

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
PEDAGOGIA BILÍNGUE

WANESSA PAULA DE JESUS

IMAGENS DA INFÂNCIA EM *EU DEVIA ESTAR NA ESCOLA*

APARECIDA DE GOIÂNIA

2026

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Wanessa Paula de Jesus

Matrícula: 20221090080143

Título do Trabalho: IMAGENS DA INFÂNCIA EM *EU DEVEIA ESTAR NA ESCOLA*

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, 15 de julho de 2026.

WANEISSA PAULA DE JESUS

IMAGENS DA INFÂNCIA EM *EU DEVIA ESTAR NA ESCOLA*

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue Português/Libras, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia Bilíngue, desenvolvido na linha de pesquisa Educação Cultura e Sociedade.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Josiane do Santos Lima

APARECIDA DE GOIÂNIA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J58 Jesus, Wanessa Paula de
Imagens da infância em Eu devia estar na escola. / Wanessa Paula de Jesus. - Aparecida de Goiânia, 2026.
54 f.; il.

Orientadora: Dra. Josiane dos Santos Lima.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Licenciatura em Pedagogia Bilingue, 2026.

1. Discurso. 2. Literatura infantil. 3. Leitura. 4. Infância. 5. Livro ilustrado. I. Título.

CDD 809.89282

Catalogação na publicação:
Thalita Franco dos Santos Dutra – CRB 1/2186

ATA DE DEFESA DE RELATÓRIO DE PROJETO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa do Relatório de Projeto intitulado **IMAGENS DA INFÂNCIA EM EU DE VIA ESTAR NA ESCOLA**, sob orientação de Josiane dos Santos Lima, apresentado pela aluna **Wanessa Paula de Jesus (20221090080143)** do Curso **Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Câmpus Aparecida de Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às **19:00** do dia **10/07/2026** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Josiane dos Santos Lima** (Presidente)
- **Alexssandro Ribeiro Moura** (Examinador Interno)
- **Janaina Cristina de Jesus** (Examinadora Interna)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo do Relatório de Projeto, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pela aluna, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota : 10,0

Observação / Apreciações:

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Josiane dos Santos Lima** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Josiane dos Santos Lima**, em **14/07/2026 11:17:51** com chave **cc2c6e1a7f8e11f19438005056a537a4**.
- **Alexssandro Ribeiro Moura**, em **14/07/2026 11:57:06** com chave **483556847f9411f1b19f005056a537a4**.
- **Janaina Cristina de Jesus**, em **14/07/2026 12:02:17** com chave **019e56b67f9511f1be08005056a537a4**.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 14/07/2026

Código de Autenticação: 3d2844



À minha mãe, por sempre acreditar em mim, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço aos meus filhos Andressa e João Pedro, pelo suporte emocional e compreensão durante a ausência, se não fosse por isso, teria sido mais difícil.

Sou grata à minha mãe, por sempre acreditar em mim que me encorajou para a realização de algo que eu sempre quis, a de ter uma formação acadêmica.

Agradeço à minha irmã e aos meus familiares que se dispuseram a ajudar nos momentos que precisei.

Minha gratidão à minha orientadora Prof.^a Dra. Josiane dos Santos Lima, pela disponibilidade, paciência, e inúmeras contribuições realizadas durante todo processo de desenvolvimento deste trabalho.

À Prof.^a Dra. Janaína Cristina de Jesus e ao Prof. Dr. Alexssandro Ribeiro Moura, sou muito grata pela leitura crítica e contribuições para o aprimoramento, gratidão à Prof. Dra. Késia Mendes Barbosa Oliveira.

Ao Instituto Federal de Goiás, *Câmpus* Aparecida de Goiânia, lugar onde me foi fornecida estrutura, professores, profissionais qualificados e dispostos a transmitir conhecimentos para a minha formação.

Por último, sou grata a todos aqueles, que de maneira direta ou indireta contribuíram com meu aprendizado e formação.

*"A infância é o coração do tempo, onde
tudo pulsa mais forte e mais leve."*

Kátia Canton

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada: Imagens da infância em *Eu devia estar na escola*, buscou investigar, sob o viés da Análise do Discurso Francesa, como a Literatura infantil pode ser um espaço de organização de uma discursividade e materializar nos ditos de um texto literário uma imagem de infância. Dessa forma, este trabalho teve como objetivo principal analisar como, por meio dos discursos, uma imagem de infância pode ser produzida na relação entre textos verbais e não verbais no livro *Eu devia estar na escola*, publicado pela editora Caixote, com autoria coletiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de perspectiva qualitativa e exploratória, a qual buscou responder às seguintes perguntas: A Literatura infantil pode ser um espaço de organização discursiva sobre uma forma de ver a infância? Como o livro investigado constitui uma materialização de visão sobre a infância? Para a realização deste trabalho foram utilizadas ferramentas teórico metodológicas da Análise do discurso francesa que nos ajudaram a compreender a dimensão histórica do objeto literário e da própria infância, bem como a organização discursiva que constitui o livro investigado, seja na materialidade linguística ou visual. Assim, foram fundamentais para realização do trabalho as contribuições de Eni Orlandi (2008), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007), Sophie Van der Linden (2018) e Philippe Ariès (2022). O trabalho encontra-se estruturado em três partes: uma passagem introdutória sobre o trabalho propriamente, bem como um breve passeio teórico-metodológico que tem o objetivo de ambientar o leitor ao contexto das análises discursivas. Posteriormente, foi realizado um percurso histórico que buscou compreender o objeto literário destinado à criança e seus atravessamentos discursivos e, por fim, empreendeu-se um olhar mais detido sobre as condições de produção do livro estudado e os laços discursivos que nos permitiram interpretar uma forma de a criança dizer o que é e pode ser a infância na costura literária do objeto investigado.

Palavras-chave: Discurso; Literatura infantil; Leitura; Infância; Livro ilustrado.

ABSTRACT

This research, entitled *Imagens da infância em Eu devia estar na escola* (Images of Childhood in *Eu devia estar na escola*), investigated, from the standpoint of French Discourse Analysis, how children's literature can serve as a space for organizing a discursivity and can materialize, in the utterances of a literary text, an image of childhood. Accordingly, the main objective of this study was to analyze how, through discourses, an image of childhood may be produced in the relationship between verbal and non-verbal texts in the book *Eu devia estar na escola*, published by Caixote and collectively authored. This is a bibliographic study, qualitative and exploratory in nature, which sought to answer the following questions: Can children's literature be a space for the discursive organization of a way of seeing childhood? How does the book under investigation constitute a materialization of a view of childhood? The study drew on theoretical and methodological tools from French Discourse Analysis, which helped us understand the historical dimension of the literary object and of childhood itself, as well as the discursive organization that constitutes the book examined, in both its linguistic and visual materiality. The contributions of Eni Orlandi (2008), Marisa Lajolo and Regina Zilberman (2007), Sophie Van der Linden (2018), and Philippe Ariès (2022) were therefore fundamental to this work. The study is structured in three parts: an introductory section on the research itself, along with a brief theoretical and methodological overview intended to familiarize the reader with the context of discursive analysis; subsequently, a historical trajectory aimed at understanding the literary object intended for children and its discursive crossings; and, finally, a closer examination of the conditions of production of the book studied and of the discursive ties that allowed us to interpret a way in which the child says what childhood is and can be within the literary weaving of the object investigated.

Keywords: Discourse; Children's literature; Reading; Childhood; Picture book.

Lista de imagens

Figura 1 - Capa em papel vegetal (jaqueta) e o livro ilustrado página	16
Figura 2 - Página interna da produção Rodolphe Töpffer página	28
Figura 3 - Páginas internas do livro de Randolph Caldecott página	28
Figura 4 - Páginas internas do livro de Edouard Léon Louis Edy-Legrand, <i>Macao et Cosmage</i> página	29
Figura 5 - Representação Cartográfica do Complexo da Maré, no Rio de Janeiro página	40
Figura 6 - Estudantes e professores sofrem com rotina de violência da favela da Maré página	41
Figura 7 - Fotografia de Chico Ferreira, Marcha Contra a Violência nas ruas da Vila do João no Complexo da Favela da Maré página	42
Figura 8 - Notícia do portal G1 sobre Operações na Maré página	44
Figura 9 - Desenho da criança que denuncia página	47
Figura 10 - O discurso da criança é tomado pelo medo e a previsão da violência página	47
Figura 11 - A escrita visual da inviolabilidade do domicílio e estratégia de sobrevivência página	48
Figura 12 - Percepção da criança sobre a realidade das operações policiais simbolizada por helicópteros e “caveirões” como medo constante página	50
Figura 13 - A carta ao Tribunal de Justiça página	52
Figura 14 - Três de 1.512 cartas enviadas ao Poder Judiciário página	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 AS RELAÇÕES DA ANÁLISE DISCURSIVA: UMA FORMA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO	15
3 A LITERATURA INFANTIL COMO FORMA DE ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA	21
3.1 A LITERATURA PARA CRIANÇAS: ORIGEM E POPULARIZAÇÃO	21
3.2 O LIVRO ILUSTRADO COMO UMA CHAVE DE LEITURA	25
3.3 O LETRAMENTO LITERÁRIO: FORMAÇÃO DO LEITOR E A LEITURA DE IMAGENS	29
4 AS INFÂNCIAS, OS DISCURSOS E O OLHAR LITERÁRIO	35
4.1 O CONCEITO DE INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA: UM RECORTE	35
4.2 O LIVRO <i>EU DEVIA ESTAR NA ESCOLA</i> E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	37
4.3 IMAGENS DA INFÂNCIA: DISCURSIVIDADE E ILUSTRAÇÃO	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
6 REFERÊNCIAS	55

1 INTRODUÇÃO

Eu tenho um forte apego à Literatura porque ela se tornou minha única aliada em uma fase da minha infância na qual me senti muito solitária. Foi por causa da Literatura que aconteceu um despertar na minha consciência a fim de descobrir sobre as coisas, sobre o mundo e entender o funcionamento das relações humanas, me aventurar nas histórias narradas a partir de alguma vivência real, fictícia e mergulhar em obras de romance e fantasia.

A Literatura me instigou a conhecer mais sobre o mundo, pois sempre encontrei nos personagens e nas narrativas das obras algum elemento com o qual eu me identificava ou situações e sentimentos que eu também vivia. A produção literária sempre me ajudou a entender como tudo isso funcionava e como eu me encaixava no mundo. Nesse sentido, tenho plena compreensão de que a Literatura é uma ponte, um espaço de passagem para o conhecimento, pois, muitas vezes, é por meio dela que podemos idealizar, imaginar e nos desenvolver como ser humano. Porém, com a realização deste trabalho, descobri que existe um algo a mais.

A motivação para esta pesquisa foi além do simples apego ao universo literário. Poderia dizer que se trata até de uma ruptura, talvez. Entender que a construção da Literatura, supostamente infantil, pode alcançar questões e discussões sociais me despertou grande interesse. Assim, esta pesquisa teve seu ponto de inquietude nesse encontro com o quase desconhecido, um livro que conseguiu dar materialidade aos discursos das crianças e outros sujeitos moradores do Complexo da Maré.

O ano era 2024 quando foi publicado o livro *Eu devia estar na escola*, nosso objeto de pesquisa. O livro faz com que os leitores reflitam, sob a ótica das infâncias, a respeito da sociedade brasileira e de como as identidades são construídas a partir das vivências das crianças em locais de violência na região metropolitana do Rio de Janeiro.

O objeto de pesquisa foi escolhido entre outros livros que me foram apresentados por minha orientadora, Prof.^a Dra. Josiane dos Santos Lima. O critério inicial para a pré-seleção dos livros foi de que, a partir de um recorte temático de apelo social, a narrativa se desenvolvesse. Devo assumir que naquele momento eu queria algo diferente do que majoritariamente se enxerga como um “livro infantil”. O segundo ponto tem a ver com o próprio gênero a ser trabalhado, deveria ser um livro ilustrado. Por fim, considerando que a pesquisa não é neutra, também deveria ser um livro que despertasse meu interesse, sem desconsiderar os critérios mencionados anteriormente.

Desse modo, no momento da escolha, logo chamou a atenção o livro que possuía uma ilustração e uma capa em papel vegetal. A jaqueta – esse é o nome dado ao papel que “abraça” o livro - o envolve, trazendo palavras e frases reproduzidas de manuscritos feitos por crianças. Abaixo do título há um subtítulo “por muitas crianças moradoras das comunidades da Maré” e, mais abaixo, um desenho do que parece ser um carro de polícia e três crianças brincando com uma bola. Embora tenha sido o livro que primeiro me chamou a atenção, considerei e li as demais obras, pré-selecionando duas e, posteriormente, após conversa com a orientadora, escolhi de forma definitiva o livro que se tornou o objeto desta pesquisa, “Eu devia estar na escola”.

Dessa maneira, devemos dizer que a pesquisa teve o interesse de investigar os discursos presentes no livro para que se pudesse compreender a construção das imagens sobre as diferentes infâncias e as possíveis discursividades a partir do tema, pois há infâncias que estão amedrontadas, invisibilizadas, impedidas de realizar seus sonhos e, até mesmo, de irem à escola e que precisam ecoar suas vozes em nossa sociedade.

Assim, o nosso objetivo foi o de analisar como, por meio dos discursos, uma imagem de infância, a partir das próprias crianças, pode ser produzida na relação entre textos verbais e não verbais no livro *Eu devia estar na escola*, publicado pela editora Caixote, com autoria coletiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de perspectiva qualitativa e exploratória, a qual buscou responder às seguintes perguntas: A Literatura infantil pode ser um espaço de organização discursiva sobre uma forma de ver a infância? Como o livro investigado constitui uma materialização de visão sobre a infância?

Compreendemos que a pesquisa ganha relevância porque busca investigar como são concebidas as discursividades sobre a infância presentes em um livro destinado ao público infantil, o qual traz em suas condições de produção elementos que o colocam em uma posição diferenciada. Em outras palavras, construir uma investigação acerca dos caminhos de leitura de um livro literário torna-se ainda mais significativo quando esse objeto passou por um processo de produção que deu materialidade à voz de diversas crianças em um contexto de vulnerabilidade social.

Já sabemos, há tempos, que a leitura, e sobretudo a leitura literária, é uma parte importante do contexto de humanização dos sujeitos. Assim, pareceu-nos produtivo e instigante investigar, do outro lado, como esses sujeitos inseridos em um contexto de invisibilização social puderam dar a conhecer o seu olhar sobre o mundo, especificamente, o seu próprio mundo. Em outros termos, esta pesquisa não apenas buscou realizar uma análise literária, ou um estudo sobre leitura. Buscamos apresentar, de forma investigativa, como as crianças da Maré deram corpo textual, verbal e visual, às suas experiências como sujeitos de um contexto tão complexo.

Por fim, o trabalho encontra-se estruturado em três partes principais. Realizamos um passeio teórico-metodológico de modo a apresentar as ferramentas da Análise do Discurso francesa e de que modo conceitos como os de sentido, imagem e discurso são importantes para construção de um processo de leitura social e historicamente constituído. Depois, fizemos a apresentação histórica do objeto literário nos moldes como o conhecemos hoje, a Literatura infantil. No final, buscamos empreender uma análise da obra, dando destaque ao conceito discursivo de imagem. Assim, o trabalho analítico apontou os modos de leitura, as possíveis construções discursivas que concorrem para a produção de uma imagem de infância a partir da obra pesquisada.

2 AS RELAÇÕES DA ANÁLISE DISCURSIVA: UMA FORMA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

A noção de interpretação passa por ser transparente quando na realidade são muitas e diferentes suas definições. Na maior parte das vezes os teóricos a utilizam como se ela fosse evidente.

(Orlandi, 2007, p. 11)

Embora seja um aparato teórico metodológico organizado desde os anos de 1960, na França, a Análise do Discurso chega ao Brasil quase 20 anos depois e ainda é uma abordagem pouco explorada nos estudos e pesquisas no campo da Educação. Desse modo, julgamos importante, logo de início, preparar o percurso de leitura para aqueles que, em algum momento, venham a encontrar este trabalho.

É oportuno dizer que esta pesquisa visou investigar uma constituição discursiva da infância a partir do livro *Eu devia estar na escola*, uma obra que apresenta ao leitor o cotidiano de insegurança e violência enfrentado por crianças que vivem no Complexo da Maré, no Estado do Rio de Janeiro. Além disso, a relação entre os enunciados verbais e não verbais ao longo da narrativa faz surgir um cenário que convoca a uma leitura que consiga romper com a simples decodificação de letras.

Figura 1 – Capa em papel vegetal (jaqueta) e o livro ilustrado.



Fonte: Produzida pela pesquisadora a partir do livro analisado.

Desse modo, para acessar a complexidade dos sentidos produzidos na obra literária em questão, o referencial teórico que escolhemos adotar foi o da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), que concebe a linguagem como prática social e materialidade da ideologia, indo além da mera descrição do conteúdo, ou seja, parte do entendimento de que ler não é um simples trabalho de decodificação de letras (Fernandes, 2007). A AD permite analisar como a violência e as interdições cotidianas, por exemplo, criam condições para a constituições de subjetividades e os discursos têm efeitos na construção de uma imagem da experiência desses sujeitos.

A AD de filiação francesa, estabelecida nos anos 1960, conforme dissemos, surgiu do diálogo de três campos do saber: o Materialismo Histórico (Louis Althusser), a Linguística Estrutural (Ferdinand de Saussure) e a Psicanálise (Jacques Lacan) (Orlandi, 2008). Seu fundador, o francês Michel Pêcheux (1938-1983), buscou teorizar como a ideologia se manifesta na linguagem e como o sujeito é interpelado por ela. De sua origem até sua chegada a nós, o aparato teórico-metodológico passou por várias mudanças. Assim, o discurso, nessa perspectiva, passou a ser compreendido como o lugar onde se configura a relação da língua com a história e a ideologia, mas o sujeito não é mais totalmente assujeitado a um sistema.

A abordagem discursiva rompeu o foco exclusivo na estrutura formal da língua, próprio do estruturalismo, e com a noção de um sujeito transparente e consciente (Orlandi, 2009). Assim, a AD nos permite interpretar, por exemplo, como o próprio título do livro apresenta um *dito* que aponta para o imaginário coletivo, o qual tomamos sempre como evidente, de que o lugar de criança é na escola. Contudo, o uso do *devia* impõe uma imperfectividade e uma incompletude que, linguisticamente, marca como o direito pleno à escola é frequentemente interditado para aquelas crianças. Trata-se de uma infância marcada pela falta.

No Brasil, a pesquisadora Eni Puccinelli Orlandi, professora da Unicamp, é a grande responsável por difundir e desenvolver a teoria no contexto nacional, enfatizando a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade. A pesquisadora define o *discurso* como a materialidade da ideologia, o espaço de articulação entre os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos, onde a história condiciona os sentidos (Orlandi, 2009). Em outras palavras, é no discurso que as ideologias ganham corpo por meio dos textos que produzimos. Dessa maneira:

Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história [...] Assim, a primeira coisa a se observar é que a AD não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (Orlandi, 2009, pp. 15-16).

De outro lado, podemos afirmar que a polissemia é um conceito importante para os estudos discursivos. Ela está relacionada à possibilidade de novos sentidos, os quais são possíveis de serem identificados na linguagem verbal e visual. Dessa maneira, a concepção de “leitura de mundo” não se trata apenas da leitura subjetiva, mas a leitura como objeto simbólico, a qual é lida e interpretada por diferentes movimentos da atribuição de sentidos (Orlandi, 2008). Em outros termos, o processo polissêmico revela uma parte da tensão discursiva que possibilita o surgimento do novo, pois opera com o deslocamento, com a ruptura e com a significação.

Para que a leitura se desenvolva em uma perspectiva discursiva, é preciso compreender que tanto a leitura quanto a escrita fazem parte do processo da construção dos sentidos. O sujeito tem suas marcas, sua história e, tanto sujeito quanto os sentidos são condicionados pela historicidade e pela ideologia. Há variadas formas de leitura e compreensão de mundo porque a interpretação está intrinsecamente ligada aos *efeitos de sentido* de cada tempo e espaço social (Orlandi, 2008).

Desse modo, entende-se que a linguagem é constituída no meio social e histórico, é marcada pela interação das relações sócio-histórica onde o sujeito estabelece conexões entre sua realidade subjetiva e coletiva. O sujeito, conforme apresentado na perspectiva discursiva, não precisa ser necessariamente o indivíduo, ligado a um dado número de registro legal, mas trata-se de um sujeito de várias perspectivas que enuncia, ou seja, criança, adulto, idoso, mulher, homem dentre várias outras possibilidades desta função. Portanto, conforme Orlandi (2008), a linguagem e a sociedade se constituem em consonância com os processos históricos e sociais.

No discurso circula a maneira como o social produz a linguagem. Nessa perspectiva, “dizer” é uma ação social que exterioriza relações de poder, conflitos, aprovações, reconhecimentos, construção de identidades e uma variedade de condicionantes históricos. Paralelamente, faz-se necessário compreender que o sujeito não se apropria individualmente da linguagem, não é uma dotação mental e individual.

Todo sujeito, na sua formação discursiva, é apanhado pela ideologia de forma consciente ou inconsciente, pois o discurso foi produzido em um determinado tempo social e reproduzido no modo social atual. De forma mais específica, podemos entender que o discurso pode ser proveniente do que Orlandi (2008) chama de *corpus*, ou seja, dos aparelhos ideológicos, das determinações históricas, de um recorte temático, enfim, da ideologia (Orlandi, 2008).

Desse modo, a perspectiva discursiva nos mostra que a linguagem se fundamenta em dois processos de articulação: o processo *polissêmico* e o processo *parafrástico*. O processo parafrástico é repetível porque reproduz os sentidos, enquanto o processo polissêmico possibilita novos sentidos. Como afirma Orlandi:

Essas são as duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. (Orlandi, 2008, p. 36)

Segundo Orlandi (2008), o texto se caracteriza como sendo um processo de interação em sua unidade complexa de significação que tem as condições necessárias para sua própria produção. Sendo assim, na AD, o entendimento de texto enquanto um objeto de análise, demanda que a noção vá além da informação e do conteúdo. Por esta razão, o livro que serviu como ponto de partida para este trabalho, não somente apresenta uma história. A obra literária permite vazar na materialidade textual aquilo que constitui os discursos circulantes em nossa sociedade.

Nesse sentido, o texto não é apenas um mecanismo de passagem da adição das letras, palavras ou frases em uma sentença, e sim, aberto para formulação de novos discursos. No conceito de funcionamento do discurso, isto é, de como a AD possibilita a análise, parte da atribuição do discurso a um posicionamento advindo das condições sociais e históricas, de uma formação social e sua conjuntura, por isso, a importância de se pensar os *efeitos de sentido* e não apenas buscar o *sentido* do texto ou um suposto sentido verdadeiro e único.

Aquilo que o sujeito percebe e vivencia está relacionado ao cerne de uma formação discursiva, ou seja, aquilo que pode e deve ser dito. No entanto, a memória coletiva constituída socialmente é compreendida como interdiscurso, que se articula com as ideologias materializadas no discurso pelas discursividades. Sendo assim, as formações discursivas, como memórias constitutivas de um tecido histórico e social, determinam aquilo que faz sentido, o que pode e deve ser dito pelo sujeito, fazendo surgir ditos diferentes sobre um mesmo objeto (Orlandi, 2009). Afinal, todos que defendem “a família”, por exemplo, estão defendendo/dizendo a mesma coisa?

Por fim, sobre os estudos que norteiam este trabalho, podemos explicitar que há diferentes métodos de análise que poderiam ser aplicados em busca de identificar os sentidos da linguagem e nos ajudar a “interpretar” nosso objeto. No campo da Educação, ao se optar por uma análise textual, é frequente o uso da Análise do Conteúdo, por exemplo. Contudo, entendemos que existem diferenças entre Análise do Discurso (AD) e Análise de Conteúdo (AC) que trazem implicações para a proposta de pesquisa realizada.

A Análise de Conteúdo aborda tradicionalmente os tipos textuais escritos, ou seja, na superfície textual, textos produzidos para pesquisa, transcritos de entrevistas e busca extrair significados explícitos com uso de categorização e quantificação. Assim, trabalha com a materialidade linguística através dos dados de experimentação contidos no texto, estabelecendo categorias para sua interpretação e compreende o pensamento do sujeito através do conteúdo, numa expressão quase transparente e direta de linguagem (Caregnato e Mutti, 2006).

Por outro lado, na Análise do Discurso, o *corpus* se dá na constituição dos estudos empíricos e na análise de materiais já existentes e que circulam socialmente como notícias de um jornal, a publicação de um livro, alterações na legislação, textos publicitários, campanhas institucionais e outros. A AD trabalha com o efeito de sentido e não com o conteúdo.

Sendo assim, a AD defende que a linguagem é opaca e o analista se coloca diante da opacidade da linguagem, fazendo uma leitura do texto enfocando a posição discursiva do sujeito orientada pelo *corpus*, na sua forma material do social, da ideologia e da história (Caregnato e Mutti, 2006).

Desse modo, a produção discursiva do objeto de pesquisa se dá no processo da localidade onde as autoras, as várias crianças da Maré, por exemplo, nasceram, moram, lugar que nos remete à história das pessoas que há tempos são marginalizadas, carregando as marcas do preconceito, privadas de seus direitos. Nesse sentido, a AD nos faz compreender que a comunidade é vista pelas autoridades, pelos governantes e pelas camadas mais abastadas, como um lugar inferior às demais localidades e isso nos revela que ser criança no Brasil é também sobre como a sociedade enxerga esses sujeitos em seu contexto social e econômico.

Em resumo, a AC busca “o quê” é dito no texto, utilizando um aparato metodológico que se pretende neutro, ao passo que a AD compreende a disputa que está em jogo em qualquer produção discursiva. Logo, ela busca o “como” e o “porquê” de o sentido ser produzido desta ou daquela maneira e não de outra, marcando, claramente, uma relação com a exterioridade. Assim buscou-se estabelecer a presente pesquisa, pois entendemos que não se trata apenas de mais uma narrativa triste sobre crianças, mas uma teia histórica, social e política que ganha corpo na materialidade textual.

3 A LITERATURA INFANTIL COMO FORMA DE ORGANIZAÇÃO DISCURSIVA

Nesse gênero literário, encontram-se, de um lado, o caráter educacional, que desde sua gênese se faz presente como formador de mentalidades, propagador de ideologias [...]; de outro, o aspecto artístico promovendo rupturas, reinvenções e recriações na linguagem, nas verdades, no mundo, na realidade representável, no imaginário, nas ideias.

Santos e Moraes (2013, p. 87)

3.1 A LITERATURA PARA CRIANÇAS: ORIGEM E POPULARIZAÇÃO

Esta seção do trabalho apresenta um breve percurso histórico que desenha algumas paisagens importantes para a compreensão do objeto literário, pensando a sua materialização ao longo do tempo e o modo como pôde ser orientado para uma função sujeito historicamente recente, a infância. Além disso, o capítulo tematiza o letramento literário como um elemento importante na tarefa de formação do leitor, bem como apresenta pontos analíticos que permitem visualizar a Literatura infantil como espaço de constituição discursiva de saberes ao longo da história.

Sabe-se que a formação de leitores é um caminho que tem exigido da escola, também da família e de outros sujeitos que lidam com a formação cidadã dos sujeitos, um grande empenho ao longo tempo. Contudo, o cenário que conhecemos contemporaneamente foi sendo lapidado no decorrer da história, e nem sempre a dita Literatura infantil teve o espaço que a ela, hoje, atribuímos.

Além disso, é oportuno compreender que a Literatura infantil não tem compromisso necessário com o real, não está no lugar de informar e nem circula como um gênero informativo, embora possa assumir também esse lugar. Assim, conforme nos mostra Cademartori (2010, p.16):

Sob a designação da literatura infantil, coexistem diversas modalidades de processos textuais, tanto verbais quanto visuais. São os modos de expressão, os processos narrativos que definam o público a que o livro está endereçado. Em algumas obras, subverte-se o uso sistemático da língua, e o literário irrompe nesse espaço de escape das formas organizadas do mundo adulto. O sonho, a fantasia,

o *nonsense* se instauram como subversão do mundo racional.
(Cademartori, 2010, p.16)

Entendemos que, na maior parte do tempo, na perspectiva do mundo infantil, a Literatura possui um papel que preza pelo imaginário, pela criatividade e a possibilidade de reconto das mais variadas histórias. De maior conhecimento por parte do público geral destacam-se os contos de príncipes e princesas, castelos e aventuras. Nessa dimensão de obras, o ponto central diante do gênero Literatura infantil é pensar sobre seleções, sugestões realmente relevantes para o público desse gênero e não apenas a fim de endossar as indicações para fins comerciais.

A Literatura infantil não pode simplesmente ser definida como um gênero de histórias, atualmente, contadas partir dos filmes e desenhos, por meios de obras, inicialmente, destinadas para os adultos e, por vezes, adaptadas ao público infantil, pois foram historicamente construídas no nosso imaginário. Pontua-se que a principal função que a Literatura infantil efetivamente cumpre junto ao seu leitor, é o contato com textos, em potencial, que permitem a atribuição de sentidos àquilo que lê, que estimula o imaginário, que ilustra a linguagem e os efeitos. É nesse momento que a Literatura infantil se torna importante para a criança (Cademartori, 2010).

De acordo com Cademartori (2010), o marco histórico da Literatura infantil teve sua organização e progressão em sistema literário e sistema da educação. O francês Charles Perrault, no século XVII, iniciou sua busca por contos e lendas narradas na Idade Média e adaptou-as, possibilitando a existência do que hoje conhecemos como contos de fadas (atualmente os contos são foco de muitas discussões no que diz respeito ao gênero infantil).

No período de grande entrave entre classes populares e burguesas, os contos foram coletados por Charles Perrault, através de contadores da vida popular denominados como servos, os quais eram justamente estes, ironizados pelo burguês devido suas crenças e superstições. Portanto, conforme Cademartori (2010), diante desse contexto social, os objetivos do trabalho de Perrault, foi de adaptador, isto é, adequar as histórias narradas em que as personagens eram das classes populares, pobres, que viviam em condições miseráveis, fossem transformadas em personagens bem-sucedidas com um final feliz na narrativa. Dessa forma, Cademartori (2010, p. 41) mostra que:

O trabalho de Perrault é o de um adaptador. Parte de um tema popular, trabalha sobre ele e acresce-o de detalhes que respondem ao gosto da classe à qual pretende endereçar seus contos: a burguesia. Além dos propósitos moralizantes, que não têm a ver com a camada popular que gerou os contos, mas com os interesses pedagógicos burgueses, observem-se os seguintes aspectos que não poderiam provir do povo: referências à vida na corte, como em *A bela adormecida*; à moda feminina, em *Cinderela*; ao mobiliário, em *O Barba Azul*. Ressalte-se, porém, que não há dissociação entre a literatura oral e a versão culta, os elementos coexistem, processando-se um alargamento do domínio da cultura gráfica, que passa a manter relações de integração com a popular. O estado de precariedade o qual as personagens se encontravam nos contos de Perrault, na verdade era uma projeção dos conflitos que os camponeses vivenciaram no regime de Luís XIV. Um final feliz o qual as personagens alcançam uma vida digna e próspera, era o que a classe popular almejava como solução dos conflitos (Cademartori, 210, p. 41)

Percebe-se, assim, que a preocupação de Perrault era de atender à classe burguesa em adaptar suas histórias provenientes dos contos orais da camada popular e transformá-las em histórias de Literatura pedagógica, de cunho moral, acrescentando elementos da vida culta dos burgueses onde teve representações em obras famosas como as mencionadas.

Desse modo, Cademartori (2010) nos indica que os objetivos não eram voltados à educação da população camponesa, mas de controlar o pensamento e conquistar a lealdade dessa população. Aliás, um contingente considerável de pessoas. Toda crença diante dos conflitos pelas contradições que um determinado regime enfrenta, acaba se fortalecendo na política. Na França durante os séculos XVI e XVII, essas contradições se agravaram ante à violência da Contrarreforma.

A autora ainda nos mostra que a Igreja cristã tinha um forte poder e o cristianismo era obrigatório. Ainda assim, o paganismo exibia força nas ações cotidianas. Ao mesmo tempo que se deveria cumprir com os ritos da Igreja cristã, as superstições permaneciam em suas variadas formas. Nesse contexto, segundo Cademartori (2010), o folclore se apresentava em um conjunto de manifestações artísticas da população camponesa: danças, canções e, especialmente contos que eram representações conscientes dos servos, camponeses transmitindo o reflexo de sua própria imagem, reflexos de suas contradições e de suas crises e como forma de uma solução.

Cademartori (2010) afirma que pesquisas históricas mostram que a época de Perrault, século XVII, não foi uma era tão majestosa e refinada como foi descrita

durante muito tempo ou como é caracterizada nas imagens de seus textos. Foi um período de muitas contradições econômicas e políticas que transformaram as estruturas sociais da época. Os contos de Charles Perrault apresentam, em suas imagens, belas princesas e robustos príncipes, castelos, aventuras em uma mescla de diferenças sociais de classe, de servos, servas, camponeses e o trabalho. Imagens as quais em algumas de suas obras, percebe-se na interação, que certamente eram diferentes da realidade.

Assim, compreendemos, a partir dos estudos de Cademartori (2010), que Charles Perrault teve um papel importante em relação à formação daquilo que mais tarde reconhecemos como Literatura infantil. Contudo, segundo a mesma autora, é preciso que se tenha no horizonte que existe também uma espécie de “confusão”, a qual proporcionou os laços estreitos entre a Literatura popular e Literatura infantil. A pesquisadora afirma que o fortalecimento desses “laços entre literatura popular e literatura infantil [...] tem por base a aproximação de duas ignorâncias: a do povo, devido à condição social, e a da infância, devido à idade” (Cademartori, 2010, p. 44).

Essa suposta confusão, entretanto, mostra seu alcance até a atualidade. Parece existir sempre uma massa que precisa aprender e ser tutelada, pois supostamente não sabe escolher, tal qual uma criança. Naquela época os contos se tornaram a ferramenta ideal para essa tarefa, pois enxerga-se no centro do trabalho de adaptação que a “ingenuidade da mentalidade popular identifica-se com a ingenuidade da mentalidade infantil” (Cademartori, 2010. p. 43). Apesar de interessante, esse não é o ponto de nosso trabalho. Por outro lado, dentro do curso histórico, é possível entender que a Literatura infantil como um gênero, procurou assumir juntamente com a escola, o trabalho na formação dos sujeitos.

Ainda cabe acrescentar que, apesar do que o nosso recorte expõe até aqui, a consolidação de uma Literatura endereçada ao público infantil não se limitou à influência francesa. Segundo Lajolo e Zilberman (2007, p. 15), a Inglaterra também participou desse processo de expansão e lá ficou “mais evidente sua associação a acontecimentos de fundo econômico e social que influíram na determinação das características adotadas”.

Nesse momento da história, o processo de industrialização toma corpo e o mundo vê consolidar-se o crescimento político e financeiro das cidades, fazendo surgir uma classe que baseia seu poder não mais em terras, mas nos cifrões – a burguesia (Lajolo e Zilberman, 2007). Tal movimento leva à urbanização, a qual não se dá de

forma igualitária e surge, assim, a massa do proletariado, substancialmente composta por um contingente que abandonou os campos em busca de oportunidades melhores nas cidades. É a partir de tais reorganizações que se cria um contexto favorável ao surgimento de um público a quem se destinar a Literatura infantil.

No Brasil, a produção de livros literários infantis teve sua notoriedade no século XX. Entretanto, a história da cultura brasileira no que diz respeito à Literatura infantil teve idas e vindas. Com o forte avanço da industrialização e o movimento do poder político, os livros literários infantis eram formulados no propósito moralizante, no sentido de estabelecer modelos cívicos de educação do que efetivamente ser uma Literatura para crianças (Lajolo e Zilberman, 2007).

Podemos perceber que o senso motivador por trás da adaptação de Perrault foi o foco na moralidade para educar as crianças e os jovens da classe burguesa em ascensão. Ao criticar os contos e narrativas populares e adaptá-las para fins pedagógicos na educação de uma geração elitizada, ele ganhou destaque com o poder político e com aristocracia, lugar a que pertencia. A relação moralizante da Literatura destinada ao público infantil, nos moldes de Perrault, ganhou espaço ao longo do tempo e foi além da instituição familiar burguesa.

3.2 O LIVRO ILUSTRADO COMO UMA CHAVE DE LEITURA

A ilustração nos livros literários tem sua função, como linguagem visual, a de dar um sentido mais próximo à realidade da narrativa e é por meio dela que os leitores se aproximam do texto e percebem também, o que o texto não diz, isto é, faz com que busquem analisar as imagens de um modo mais crítico, com curiosidade, profundidade e os instigam a descobrir o porquê daquela imagem e qual a sua relação com a narrativa. É a partir das imagens ilustradas que os pequenos leitores, ao analisá-las com atenção, reconhecem elementos, se identificam e desenvolvem o exercício da imaginação e, nesse sentido, a necessidade de aprender as letras e palavras ali, compartilhadas (Linden, 2018).

Percebe-se que esse desenvolvimento de aprendizagem e letramento nos pequenos leitores acontece a partir do acesso à Literatura de qualidade. Esses leitores podem ser instigados a ler desde pequenos, a conhecer as imagens destinadas propriamente as suas faixas etárias se houver uma ação seja da escola ou da família.

Segundo Linden (2018), do ponto de vista histórico, o livro ilustrado passou por várias modificações e inovações, desde formatos, enquadramentos, configuração da capa, à associação de representações e as possibilidades de produzir sentido. Desse modo, o livro ilustrado e a imagem foi conquistando de forma gradual um espaço muito importante na Literatura infantil pela multiplicação de estilos e diversidade de técnicas.

As origens das primeiras imagens e formatos dos livros - o códex - surgiram no período romano e, nesse primeiro momento, utilizado apenas para texto tendo o espaço que, posteriormente, possibilitou que seus primeiros livros nesse formato, fossem compostos com imagens de xilogravuras e textos.

Entre o século XVI e XIX, houve a evolução técnica do modo de como eram produzidas as imagens. Nesse momento, os ilustradores descobriam formas de lidar com as imagens e, ao mesmo tempo, com o texto. Um exemplo disso foi o uso do talho-doce que era uma gravura em cobre utilizada no século XVI. Posteriormente, no final do século XVIII, surgiu uma nova técnica, a litografia, isto é, uma técnica que possibilitou imprimir as imagens a partir das gravuras feitas na pedra, ou seja, uma folha de papel era colocada sobre a pedra e prensada e a imagem na pedra era reproduzida no papel (Linden, 2018).

Conforme Linden (2018), os primeiros ilustradores da narrativa visual no século XIX aperfeiçoaram a técnica de litografia e inovando-a como estampa. Essa técnica foi utilizada por Rodolphe Töpffer (1799 -1846), conforme podemos observar na figura 2, o qual é considerado o inventor da história em quadrinho (1835). Heinrich Hoffmann (1809 - 1894), em sua obra *João Felpudo* (1845), fez o diálogo entre a narrativa verbal e visual, os desenhos. Paralelamente, na Inglaterra, Randolph Caldecott (1846 – 1886), figura 3, foi considerado o inventor do livro ilustrado moderno (1870) por entrelaçar textos e imagens e gerar um novo sentido, ou seja, o texto vai dizer uma coisa e a imagem vai mostrar outra permitindo ao leitor o senso de complemento.

Figura 2 – Página interna da produção Rodolphe Töpffer.



Fonte: Linden (2018, p. 13)

Figura 3 – Páginas internas do livro de Randolph Caldecott.



Fonte: Linden (2018, p. 14)

No ano 1919, houve uma mudança sobre como eram dispostos texto e imagens. Com a publicação de *Macao et Cosmage* de Edouard Léon Louis Edy-Legrand (1892 – 1970), conforme a figura 4, inicia o marco histórico no design editorial e na Literatura infantil onde a imagem assume o papel principal da narrativa e que o texto se torna um elemento secundário em vista da proporção e disposição da imagem que destaca uma nova forma de análise sob as cores vivas e formas geométricas, quadrados para composição. Ainda nesse período, na década de 1930, Jean de Brunhoff (1899 – 1937) inovou o jeito de fazer livros a partir da sua principal obra Babar (1931), juntando o desenho, o texto e o próprio papel em uma unidade só, isto

é, quando o leitor abre o livro, se depara com uma página toda preenchida ao mesmo tempo que tem a sensação de estar de frente a uma grade tela (Linden, 2018).

Figura 4 – Páginas internas do livro de Edouard Léon Louis Edy-Legrand, *Macao et Cosmage*.



Fonte: Linden (2018, p. 15)

Em virtude disso, esse tipo de livro ilustrado criado na década de 1930, se mostrou algo muito moderno mais próximo do que temos hoje em dia. Compreendemos que foi a partir dessa inovação, que os pequenos leitores dessa época, puderam mergulhar em narrativas dessa forma de conceber um livro ilustrado, com mais possibilidades de imaginar e de se interessar pela leitura.

Nesse contexto, a partir dos anos 1950 e 1960, editores como Robert Delpire (1926 – 2017) e Maurice Sendak (1928 – 2012) na obra *Onde vivem os monstros* (1963), inseriram na Literatura infantil novas concepções de imagem, que representavam o inconsciente infantil sob a ótica da psicanálise em que as imagens não serviam apenas para enfeitar o texto, mas que ganharam uma linguagem própria na narrativa visual contando o que o texto não dizia.

Nos anos de 1970 e 1990, Kveta Pacovská (1928 – 2023) e Olivier Douzou (1963) em sua obra mais famosa *Jojo la Mache* (1993). Nesse sentido, artistas que contribuíram com o humor e narrativas minimalistas ao explorarem a materialidade do livro, ou seja, o livro como todo, sua capa, formato, textura, cores, ilustração passa a ser a materialidade comunicando algo antes mesmo das palavras (Linden, 2018).

A partir dos anos 1990 a 2000, as pequenas editoras decidiram criar livros diferentes, ousados ao se arriscar no mercado diante das grandes editoras. Foi uma inovação com o objetivo de encontrar novos talentos, artistas com estilos e traços de desenhos que traduzam a liberdade e o humor diferente.

De acordo com Linden (2018), o livro ilustrado não é apenas um objeto com imagens, mas um conjunto de interações entre textos, imagens e a própria materialidade, o livro e essa dinâmica precisa ser coerente. A leitura de um livro ilustrado necessita que o leitor visualize o que é mostrado em conjunto com o que está escrito, pois ler é assimilar todas as dimensões que o livro carrega no formato, nos enquadramentos e até mesmo em uma página em branco que remete ao silêncio.

É importante ressaltar que no percurso das mudanças e inovações do livro ilustrado, a imagem evoluiu de uma função pedagógica para uma linguagem de liberdade que envolve todo o conjunto do texto, incluindo a tipografia do livro. Nesse sentido, o livro ilustrado exige uma atenção de leitura com uma verdadeira concentração nos códigos visuais que carrega discursos e interpretações complexas e não apenas uma simples imagem em um livro para crianças.

3.3 O LETRAMENTO LITERÁRIO: FORMAÇÃO DO LEITOR E A LEITURA DE IMAGENS

Entende-se que diferente da decodificação, memorização das sílabas e palavras, o letramento literário vai muito mais além no processo de apropriação de regras gramaticais e aprendizado vocabular. O letramento literário é a chave para abrir portas que permitem que o leitor tenha a oportunidade de fazer a leitura de mundo por meio das práticas sociais e entender o que nele acontece (Cosson, 2009).

O principal referencial teórico no Brasil na área do letramento literário é o pesquisador Rildo Cosson — mestre em Teoria da Literatura, doutor em Letras e com pós-doutorado em Educação. Sua abordagem se sustenta na tese de que a Literatura não é um enfeite da sociedade, nem um capricho de determinada classe social, mas o caminho para a compreensão existencial, por meio do qual o sujeito tem a possibilidade de se apropriar de uma leitura de mundo pelo processo de humanização que ela proporciona.

Para fundamentar sua tese, Cosson (2009) recorre ao pensamento do crítico e pesquisador Antônio Cândido, para quem a Literatura responde a uma necessidade universal de fabulação, cuja privação comprometeria a integridade da personalidade humana. Nessa perspectiva, ela atua como fator indispensável de humanização, confirmando no homem aquilo que o constitui como tal — argumento que Cosson (2009) incorpora para defender o caráter formativo e humanizador do letramento literário. Dessa forma, para Cândido (1988, p. 175):

[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade.

O texto de Cosson (2009) traz a analogia de que a Literatura é um corpo linguístico assim como o corpo físico, humano e biológico que se atrofia se não receber os estímulos dos exercícios físicos, ou seja, o “corpo linguístico” é o nosso corpo de palavras que, sem a Literatura, perde sua funcionalidade sem a prática da leitura.

Na sociedade há inúmeros discursos de alunos, professores de outras disciplinas e dirigentes educacionais de outras áreas que, em dada medida, reduzem a Literatura a um saber desnecessário e acreditam que não precisam dela, pois já possuem o conhecimento específico que lhes interessam. Esse pensamento contribui para o lugar pouco confortável que a Literatura assume nas práticas do contexto da Educação. Isso contamina, de certa forma, o ambiente do planejamento e da ação educativa nas escolas e precisa ser desconstruído por meio de ações pedagógicas desde os primeiros passos para a alfabetização (Cosson, 2009).

É importante ressaltar que a criança, em sua formação como leitora, na perspectiva do letramento literário, precisa ser estimulada desde os primeiros anos de vida e ter o contato com os livros, sobretudo aqueles que trazem os discursos visuais por meio das imagens. É possível formar leitores também, na prática pedagógica nas escolas, onde o trabalho docente tem espaço e autonomia de propor atividades que estimulem nas crianças o desejo pela leitura por meio de contação de histórias, projetos de leitura e o contato direto com o livro.

Em sua análise, Cosson (2009) recorre à “Fábula do Imperador Chinês”, presente no livro de contos *A Semente da Verdade* – Um conto folclórico sobre ética

e honestidade (2001), para ilustrar de maneira sucinta os desafios que a educação literária enfrenta. Por meio da fábula, o pesquisador evidencia os obstáculos que impedem que o letramento literário se consolide como uma prática efetiva nas escolas. Segundo o autor, a Literatura enfrenta três grandes inimigos, representados analogamente na narrativa: a arrogância, a indiferença e a ignorância.

Desse modo, podemos compreender, segundo nos ensina Cosson (2009), que a primeira postura — a arrogância — manifesta-se no orgulho de certos educadores que, por se considerarem detentores de um conhecimento específico, julgam não precisar da Literatura, vista por eles como uma disciplina sem utilidade, de valor meramente estético e restrita àqueles que consideram intelectuais.

Por outro lado, ainda conforme Cosson (2009), a segunda postura, a indiferença, revela-se naqueles que tomam a Literatura apenas como suporte para o ensino de gramática e das regras da Língua Portuguesa, limitando-a ao livro didático e esvaziando, assim, toda a essência da narrativa. Possivelmente muitos já passaram por “aulas de Literatura” que se tornam apenas uma espécie de historiografia literária, fazendo os estudantes decorarem as chamadas escolas literárias, as datas de publicações de obras e principais autores, ou ainda pior, usar o texto literário como pretexto para outras coisas.

Por fim, a ignorância - na forma do desconhecimento, da falta de repertório e referências - atrapalha a percepção necessária para compreender as diferenças entre os gêneros literários e suas formas de existência social, a organização formal, levando o sujeito a se afastar da Literatura, encarando-a como algo demasiado complexo e inacessível (Cosson, 2009).

Existe uma distinção conceitual entre decodificação e leitura, em outras palavras, o processo de Alfabetização se dá na habilidade de codificar e decodificar a letra, as sílabas, palavras, frases, parágrafos e textos com a regras gramaticais sendo puramente técnica. Na perspectiva do Letramento literário, é a apropriação desse sistema sob a ótica da prática social, isto é, entender o mundo, a sociedade, o lugar do outro, através das histórias e ao ler história de um personagem diferente, o leitor aprende a respeitar e a entender outras realidade e se colocar no lugar a partir da reflexão (Cosson, 2009).

De acordo com Cosson (2009), para que haja uma resolução para a problemática do ensino de Literatura nas escolas, é necessária uma verdadeira ruptura com o ensino tradicional e que a metodologia seja centrada no eixo de

mediação ativa e humanizadora. A sala de aula precisa ser um espaço onde os estudantes expressem opiniões e compartilhem suas percepções ao ler um livro. Nesse contexto, a função docente está relacionada ao papel de mediação.

Assim, é possível ensinar o estudante os caminhos da leitura de forma autônoma para que, futuramente, ele consiga encontrar um livro e lê-lo de modo a aproveitar plenamente o ato de ler. O estudante precisa aprender a se colocar no lugar do outro através de histórias que narram a vida de outras pessoas de diferentes épocas e realidades representadas por personagens reais ou ficcionais ensinando o respeito às diferenças. Compreendemos, assim, que a Literatura deve ser usada como uma espécie de bússola para a vida com o objetivo de que o estudante use as histórias para entender o mundo real, mas a partir de seu pensamento crítico e de sua realidade. Não se trata de uma romantização do lugar da Literatura, mas de enxergar as potencialidades de tal saber.

O trabalho dos docentes no ensino de Literatura é ajudar o pequeno e futuro leitor a se conectar efetivamente com as histórias narradas nos livros literários. Essa conexão pode promover práticas de leituras que façam com que os estudantes saiam da própria bolha ao encontro das similaridades reais e identificando situações, vivências que a Literatura tem como respostas. Desse modo, uma prática da leitura literária pode contribuir para que o leitor aprenda a conhecer, a respeitar o outro e interagir com empatia na sociedade.

Portanto, é possível afirmar que saber ler e escrever não é garantia de que as crianças vão interagir, entender as dinâmicas das relações humanas e serem capazes de praticarem a empatia, o senso de justiça e o dever de cidadania na sociedade. Além disso, ler palavras, frases e vocalizá-las não é o suficiente, pois é necessário entender o contexto do que está sendo dito ali, ou seja, saber discernir o que é uma receita médica de uma receita culinária, preencher um formulário de inscrição, entender um contrato e usar os textos específicos para resolução dos problemas do cotidiano (Santos e Moraes, 2013).

Segundo Santos e Moraes (2013) a palavra letramento surgiu recentemente e foi sendo incorporada de forma gradual ao vocabulário, sobretudo, no campo educacional. O termo apareceu depois que muitos países conseguiram ensinar a maioria da população a ler e escrever e, diante desse cenário, perceberam que as pessoas sabiam ler e escrever, mas não entendiam o sentido e nem conseguiam usar a leitura e a escrita na sua vida no dia a dia.

O sistema de escrita é uma tecnologia e, para aprender a escrever, é necessário que o sujeito passe pelo processo educacional de alfabetização. Nesse sentido, Santos e Moraes (2013) afirmam que alfabetização e letramento são processos diferentes, porém, recíprocos, na medida em que a alfabetização ocorre no aprendizado de saber desenhar as letras, juntar as sílabas, ler as palavras por meio da escrita e ouvir os sons delas. Por outro lado, o letramento acontece na junção da leitura e escrita a partir da prática social, isto é, leitura de textos jornalísticos, receitas, bulas de remédios, contratos, formulários, cartazes, anúncios e ofertas, compreendendo a funcionalidade socialmente estabelecida.

Dessa forma, tudo isso está de acordo com o que nos ensinou Soares (2020), pois o letramento literário é um conceito que deve ser compreendido no qual o sujeito que vive em um ambiente em que recebe os estímulos da leitura, ouve e reconta histórias desde muito pequena, terá uma chance maior de se apropriar da língua e da escrita. É preciso que o trabalho pedagógico, no ambiente escolar, tenha o propósito real de desenvolver nas crianças, a vontade de acessar a escrita. Pois é esse trabalho docente, com o conhecimento científico, que será possível de trabalhar o processo de alfabetização e letramento com propriedade.

A criança como sujeito social, traz de suas vivências, os sentidos que a tornem capaz de escrever aquilo que está no plano das ideias, na abstração e do seu aprendizado. Nesse sentido, o letramento advém das práticas sociais, das relações e interações que a criança vive, por isso a importância de um bom trabalho pedagógico para possibilitar que a apreensão da escrita, seja concretizada de maneira sólida e eficaz. É muito importante que a criança tenha capacidade de usar a escrita para formular seu senso crítico de sujeito social de potencialidades (Soares, 2020).

A proposta que Santos e Moraes (2013) apresentam é que se deve buscar ensinar e letrar as crianças ao mesmo tempo. Em outros termos, os professores ensinam a juntar as sílabas, formar palavras ao mesmo tempo em que compartilha textos mais próximos do cotidiano como receitas, bilhetes, notícias, propaganda, oferta, além do texto literário.

Portanto, ao ter contato com a prática de alfabetizar letrando, a criança vai ter a sua disposição os textos que irão despertar o seu conhecimento e promover a possibilidade de enxergá-los em outras linguagens por meio do diálogo, troca de

ideias e debates. Nesse contexto, instaura-se o processo discursivo no qual a alfabetização acontece por meio da interação, do diálogo e troca de experiências. É justamente nesse caminho que se espera que a leitura não seja apenas um trabalho mecânico, mas que dê as ferramentas necessárias para que os sujeitos se constituam como alguém capaz de perceber que a escolha de palavras não é apenas uma questão linguística, mas também um trabalho ideológico, de disputa e de poder.

4 AS INFÂNCIAS, OS DISCURSOS E O OLHAR LITERÁRIO

Do ponto de vista de sua apresentação empírica, um texto é um objeto com começo, meio e fim; mas se o considerarmos como discurso reinstala-se imediatamente sua incompletude [...]. Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada – pois ele tem relação com outros textos, com o que chamamos sua exterioridade constitutiva.

Orlandi (2010, p. 22)

4.1 O CONCEITO DE INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA: UM RECORTE

Esta seção do trabalho discute, a partir do trabalho de Philippe Ariès, um desdobramento sócio-histórico do conceito de infância¹. Além disso, acrescenta-se à reflexão sobre a constituição histórica do discurso sobre a infância os atravessamentos possíveis na produção literária analisada: *Eu devia estar na escola*. O capítulo oferece um pequeno sobrevoo que permite perceber a rede discursiva que dá condições de existência aos dizeres que partem do livro literário, mas que, ao mesmo tempo, são sustentados pela exterioridade.

Sabe-se que a infância é uma construção social que se deu em um momento de grandes mudanças no mundo e que vem se modificando ao longo do tempo e da História. E para entendermos como a Literatura infantil aborda as diferentes perspectivas sobre a infância, é necessário voltarmos na linha do tempo e analisarmos alguns aspectos que foram estudados sobre o assunto.

Segundo Ariès (2022), o surgimento da descoberta da criança e concepção de infância se deu a partir do século XVIII com a revolução industrial. Durante centenas de anos, não havia consciência de infância e a criança propriamente dita, era vista como pequenos adultos. A sociedade entendia a criança como parte da família, um

¹ Pela natureza do trabalho, não será possível aprofundamento histórico que envolve a discussão sobre a infância, sobretudo se considerarmos as diferentes infâncias. Contudo, a proposta desta pesquisa foi de, ao menos, apontar que existe uma historicidade em relação a este conceito e que não se trata de um sentido sempre pensado, compreendido e tratado da mesma forma ao longo do tempo.

membro que possuía todos os atributos de uma pessoa adulta que podia trabalhar e aprender uma função.

É necessário compreender que, apesar de assumir um recorte específico, trabalhando a partir da leitura da infância burguesa, Ariès (2022) liderou investigações consideradas inovadoras, pois partia de uma perspectiva multidisciplinar. Segundo Hermida (2021, p. 22), o pesquisador fez estudos a partir de:

[...] monumentos, túmulos, registros de batismo, diários de família e principalmente imagens iconográficas (religiosas e leigas) como fonte de pesquisa, o historiador e sociólogo francês teve o grande mérito de transformar a criança e suas famílias em objetos de investigação historiográfica.

O “sentimento de infância” foi um processo e não havia uma relação genuína de afeto do adulto com a criança, pois tão cedo ela se afastaria da família para aprender a trabalhar, a ajudar o adulto e a educação era a aprendizagem de algum ofício (Ariès, 2022). Em outras palavras, biologicamente o ser humano em formação, a criança, existia e estava lá, ocupando os variados espaços sociais. O que importa compreender é que esse ser não era percebido nos mesmos moldes atuais.

A partir do século XVI, surgem na sociedade europeia as primeiras preocupações para que se prolongasse a sobrevivência da criança, visto que a mortalidade infantil nesse período se encontrava em alta. Surge também, o sentimento de compaixão à criança que antes não lhe era atribuído. A criança passa ser vista com mais sensibilidade, uma consciência de que nela havia uma alma, sendo assim, passaram a ser cuidadas com práticas de higiene e outros cuidados de saúde. A família passou a ter um sentimento mais concreto de afeto à criança. Dessa forma, era possível encontrar a materialidade dessa mudança em:

Correspondências como a do General de Martange mostram que algumas famílias então fizeram questão de vacinar suas crianças. Essa precaução contra varíola traduzia um estado de espírito que deve ser favorecido também outras práticas de higiene provocando uma redução da mortalidade, que em parte foi compensada por um controle de natalidade cada mais difundido (Ariès, p.46, 2022).

A criança da Idade Média durante muito tempo foi negligenciada pelas suas famílias e delas separadas ao chegar entre as idades de 5 e 7 anos, pois não havia vínculo afetivo pelo fato de a noção de infância não existir nesse período. Sendo

assim, as mortes das crianças também eram vistas pela sociedade como algo comum, banal e não recebiam a devida importância. Contudo, é quando a criança se afasta da família, passando a ter seu aprendizado por meio da escola, longe das práticas dos adultos, apresenta-se precedente para maior visibilidade para a noção de infância.

A descoberta da criança e concepção de infância se consolidou no século XVIII, período em que a família passou a enxergá-la como um indivíduo que tem necessidade de cuidados na sua saúde, higiene, educação. Surge o sentimento de afeto por ela ser pequena, frágil, inocente e ser orientada, conduzida. Portanto, a criança passou a ser percebida de outra forma na sociedade (Ariès, 2022).

Essas concepções contribuíram para o avanço de pesquisas e vários estudos de investigação de pensadores e autores das áreas de Direito, Psicologia, Educação. Assim, a infância passa a ser objeto de estudos e com visibilidade, organizando uma forma de olhar para contribuições futuras. A Literatura destinada ao público infantil nasce a partir também de uma nova configuração social. Dessa forma, buscaremos compreender como ganham materialidade discursiva as crianças retratadas nos livros infantis.

Por outro lado, não se pode esquecer que o recorte trazido por Ariès (2022) não alcança as crianças periféricas, aquelas que não fazem parte de todo esse cerco de cuidados, pois “com as evoluções tecnológicas as máquinas chegaram às fábricas o que possibilitou o emprego de trabalhadores sem a necessidade de força física – leia-se, mulheres e crianças” (Hermida, 2021, p. 25). Em outros termos, é possível entender que as crianças ligadas às classes trabalhadoras serviram para engrossar a massa de explorados pela maquinaria capitalista. A leitura do livro pesquisado nos conduzirá à reflexão sobre como algumas infâncias seguem invisibilizadas e pagando um alto preço por sua condição social.

4.2 O LIVRO *EU DEVIA ESTAR NA ESCOLA* E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Nesta seção, buscamos compreender a constituição de algumas práticas discursiva e não discursivas no contexto das crianças moradoras de comunidades da Maré, a partir dos enunciados investigados no livro *Eu devia estar na escola*. Conforme nos mostra Orlandi (2006), a análise discursiva não recai sobre o indivíduo físico como todo, mas sobre o que os discursos e as posições que podem ser

exercidas por estes sujeitos e na produção dos respectivos enunciados. Tratar das condições de produção também é contemplar a relação entre sujeito e situação.

Assim:

A situação, por sua vez, pode e ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo. Se separamos contexto imediato e contexto em sentido amplo é para fins de explicação, na prática não podemos dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente (Orlandi, 2006, p. 15)

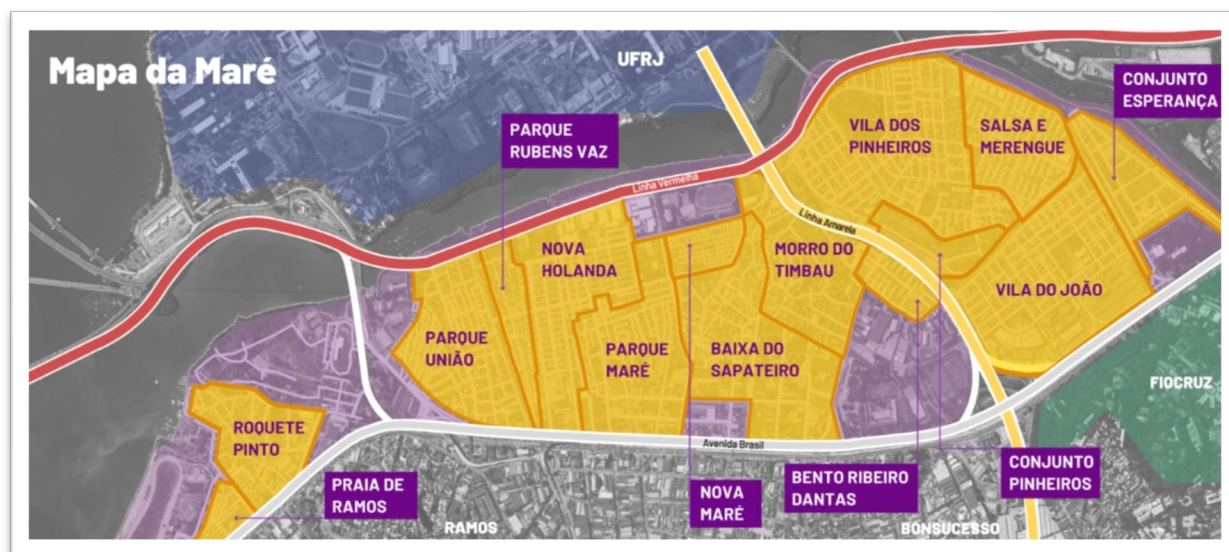
Para Orlandi (2006), a língua possui mecanismos de projeção que permitem a transição da situação pessoal para a posição discursiva. Esse movimento transforma o enunciatador e o destinatário em pontos de relação dentro de uma interlocução. Essa distinção é importante para entendermos como os sentidos são produzidos a partir de posições e lugares específicos na sociedade. Isso significa que, como a autora nos ensina, se em uma sala de aula um professor e um aluno interagem, não estão em jogo aí somente os traços das posições que os dois sujeitos exercem na sala de aula – professor e aluno -, mas também todo o tecido histórico-ideológico que definem esses lugares sociais.

Além disso, também deve-se considerar que “em uma sociedade como a nossa o saber é distribuído por uma rede e institucional, hierarquizada em que o saber relaciona-se ao poder” (Orlandi, 2006, p. 15). É possível compreender que aquilo que acontece nas relações na escola ou na sala de aula está vinculado ao contexto mais ampliado e, a partir disso, constrói o sentido possível para uma época.

Ao iniciarmos a observação sobre as condições de produção do livro infanto-juvenil *Eu devia estar na escola*, cabe aqui ressaltarmos que não é uma obra literária de ficção, mas sim um livro que nos relata, por meio de ilustrações, manuscritos, depoimentos feitos por crianças e adolescentes que denunciam à sociedade uma realidade crua e direta sobre as operações policiais nas comunidades da Maré, no Rio de Janeiro.

Portanto, não nos limitamos apenas aos manuscritos e às cartas enviadas ao poder judiciário, buscamos imagens que denunciam as desigualdades das ações do Estado, as quais circulam nos jornais e outras formas de noticiar, em situações concomitantes aos eventos no livro, uma vez que a análise discursiva contempla a exterioridade do texto.

Figura 5 – Representação cartográfica do Complexo da Maré, no Rio de Janeiro



Fonte: <https://www.redesdamare.org.br/br/>

Assim, é um ponto relevante compreender, do ponto de vista geográfico, a localização do Complexo da Maré. O mapa ilustra o lugar de onde as crianças falam, local onde elas moram e é carregado de historicidade, das lutas e a realidade desse lugar. Portanto, elas não falam de um lugar qualquer, as falas têm a força e a vivência da comunidade. A imagem não é apenas um mapa geográfico, ele materializa o lugar social conceituado por Eni Orlandi (2006), o exterior do que remete os enunciados constatados no livro, e de onde possibilitou as suas condições de produção e realização deste trabalho.

Ao observarmos o mapa, pudemos visualizar que a comunidade está cercada – o que nos elucidou sobre a questão da relação de poder e disputa de espaço. Nessa perspectiva, tivemos a clareza de que a Maré fica dividida por avenidas e cercada por prédios de universidades (UFRJ e a Fiocruz - Manguinhos) e do governo, dividindo visualmente de um lado a comunidade, do outro lado o poder do Estado.

No âmbito da Análise de Discurso e, de acordo com Orlandi (2026), a historicidade e o lugar mudam o sentido do que é dito pelo mecanismo de antecipação em relação ao seu interlocutor. Diante disso, sabendo da existência constatada no mapa sobre a relação de disputa de poder, tudo que se fala sobre as comunidades da Maré só pode ou não fazer sentindo quando visualizamos a realidade das ruas, das

operações policiais ali existentes, a violência relatada pelos moradores e a invisibilidade sobre essa realidade do poder político e do Estado.

Em resumo, por mais que muitos de nós nunca tenhamos estado em uma “favela” ou em uma “Comunidade” como a do bairro da Maré, não escapamos da produção dos efeitos de sentido sobre esse lugar e os indivíduos que lá estão. Os sentidos são produzidos todos os dias a partir do que encontramos nas notícias de jornal, no capítulo da novela, em um filme no cinema ou peças publicitárias. A partir da perspectiva discursiva, descobrimos que tudo isso funciona na produção de sentido, ou seja, é condição de produção do que nos faz perceber aquele lugar e tudo o que é possível dizer sobre ele.

Ao analisarmos o livro, foi fundamental compreendermos o que estabelece os enunciados de um discurso são também os lugares sociais de onde os sujeitos falam, uma vez que esse lugar marca o dizer com a força de quem fala (Orlandi, 2006). O mapa nos mostrou que a Maré é um lugar dividido e bastante complexo. Nesse sentido, podemos refletir que a desigualdade social tem a ver com forma como as ruas e os bairros são organizados, como os serviços estruturais do Estado chegam a cada parte da cidade.

A imagem apresentada na Figura 6 nos mostra as crianças e a professora deitadas no chão de uma sala de aula da Maré, evidenciando a materialidade não apenas como um momento isolado, mas sim de um espaço que nos mostra um lugar social de pura vulnerabilidade, o qual deveria ser seguro e garantir o aprendizado. Nesse cenário, as crianças estão protegendo as suas cabeças, pois é uma reação automática como resposta física imediata, pois o corpo sabe que a bala pode atingir.

Figura 6 – Estudantes e professores sofrem com rotina de violência da favela da Maré



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2017/03/20/secretario-de-educacao-do-rio-quer-blindar-escolas-na-favela-da-mare/>

Paralelamente, apesar de as crianças estarem dentro da escola, elas são impedidas de colocar em prática o seu papel de estudante e, tanto a professora como os estudantes, deixam de assumir esses espaços para ocupar a posição-sujeito onde seu aprendizado é interrompido pela violência das operações policiais. Diante disso, podemos relacionar ao que Orlandi (2006) conceitua como efeito de sentido, isto é, a escola deixa de ser um lugar de aprendizado para se tornar um campo de sobrevivência, um lugar onde a educação pode ser silenciada.

Figura 7 – Fotografia de Chico Ferreira. Marcha Contra a Violência nas ruas da Vila do João no Complexo da Favela da Maré



Fonte: Pulsar Imagens – junho de 2017.

Se anteriormente vimos crianças em uma posição de vulnerabilidade, deitadas no chão da sala de aula protegendo suas cabeças, na Figura 7, a marcha nos mostra as crianças saindo do seu lugar de estudante, ao ocupar o papel de enunciador quando cobra os seus direitos às autoridades políticas. Na imagem podemos visualizar várias crianças com faixas e cartazes denunciando o que não é dito, a falta de respeito aos seus direitos, o combate à violência, isto é, a voz que fala e representa toda a comunidade.

Diante desse cenário, pudemos analisar que a presença de várias crianças, ou seja, o coletivo no espaço público, desafia a exterioridade das operações policiais, a falta de visibilidade do poder público e do Estado, o desrespeito ao direito de exercer a cidadania e exige que o lugar social da Maré, isto é, escolas, parques, praças, ruas, seja um território de paz e garantias de seus direitos. Além disso, a marcha destaca o trauma que as pessoas têm da violência e de terem seus direitos interrompidos no lugar onde a sobrevivência é um grande desafio, mesmo a Constituição Federal dizendo que:

[...] É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art. 227)

Os sujeitos que vivem na Maré, adultos e crianças, ocupam o lugar social da invisibilidade em relação às garantias constitucionais. Assim, entender a condição de produção do livro analisado nesta pesquisa nos impõe, a partir do recorte discursivo, compreender que a experiência, “o sentimento de infância”, abordado por Ariés (2022), por exemplo, encontra espaço de existência marcado pela falta, pela interdição dos direitos, ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) afirme que:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;

- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (Brasil, 1991, p. x)

O contexto imediato dos sujeitos da Maré está diretamente condicionado à realidade das operações policiais nas comunidades, as quais violam de forma sistemática os direitos fundamentais estabelecidos tanto pela Constituição Federal quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), conforme podemos interpretar a partir da notícia apresentada na figura 8. Observemos.

Figura 8 – Notícia do portal G1 sobre Operação na Maré.

Operação na Maré fecha escolas, unidades de saúde e Fiocruz; passageiros se jogam no chão em estação de BRT

As polícias Civil e Militar tentam cumprir 56 mandados de prisão e 42 de busca e apreensão contra traficantes do Terceiro Comando Puro (TCP).

Por **Filipe Brasil, Rafael Nascimento**, Roberta Pennafort, g1 Rio e TV Globo
10/06/2026 07h31 · Atualizado há 3 semanas

Fonte: g1.globo.com

Enfim, a obra literária *Eu devia estar na escola*, de autoria coletiva, materializa em seus enunciados, verbais e não verbais, conforme constataremos adiante, os discursos que vazam na realidade cotidiana daquele lugar. A escrita infantil que ganha corpo no livro que pesquisamos expõe a dureza, a contradição, mas também a denúncia de quem tem sua existência atravessada pelo discurso da Ordem – As polícias Civil e Militar tentam cumprir 56 mandados de prisão e 42 de busca e apreensão contra traficantes -, mas que inviabiliza o direito básico de uma criança, o direito de estudar.

4.3 IMAGENS DA INFÂNCIA: DISCURSIVIDADE E ILUSTRAÇÃO

Começamos por apresentar um pouco mais do livro. A obra, *Eu devia estar na escola*, nos mostra o cotidiano de insegurança e violência policial enfrentadas por crianças e adolescentes e os desafios que encontram para permanecerem na escola. Portanto, é resultado de um trabalho em que foram registrados as experiências e o entendimento que as crianças da Maré têm sobre suas vivências e expectativas de vida na favela, diante das situações de violências, principalmente, a violência policial.

O surgimento da obra se deu em 2019, cinco anos antes de seu lançamento e o motivo foi devido à carta de criança enviada à Presidência do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Na ocasião, não foi enviada apenas uma carta, mas 1.512 cartas, grande parte escritas e desenhadas por crianças e adolescentes que relatavam às autoridades brasileiras como é vivenciar as operações policiais, isto é, cartas com relatos de crianças muito assustadas com as operações policiais violentas e perigosas para a população.

A editora (Caixote) se refere ao livro da seguinte forma: “Um livro infanto-juvenil de não-ficção sobre ser criança em um território com violência”. “*Eu devia estar na escola* é um livro narrado e ilustrado por muitas crianças e jovens moradores de favelas da Maré, que relatam o que é viver a infância impactada pelas frequentes e violentas operações policiais que são utilizadas pelo governo brasileiro como medida de enfrentamento ao também violento varejo de drogas”.

A obra traz as reflexões com diferentes percepções de crianças que possuem um sentimento de impotência diante das situações cotidianas de violência no local onde moram e que as impedem de ir à escola por medo de verem, sofrerem algum tipo de violência ou mesmo de perderem suas próprias vidas no trajeto.

Há relatos sobre o desafio que as crianças e jovens enfrentam por conta do medo que sentem de sair às ruas, frequentar praças, parques e ambientes públicos da comunidade. É explícito que esses direitos são negados de uma forma velada por parte das autoridades por meio de ações truculentas de policiais que estão em operação nas favelas da Maré. O que chama atenção é a consciência coletiva por parte das crianças de que a escola é o lugar onde estão na direção da realização de seus sonhos e por conta das operações policiais, elas se sentem impedidas de ir à escola e dar sequências nos estudos. Isso pode interditar a chance de alcançar uma vida diferente.

Em análise ao nosso objeto de estudo, o livro *Eu devia estar na escola*, foi inevitável deixar de observarmos suas características como uma obra que nos mostra nas imagens, nos manuscritos, a voz que representa um coletivo de crianças e adolescentes pedindo que seus direitos de ir à escola e voltar em segurança sejam respeitados.

O livro nos mostrou essa conversa com o leitor, pois quem fala mostra a realidade da comunidade das crianças da Maré e de todo o coletivo pertencente a um lugar marcado pela discriminação. Sendo assim, ao lermos a obra, percebemos o nosso próprio lugar ao nos depararmos com essa realidade.

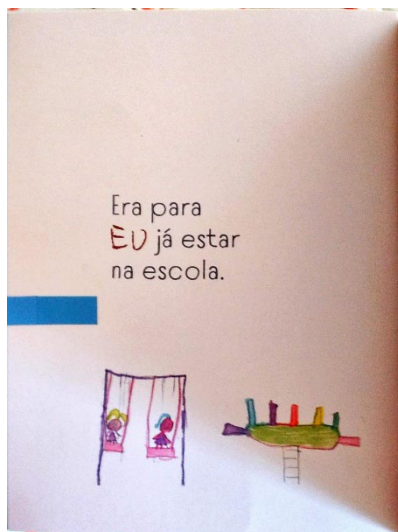
Os manuscritos contidos na jaqueta² que abraça a capa do livro, nos revelou o medo que as crianças têm das operações policiais em seus diferentes discursos, mas predominantemente com os mesmos enunciados: *medo, operação, escola, assustado*. Além disso, são constatações que nos materializaram o porquê desses discursos fazerem sentidos quando lemos os enunciados e os comparamos às imagens anteriormente apresentadas, principalmente, à imagem das crianças deitadas no chão da escola.

Observamos que o próprio título do livro nos leva a interpretar, a partir da materialidade linguística, que o enunciado construído “Eu devia estar na escola” expõe um verbo “devia”, o qual carrega em sua produção significativa uma ideia de incompletude, o imperfeito. Além disso, ao dizer que “devia estar na escola” há um trabalho do não dito no que é dito, pois a ideia expressa de “dever” aponta uma contradição que pode ser materializada em outra forma textual como “Eu devia estar na escola, mas não estou”. Assim, segundo vimos com Orlandi (2006), o sujeito desse enunciado assume uma posição-sujeito marcada pela falta, pois essa criança vivencia a não realização de uma norma que, apesar disso, é enunciada como válida para ela.

Na primeira página, depois da capa que faz contraposição com a capa de papel vegetal (a jaqueta) que abraça o livro, há um desenho de duas crianças brincando no balanço enquanto um helicóptero está sobrevoando a localidade. A criança denuncia a contradição que remete ao título da obra *Eu devia estar na escola*. Nessa posição de sujeito, a criança coloca em dúvida a efetividade da Constituição Federal e do ECA, que, na teoria, afirma a garantia do direito ao lazer e à educação plena como prioridade.

² A anatomia do livro apresenta vários termos que podem fazer referências às peças do vestuário. Assim, a jaqueta é como uma sobrecapa, uma capa extra que envolve o livro.

Figura 9 – Desenho da criança que denuncia.



Fonte: Produzida pela pesquisadora a partir do livro analisado.

Constatamos a discursividade entre texto e imagem que se relacionam para criar o sentido de urgência o qual mostra ao interlocutor, logo de início, que há uma contradição entre a ilustração e o título da capa. Sobre isso, Orlandi (2009, p. 22) nos mostra que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso só é efeito de sentidos entre locutores”. Em outras palavras, a autora destaca que só há sentido no discurso a partir da interação, para nossa análise, entre o narrador e o interlocutor que visualiza a imagem em conjunto com o texto, a preocupação da criança de não estar ocupando o seu lugar social, a escola.

Figura 10 – O discurso da criança é tomado pelo medo e a previsão da violência

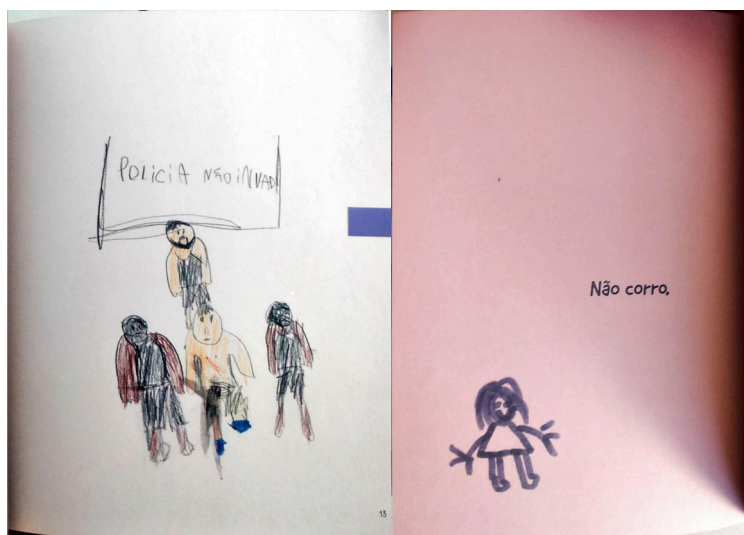


Fonte: Produzida pela pesquisadora a partir do livro analisado.

Essas duas páginas nos deixam explícita a angústia das crianças. O sentido começa a ser produzido no texto da primeira página, nos denunciando que as operações costumam agir em horários indeterminados e quando começam tarde, se ela, a criança, já estiver na escola, é aconselhável ficar quando há operações em andamento. Sendo assim, é melhor ficar na escola. Contudo, esse lugar deixa de ser um espaço social de aprendizagem para servir de abrigo - “é melhor ficar lá. Vamos para o corredor”; “É para ficarmos longe da janela” - contra os conflitos provenientes das operações.

Na segunda página, o medo é marcado pela preocupação da criança de a mãe dela resolver ir buscá-la. Isso cria uma situação de confusão e insegurança “a tia dá livros para a gente ler”, traduzindo que a professora entrega os livros não como uma prática pedagógica, mas como um mecanismo de aliviar a tensão causada pelo trauma e medo nas crianças. Além disso, o texto visual retrata o carro da polícia, conhecido como *Caveirão*, o qual é blindado e usado em situações que oferecem grande risco à vida dos policiais. Entretanto, quem vai blindar esses sujeitos que somente querem usufruir de seu direito de estudar?

Figura 11 – A escrita visual da inviolabilidade do domicílio e estratégia de sobrevivência



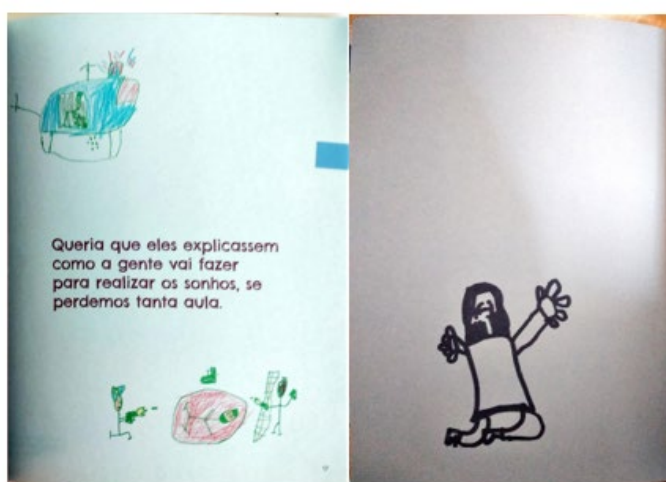
Fonte: Produzida pela pesquisadora a partir do livro analisado.

Outro fator marcado pela violência das operações é o da violação do espaço domiciliar. Nessa imagem, a criança ilustra figuras armadas, mas atrás de tais figuras há o enunciado “Polícia não invadir”. Isso nos deixa subentendido que não há o cumprimento das normas de conduta e condições para entrar na casa dos moradores das comunidades da Maré.

De acordo com Orlandi (2009, p. 46), “a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. Desse modo, o discurso de quem entra para invadir as casas foi construído pela ideia de que os moradores desse local são percebidos como bandidos, traficantes, ladrões, desrespeitando seus direitos como cidadãos e reforçando o preconceito e até o racismo. Isso traz consequências de normalização dessas ações. Assim, aqueles responsáveis pela gestão pública das vidas na cidade não interpretarão o enunciado “Polícia não invadir” da mesma forma que interpretariam um morador de um bairro nobre usando o mesmo enunciado. Entendemos que a reprodução linguística de palavras, por exemplo, não é garantia de produção de um mesmo sentido.

A imagem onde é ilustrado o desenho de uma criança com os braços abertos com o enunciado “Não corro”, nos revela um mecanismo de antecipação de sobrevivência relacionando ao que Orlandi (2006) nos apresentou. A prática do comportamento físico a qual os moradores das comunidades adotaram para não serem confundidos com alvos em potencial, ou seja, podemos arriscar a compreender esse movimento como uma prática não discursiva ligada ao jogo dos sentidos daquele espaço social. Nesse sentido, o gesto nos elucida as relações de força entre a polícia e alvo no território onde o comando é parar, não correr, abrir os braços, que reflete um aprendizado coletivo, pois se fizerem um movimento errado diante dos helicópteros, dos carros de polícia, podem ter suas vidas exterminadas.

Figura 12 – Percepção da criança sobre a realidade das operações policiais simbolizada por helicópteros e “caveirões” como medo constante.



Fonte: Produzida pela pesquisadora a partir do livro analisado.

Nessa página da obra, a primeira imagem é composta por desenhos e um texto centralizado “Queria que eles explicassem como a gente vai fazer para realizar os sonhos, se perdemos tanta aula” e, no topo, um helicóptero transformando o espaço da criança em um cenário ofensivo de guerra. Na parte de baixo, podemos visualizar uma cena muito pesada de violência, um desenho que representa um policial com uma arma apontada atirando contra o outro, alvo que está deitado no chão e que nos dá o entendimento de que ele está morto, representado por uma poça vermelha, isto é, o sangue da pessoa alvejada.

O texto contido naquela página é um enunciado do estudante que deixa sua posição estritamente de criança/estudante e se coloca na posição de sujeito cidadão. Assim, ele questiona às autoridades sobre seus direitos fundamentais amparados pela Constituição Federal e pelo ECA. Contudo, ainda cabe ressaltar que a questão posta pela criança denuncia algo ainda mais delicado, pois a mesma sociedade, a mesma gestão pública que enxerga um trabalho de “Segurança” ao realizar as operações policiais nas comunidades, é aquela que vai cobrar dessas crianças que elas possam competir pelo “mérito”, que elas busquem “capacitação”, “qualificação” e que conquistem a “empregabilidade”. Então, aquilo que é lido como “Segurança” por parte da sociedade, pode receber outros sentidos em outras condições de produção.

Nesse sentido, outra imagem que nos traduz que o processo educacional de aprendizagem mais uma vez é silenciado pelo clima de sobrevivência, que nos revela uma prática no cotidiano vivenciada pelas crianças da Maré. Para Análise de Discurso, o helicóptero, as operações policiais, os tiroteios carregam o contexto histórico-social que perpassa o texto. Os símbolos como helicóptero, Caveirão, tiroteio, policiais disparando, não são meras ilustrações, mas as condições de produção do discurso, as quais fazem ter sentidos possíveis quando lemos o texto central da imagem. Assim, Orlandi (2006) explica que:

Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade (Orlandi, 2009, p. 16).

Ao analisarmos a imagem ao lado, o desenho que ilustra uma criança ajoelhada com os braços abertos, representa um sinal físico, corporal, ou seja, é o corpo falando

“não sou uma ameaça” diante da corporação policial. A criança se força a agir como o indivíduo que precisa provar cotidianamente que é inocente e que não é o alvo que a polícia procura, justamente por estar em desvantagem na relação de poder.

Insistimos ainda que a primeira imagem são percepções da criança sobre a sua própria realidade, isto é, a forma como ela lê e interpreta a exterioridade do território onde vive, dando voz à sua frustração de ter os sonhos interrompidos pela suspensão das aulas, enquanto a segunda imagem nos mostra o corpo se calando, a criança parando de correr e se colocando de joelhos para não ser alvo dos atiradores.

Figura 13 – A carta ao Tribunal de Justiça

PARA:

A Presidência do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
 Excmo. Sr. Des. Claudio de Mello Teves
 O Ouvidor do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
 Excmo. Sr. Flávio Círio Vieira de Mello
 A Junta Trial do 1º Grau da Fazenda Pública
 Excmo. Sr. Des. Reginaldo Chaves de Almeida Costa de Castro Lima
 Aos Excmos. Srs. Desembargadores
 do 1º Grau do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro

O QUE VOCÊ GOSTARIA DE DIZER AOS JUÍZES SOBRE O
 FIM DA AÇÃO COLETIVA DOS MORADORES DA MARÉ?

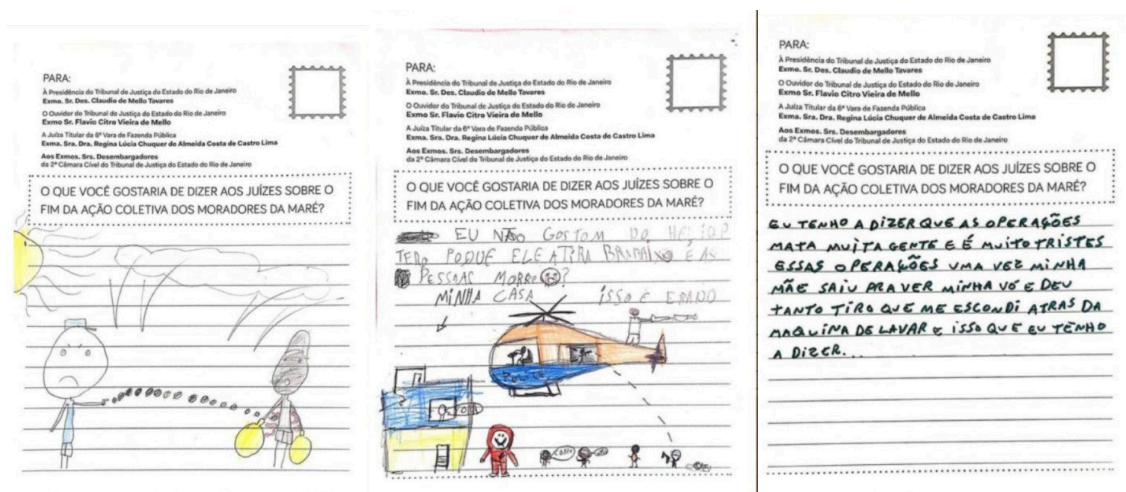
NOME: _____ IDADE: _____
 COMUNIDADE: _____

Fonte: Produzida pela pesquisadora a partir do livro analisado.

A Figura 13 é o modelo da carta que foi inspiração para que outras 1.512 cartas fossem escritas por crianças, adolescentes em sua maioria, denunciando às autoridades brasileiras como é vivenciar o trauma que as operações policiais provocam. As cartas foram escritas em um momento o qual existia a possibilidade de o poder público tirar as regras que regulamentavam as operações. Isso tornaria mais grave a violência por parte dos policiais e perigosas para as comunidades.

De acordo com os estudos realizados em Orlandi (2009) na Análise de Discurso, a carta é a resposta discursiva funcionando como um mecanismo de resistência para que a comunidade não perca seus direitos. Nessa perspectiva, o objetivo é registrar, exigindo que os direitos e leis de proteção à criança e ao adolescente, saiam do papel e se tornem realidade dentro da Maré, na tentativa de fazer com as crianças e suas infâncias nesse território tenham visibilidade e não sejam ignoradas pelo sistema judiciário.

Figura 14 – Três de 1.512 cartas enviadas ao poder judiciário.



Fonte: extra.globo.com – 13/08/2019.

Embora o livro apresente inúmeras entradas para o trabalho interpretativo a partir do viés discursivo, temos ideia de que esta pesquisa nunca se pretendeu exaustiva em relação ao tema estudado. Contudo, finalizar esta seção com as imagens da Figura 14 nos mostra como aquilo que enxergamos na textualidade do livro *Eu devia estar na escola* não pode ser lido sem pensar a relação com a exterioridade. Acrescentamos ainda que importa compreender que o nosso trabalho como educadores vai além da margem das letras e das frases. Em dada medida, somos nós os responsáveis por construir a ponte que leva um leitor alfabetizado ao alcance do lugar de leitor letrado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa passamos pelos questionamentos que nos motivaram na intenção de dar à luz a quem a este trabalho chegar. Nos posicionamos de modo a defender a ideia de que a Literatura infantil não pode ser apenas uma disciplina, um percurso de leitura ou simplesmente uma prática de contar, ouvir histórias e observar ilustrações, mas uma ponte para abordar questões sociais a partir de obras não-ficcionais.

Realizamos uma investigação amparada no referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso (AD) sobre a obra não-ficcional, o livro *Eu devia estar na escola*, nosso objeto de pesquisa. A pesquisa nos permitiu identificar que existem infâncias silenciadas, desassistidas de seus direitos legais, vivenciando traumas e sendo impedidas de ir à escola e tendo seus sonhos interrompidos.

Nossa proposta de análise, como ponto de inquietude surgiu a partir de questões, as quais foram: A Literatura infantil pode ser um espaço de organização discursiva sobre uma forma de ver a infância? Como o livro investigado constitui uma materialização de visão sobre a infância? Nesse sentido, as questões foram o ponto de partida e engrenagem que nos norteou ao longo de nossa investigação.

Compreendemos, então, que nossa proposta foi alcançada. Visto que, atendeu aos critérios de análise para os enunciados presentes no livro a partir dos textos, imagens, ilustrações, dando materialidade ao discurso. Dessa forma, esta pesquisa contribui para a formação do profissional pedagogo por trazer uma perspectiva a partir da Análise do Discurso que supera a visão da Literatura como mera ferramenta utilitária ou simples decodificação.

A nossa pesquisa foi produzida na forma de investigação no intuito de alcançar dimensões para além dessas questões, com o objetivo de contribuir para a formação de pedagogos e revelar uma outra perspectiva ao situar a leitura dentro de uma construção sócio-histórica.

Nesse sentido, o estudo demonstra que as crianças na obra atuam como sujeitos históricos e a narrativa não é apenas um enredo fechado no livro, palavras, ilustrações, isto é, uma história triste de crianças que vivem na comunidade, mas tem a ver com as condições sociais reais de produção de sentido e das funções-sujeitos. Então, todas essas questões contribuem com a formação de pedagogos para uma atuação mais crítica, com olhar social, político, histórico e senso de justiça social.

Dessa maneira, a Análise do Discurso e a teoria do livro ilustrado foram fundamentais para a realização deste trabalho, uma vez que a partir do conceito de condições de produção, pudemos fazer o diálogo entre as duas teorias quando nos aproximamos dos textos e imagens da obra, constatando também, o que o texto verbal não diz, mas que se materializa nas imagens ilustradas pelas crianças.

A Análise do Discurso é uma estrutura teórico-metodológica muito ampla e que possibilita um campo extenso de informações para serem estudados. Portanto, fizemos uma análise de uma obra mais recente que nos permitiu refletir e investigar o livro, colocando em prática alguns conceitos da AD. Entretanto, temos percepção sobre as limitações e possibilidades deste trabalho, seja por sua natureza, seja pelas escolhas que foram feitas.

Sendo assim, nosso trabalho abre novos horizontes para investigação que pode ser incorporado, posteriormente, trazendo mais conceitos da teoria. A intenção foi a de expandir os estudos a outras formas de refletir e analisar livros, imagens, slogans e, também, recortes de outras áreas como Ciência Política, Psicologia, Sociologia e, principalmente, a Literatura.

Portanto, fizemos um caminho de estudos e investigação que nos elucidou que a Literatura infantil é, sim, um espaço de organização discursiva sobre uma forma de ver a infância porque nos permitiu refletir para além da decodificação e histórias encantadas com temas fofinhos, narrativas com enredo fechado na obra.

Ademais, o livro *Eu devia estar na escola* por ser uma obra não ficcional, com autores reais, sócio-históricos, nos possibilitou ver a materialização de enunciados pela lente da Análise do Discurso. Assim, compreendemos como os discursos acerca da infância possui uma historicidade. Além disso, o lugar social e a função de estudantes, crianças das comunidades da Maré, são uma realidade bem diferente da realidade de outras infâncias.

Ansiamos para que esta pesquisa contribua para a formação da docência e o saber e que possa, por suas lacunas, instigar outros pesquisadores a construírem outras investigações. Acreditamos que o trabalho coletivo pode alcançar as mudanças que desejamos.

6 REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022. 400 p.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos, v. 163).
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto & Contexto - Enfermagem, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 1988. p. 169-191.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2007.
- HERMIDA, Jorge Fernando. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias In: **Polyphonía**, v. 32, n. 2, p. 18-38, jul./dez. 2021.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil Brasileira. História & Histórias. São Paulo: Ática, 2007.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.
- LUZ, Ananda; MALZONI, Isabel (Org.). **Eu devia estar na escola**. São Paulo: Caixote, 2024.
- SOARES, Magda. Alfabetrar: **toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo. Editora: Contexto, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 14 jul 2026.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. **Análise de Discurso**: princípios e fundamentos. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Editora Cortez e Editora da Unicamp, 2008.
- ORLANDI, Eni. **Análise do discurso**. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S. ORLANDI, E. P. (org.) Introdução às ciências da linguagem – **Discurso e textualidade**. São Paulo: Pontes editora, 2006. (pp 11-32).
- SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a Literatura infantil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.