daher e Zaven Paré	Martins Fontes
Posso dormir com você	Graziela Bozano Hetzel	Manati

Quero que você me diga	Rosinha	Frase Edeito
Saci Urucum	Anna Göbel	Araguaia
Se eu fosse você	Marcelo Cipis	Saraiva e Siciliano
Tem lugar para todos	Massimo Caccia	Jorge Zahar Editor
Um, dois, três, agora é sua vez!	Ana Maria Machado	Moderna
Você quer ser meu amigo?	Éric Battut	Associação Paranaese De Cultura - APC

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021, com base no Guia Literatura na Hora Certa: MEC/SEB, 2015.

Quadro 8 – Acervo 2 – Primeiro ano do Guia Literatura na Hora Certa (MEC/SEB, 2015).

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>EDITORA</b>
A lua	Renata Bueno	Editora Rodopio
A princesa Maribel	Patacrúa	Editora Positivo
A vaca fotógrafa	Adriano Messias	Posigraf
ABC do trava-língua	Rosinha	Editora do Brasil
Aperte aqui	Hervé Tullet	Abril Educação
Bárbaro	Renato Moriconi	Companhia das Letrinhas
Bililico	Eva Furnari, Denize e Sonia Dreyfuss	Saraiva e Siciliano
Cada casa casa com cada um	Ellen Pestili	Editora do Brasil
Cantilena assoprada para crianças de fôlego curto	Giovanna Zoboli	Pequena Zahar
Dia de pinguim	Valeri Gorbachev	Claro Enigma
Diálogo ou a vaca que não foi pro brejo	Mônica Versiani Machado	Aaatchim!
Do outro lado da rua	Cris Eich	Posigraf
Eu	Menena Cottin	Pallas
Garoto	Ciro Fernandes	JPA

Gatinho levado!	Adam Stower	SDS
Hoje não quero banana	Sylviane Donmio	Martins Fontes
Lugar de bicho	Viviane Veiga Távora	Guia dos Curiosos
Mamão. melancia. tecido e poesia	Fábio Sombra	Moderna
Meu primeiro maluquinho em quadrinhos pra ler desde pequenininho	Ziraldo	Távola Infanto Juvenil
Muito. Muito longe	John Segal	Planet Books
Na janela do trem	Lúcia Hiratsuka	Cortez
Natureza maluca	Edgard Bittencourt	Martins Editora
O aniversário do Tiltapes	Christina Dias	Stamppa
O gato e a pedra	Fernando A. Pires	Callis
O guloso	Claudio Martins	Compor
O lanche	Vanessa Prezoto	Alaúde Editorial
O lobo não morde	Emily Gravett	Saraiva
Os três porquinhos	Mariana Massarani	Manati
Piccolo e Nuvola	Emilio Urberuaga	Livros Da Matriz
Pipoca, um carnerinho e um tambor	Graziela Bozano Hetzel	DCL
Que bicho será que fez o buraco?	Roger Mello	Ediouro
Se eu fosse muito magrinho	Rui Castro	GLB
Todos zoam todos	Dipacho	O Jogo da Amarelinha
Vovô viaja e não sai de casa	Sylvia Orthof	Florescer
Zoo	Jesús Gabán Bravo	Projeto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021, com base no Guia Literatura na Hora Certa: MEC/SEB, 2015.

Quadro 9 - Acervo 1 – Segundo ano do Guia Literatura na Hora Certa (MEC/SEB, 2015).

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>EDITORA</b>
A mais bela noite de Natal	Sophie Beaudé	Digisa
A onça Dolores e o bode Quirino	Zeco Homem de Melho e Deborah Englender	Ôzé Editora
A ponte	Heinz Janisch	SDS
A predileta do poeta	Glauco Mattoso	Alaúde Editorial
As jabuticabas	Monteiro Lobato	Globo Livros
Aventura animal	Fernando Vilela	Universo Livros
Cai ou não cai? Haicais e animais	Jean Marcel e Simone Alves Pedersen	Avis Brasilis
Cocô de passarinho	Eva Furnari	Moderna
É mentira da barata!	May Shuravel	Richmond Educação
Enquanto o sono não vem	José Mauro Brant	JPA
Era um avesso - curiosas historietas e rimas deram na veneta	Márcio Januário Pereira	Compor
Era uma vez um cão	Adélia Carvalho	Canguru
Eu vou ser um jogador de futebol	Philip Waechter	Gaudi Editorial
Fulustreca	Luiz Raul Machado	Singular
Immi	Karin Littlewood	FTD
Jeremias desenha um monstro	Peter Mccarty	Globo Livros
Ladrão de galinha	Beatrice Rodriguez	Escala Educacional
Lulu ou a hora do lobo	João Pedro Mésseder	IMP
O balão	Daniel Cabral	Positivo
O domador de monstros	Ana Maria Machado	FTD

O marimbondo do quilombo	Heloisa Pires Lima	Manole
O peixe e a passarinha	Blandina Franco	Reviravolta
O sonho do ursinho rosa	Roberto Aliaga	Positivo
Os fantásticos livros voadores de modesto máximo	William Joyce	Rocco
Parlendas para brincar	Josca Ailine Baroukh e Lucila S. de Almeida	Guia dos Curiosos
Piolho na rapunzel e outros bichos em versos	Leo Cunha	Projeto
Poesias no nilo	Gilles Eduar	Reviravolta
Pula, boi!	Marilda Castanha	Abril Educação
Quantos nomes tem um menino?	Olivia De Mello Franco	Dimensão
Que bicho está no verso?	Adriano Messias	Posigraf
Sapo comilão	Stela Barbieri	DCL
Travatrovas	Ziraldo	Planet Book
Trem chegou, trem já vai	José Carlos Aragão	Piá
Um dia na vida de Amos Macgee	Philip C. Stead	Paz e Terra
Vai e vem	Laurent Cardon	Gaivota

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021, com base no Guia Literatura na Hora Certa: MEC/SEB, 2015

Quadro 10 - Acervo 2 – Segundo ano do Guia Literatura na Hora Certa (MEC/SEB, 2015).

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>EDITORA</b>
A história de Emilia	Monteiro Lobato	Globo Livros
À noite, a caminho de casa	Giovanna Zoboli	Pequena Zahar
ABC da água	Selma Maria	Guia Dos Curiosos
Abraço de pelúcia e mais poemas	Marta Lagarta	Gutenberg
As crianças vão ficar doidas!	Mariana Massarini	Manati
Cantigamente	Leo Cunha	Ediouro

Chapéu	Paul Hoppe	Brinque-Book
Dentro deste livro moram dois crocodilos	Ionit Zilberman	Callis
Era mais um vez três velhinhas	Ana Claudia Ramos	Globo
Esperando a chuva	Véronique Vernet	O Jogo de Amarelinha
Festa no meu jardim	Marcos Bagno	Posigraf
Júlia tem uma estrela	Eduard José	Digisa
Lenga-lengas	Nelson Albissú	Elementar
Limeriques trava-línguas	Viviane Veiga Távora	Guia Dos Curiosos
Mas por quê??!	Peter Schössow	Cosac & Naify
Meu leão	Mandana Sadat	Escala Educacional
Minhocas comem amendoins	Elisa Géhin	Jorge Zahar Editor
Moral da história... Fábulas de Esopo	Rosane Pamplona	Elementar
Nícolas	Agnés Laroche	Aletria
O bode e a onça	José Santos	Texto Editores
O convidado de raposela	Alex T. Smith	Claro Enigma
O livro dos trava-línguas	António Mota	Texto Editores
O papagaio real	Luís da Câmara Cascudo	Gaia
O rabo do macaco	Sonia Junqueira	Callis
O Saco	Ivan Zigg e Marcelo Araújo	Ediouro Duetto Editorial
O sapateiro e os anõezinhos	Bia Bedran	Escala Educacional
O violino	Carolina Michelini	Saraiva
Pantufa de cachorrinho	Jorge Luján	Autêntica
Psiu	Valeri Gorbachev	Jardim dos Livros
Quando você não está aqui	María Hergueta	O Jogo de Amarelinha
Quibungo	Maria Clara Cavalcanti	Cata-Sonho

Seu G.	Gustavo Roldán	SM
Tantos barulhos	Caio Riter	Edelbra
Tato, o gato	Rob Scotton	Rocco
Uxa. ora fada, ora bruxa	Sylvia Orthof	Nova Fronteira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021, com base no Guia Literatura na Hora Certa: MEC/SEB, 2015

Quadro 11 – Acervo 1 – Terceiro ano do Guia Literatura na Hora Certa (MEC/SEB, 2015).

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>EDITORA</b>
A Bela e a Fera conto por imagens	Rui De Oliveira	Consultor
A casa do meu avô	Ricardo Azevedo	Ática
A orquestra da lua cheia	Jens Rasmus	Reviravolta
Animais	Arnaldo Antunes	34
Árvore	João Proteti	MMM
As doze princesas dançarinas	Irmãos Grimm	Dumará
Curupira o guardião da floresta	Marlene Crespo	Peirópolis
Dois chapéus vermelhinhos	Ronaldo Simões Coelho	Aletria
E o dente ainda doía	Ana Terra	DCL
Gabriel tem 99 centímetros	Annette Huber	Saber e Ler
Hocus Pocus um pai de presente	Kiara Terra	Schwarcz
Já pra cama monstrinho	Mário Ramos	Berlendis
Lá vem o homem do saco	Regina Rennó	União Brasileira de Educação e Assistência
Lolo Barnabé	Eva Furnari	Altea
Lúcio e os livros	Ziraldo	Globo Livros
Mabel a única	Margaret Muirhead	Dumará
Mania de explicação	Adriana Falcão	Richmond
Mar de sonhos	Dennis Nolan	Singular
Meus contos de fadas preferidos	Tony Ross	Martins Fontes

Na rua do sabão	Manuel Bandeira	Gaia
O grande chefe	Carlos Nogueira	Canguru
O livro do Rey	Ivan Zigg	Ediouro
O menino e seu irmão	David Pintor	Record
O urso, a gansa e o leão	Ana Maria Machado	Quinteto Editorial
Os hai- kais do Menino Maluquinho	Ziraldo	Melhoramentos
Os pássaros	Albertine e Germano Zullo	34
Pequenas guerreiras	Yaguarê Yamã	FTD
Pinóquio	Letícia Dansa	Dibra
Poemas sapecas. rimas traquinas	Almir Correia	Érica
Porque os gatos não usam chapéu	Victoria Pérez Escrivá	Livros da Matriz
Rinocerontes não comem panquecas	Sara Ogilvie	Paz e Terra
Sorri. Lia!	Rita Taraborelli	Moitara
Uma cama para três	Yolanda Reyes	Timbó
Uma estátua diferente	Charlotte Bellière	Saber e Ler
Uma ideia toda azul	Marina Colasanti	Boa Viagem

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021, com base no Guia Literatura na Hora Certa: MEC/SEB, 2015.

Quadro 12 – Acervo 2 – Terceiro ano do Guia Literatura na Hora Certa (MEC/SEB, 2015).

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>EDITORA</b>
A bisa fala cada coisa!	Camien Lucia Campos	Original
A fome do lobo	Cláudia Maria de Vasconcellos	Iluminuras
A lenda da pemba	Márcia Regina da Silva	Escala
A revolta das princesas	Céline Lamour-Crochet	Saber e Ler
A televisão da bicharada	Sidónio Muralha	Gaudi

Aranha por um fio	Laurent Cardon	Biruta
As garras do Leopardo	Chinua Achebe	Schwarcz
As mil e uma histórias de Manuela	Marcelo Maluf	Autêntica
Cadê o juízo	Mariana Massarani	Manati
Chá de sumiço e outros poemas	André Ricardo Aguiar	Gutenberg
Charles na escola de dragões	Philippe -Henri Turin	APC
Como surgem os vaga-lumes	Fernando Vilela	Scipione
Dois passarinhos	Dipacho	O Jogo de Amarelinha
Entre nuvens	André Neves	Brinque Book
Eros e psique, uma história de amor	Luís Dill	Colégio Claretiano
Fábulas do Esopo	Fulvio Testa	Wmf Martins Fontes
Hai-quintal: haicas descobertos no quintal	Maria Valéria Rezende	Autêntica
Histórias rimadas para ler e brincar	Alexandre Parafita	Unyleia
João e Maria	Irmãos Grimm	Escala Educacional
João e o pé de feijão (cordel)	Klevisson Viana	Fundação Demócrito Rocha
Ninguém e eu	Bart Mertens	Hedra Educação
Nossa rua tem um problema	Ricardo Azevedo	Abril Educação
O lago dos cisnes	Pyotr Liyich Tchaikovsky	União Brasileira de Educação e Assistência
O melhor amigo	Antonio Luiz Ramos Cedraz	Martin Claret
O noivo da ratinha	Lúcia Kioko Hiratuka	Araguaia
O pato, a morte e a tulipa	Wolf Erlbruch	Cosac & Naify
O som da turma	Ziraldo	Globo Livros
O tapete de pele de tigre	Gerald Rose	Saraiva
O voo da asa branca	Rogério Soud	Prumo
Os três lobinhos e porco mau	Eugene Trivizas	Brinque Book
Ou isto ou aquilo	Cecília Meireles	Global

Pra saber voar	Ana Terra	Abacatte
Procura-se lobo	Ana Maria Machado	Maxiprint
Quando o lobo tem fome	Christine Naumann- Villemin	Berlendis
Vladimir e o navio voador	Fábio Sombra	Abacatte

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021, com base no Guia Literatura na Hora Certa: MEC/SEB, 2015.

Diante do estudo da portaria que institui o Pnaic e a composição dos eixos, da apresentação das ações formativas no município de Uberaba e do processo de seleção, avaliação e disponibilização das caixas de leituras, passamos a apresentar na próxima seção a metodologia adotada na construção da pesquisa de cunho documental, com intuito de compreendermos em que contexto a temática se insere, identificando títulos e resumos das obras literárias.

## **4 A TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS CAIXAS DE LEITURA DO PNAIC**

Esta seção é dedicada à exposição do percurso metodológico adotado na pesquisa e apresentação dos resultados obtidos a partir da análise do material coletado.

Inicialmente apresentamos a pesquisa bibliográfica de produções acadêmicas: teses, dissertações e artigos científicos, o que evidenciou o reduzido número de publicações que tomam como objeto de análise as Caixas de Leitura do Pnaic e, principalmente, que analisam a educação para as relações étnico-raciais.

Na sequência, apresentamos os fundamentos metodológicos deste estudo, que se baseia na pesquisa documental. Nessa perspectiva, esboçamos o percurso e os procedimentos metodológicos adotados, bem como a estratégia de análise do material, que tem por referência a Análise de Conteúdo.

Ao final da seção, apresentamos os resultados obtidos na investigação, com a apresentação e análise das obras literárias das Caixas de Leitura do Pnaic que contemplam a temática da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme previsto na Lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação da Relações Étnico-Raciais.

### **4.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Realizamos um levantamento bibliográfico com intuito de compreendermos em que contexto a temática se insere, buscamos trabalhos acadêmicos em plataformas digitais de livre acesso, elegemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por entendermos que essas agregam publicações relevantes para pesquisa em educação.

Definimos o recorte por trabalhos acadêmicos concluídos entre os anos de 2016 a 2019, entendemos que o ciclo formativo de três anos (2013, 2014, 2015) já tinha sido conclusivo, ampliando a probabilidade de termos mais elementos para materialização da nossa pesquisa. No primeiro momento realizamos a busca com os descritores “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Literatura/Leitura”, encontramos 81 documentos. Ao realizarmos a leitura dos títulos, ano de conclusão dos documentos, percebemos que a grande maioria consta nas plataformas pesquisadas. Entre esse universo

de 81 trabalhos, encontramos 66 pesquisas relacionadas à temática de formação de professores e 15 trabalhos com a temática literatura/leitura.

A partir do recorte da revisão bibliográfica, ao priorizar teses e dissertações concluídas entre os anos de 2016 e 2019, tendo a temática voltada para o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Literatura/Leitura”, encontramos duas teses de doutorado, dez dissertações em nível de mestrado acadêmico, e três dissertações na modalidade mestrado profissional.

Para melhor compreensão da relevância das pesquisas as quais o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Literatura/Leitura, dividimos em três categorias os trabalhos selecionados para leitura dos resumos e das palavras chaves, conforme quadros abaixo. O primeiro quadro é composto por teses de doutoramento, já a segunda categoria é composta pelas dissertações de mestrados acadêmicos, e, por fim, a terceira categoria é composta por dissertações na modalidade mestrado profissional.

Quadro 13 - Teses de Doutorado que abordam as temáticas “Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa/Literatura/Leitura (2016-2019)

<b>Instituição/ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Palavras - chave</b>
UEPG-2018	Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor	Eliane Travensoli Parise Cruz	Pnaic. Formação Continuada. Leitura. Avaliação.
UFES -2019	A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI (2001-2018): o tropeço, a trapaça e o deleite	Mariana Passos Ramalhete	Alfabetização; Formação de professores alfabetizadores; Leitura Literária; Política Educacional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Ao realizarmos a leitura dos resumos e palavras chaves das duas teses de doutorado, optou-se para ser lido na íntegra o trabalho de Ramalhete (2019), por abordar a questão da leitura literária nos programas federais de formação de professores nos anos de 2001 a 2018, por ser, ainda, um trabalho mais recente e possivelmente poderá apresentar elementos significativos para nossa pesquisa.

A tese de Ramalhete (2019) com o título *A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI (2001-2018): o tropeço, a trapaça e o deleite* analisa as concepções de leitura literária

expressas nos programas federais de formação de professores, quais sejam: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA 2001 a 2002), Pró-Letramento (2005, 2008 e 2010 a 2012) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic 2012 a 2018). Sua base metodológica se insere na pesquisa bibliográfica-documental, à luz do relatório da Unesco, Educação: um tesouro a descobrir, e das publicações oficiais dos programas PROFA, Pró-Letramento e Pnaic.

A base teórica utilizada pela pesquisadora se sustenta em Bakhtin (2016; 2017) e Volóchinov (2013; 2017), buscando os conceitos de dialogismo, enunciado e polifonia para analisar os documentos. Ponderamos que a influência dos organismos internacionais e seu receituário educacional impacta as práticas da leitura literária desenvolvidas nas escolas brasileiras.

Ao analisar a concepção de leitura literária do programa PROFA, a pesquisadora traz as seguintes críticas:

[...] ainda que o programa supostamente traga a possibilidade de leitura do texto literário, tal possibilidade esbarra a) em um tempo escasso para sua leitura (em torno de 10 min); b) caráter pragmático e puramente contemplativo para uso do texto, apenas aproveitando-o como um preâmbulo dos encontros formativos, e, com isso, c) silencia muitas vozes, ao atribuir apenas uma finalidade de leitura. (RAMALHETE, 2019, p.168).

Em relação ao Pró-letramento, a pesquisa argumenta acerca das dificuldades em traçar uma análise mais contundente, pois os fascículos são escritos por bases metodológicas e assuntos diversos, o que foi possível verificar "foi o uso do texto literário apenas para introdução de comentários para justificativa do ensino da língua" (RAMALHETE, 2019, p.168).

Sobre o Pnaic, argumenta-se que o programa apresenta uma proposta mais sistematizada no desenvolvimento das práticas da leitura literária, é definida como um deleitar, um momento de prazer, um momento de ler para preparar um encontro, deixando de lado a perspectiva de formação de leitores.

Ao refletir sobre o trabalho de Ramalhete (2019), percebemos que a política de leitura do país é uma ação que precisa ser pensada, debatida, planejada por todos os setores e atores envolvidos, governos, sindicatos, professores, instituições de pesquisas, associações, enfim, todos representantes sociais, para que essa seja uma proposta de mudança e não um mero receituário de organismos internacionais, neoliberais e desassociado da realidade brasileira.

Dando continuidade ao nosso estudo, apresentaremos o Quadro 14, no qual consta as dissertações concluídas entre os anos de 2016 a 2019, e têm como temática principal a leitura literária e literatura.

Quadro 14 – Dissertações de Mestrados Acadêmicos que abordam as temáticas “Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa/Literatura/Leitura (2016-2019)

<b>Instituição/ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Palavras-chave</b>
UFG-2016	O espaço do livro Literário nas práticas de Alfabetização do 1º Ano do Ensino Fundamental.	Meire Cristina Costa Ruggeri	Literatura Infantil. Leitura. Alfabetização.
UFRJ- 2016	Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores	Fernanda de Araújo Frambach	Alfabetização. Letramento. Letramento Literário. Formação continuada de professores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
UCS-2016	Letramentos em diálogo com o acervo do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: uma ampliação da experiência com linguagem	Sirley Morello Cella	Letramentos; mediação; leitura visual e literária; ciclo de alfabetização; Pnaic
UFMT-2016	Práticas de Alfabetizadoras em Formação pelo Pnaic: Estudo do Uso dos Acervos de Leitura	Regiane Pradela da Silva Bastos	Pnaic. Leitura. PNLD Obras Complementares. PNLD Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização e Letramento
UFPR-2017	Letramento Literário a partir do Pnaic/2013 - Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: limites e possibilidades	Aurea Elizabeth da Costa Scheer Brustulin	Letramento literário. Aluno-autor e leitor literário. Pnaic. Estratégias de leitura
UFPEL-2018	Leitura deleite e formação docente: o saber pelo prazer	Ellem Rudijane Moraes de Borba	Leitura Deleite; formação de leitores; formação de professores; saberes docentes
UNICENTRO-2019	Análise das estratégias de leitura com o acervo do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa:	Aline Maiara Zoleti	Estratégias de leitura; Práticas de leitura; Alfabetização e letramento; Pnaic

	um estudo no município de São João – PR		
UFS-2019	O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro. Memórias de Professores Alfabetizadores Egressos do Pnaic	Jânio Nunes dos Santos	Alfabetização. Gêneros Textuais. Letramento. Pnaic
UNESP-2019	“Serviço de Mulher”: a mulher e a educação para o trabalho sob mediação da literatura infantil.	Jaqueline Moreira Ferraz de Lima	Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa; Literatura Infantil; Políticas educacionais; Trabalho feminino; Ensino fundamental; Trabalho e Educação.
UFG- 2019	A Literatura no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)	Simone Aparecida de Jesus	Literatura. Leitura. Formação. Pnaic

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Nessa segunda categoria estão elencadas as dissertações de mestrado acadêmico em que a temática da leitura literária se apresenta como problemática principal da pesquisa. Ao realizarmos a leitura dos resumos de Frambach (2016) e de Jesus (2019), identificamos que as pesquisadoras utilizaram na construção das suas pesquisas as referências em letramento de autores usados por nós na construção do nosso trabalho por isto foram lidos na íntegra.

Frambach (2016) apresenta seu trabalho com o título *Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores*, e faz apontamentos importantes para compreensão do conceito literário. Traça um percurso analisando os materiais publicados pelo MEC (2012) em que são apresentados para os estados, Distrito Federal e municípios as ações que cada ente federado cumprirá ao aderir ao Pnaic.

O procedimento teórico-metodológico utilizado na construção do trabalho se deu a partir de análise de documentos e entrevista discursiva, fundamentado na teoria bakhtiniana. A pesquisadora traz uma crítica ao processo de responsabilização que é imputado ao professor pelo fracasso ou sucesso dos seus alunos, “a utilização de adjetivos

como fundamental e central para ratificar a concepção da responsabilidade docente em relação à aprendizagem dos alunos.” (FRAMBACH, 2016, p.36).

Outro desafio apresentado no trabalho é a busca da autora em encontrar uma definição para letramento literário, termo que é apresentado em alguns textos formativos do Pnaic. A pesquisadora aponta que estabelecer um conceito para letramento literário é ainda algo complexo, que há autores que não adotam essa terminologia: “opto por defender a concepção do Letramento e Letramento Literário, às reflexões sobre a relação entre literatura e escola, apontando a relevância do papel do professor nesse contexto” (FRAMBACH, 2016, p.65).

Em relação às concepções de leitura literária apresentada no Manual Acervos Complementares, a pesquisadora questiona o sentido de “Leitura deleite”, o termo indica aquilo que dá prazer, “deliciar, apreciar”. A prática da leitura deleite é citada ao longo do material de formação de 2013, a interrogação da pesquisadora (e nossa) é em relação ao termo ser abordado de maneira rasa, o que pode reduzir a capacidade transformadora, criativa e humana da leitura literária em sala de aula. Ao final do trabalho a pesquisadora pondera a importância da ação do Pnaic na ampliação do acervo literário nas escolas, afirmando que o processo de formação precisa dar voz aos docentes que necessitam refletir juntos as melhores estratégias para futuros programas formativos.

Com o título *Práticas de Alfabetizadoras em Formação pelo Pnaic: Estudo do Uso dos Acervos de Leitura*, o trabalho de Regina Pradela da Silva Bastos traz apontamentos significativos em relação ao papel exercido pela prática de textos literários nos anos iniciais de alfabetização, o papel do Pnaic como programa de formação ao “destacar a sua relevância e contribuição para a formação do professor alfabetizador e, conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem” (BASTOS, 2016, p.28).

Em Bastos (2016), a pesquisadora apresenta como objeto central do seu trabalho o estudo das Obras Complementares do Pnaic. As Obras Complementares se constituíram como uma ação do Pnaic de 2013 no envio de livros de literatura e paradidáticos para todas as escolas públicas de ensino fundamental 1, temática próxima ao nosso objeto de estudo.

Ao longo do trabalho, a pesquisadora vai dialogando com grandes expoentes do campo da literatura infantil, expondo a contribuição de cada um no campo das práticas de leituras, que acontecem na sala de aula. Detalha o envolvimento dos alunos com as obras literárias: “por meio das observações foram possíveis verificar a presença dos acervos do PNLD Obras Complementares e/ou PNLD Alfabetização na Idade Certa nas salas de aula

e observar se as alfabetizadoras usavam as obras e como as utilizavam” (BASTOS, 2016, p.44). O relato do uso do Acervo Obras Complementares é bem detalhado. Para cada prática de leitura observada, Bastos (2016) busca referências para dar materialidade ao trabalho pedagógico desenvolvido pela professora observada.

A pesquisa de Bastos (2016) muito agregou ao apresentar brevemente a responsabilidade do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais, nas escolhas das obras literárias que compõem parte do PNLD-Pnaic: Literatura na Idade Certa. Um dos objetivos da nossa pesquisa é analisar a composição dos acervos do PNLD/Pnaic: Literatura na Idade Certa, se eles contemplam a temática cultura africana, afro-brasileira determinada à luz da Lei 10.639/2003.

Jesus (2019) chama atenção em seus estudos acerca do acesso aos materiais formativos, caixas de jogos, acervos de livros e como a escola se apropria destes materiais.

O que se constatou com este trabalho é que há, por parte de alguns autores, bem como fica claro também nos trabalhos acadêmicos selecionados para análise, uma preocupação quanto ao fato de que a escola tem feito da literatura um mero instrumento, tendo nas 9 obras literárias um suporte para retirar os mais diversos conteúdos a serem estudados em sala de aula. (JESUS, 1992. p. 91).

Intitulado *A Literatura no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)*, o trabalho de Jesus (2019) reconhece a importância do programa de formação de professores alfabetizadores ter sido contemplado com acervos literários para o desenvolvimento das ações formativas. Enfatiza que o Pnaic trata de formação de professores alfabetizadores que estão participando do programa visando à melhoria de suas práticas pedagógicas em sala de aula.

O trabalho de Jesus (2019) tem como base metodológica a revisão bibliográfica e a análise das legislações, busca concretude nos teóricos Cândido (2011), Ianni (1999), Barthes (1988), Llosa (2004), Zilberman (1985), Lajolo e Zilberman (2007), Bugarelli (2011), Soares (2006) e Silva (2003).

Na terceira categoria apresentamos pesquisas realizadas na modalidade mestrado profissional. São duas dissertações desenvolvidas na mesma universidade e ano, ao passo que a terceira pesquisa foi realizada em um instituto federal de ensino no ano de 2018.

Quadro 15 – Dissertações de Mestrados Profissionais que abordam as temáticas “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Literatura/Leitura (2016-2019)

INSTITUIÇÃO/ANO	TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS -CHAVE
UEMS-2017	A literatura infantil no Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (Pnaic) e suas contribuições para o Letramento Literário: um estudo dos acervos complementares	Fátima Aparecida Do Nascimento	Literatura Infantil. Pnaic. Letramento Literário. Acervos Complementares.
UEMS- 2017	Literatura Infantil no Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (Pnaic): práticas literárias em sala de aula	Alessandra Ferreira Braga Carrilho	Formação do Leitor. Leitura Literária na Escola. Práticas de Leitura. Programas Nacionais de Leitura
IFES -2018	Literatura Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)	Schirlen Pancieri Lima	Leitura de Literatura Infantil. Educação Estética. Pnaic

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Na terceira categoria, dissertações de mestrado profissional, realizamos a leitura na íntegra de uma pesquisa concluída no ano de 2017 e outra em 2018. São pesquisas recentes que pelos próprios títulos abordam a literatura infantil no âmbito do Pnaic. Entendemos a existência nos últimos anos de um movimento de expansão significativa no âmbito das universidades e institutos, de trabalhos desenvolvidos nessa modalidade. Diante desse movimento, julgamos importante contemplarmos essas pesquisas na construção do nosso percurso metodológico.

No trabalho *A Literatura Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e Suas Contribuições para o Letramento Literário: um Estudo dos Acervos Complementares*, da pesquisadora Fátima Aparecida do Nascimento, observamos que a autora traça o contexto em que se deu a efetivação do Pnaic como política de formação de professores. A autora ainda justifica a escolha do seu objeto de pesquisa a partir da nova função que lhe foi atribuída, trabalhar em uma biblioteca escolar: “Ao iniciarmos o novo trabalho, no ano de 2013, chamou-nos a atenção as caixas de livros destinadas às turmas de alfabetização, vinculadas ao Pnaic denominadas Acervos Complementares” (NASCIMENTO, 2017, p.15).

Nascimento (2017) traz em sua pesquisa algumas reflexões interessantes acerca do processo da chegada dos Acervos Complementares nas escolas públicas brasileiras. A distribuição das Obras Complementares é uma ação realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Especificamente no ano de 2013, os livros vieram como suporte ao processo de formação do Pnaic, os acervos são compostos por obras literárias, paradidáticos para serem trabalhados com os diferentes componentes curriculares.

A pesquisadora analisa os livros destinados aos alunos do terceiro ano e quais práticas de leituras literárias são realizadas pelas professoras. Dessa maneira, concluímos existir nas Obras Complementares livros que abordam práticas conteudistas, na contramão do que é preconizado pelos documentos que sustentam o Pnaic, pois este programa visava aprimorar técnicas que valorizassem os conhecimentos dos professores, suas práticas e sua voz, por exemplo, não os conteúdos específicos.

A dissertação *Literatura Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* é o título do trabalho de Lima (2018). Trata de uma pesquisa concluída na modalidade de mestrado profissional. Para construção do trabalho, a autora analisou, no primeiro momento, os cadernos formativos em língua portuguesa do primeiro ano, buscando identificar o conceito de literatura infantil defendido pelos autores do material usado nos encontros de formação. O segundo momento pautou-se pela pesquisa “participante e colaborativa” para a construção do produto educacional, onde se propõe um planejamento colaborativo sobre o ensino da leitura de literatura infantil”. (LIMA, 2018, p. 8).

#### **4.1.1 A Temática do Pnaic no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – PPGE – UFTM**

Trilhamos em caminhos mais próximos, apresentando os trabalhos concluídos com a temática do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic- no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – PPGE – UFTM<sup>3</sup>. São três dissertações defendidas, a primeira, em de 2018, e duas no ano de 2020. Nossa intenção é apresentar trabalhos concluídos no PPGE-UFTM –

---

<sup>3</sup> Estas Dissertações não apareceram no levantamento bibliográfico realizado nos bancos de dados. Entretanto, como tínhamos conhecimento destes trabalhos, consideramos importante incluí-los nesta revisão.

referências que sustentam a relevância das pesquisas desenvolvidas usando a temática do Pnaic.

Quadro 16 – A temática do Pnaic no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – PPGE-UFTM

<b>INSTITUIÇÃO/ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PALAVRAS - CHAVE</b>
UFTM-2018	Identities das Professoras Alfabetizadoras na Formação Continuada da Rede Municipal de Uberaba (MG): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic 2012- 2016)	Andréa Beatriz Pereira Richitelli Teixeira	Formação continuada de professores alfabetizadores. Identidade. Pnaic.
UFTM-2020	Pnaic Uberaba: Percepções Sobre a Formação Continuada	Patrícia de Oliveira Prata	Formação de professores. Políticas e programas educacionais. Pnaic.
UFTM- 2020	Cartografias do Pnaic: Formação Continuada das Professoras Que Ensinam Matemática do Ensino Fundamental.	Bruna Carla Rodrigues de Oliveira	Alfabetização Matemática. Pnaic. Professores que ensinam matemática. Anos iniciais

Fonte: Elaborada pela autora pesquisadora, 2021

A pesquisadora Teixeira (2018) apresenta em sua dissertação *Identities das Professoras Alfabetizadoras na Formação Continuada da Rede Municipal de Uberaba (MG): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic 2012-2016)* um estudo acerca das ações formativas continuada no âmbito da Secretaria de Educação (SEMED), principalmente as implementadas nos últimos anos. Buscou localizar no Plano Municipal de Educação de Uberaba (2015-2024) no Plano de Gestão da Educação Municipal, na Rede Municipal de Ensino (2013-2016), como se desenvolveram as ações da política de formação e quais seus impactos na construção do perfil profissional dos docentes que atuam nas salas dos anos iniciais do ciclo de alfabetização.

Ressalta a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como política pública de formação de Estado, a necessidade da continuidade das ações. O trabalho apresenta os impactos da formação do Pnaic na construção da identidade profissional das docentes pesquisadas. O que nos chamou atenção nos relatos apresentados das docentes pesquisadas foram o reconhecimento da importância das atividades envolvendo a leitura deleite, a qualidade dos materiais, a relevância dos

encontros formativos em matemática e sua contribuição para os aprendizados dos alunos, as práticas lúdicas vivenciadas nos módulos e o incentivo de pagamentos de bolsas.

Com o título *Pnaic Uberaba: Percepções Sobre a Formação Continuada*, Prata (2020) expõe um estudo relevante acerca das percepções vivenciadas por um grupo de 25 cursistas que participaram dos cinco módulos formativos. Apresenta ainda as propostas embrionárias que antecederam o Pnaic, e utiliza os autores Saviani (2005, 2009), Nóvoa (1992), Tardif (2010) e Garcia (1999) na construção dos aportes teóricos e em legislações que deram materialidade para operacionalização da proposta formativa preconizada no programa.

Merece destaque a forma como a pesquisadora apresenta os instrumentos utilizados na construção da pesquisa: o primeiro instrumento trata de um questionário de múltipla escolha que foi respondido pelas 25 cursistas, o segundo recurso usado foi a realização de entrevista. Foram entrevistadas 5 cursistas que responderam 10 perguntas referentes aos itens qualidade da formação, qual espaço era realizado o encontro, como eram, sua percepção sobre o programa, atendimento às necessidades locais, qualidade do material, impactos na sua formação, aspectos negativos, positivos e sugestões.

As análises dos instrumentos utilizados pela pesquisadora apontam, grosso modo, o reconhecimento das cursistas em relação ao Pnaic como um bom programa de formação, percebem a sua contribuição na melhora de sua prática de sala aula, enfatizam que as caixas de livros de literatura são importantes no processo de leitura dos alunos matriculados nos anos iniciais de alfabetização, o incentivo do pagamento de bolsas, a qualidade do material oferecido durante as formações.

A terceira dissertação com a temática Pnaic é a pesquisa apresentada por Oliveira (2020) *Cartografias do Pnaic: Formação Continuada das Professoras que Ensinam Matemática do Ensino Fundamental*. O trabalho pretende identificar as contribuições da formação em matemática nas práticas pedagógicas das professoras que atuam no 3.º terceiro ano do ensino fundamental das escolas estaduais de Uberaba e seus desdobramentos no exercício da docência. O suporte teórico se assenta na cartografia social de Deleuze e Guattari, e autores que tratam da formação em matemática.

Nas análises dos cadernos de formação, a autora trata da alfabetização em matemática, entrevistas com as cursistas e troca de experiências. A pesquisadora apresenta em sua conclusão o reconhecimento das cursistas como positiva à formação oferecida pelo Pnaic. Ainda vê como positivos os encontros formativos que possibilitaram a abertura de reflexão sobre suas práticas, assim como ampliaram seus conhecimentos na

maneira de ensinar matemática, a qualidade dos materiais oferecidos, o incentivo do pagamento da bolsa, as sugestões de produção de atividades concretas, entre outras.

Após apresentar as pesquisas concluídas no PPGE-UFTM, percebemos a existência de pontos convergentes na travessia, são eles: a qualidade dos materiais oferecidos e o incentivo do pagamento de bolsas. Assim, concluímos que os três trabalhos, mesmo não tratando da questão literatura infantil, cultura afro-brasileira e africana, que são nosso objeto de estudo, reconhecem a importância da temática do Pnaic no âmbito das pesquisas em educação.

#### 4.1.2 Travessias – Artigos que tratam da literatura no Pnaic

Lançamo-nos mais uma vez nas travessias do mundo digital em busca de artigos acadêmicos, realizamos nossa busca nas plataformas Portal Brasileira de Acesso Aberto à Informação Científica (Oasisbr) e Portal de Periódicos da Capes. Adotamos os mesmos descritores das pesquisas com teses e dissertações “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Literatura/Leitura”.

Conforme definido os critérios de priorizar artigos publicados a partir de 2016, encontramos 42 títulos, em sua maioria são trabalhos que tratam da formação de professores. Entre os 42 artigos, a partir da leitura das palavras-chave, percebemos que 5 artigos atendem o recorte estabelecido na construção deste tópico em priorizar trabalhos publicados a partir do ano de 2016. Os 5 artigos estão descritos no quadro abaixo.

Quadro 17 – Artigos com a temática Pnaic/Literatura/Leitura

REVISTA/ANO	TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS -CHAVE
Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017	Práticas de leitura literária e a contribuição do Pnaic	Juvenal Zancheta Junior	Pnaic; ensino; leitura; literatura de ficção por imagens.
Educação em Análise, Londrina, v. 2, n. 1, jan./jun. 2017	Reflexões Sobre o PNLD – Alfabetização na Idade Certa (2013): Literatura nas Salas de Alfabetização	Cláudia Leite Brandão (UFMT), Renata Junqueira de Souza (UNESP)	Educação; Literatura infantil; Educação do Leitor; Programa Nacional de incentivo à leitura.
Revista de Estudos Acadêmicos de	O Guia Literatura na Hora Certa e a Formação Docente:	Elza Rodrigues Barbosa	Leitura, alfabetização, letramento literário.

Letras Vol. 12 Nº 01 – julho de 2019	Contribuições para o Letramento Literário	Peixoto (UFT)1 Maria José de Pinho (UFT)2	
Anais do XVI Congresso Internacional – Associação Brasileira de Literatura Comparada – junho de 2019	Questões Étnico – Raciais E Cultura Africana E Afro-Brasileira Nas Narrativas Literárias Dos Acervos Complementares: Alfabetização E Letramento	Sheila Dias da Silva Laverde (UFMT)	História e Cultura africanas e afro-brasileira; Narrativas literárias; Acervos Complementares/Pnaic; Educação Básica.
Educativa, Goiânia, v.23, p.1-16,2020	A Literatura Como Direito Humano: Um Desafio do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa	Simone Aparecida de Jesus, Gina Glaydes Guimarães Faria(UFG)	Literatura. Literatura. Alfabetização. Pnaic

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

O artigo publicado pela Revista Brasileira de Educação, volume 22 de 2017, trata da literatura no Pnaic, intitulado *Práticas de leitura literária e a contribuição do Pnaic*, o trabalho de Juvenal Zanchetta Júnior analisa a proposta de leitura de textos de ficção, por imagens dos professores participantes do Pnaic. Para construção do artigo, o autor analisou as propostas metodológicas apresentadas nos cadernos de formação, referencial da pesquisa-ação, acompanhando a formação presencial de coordenadores, formadores e orientadores de estudo, envolvendo cerca de cento e vinte participantes.

Para o desenvolvimento da sua pesquisa o autor utilizou três instrumentos para construção dos perfis levando em consideração a leitura autônoma, leitura narrativa e leitura de quadros. Com os instrumentos utilizados nas análises das práticas leitoras dos pesquisados, chegou-se à conclusão da existência de práticas escolarizadas, deixando a estética em segundo plano. O autor aponta a necessidade de práticas formativas para professores leitores de obras literárias, valorizando a estética, a fruição e compreensão do literário, proposta não contemplada pelo Pnaic.

Em *Reflexões Sobre o PNLN – Alfabetização na Idade Certa (2013): Literatura nas Salas de Alfabetização*, as pesquisadoras Claudia Leite Brandão e Renata Junqueira de Souza ressaltam a importância das crianças terem acesso às obras literárias no processo

de alfabetização e a “cultura grafocêntrica”. O artigo trata de uma investigação “quantitativa, de cunho documental e bibliográfico, tendo como a análise de documentos oficiais”. Ao longo do artigo são apresentadas as ações desenvolvidas pelo Programa Nacional de Bibliotecas Escolares/Programa Nacional do Livro Didático, a porcentagem dos valores pagos às editoras, números de títulos. As autoras enfatizam ser necessário o conhecimento tanto dos bibliotecários, como dos professores das obras recebidas pela escola via PNLD/Pnaic. “Pois contribuem para formação do leitor enquanto leitor de literatura”.

O artigo *O Guia Literatura na Hora Certa e a Formação Docente: Contribuições para o Letramento Literário*, das autoras Elza Rodrigues Barbosa Peixoto (UFT) Maria José de Pinho (UFT), como anuncia o título, trata de como as orientações expressas nos guias podem ajudar nas práticas leitoras desenvolvidas pelas docentes que atuam nos anos iniciais de alfabetização. Segundo as autoras “trazer esse tema à discussão justifica-se, primeiro, por reconhecermos a alfabetização como uns dos instrumentos nos processos de letramento”. Outra questão diz respeito ao “esquecido e deixado de lado”, do papel da literatura na formação literária. Ao apresentar e analisar a forma em que a leitura literária é tratada no Guia de Literatura na Hora Certa, as pesquisadoras argumentam existir uma preocupação em respeitar o desenvolvimento das crianças. Nos Guias, a existência de “orientações específicas para cada categoria (versos, prosas, livros de imagens e HQs)”, aponta a preocupação em fornecer suporte na “formação ao docente alfabetizador”. Na análise das pesquisadoras, o Guia de Literatura na Hora Certa consegue aguçar no professor o prazer de ser “leitor para que assim atingir melhor o letramento do aluno”.

Em *Questões Étnico – Raciais e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas Narrativas Literárias dos Acervos Complementares: Alfabetização e Letramento*, Sheila Dias da Silva Laverde apresenta uma análise dos Acervos Complementares/Pnaic 2013 à luz da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Ao analisar os títulos das obras que fazem parte dos Acervos Complementares do Pnaic/ 2013, a autora identificou a existência de nove obras em que História e Cultura Africana e Afro-brasileira assumem a centralidade.

Segundo Laverde, para construção da pesquisa, “considerarei para esta parte da análise, apenas as narrativas que têm como pano de fundo o cenário africano, mesmo que seja escrita por um não africano”. Ao longo do artigo são apresentados as obras e os conteúdos. Destacamos as obras: *Pigmeus: Os defensores da floresta* (2009), *Canção dos povos africanos* (2010), *Batuque das Cores* (2009) *Plantando as árvores do Quênia: a*

*história de Wangari Maathai* (2008), *As panquecas de Mama Panya* (2010[2005]), *O tabuleiro da baiana* (2006), *Maracatu* (2012), *Bruna e galinha d'Angola* (2011) e *Pretinho, meu boneco preferido* (2008). Para a autora, as obras conseguem trazer para o leitor “referências positivas” ao possibilitar o contato com as histórias e tradições do povo africano. Por muitos anos, a literatura africana era representada de maneira “estereotipada”, desvalorizada e silenciada.

No artigo *A Literatura Como Direito Humano: Um Desafio do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*, as autoras Simone Aparecida de Jesus e Gina Glaydes Guimarães Faria (UFG) apontam não ser uma discussão recente acerca o uso da literatura na escola. O trabalho discute três movimentos e a preocupação com a literatura expressas em documentos oficiais. Buscam em Candido (2002) referências na defesa da literatura como direito humano, a literatura no Pnaic. Para a construção do artigo, as pesquisadoras analisaram nos Cadernos de Formação do Pnaic/2013 a forma em que a literatura é apresentada, também realizaram um levantamento em trabalhos acadêmicos que tratam da leitura do Pnaic. Segundo as autoras, foi possível perceber que a “literatura continua fora das escolas ou em parte delas, pois o modo como a escola tem se apropriado da literatura não só a escolariza, mas a transforma em simples instrumento de ensino”. Diante dessa instrumentalização da literatura em atividades didáticas, “o acesso à literatura da forma como o Pnaic apresenta não garante esse direito”.

## 4.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste item, abordaremos a metodologia utilizada na fundamentação da pesquisa, no intuito de alcançar os objetivos apresentados na introdução do trabalho.

A presente pesquisa se insere no campo da Metodologia Qualitativa da Pesquisa em Educação. Segundo Minayo (2019), o método de pesquisa qualitativa,

[...] é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2019, p.57).

Diante do exposto, destacamos a importância dos contatos com as Caixas Leitura do Pnaic na construção do nosso olhar de pesquisadora, no acúmulo de informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa [...]”, é preciso promover o confronto

entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. [...] (LÜDCKE; ANDRÉ, 1988, p.1).

Na construção do percurso metodológico, utilizamos as contribuições da pesquisa de análise documental e análise de conteúdo, ancoradas nos estudos de Bardin (1979) Lüdke e André (1988), Franco (2018), Minayo (2019), por entendermos que as fontes em que se sustentam essas metodologias podem apontar informações relevantes na compreensão em que se insere nossa temática.

Segundo Lüdke e André (1988), a pesquisa documental é uma técnica importante para a pesquisa qualitativa na área das ciências humanas. As autoras ressaltam a necessidade de valorização dos documentos que circulam nos espaços escolares que podem ser utilizados como fontes de pesquisas pois “representam uma fonte natural de informação.” Argumentam as vantagens da pesquisa documental: quem determina as fontes em que serão consultadas é o pesquisador, outro aspecto preponderante são os baixos custos, seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os documentos mais relevantes (LÜDCKE; ANDRÉ, 1988, p. 39).

Gil (2008) evidencia a proximidade da gênese da pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica é constituída por fontes como livros, artigos e publicações que já passaram por apreciação de um pesquisador, possibilitando um leque de vantagem [...]” reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. [...] (GIL, 2008, p.50). Ao passo que na pesquisa documental as fontes utilizadas se constituem de registros que ainda não foram pesquisados ou podem ser reanalisados diante dos objetivos definidos pelo pesquisador.

Ancoradas nas premissas da pesquisa documental as quais são constituídas por registros diversos, adotamos as obras literárias das Caixas de Leitura do Pnaic, como documento escrito. Segundo Gouvêa

[...] a especificidade da fonte e a importância de o historiador tomar o texto literário não como descrição do real, mas como sua representação. Representação esta constituída no diálogo com as demais práticas culturais, que conferem à prática literária sua sustentação (GOUVÊA, 2005, p. 81).

Nesse sentido, tomamos os acervos literários que compõem as Caixas de Leitura do Pnaic como documento de análise, visando apontar a existência ou não de livros de literatura infantil que abordam a temática da cultura afro-brasileira e africana à luz da Lei

10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Os acervos literários do Pnaic totalizam seis conjuntos com 35 títulos cada um, sendo destinados dois acervos para cada ano do ciclo inicial de alfabetização, do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, totalizando 210 obras literárias.

Para analisar as obras literárias, adotamos a Análise de Conteúdo como procedimento de pesquisa, na qual a prioridade se dá na sistematização, compreensão e descrição das mensagens das obras do acervo das Caixas de Leitura do Pnaic, conforme recorte temático preconizado no parágrafo anterior. Segundo Bardin, análise de conteúdo é:

[...] o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42).

Ao tratar especificamente da técnica de Análise de conteúdo, Franco (2008) lembra da importância da pré-análise, que é a fase de organização propriamente dita. Esta fase possui três propósitos: escolha dos documentos; formulação de hipóteses ou objetivos; elaboração de indicadores. Neste processo, faz parte a leitura flutuante, que é um contato inicial com os documentos.

Nossa pesquisa perpassou por várias ações, primeiro realizamos a leitura dos títulos dos seis acervos das Caixas de Leitura do Pnaic com 35 títulos diferentes, sendo destinados dois acervos para cada ano do ciclo inicial de alfabetização, totalizando 210 obras literárias.

No segundo momento, selecionamos um grupo de obras nas quais identificamos a existência de características e elementos representativos em consonância com a Lei 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Fizemos a descrição das obras por conjunto de acervos, destacando a temática das coleções com base na análise de conteúdo, em consonância com os estudos de Franco (2008), a partir dos quais a mensagem pode ser verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Buscamos realizar uma leitura consistente do material, para compreendermos em qual contexto a temática da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são contempladas.

O primeiro procedimento consistiu na análise dos títulos e capas e da leitura flutuante das obras literárias de cada acervo destinado as salas do 1º ao 3º ano do ciclo inicial de alfabetização. Com o intuito de alcançarmos o conjunto das 210 obras que compõem as Caixas de Leitura do Pnaic, realizamos os seguintes passos:

- Leitura dos títulos dos acervos 1 e 2 no total de 70 obras destinadas ao 1º ano do ciclo inicial de alfabetização. De acordo com os objetivos expostos nos parágrafos acima, separamos 3 obras para serem lidas na íntegra.

- Leitura dos títulos e dos acervos 1 e 2 no total de 70 obras destinadas ao 2º ano do ciclo inicial de alfabetização. De acordo com os objetivos expostos nos parágrafos acima, separamos 4 obras para serem lidas na íntegra.

- Leitura dos títulos e dos acervos 1 e 2 no total de 70 obras destinadas ao 3º ano do ciclo inicial de alfabetização. De acordo com os objetivos expostos nos parágrafos acima, separamos 5 obras para serem lidas na íntegra.

No segundo momento, realizamos uma leitura exaustiva das 12 obras literárias selecionadas no primeiro procedimento. Ao procedermos a leitura das 12 obras, percebemos a existência de critérios estabelecidos em 5 títulos, já as outras 7 obras foram excluídas por não atenderem os objetivos propostos, pois se tratava de temas distintos.

No terceiro momento, refizemos a leitura das 5 obras literárias selecionadas, buscando apurar nosso olhar de pesquisadora, no sentido de retirar ao máximo os aspectos relativos à construção das categorias que compõem nossa pesquisa, sempre com a interrogação, se era possível encontrar nas obras selecionadas, indicativos da temática do nosso objeto de estudo.

Segundo Gomes (2019), a temática é o centro do trabalho, que pode ser apontado a partir de uma palavra, frase, um resumo. Diante dessa premissa, buscamos selecionar imagens, palavras, frases, as quais os conceitos apresentados nos enviam mensagens acerca da temática da cultura afro-brasileira e africana. Nesse sentido, aplicar os procedimentos utilizando a temática “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105).

Para compor nossa análise de conteúdo, foram estabelecidas categorias. As categorias compreendem “a tarefa de organizar o material” (MINAYO, 2019, p. 141). Ancoradas na temática da pesquisa, as categorias apresentadas no quadro abaixo, se

constituíram a partir da coleta dos dados extraídos das 5 obras literárias, conforme quadros abaixo:

Quadro 18 – Categorias estabelecidas para análise de conteúdo

TÍTULO DA OBRA	ANO	PROTAGONISTA / PERSONAGEM NEGRO	BRINCADEIRA DE ORIGEM AFRICANA	LENDA AFRICANA	VESTUÁRIO AFRICANO	EXPRESSIONES AFRICANAS
GAROTO	1º	X	X			
O MARIMBONDO DO QUILOMBO	2º	X			X	X
QUIBUNGO	2º	X		X	X	X
A LENDA DA PEMBA	3º	X		X	X	X
AS DOZE PRINCESAS DANÇARINAS	3º	X			X	

Fonte: Da Autora, 2021

#### 4.3 CAIXAS DE LEITURA DO PNAIC E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Todas as manhãs acito sonhos  
e acalento entre a unha e a carne  
uma agudíssima dor.  
Todas as manhãs tenho os punhos  
sangrando e dormentes  
tal é a minha lida  
cavando, cavando torrões de terra,  
até lá, onde os homens enterram  
a esperança roubada de outros homens.  
Todas as manhãs junto ao nascente dia  
ouço a minha voz-banzo,  
âncora dos navios de nossa memória.  
E acredito, acredito sim  
que os nossos sonhos protegidos  
pelos lençóis da noite  
ao se abrirem um a um  
no varal de um novo tempo  
escorrem as nossas lágrimas  
fertilizando toda a terra  
onde negras sementes resistem  
reamanhecendo esperanças em nós.

– Conceição Evaristo, no livro “Poemas da recordação e outros movimentos”.  
(EVARISTO, 2008, p. 13)

Nos conjuntos 1 e 2, de 70 títulos que compõem as caixas de leitura do Pnaic destinadas aos alunos matriculados no 1º ano, encontramos a obra *Garoto*, escrita e ilustrada por Ciro Fernandes. Trata-se de uma obra escrita em versos, que tem como temática o universo de um garoto negro e suas brincadeiras.

A capa do livro, na ilustração a seguir, mostra um menino negro plantando bananeira. Na capa, podemos ver o nome do autor e o título do livro.

Figura 8 – Capa: Garoto



Fonte: Fernandes (2013)

As ilustrações da obra dialogam com o texto. Em algumas ilustrações o protagonista é retratado usando apenas short, em outras, camiseta, short e boné, vestuário usado por vários garotos. Permitindo ao leitor se ver representado na forma como o garoto se veste. Além disso, em todas as imagens fica evidenciada a cor de sua pele, assim como seu protagonismo nas ações que vão sendo narradas.

Figura 9 – Pernas de pau



Fonte: Fernandes (2013)

Figura 10 – Tampinhas



Fonte: Fernandes (2013)

Figura 11 – Cavalo



Fonte: Fernandes(2013)

Figura 12 – Pião



Fonte: Fernandes (2013)

Figura 13 – Pula carniça



Fonte: Fernandes (2013)

Figura 14 – Pipa



Fonte: Fernandes (2013)

Protagonista e narrador da obra *Garoto*, discorre ao longo da narrativa acerca de suas experiências e seu cotidiano imerso em brinquedos e brincadeiras populares. Em cada página é apresentada uma brincadeira diferente. Brincadeiras como bola de gude, pernas de pau, cavalo de pau, pula carniça, jogo das cinco tampinhas, pião, pipa, patinete e futebol. A obra permite um mergulho no mundo das brincadeiras e no imaginário do garoto. A diversidade de brincadeiras possibilita ao leitor conhecer brinquedos e brincadeiras, vivenciados por muitos garotos no mundo social. Existe, portanto, uma possibilidade de aproximação entre *Garoto* e os leitores para o qual o livro é direcionado.

Segundo Jovino (2006, p. 1987) no final da década de 1970 são publicadas as primeiras obras de literatura infantil em que “a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência”. Nessa perspectiva, a obra *Garoto* consegue destacar a importância de protagonistas negros em obras literárias, destinadas às salas de alfabetização, permitindo às crianças que se reconheçam no universo das brincadeiras vivenciadas pelo

garoto e valorizem sua identidade, reafirmando o papel de construção de valores, que se busca formar na literatura infantil.

Figura 15 – Garotos festejando



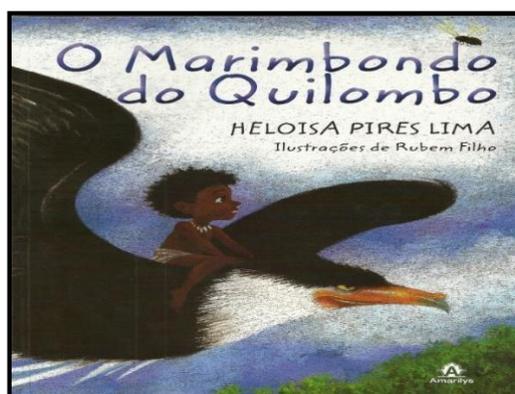
Fonte: Fernandes (2013, p. 28)

Entre as obras destinadas aos alunos do 2º ano, nos acervos 1 e 2, no conjunto de 70 títulos que compõem as caixas de leitura do Pnaic, encontramos as obras: *O Marimbondo do quilombo*, da autora Heloisa Pires Lima; e *Quibungo*, da autora Maria Clara Cavalcanti.

A obra *O marimbondo do Quilombo*, de Heloisa Pires Lima, trata de uma história narrada por um marimbondo e fala sobre um menino negro que, ao dormir ao pé de uma árvore é levado, por engano, por uma ave, carcará.

A capa do livro nos apresenta informações como título, nome da autora e do ilustrador e também nos traz a imagem de um menino negro voando em uma ave.

Figura 16 – Capa: O Marimbondo do Quilombo

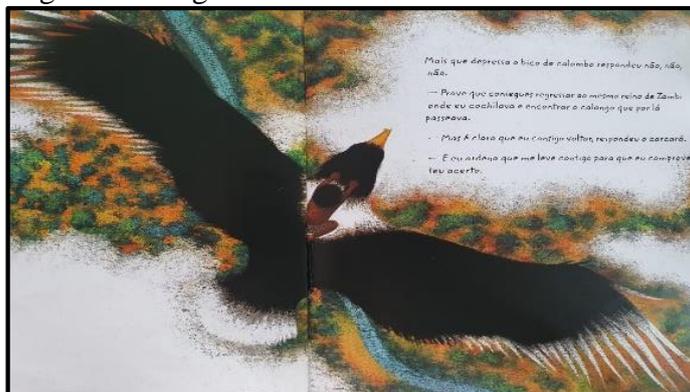


Fonte: Lima (2011)

A partir da história narrada, somos informados de que nas asas do carcará, o menino é levado para regiões imagináveis, uma mistura de fantasia e liberdade. As

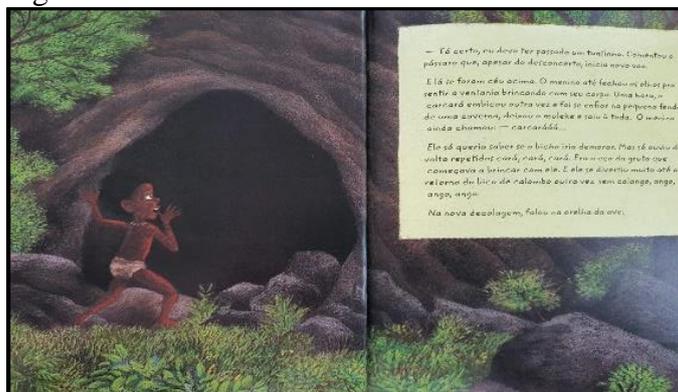
imagens do livro mostram além de paisagens, o contato do menino com diferentes espaços, numa ideia de descoberta do mundo.

Figura 17 – Águia e Muleke



Fonte: Lima (2011)

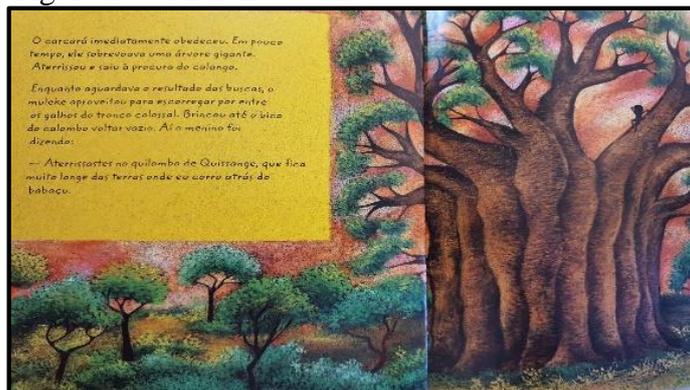
Figura 18 – Muleke na caverna



Fonte: Lima (2011)

Nessas viagens ao mundo desconhecido, o menino tem a oportunidade de conhecer os quilombos de Kalunga, Eldorado, Palmares e Quissange ( este último sendo um quilombo inventado pelo menino).

Figura 19 – Muleke e os Baobás



Fonte: Lima (2011)

Importante destacar que a narrativa além de trazer um protagonista negro, trata da temática do quilombo, que segundo a Resolução da CNE/CEB de 2012:

Art. 3º - Entende-se por quilombos:

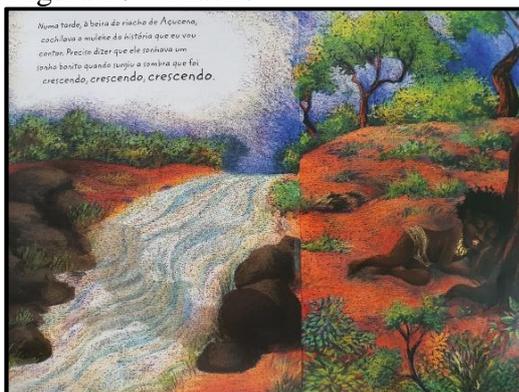
I - os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II - comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros. (BRASIL, 2012).

Situado no estado de Goiás o território do quilombo de Kalunga foi objeto de publicação do Ministério da Educação no ano de 2001. Segundo Jovino (2006, p. 186) “Uma história do povo Kalunga, embora não haja a figura do contador de histórias, ressalta a importância do contar histórias para a manutenção das tradições, da cultura e da própria história do povo Kalunga”.

Ao citar o quilombo de Eldorado a autora possibilita ao leitor da obra saber da existência de quilombos localizados no estado de São Paulo.

Ao fazer referência aos quilombos de Kalunga, Eldorado e Quissange, a autora busca retratar a existência de terras distantes em que as paisagens chamam atenção pela diversidade de árvores, de montanhas e riachos. A autora também nos faz pensar neste território como um território de resistência e de manutenção da cultura e identidade afro-brasileira.

Figura 20 – Riacho



Fonte: Lima (2011)

Ao longo das páginas do livro, percebemos uma sintonia entre a linguagem e as ilustrações, realçamos que a autora prima por utilizar palavras de origem africana como, muleke e Zambi, quissange. O ápice da obra é quando o menino conhece o quilombo de Palmares. Neste momento, ao ser recebido por homens, mulheres e crianças usando vestimentas coloridas, todos saúdam o menino. Nesse encontro, o menino se reconhece como morador do quilombo.

Figura 21 – Quilombo

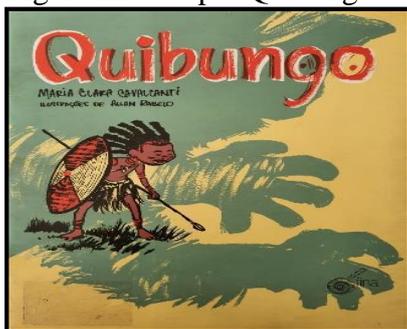


Fonte: Lima (2011)

A obra *Quibungo*, da escritora Maria Clara Cavalcanti, é a segunda obra que compõe o acervo destinado às turmas dos 2º anos. Tem como protagonista Kunta, um garoto que vive em uma tribo no continente africano. Trata de um reconto de uma lenda oral africana sobre um monstro que devora crianças. O monstro é metade gente, metade bicho e tem um buraco nas costas para poder comer as crianças, “... é o que dizem os pais e mães africanas quando os filhos fazem alguma coisa que não devem” (CAVALCANTI, 2011, p. 7).

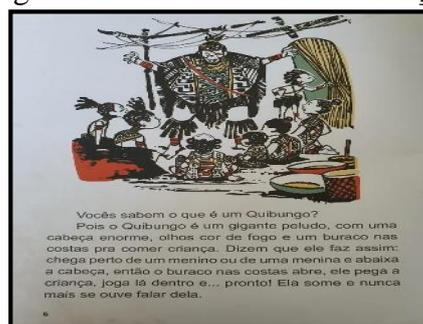
Na capa do livro, aparecem o título, nome da autora e da ilustradora e a imagem de um menino negro tendo como sombra um grande monstro.

Figura 22 – Capa: Quibungo



Fonte: Cavalcanti (2011)

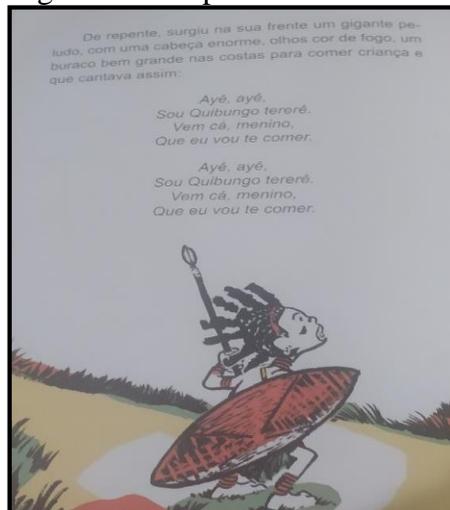
Figura 23 – Líder da tribo e crianças



Fonte: Cavalcanti (2011)

A partir da leitura do livro, percebemos as semelhanças com mitos presentes no folclore brasileiro, e que, dependendo da região recebem o nome bicho-papão, velho do saco e outros. Um personagem que assusta, amedronta crianças teimosas, aqui no Brasil ou na África. Nessa perspectiva pais e mães, buscam impor disciplina e regras, por meio do medo.

Figura 24 – Expressão de Kunta



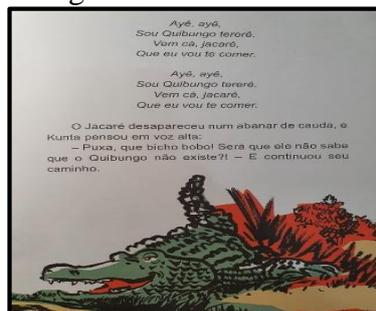
Fonte: Cavalcanti (2011)

Figura 25 –Kunta e Leopardo



Fonte: Cavalcanti (2011)

Figura 26 – Jacaré



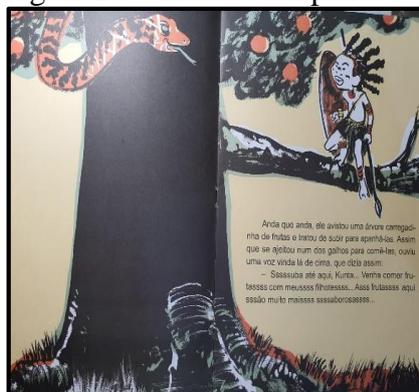
Fonte: Cavalcanti (2011)

Figura 27 – Kunta e Quibungo



Fonte: Cavalcanti (2011)

Figura 28 – Kunta e Serpente



Fonte: Cavalcanti (2011)

Figura 29 – Desenhos de Kunta

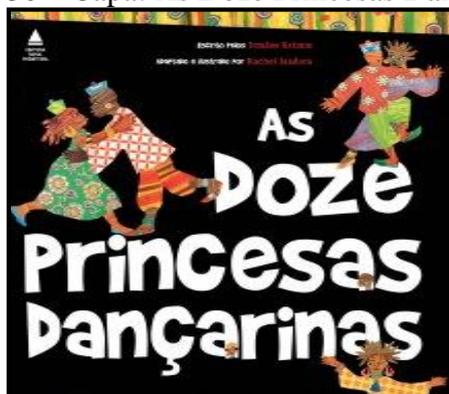


Fonte: Cavalcanti (2011)

Diante do cenário do medo, o protagonista Kunta se lança a uma genial caçada a procura do terrível monstro. Conforme as figuras de 26 a 29. Kunta consegue num ato de muita bravura e coragem, derrotar esse medo. Ao se passar pelo monstro Quibungo enganando os animais mais temidos da floresta. No final até o temido Quibungo é enganado pelo nosso protagonista Kunta.

Nos acervos 1 e 2, no conjunto de 70 títulos que compõem a Caixa de Leitura do Pnaic destinada aos alunos do 3º ano, encontramos as obras: *As doze princesas dançarinas*, que se trata de uma releitura de narrativa recolhida pelos Irmãos Grimm adaptada por Raquel Isadora; e *A Lenda da Pemba*, da escritora Márcia Regina da Silva. As duas obras são releituras de histórias em que há existência de uma princesa como protagonista, já publicadas anteriormente.

Figura 30 – Capa: As Doze Princesas Dançarinas



Fonte: Rachel (2013)

A obra *As doze princesas dançarinas* trata de um texto adaptado e ilustrado por Raquel Isadora, ambientada no continente africano. Na capa do livro, além das informações referentes ao título da obra, autor, adaptação e ilustrador aparecem dois casais negros e uma outra pessoa como se estivessem dançando.

O texto secular dos Irmãos Grimm conta a história do segredo de doze princesas dançarinas e seus sapatos gastos. A releitura da obra narra as aventuras de 12 princesas que burlam o aparato das forças reais, quando ao cair da noite, e escondidas se ausentavam, para participarem de bailes.

Figura 31 – Princesas e Rei



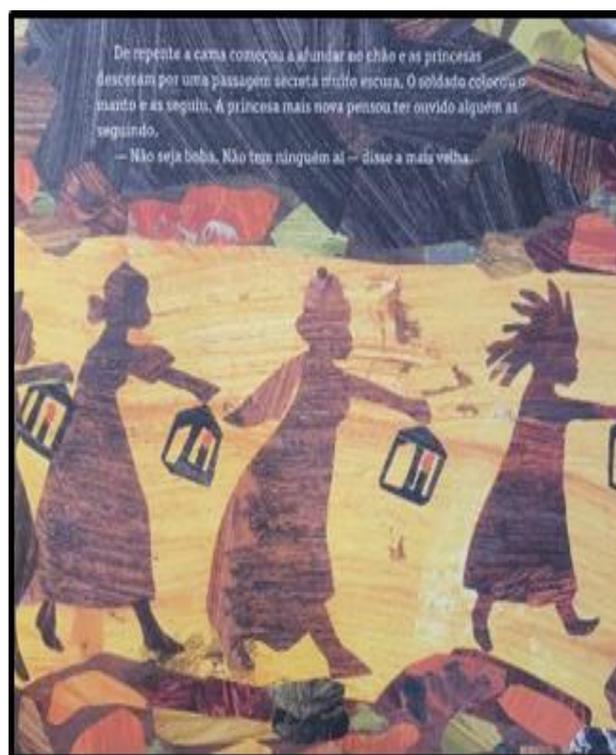
Fonte: Rachel (2013)

Figura 32 – Manto e Soldado



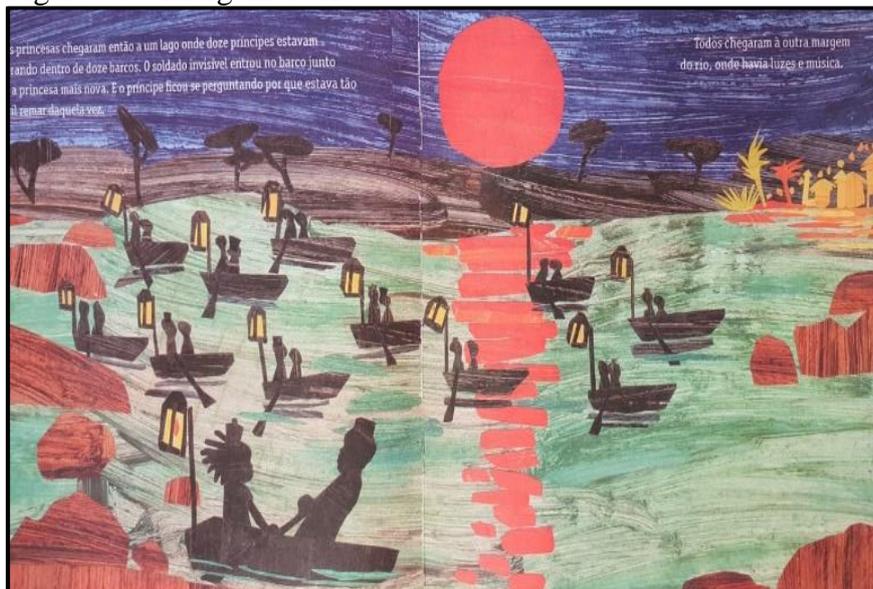
Fonte: Rachel (2013)

Figura 33 – Passagem secreta das Princesas



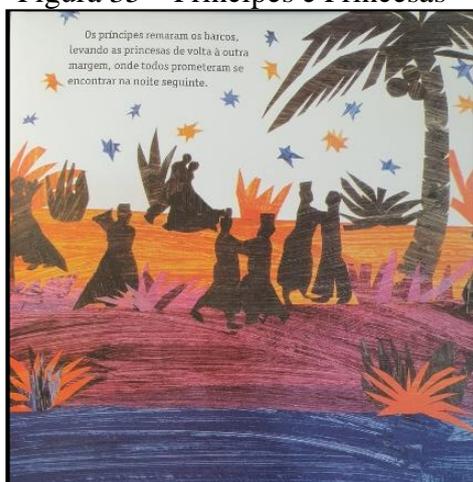
Fonte: Rachel (2013)

Figura 34 – Margem do rio



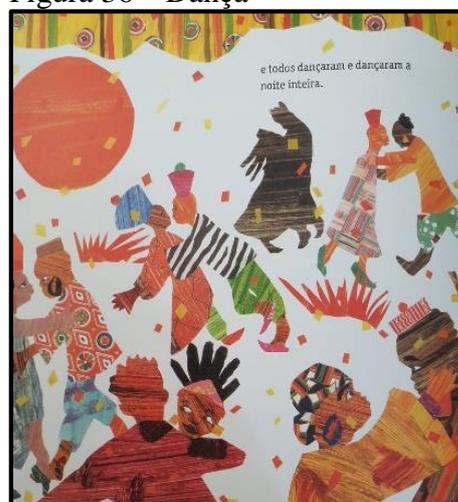
Fonte: Rachel (2013)

Figura 35 – Príncipes e Princesas



Fonte: Rachel (2013)

Figura 36 – Dança



Fonte: Rachel (2013)

Figura 37 – Casamento



Fonte: Rachel (2013)

As ilustrações da obra surpreendem, pois são coloridas, há riqueza de detalhes nas roupas das princesas, assim como os brincos, os colares, os véus, os turbantes, adornados pela beleza africana.

Na releitura da obra *As doze princesas dançarinas* Raquel Isadora demonstra que é possível trazer para sala de aula dos anos iniciais de alfabetização histórias clássicas, em que princesas negras são protagonistas e encantam o pequeno leitor pela beleza e ousadia. A genialidade das ilustrações é o grande diferencial da releitura, permitindo ao leitor apreciar as belas imagens que encantam, conforme figuras a seguir:

Figura 38 – Dança sob a luz das estrelas

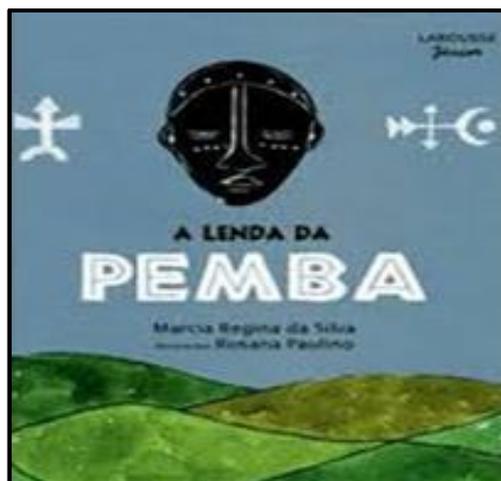


Fonte: Rachel (2013)

Em *A lenda da Pemba*, de Márcia Regina da Silva, vê-se como temática central a história de Mipemba, uma princesa bondosa, simples, gentil, que vive uma paixão impossível, devido às imposições culturais da sua etnia. Por ser uma jovem obediente e encantadora, Mipemba estava prometida aos ancestrais que regiam e protegiam o reino de Liutabi.

Diferente das capas dos livros comentados anteriormente, na capa de *A lenda da Pemba* não há a ilustração de uma pessoa, mas uma espécie de máscara africana de cor preta e alguns símbolos que podem ser identificados como pertencentes à cultura africana.

Figura 39 – Capa: A lenda da Pemba



Fonte: Silva (2009)

A estética da obra consegue uma sintonia precisa com o texto escrito, possibilitando ao leitor identificar as qualidades da protagonista e os sofrimentos pelos quais Mipemba, passa ao ter que renunciar seu amor em respeito ao rei, seu pai – valores importantes para o povo do reino e para as tradições dos povos africanos.

Figura 40 - A princesa Mipemba



Fonte: Silva (2009)

Na figura 40, a ilustradora Rosana Paulina expressa nas cores preta e branca a riqueza de detalhes da cultura da tribo africana em que Mipemba vive.

As ilustrações da obra realçam o mundo e a cultura em que a princesa vive. Retratam o cotidiano da tribo, a força do trabalho coletivo das mulheres, exercendo um papel importante na fabricação de potes de barro, utilizados para armazenar água e alimentos. Sempre ao final de um dia de trabalho, Mipemba ia se banhar no rio sagrado.



Nesse cenário, diante dos resultados descritos podemos perceber a existência de obras literárias em que a temática afro-brasileira e africana estão presentes. Apesar da inexpressiva quantidade de títulos presentes na Caixa de Leitura do Pnaic, é interessante destacar que, de acordo com as Diretrizes das Diretrizes Curriculares Nacionais para Relações Étnico – Raciais e para ensino de História e Cultura Afro–Brasileira e Africana a:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares. (PNBE) (DCNERER, p.25, 2004).

A inserção desta ação no DCNERER indica a necessidade de que seja inserido em programas no âmbito do MEC a produção, distribuição de materiais voltados para a temática da cultura africana e seu legado presente na construção da sociedade brasileira. Ressaltamos que a DCNERER explicita um conjunto de princípios e ações que dão materialidade para sua aplicabilidade no contexto dos vários níveis de ensino da educação brasileira.

Segundo Munanga (2005),

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Para que a temática da cultura afro-brasileira e africana esteja no contexto das escolas e das salas de aula e que seja valorizada em cada escola e sala de aula de nosso país, é necessário que os currículos e os programas de formação de docentes tenham compreensão do papel transformador que a literatura exerce na educação da criança leitora, reafirmando o papel de construção de valores, que se busca aguçar no reconhecimento da eminente contribuição da cultura africana e afro-brasileira na construção do nosso país.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de desenvolver nosso objetivo geral, pautado em um estudo sobre as Caixas de Leitura do Pnaic, visando verificar se as obras que as compõem estão em consonância com a legislação educacional brasileira, concernente à educação para as relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, nos ancoramos em Coelho (1991), Debus (2006; 2007; 2009; 2012; 2017), Soares (1985; 2003; 2006; 2017; 2020) e Zilberman (1985; 2003), para destacar a importância da literatura infantil no processo da alfabetização/letramento e suas contribuições na formação para a diversidade cultural e para as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, evidenciamos os aspectos legais da CF/88, da Lei 10639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) de 2004, enfocando suas contribuições teóricas para a escola.

Ao realizarmos os levantamentos bibliográficos em teses, dissertações e artigos, constatamos uma significativa quantidade de trabalhos em que a temática da literatura infantil no âmbito do Pnaic se faz presente, evidenciando o alcance dos programas do MEC na distribuição de acervos didáticos e literários, com foco na alfabetização.

Verificamos, ainda, ser uníssono entre os pesquisadores o reconhecimento de que as Caixas de Leitura do Pnaic possibilitaram uma ampliação nos acervos literários, alargando o acesso dos professores e alunos das escolas públicas à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Retomando a proposta da pesquisa, analisamos a composição das Caixas de Leitura do Pnaic e concluímos que: nos acervos 1 e 2, destinados às salas do 1º ano, há apenas um título que se aproxima com a cultura afro-brasileira ou africana: a obra *Garoto*, do autor Ciro Fernandes, cujo protagonista é negro e são apresentadas brincadeiras de origem africana. Nos acervos 1 e 2, destinados às salas do 2º ano, identificamos duas obras em que a temática da cultura afro-brasileira e africana se faz presente: *Quibungo*, da escritora Maria Clara Cavalcanti, uma releitura de uma lenda africana, na qual protagonista e personagens são negros, usam expressões e vestimentas típicas do continente africano; e *Marimbondo do quilombo*, obra escrita por Heloisa Pires Lima, que narra a viagem de um menino nas asas de um carcará e conhece os quilombos existentes no Brasil. Já nos acervos 1 e 2, destinados às salas do 3º ano, identificamos duas obras que tratam da temática em questão: *As doze princesas dançarinas*, obra clássica dos Irmãos Grimm, adaptada por Raquel Isadora, ambientada no continente africano, e *A lenda da Pemba*, da autora Márcia Regina da Silva, que narra o conflito de um

amor proibido, vivido pela protagonista, diante das tradições impostas pela etnia a qual pertence.

É válido ressaltar que as Caixas de Leitura do Pnaic são constituídas de 6 acervos, divididos em acervo 1 e 2, destinados às salas de 1º, 2º e 3º ano, ou seja, cada sala recebe dois acervos, compostos por 35 obras cada, totalizando 210 obras.

Assim, no desenvolvimento do trabalho, acreditamos que os objetivos foram atingidos, uma vez que ao analisarmos os acervos, identificamos a existência de 5 obras cuja temática da cultura africana, afro-brasileira à luz da Lei 10639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) se faz presente.

Por outro lado, evidenciamos que essa quantidade inexpressiva de obras, destinadas às salas de alfabetização, dificulta o acesso de professores e alunos, impactando na aplicabilidade da legislação para relação da diversidade cultural.

É fundamental que as políticas públicas de leitura, cumpram as determinações da Lei 10639/2003 e DCNERER em seus editais, priorizando a seleção e distribuição de obras em que a temática africana e afro-brasileira sejam contempladas, em quantidade e qualidade, garantido o direito de milhões de crianças de se verem representadas e serem protagonistas, reafirmando suas origens e sua cultura. Cultura esta que é o que cada homem e mulher carrega em si ao longo da sua existência, um movimento plural, moldado a partir das experiências vivenciadas no espaço social, simbólico e material. “A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo” (GÓMEZ, 2001, p. 17).

Nesse sentido, Arroyo esclarece que

se partimos desse reconhecimento, teremos de aceitar que a cultura, a diversidade cultural chega às escolas nas vivências, valores, memórias, representações e identidades dos mestres e alunos, que será o “material” mais rico para trabalhar a descoberta dessa riqueza cultural e dessa pluralidade de identidades, valores, representações que vão conformando como sujeitos e cultura (ARROYO, 2019, p. 347-348).

Dessa forma, literatura infantil é um instrumento importante de mediação da criança, não somente com o mundo da escrita, mas com o mundo em si, conforme nos ensina Freire (1983). Além do que, “[...] o texto literário partilha com leitores, independentemente da idade, valores de natureza cultural, histórica e ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo” (DEBUS, 2017, p. 29).

Assim, o presente trabalho teve o intuito de suscitar debates e reflexões acerca do papel da literatura infantil na formação dos futuros leitores, compreendendo a temática africana como preponderante e herdeira da diversidade cultural brasileira.

Para tanto, mesmo diante de todos os desafios, para que a escola seja um espaço plural, em que os estudantes, os docentes, os gestores, os funcionários e famílias se sintam representados, é necessário que o conjunto dos direitos expressos nas leis estejam materializados no território da escola e em suas práticas educativas.

Ser coordenadora do Pnaic, no período de 2014 a 2018, conforme apontado na introdução do presente trabalho, permitiu o contato com as cursistas e o acesso ao material distribuído, especificamente as caixas de leitura, o que foi preponderante para a construção do trabalho e garantiu o contentamento na realização dessa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Débora Oyayomi. Qual o lugar ocupado pelas personagens negras na literatura infantil brasileira? Refletindo sobre estereótipos e originalidade. **TOM Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 28, n. 1, p. 109-126, jan./abr., 2019 125 Caderno de Ensaios da UFPR, v. 3, p. 20-42, 2017.

ARIÈS, Philippe, 1914-1984. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. [reimpr.]. Rio de Janeiro: LCT, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Regiane Pradela da Silva. **Práticas de alfabetizadores em formação pelo Pnaic: estudo do uso dos acervos de literatura**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

BORBA, Ellem Rudijane Moraes de. **Leitura Deleite e formação docente: o saber pelo prazer**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

BRANDÃO, Cláudia Leite; SOUZA, Renata Junqueira de. Reflexões Sobre o PNLD – Alfabetização na Idade Certa (2013): Literatura nas Salas de Alfabetização. **Educação em Análise**. Londrina, v. 2, n. 1, jan.-jun. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-dasRelacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 23 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em 23 fev. 2021.

BRASIL. **Literatura na hora certa: guia 1: 1º ano do Ensino Fundamental**. PNLD/Pnaic: alfabetização na idade certa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015b.

BRASIL. **Literatura na hora certa**: guia 2: 2º ano do Ensino Fundamental. PNLD/Pnaic: alfabetização na idade certa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015c.

BRASIL. **Literatura na hora certa**: guia 3: 3º ano do Ensino Fundamental. PNLD/Pnaic: alfabetização na idade certa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**. Toda criança alfabetizada até os oito anos. Documento de Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012 - Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012c.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução **CNE/CEB 8/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: Avaliação Nacional da Alfabetização – Edição 2016. Brasília: INEP, 2017.

BRUSTULIN, Aurea Elizabeth da Costa Scheer. **Letramento Literário a partir do Pnaic/2013** – Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, 2017.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARRILHO, Alessandra Ferreira Braga. **A literatura infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – Pnaic: práticas literárias em sala de aula. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.

CARPINEJAR, Fabrício. A infinita infância das palavras. **Revista da Cultura**. São Paulo, n. 08, p. 07-08, mar. 2008.

CAVALCANTI, Maria Clara. **Quibungo**. Rio de Janeiro: Editora Escrita Fina, 2011.

CELLA, Sirley Morello. **Letramentos em diálogo com o acervo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma ampliação da experiência com linguagem. Dissertação (Mestrado), Programa, de Pós-Graduação em Educação Universidade de Caxias do Sul, 2016.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

CONFERÊNCIA MUNIDAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3. **Declaração de Durban e Plano de Ação**. Ministério da Cultura / Fundação Cultural Palmares, 2001.

COSTA, Iany Elizabeth; SILVA, Severino Bezerra. A Lei 10.639/03 na Educação das relações étnico-raciais da Educação Infantil numa escola de remanescentes quilombolas. **Cadernos Imbondeiro**, v. 3, n. 2, João Pessoa, 2014.

CRUZ, Eliane Travençoli Parise. **Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores**: implicações para a construção do leitor. Tese (Doutorado em Educação – Área de concentração – História e Políticas Educacionais), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

DEBUS, Eliane. **Festaria de Brincança**: a leitura literária da Educação infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

DEBUS, Eliane; VASQUES, Margarida Cristina. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. In: **Conjectura**: filosofia e educação/UCS, v. 7, n.1. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

DEBUS, Eliane. **A Temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências e Educação, 2017.

DEBUS, Eliane. As vozes das margens da literatura de recepção infantil e juvenil: reflexões sobre a produção de georgina Martins. **Perspectiva**, Florianópolis, v.30, n.3, p. 969-894, set./dez. 2012.

DEBUS, Eliane. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. **Perspectiva**, Florianópolis v.28, n.1, p. 191-210, jan./jun. 2010.

FERNANDES, Ciro. **Garoto**. Rio de Janeiro: Editora JPA, 2013.

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. **Entre urdiduras e tramas**: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. **Questões da nossa época**. 48. ed. vol. 13. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 2ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Por uma sociedade democrática: o processo de alfabetização. In: FERNANDES; Helena Amaral da Fontoura; MESQUITA, Silvana. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. 1 ed. Petrópolis, RJ: XX ENDIPE, 2020.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens de negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; DEBUS, Eliane Santana Dias. A leitura literária na educação infantil: espaços, tempos e acervos. **Texturas**, Canoas, RS, v. 19, n. 39, p. 134-152, jan./abr. 2017.

GRIMM, Jakob e Wilhelm. **Contos dos irmãos Grimm**. Trad. ESTÉS, Clarissa Pinkola. 1. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

ISADORA, Raquel. **As doze princesas dançarinas**. Editora Ediouro Publicações. Rio de Janeiro, 2016.

JESUS, Simone Aparecida de. **A Literatura no âmbito do Pacto Nacional Pela Alfabetização da Idade Certa (Pnaic)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2019.

JESUS, Simone Aparecida de; FARIA; Gina Glaydes Guimarães. A Literatura Como Direito Humano: Um Desafio do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Educativa**. Goiânia, v. 23. 2020.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). **Literatura Afro-Brasileira. Centro de Estudos Afro- Orientais**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAVERDE, Sheila Dias da Silva. Questões Étnico-Raciais e Cultura Africana e Afro-Brasileira Nas Narrativas Literárias dos Acervos Complementares: Alfabetização e Letramento. **Anais do XVI Congresso Internacional – Associação Brasileira de Literatura Comparada**. jun. 2019.

LIMA, Heloisa Pires. **O marimbondo do Quilombo**. Barueri, SP: Manole, 2010.

LIMA, Jaqueline Moreira Ferraz de. **“Serviço de Mulher”**: a mulher e a educação para o trabalho sob mediação de literatura infantil. Dissertação (Mestrado), Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

LIMA, Schirlen Pancieri. **Pnaic**: a leitura de literatura infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades Instituto Federal do Espírito Santo, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

MANCHOPE, Elenita; MARTELLI, Andrea Cristina. **A história do curso de Pedagogia no Brasil**: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, v. 3, n. 1, 2004.

MILLS, C W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 2ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Conferência proferida durante o **Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Realizado em Brasília, DF, 2006. Disponível em: Acesso em 12 de julho de 2021.

MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Fátima Aparecia do. **A literatura infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e suas contribuições para o letramento literário**: um estudo dos acervos complementares. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTOMAURO, Jéssica Gonçalves. A importância da literatura africana no ensino da história e das culturas da África: a desconstrução da ideia de um contingente genérico. **Revista triângulo**, Uberaba, MG, v. 11, n. 3, p. 87-99, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, E. C. de. (2012). Alfabetização como ato de conhecimento em Freire: escrita e leitura de mundo. **Linhas Críticas**, p. 505–527, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v18i37.3998>. Acesso em 21 de mar. de 2021.

OLIVEIRA, Bruna Carla Rodrigues de. **Cartografias do Pnaic**: formação continuada das professoras que ensinam matemática no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PEIXOTO, Elza Rodrigues Barbosa; PINHO, Maria José de Revista de. O Guia Literatura na Hora Certa e a Formação Docente: Contribuições para o Letramento Literário. **Estudos Acadêmicos de Letras**. v. 12, n. 1, jul. 2019.

PRATA, Patrícia de Oliveira. **Pnaic Uberaba**: percepções sobre a formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

RAMALHETE, Mariana Passos. **Leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI (2001-2018)**: o tropeço, a trapaça e o deleite. [ ]. 2019. 205 f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

RUGGERI, Meire Cristina Costa. **O Espaço do Livro Literário nas Práticas Docentes de Alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

SANTOS, Jânio Nunes dos. **O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro**: memórias de professores alfabetizadores egressos do Pnaic. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. n. 40. jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em mar. 2021.

SILVA, Celso Sisto. Do grão ao vovô: o contador de história tradicional africano e suas representações na literatura infantil. **Nau Literária**: crítica e teoria de literaturas, Porto Alegre, v. 9, n. 1, jan./jul. 2013a.

SILVA, Marcia Regina da. **A lenda da Pemba**. Cajamar, SP: Escala Integrada, 2013b.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M, BRANDÃO, H. M. B. e MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017, p.16-47.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1985. Disponível em: file:///C:/Users/Vaio/OneDrive/C3%81rea%20de%20Trabalho/5-Artigo-As-muitas-facetadas-alfabetizacao.pdf. Acesso em 22 de fev. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SONCINI, Luana. CESAR, Rodrigo. NADOTTI, Vanessa Xavier. **O PT e o combate ao racismo**. Revista Perseu, Nº 9, Ano 7, 2013. Disponível em: <https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/62/34>. Acesso em 19 jun de 2021.

SPENGLER, Maria Lura Pozzobon; DEBUS, Eliane Santana Dias. Personagens negras nos livros de imagens do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 44, n. 1, p. 1-20, jan./abr.2019.

TEIXEIRA, Andréa Beatriz Pereira Richitelli. **Identidades das Professoras Alfabetizadoras na Formação Continuada da Rede Municipal de Uberaba (MG): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic 2012-2016)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

UNICEF. **Trajetórias do Sucesso Escolar**. Disponível em: [unicef.org/brazil/media/6252/file/reprovação\\_distorcao\\_idade-serie\\_abandono\\_escolar\\_2018.pdf](http://unicef.org/brazil/media/6252/file/reprovação_distorcao_idade-serie_abandono_escolar_2018.pdf). Acesso em 22 de fev. 2021.

ZANCHETA JUNIOR, Juvenal. Práticas de leitura literária e a contribuição do Pnaic. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 68, jan.-mar. 2017.

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

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

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira: História e histórias**. São Paulo: Ática, 1985.

ZOLETI, Aline Maiara. **Análise das estratégias de leitura com o acervo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: um estudo no município de São João – PR**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.