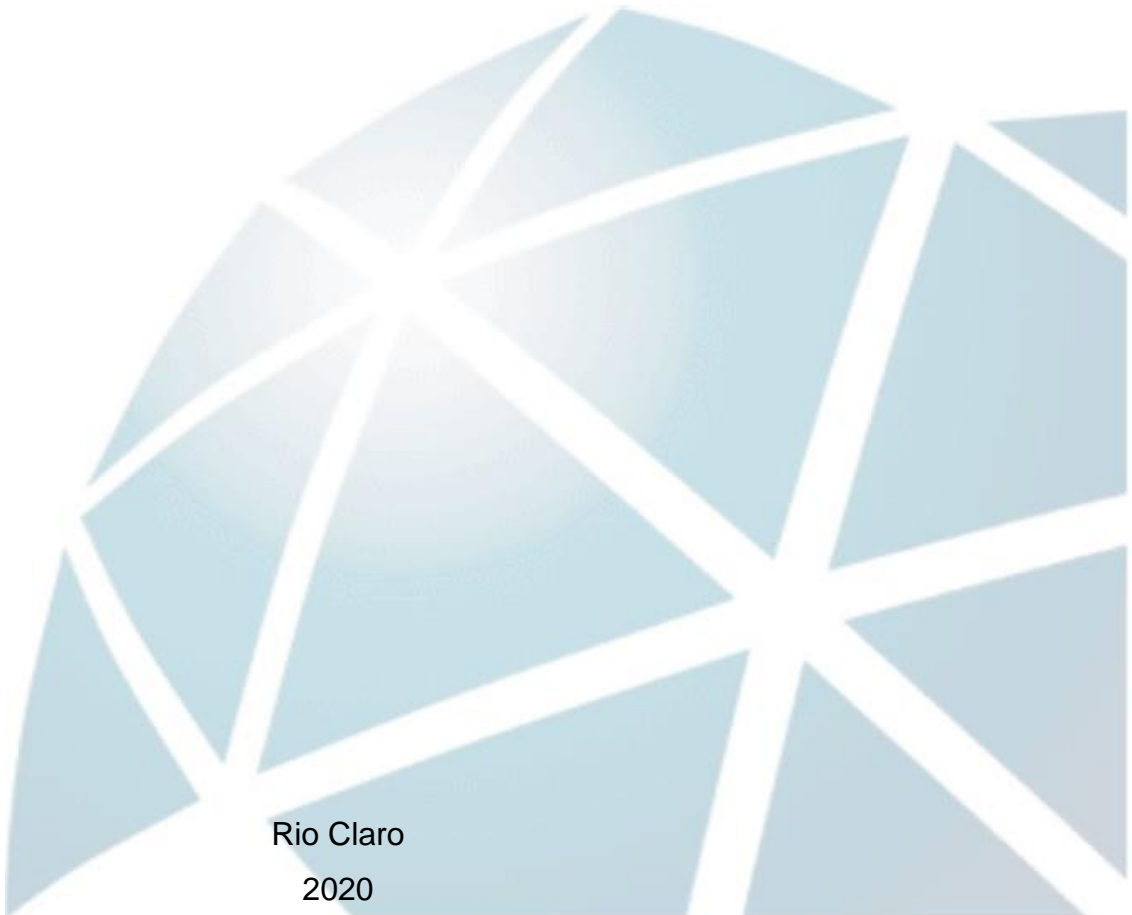

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ALESSANDRA MONTEIRO CORRER

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LITERATURA INFANTIL:
UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO
LIVRO DIDÁTICO (PNLD) LITERÁRIO 2018**



Rio Claro
2020

ALESSANDRA MONTEIRO CORRER

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LITERATURA INFANTIL: UM ESTUDO
SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)
LITERÁRIO 2018

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Feiteiro Cavalari

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Rio Claro

2020

C824e

Correr, Alessandra Monteiro

Educação Ambiental e Literatura Infantil: um estudo sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Literário 2018 / Alessandra Monteiro Correr. -- Rio Claro, 2020
69 f.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Rosa Maria Feiteiro Cavalari

1. Educação ambiental. 2. Literatura infantojuvenil. 3. Ensino fundamental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela força, pela perseverança, e por me manter confiante neste caminho, renovando a cada dia minha fé na vida e na educação.

Minha gratidão à toda minha família, que compreendeu minhas ausências ao longo desses anos, e me motivou a continuar acreditando em meus objetivos. Agradeço principalmente aos meus pais, Ana e José, que acreditaram em mim e me deram todo o suporte ao longo dessa jornada, e à minha irmã Amanda, por sempre estar disposta a me ouvir e me aconselhar.

Aos meus amigos, que durante todo esse percurso estiveram presentes e tornaram o caminho mais suave. Agradeço principalmente às minhas amigas Letícia e Larissa, por estarem sempre ao meu lado me ouvindo, me aconselhando e alegrando meu dia.

A todos os professores que fizeram parte da minha jornada e depositaram em mim em mim a fé na educação. Agradeço de maneira especial a Profa. Rosa Maria Feiteiro Cavalari, pela dedicação e paciência ao longo de todo o processo de orientação deste trabalho, e por se manter esperançosa ao meu lado mesmo em tempos tão difíceis como este de pandemia do Coronavírus.

Enfim, a todos que de alguma forma se fizeram presentes e contribuíram para que eu chegasse até aqui: minha sincera gratidão.

*E se as histórias para crianças passassem a ser de
leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles
capazes de aprender realmente o que há tanto
tempo têm andado a ensinar?*
(José Saramago – A maior flor do mundo)

RESUMO

A preocupação com a crise ambiental é um tema que frequentemente aparece em destaque como uma problemática a ser discutida em nossa sociedade. A escola é uma instituição com potencial para provocar transformações sociais e para formar sujeitos críticos, que repensem o modelo socioambiental vigente. Reconhecendo a importância da escola e, particularmente, da Educação Ambiental, na formação da consciência ambiental, é essencial considerar a relevância e o papel dos livros didáticos e materiais de apoio, os quais auxiliam o trabalho do professor em sala de aula. Dentre esses recursos didáticos, os livros de literatura podem se constituir em instrumentos relevantes para o aprendizado, inclusive da Educação Ambiental. O “Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)” aparece neste contexto como importante programa do Governo Federal e do Ministério da Educação (MEC) para a aquisição e distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias que serão utilizadas na prática educativa dentro das escolas públicas. Este Programa destina aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental uma grande diversidade de obras, com temáticas diversas, totalizando 400 obras para o ano de 2018, as quais se enquadram às etapas do 1º ao 5º anos. Neste trabalho, portanto, busca-se analisar a inserção da temática ambiental em obras de literatura infantil que compõem o acervo do “PNLD Literário 2018” para a “etapa de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental”, bem como identificar as concepções de natureza e de relação sociedade natureza presentes nessas obras. A pesquisa foi desenvolvida a partir das seguintes questões norteadoras: a temática ambiental vem sendo abordada nos livros de literatura infantil? A partir de que elementos a temática ambiental vem sendo abordada? Que concepções de natureza e de relações sociedade-natureza estão presentes nestas obras? O *corpus* documental deste trabalho é constituído de seis obras literárias, dentre as 180 que compõem o acervo destinado ao “4º e 5º anos do Ensino Fundamental”. A constituição do *corpus* documental se deu a partir da leitura das sinopses das obras que apontam a temática ambiental em seu enredo. A pesquisa realizada é do tipo “documental” e foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Ao final deste trabalho, foram identificados nas obras os seguintes elementos da temática ambiental: “animais”, em cinco obras, “água”, em três obras e “árvores”, em duas obras. Em relação às concepções de Natureza e de relação sociedade-natureza, foram identificadas nas obras as seguintes concepções: “antropomórfica”, em cinco obras, “utilitarista”, em três obras, “antropocêntrica”, em duas obras e “romântica”, em duas obras. Considerando os livros como um importante instrumento de comunicação, com potencial de influenciar o leitor e levá-lo a pensar e questionar conceitos e valores, é possível afirmar que as obras analisadas nesta pesquisa representam uma possibilidade de material didático para o trabalho com Educação Ambiental. Nesse sentido, é importante também considerar o papel do educador neste processo de desenvolvimento de uma consciência crítica diante do conteúdo das obras.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Literatura Infantil; Ensino Fundamental; PNLD

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	17
3	A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS HISTÓRICOS	25
4	HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)	29
5	A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO	35
6	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LITERATURA INFANTIL: ANÁLISE DE OBRAS DO PNLD 2018.....	41
6.1	Elementos da temática ambiental identificados nas obras analisadas	41
6.2	Concepções de natureza e de sociedade-natureza identificadas nas obras analisadas	43
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
	REFERÊNCIAS.....	56
	APÊNDICE	63

1 INTRODUÇÃO

As discussões relativas à temática ambiental têm cada vez mais aparecido em diferentes segmentos da sociedade civil, ultrapassando os meios acadêmicos. O enfoque em questões ecológicas pode ser observado de maneira crescente em pauta de movimentos populares, igrejas, sindicatos, partidos políticos, além de outros setores da sociedade.

Dessa forma, a sociedade tem cada vez mais se preocupado com as questões ambientais, as quais são frequentemente veiculadas nas mídias de maneira a alertar a população para as consequências da degradação ambiental no cotidiano das populações em todo o mundo. Temas como poluição, aquecimento global, escassez de recursos naturais, entre outros, são os que mais aparecem como pauta nas mídias, passando a fazer parte das preocupações da população, em especial daqueles que habitam ambientes urbanos. Essa preocupação passa então a se apresentar em escala planetária, alertando que a sobrevivência da espécie humana dependerá da forma como esses problemas ambientais forem encarados e solucionados (CAVALARI 2007).

Para o enfrentamento dessas questões, torna-se fundamental entender e explicitar como determinada sociedade “torna a Natureza presente” em sua vida e em seu cotidiano. As concepções de Natureza são culturalmente construídas, e é por meio dessas concepções que se estabelecem as relações com o meio e os demais seres. Essas concepções têm ainda servido como um dos suportes para o modo de vida e de produção do ser humano (GONÇALVES, 1989).

Ainda de acordo com Cavalari (2007):

[...] Cada sociedade, de acordo com a sua cultura e com suas condições materiais de existência, constrói, elabora uma ideia de Natureza. A concepção que essa sociedade tem de Natureza será determinante nas relações que serão estabelecidas com a mesma. Nesse sentido, explicitar a forma como determinada sociedade torna a Natureza presente é de fundamental importância para a compreensão e superação dos impasses gerados pela problemática ambiental. (CAVALARI, 2007, p.02)

O histórico das relações sociedade-natureza revela aproximações e oposições, as quais são fundamentais no entendimento de nossas reflexões e práticas

contemporâneas (DUARTE, 2005). De acordo com Bornheim (1985, p. 18), “a questão toda se concentra, portanto, no modo como a natureza se faz presente para o homem; ou melhor: no modo como o homem torna a natureza presente”.

Duarte (2005) afirma que através da análise desse histórico das relações sociedade-natureza, é possível observar que existem diversas atitudes e ideias das sociedades humanas referentes ao meio natural. Segundo a autora, “não há essência humana, não há um único homem: antes, o ser humano se construiu, historicamente, de muitas maneiras” (p. 76). Da mesma forma:

[...] os homens já construíram sentidos diversos para o que ele chama de natureza e certamente essa palavra nem sempre designou as mesmas coisas. Não que o mundo natural seja uma mera invenção humana [...], mas os sentidos dados a ela são criações culturais pelas várias sociedades ao longo do tempo e nas mais diversas partes do mundo. Assim, não há “o Homem”, tampouco “a Natureza”. (DUARTE, 2005, p.78, grifo da autora)

No chamado mundo ocidental, a relação sociedade-natureza apresenta uma concepção de dicotomia, imperando uma total sujeição do mundo natural ao domínio humano (CAVALARI, 2007). Embora essa concepção dicotômica entre ser humano e Natureza esteja tão presente no Ocidente, é importante ressaltar que nem sempre foi assim; a situação era diferente na chamada época pré-socrática (GONÇALVES, 1989). De acordo com Bornheim (1997) para os gregos pré-socráticos, tudo se originava na *physis*, que “compreendia a totalidade de tudo o que é. Ela podia ser apreendida em tudo o que acontecia: na aurora, no crescimento das plantas, no nascimento de animais e homens” (BORNHEIM, 1997, p. 13). A esfera psíquica também pertencia à *physis*, até mesmo os próprios deuses gregos eram incluídos nesse conceito, uma vez que eles eram compreendidos como parte integrante da natureza (BORNHEIM, 1997).

A partir de Platão e Aristóteles, começa-se a deixar de lado essa compreensão da *physis* e inicia-se uma maior valorização do homem e da ideia, em detrimento da natureza, no período que ficou conhecido como “democracia grega” (GONÇALVES, 1989). Porém foi com a influência judaico-cristã que se acentuou essa dicotomia homem-natureza (GONÇALVES, 1989), uma vez que nela afirma-se que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus, tendo, portanto, uma posição privilegiada em relação aos demais seres e elementos da natureza.

O século XVII foi marcado pelo desenvolvimento da “Filosofia Cartesiana”, a qual reforçou a ideia de dominação da natureza pelo homem, acentuando a dicotomia entre ambos (GONÇALVES, 1989). De acordo com o autor, essa Filosofia, desenvolvida por René Descartes (1596-1650) marcou a modernidade em diversos aspectos, como: 1º) o desenvolvimento de uma concepção utilitarista da natureza, a partir do caráter pragmático que o conhecimento assumiu com a Filosofia Cartesiana; 2º) o antropocentrismo e a instrumentalização do homem por meio do método científico. Esses aspectos, unidos ao mercantilismo presente na época, contribuíram com a ideia do homem como possuidor da natureza e do mundo (GONÇALVES, 1989).

Com o desenvolvimento da Ciência Moderna, a partir do século XVII, construiu-se uma “concepção mecanicista” da natureza, substituindo assim a antiga “concepção orgânica”, vigente até então (GRÜN, 2011). Galileu foi um exemplo de pensador que desenvolveu estudos sobre a natureza em uma “concepção mecanicista”. Nesses estudos, a natureza era objetivada de modo a considerar apenas as suas qualidades primárias, as quais pudessem ser aplicadas em fórmulas matemáticas. Outro exemplo foi Francis Bacon (1561-1626) que também possuía uma concepção mecanicista de natureza, e afirmava que o homem deveria dominar a natureza para, assim, se libertar (SOUZA, 2016).

Com a instituição do capitalismo, todos esses aspectos foram amplamente reforçados e, a partir do século XIX, com a Revolução Industrial, constatou-se o “triunfo desse mundo pragmático” (GONÇALVES, 1989, p. 34), o qual pressupõe a ideia de um homem desconectado da natureza. Segundo Gonçalves (1989), nesse período torna-se ainda mais difícil pensar o homem de forma orgânica e integrada com a natureza, pressupondo-o como um “ser não-natural”. Essa dicotomia entre ser humano e natureza torna-se um dos grandes princípios da exploração exacerbada dos recursos naturais, provocando uma crise global que será, durante os anos 1960 e 1970, o tema central dos “novos movimentos sociais”, dentre eles o Ecológico. Esses movimentos criticavam não apenas o “modo de produção”, mas, sobretudo o “modo de vida”, e defendiam a adoção de um novo modelo ambientalmente correto, e que estivesse de acordo com a preservação da natureza (GONÇALVES, 1989).

Desde o advento do capitalismo, o homem passou, cada vez mais, a intervir na natureza, passando a se considerar o centro do mundo e a acreditar que a natureza

existe para servi-lo, caracterizando uma “concepção antropocêntrica” de natureza. Segundo Grün (2011):

Uma das principais causas da degradação ambiental tem sido identificada no fato de vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica. No sistema de valores formado em consonância com essa ética, o Homem é o centro de todas as coisas. Tudo o mais no mundo existe unicamente em função dele (GRÜN, 2011, p.23-24).

Em relação a esse processo histórico de mudanças das relações sociedade-natureza, Bornheim (2001) e Grün (2011) afirmam que o advento da Revolução Industrial fez com que a natureza passasse a ser cada vez mais modificada a fim de atender ao novo ritmo de produção imposto nesse sistema. A intensificação da busca por recursos naturais se deu de maneira global, a partir de então, provocando o uso abusivo deles.

A partir do século XX, o ser humano passou a desenvolver uma visão cada vez mais “utilitarista” sobre a natureza, ou seja, atribuindo a ela um valor concomitante a sua utilidade, não mais considerando seu valor intrínseco (SOUZA, 2016). A consolidação dessa relação utilitarista do homem sobre a natureza voltou-se ao atendimento dos interesses consumistas da sociedade capitalista, resultando assim nos altos impactos ambientais e no atual padrão de relação ser humano-natureza, o qual se reconhece ser insustentável.

Com isso, a preocupação com o meio ambiente passou a ser um assunto cada vez mais difundido na sociedade, como já apontado. Em meio a estas preocupações, que envolvem não somente o caráter ambiental, mas também social e político, surge a necessidade de se ter uma maior compreensão acerca da relação sociedade-natureza, e é em meio a esse contexto que a educação ambiental se apresenta como uma das possibilidades para a compreensão da problemática ambiental e para a busca de soluções para os problemas de degradação ambiental (CARVALHO, L. 1989).

Assim, espera-se encontrar na educação ambiental uma aliada na formação de pessoas comprometidas com as questões socioambientais e preocupadas com as relações que os seres humanos estabelecem com a natureza (CARETTI, 2011). Porém, deve-se evitar correr o risco de considerar a educação ambiental como uma via milagrosa para a solução dos problemas ambientais. Antes disso, ela é essencial

para a compreensão e para a “superação da dicotomia entre natureza e sociedade” (CARVALHO, I., 2004, p. 37), contribuindo para a compreensão que o ser humano e o meio ambiente não devem ser pensados de forma dicotômica.

O trabalho com a Educação Ambiental no ambiente escolar pode ser fundamentado em teorias e práticas orientadas por diferentes concepções, metodologias e referenciais, levando à Educação Ambiental uma variedade de vertentes e abordagens (MARFICA, 2008). De acordo com Carvalho, L. (1989):

[...] seja qual for o modelo adotado na tentativa de explicar o atual estado de agressão à natureza praticado pela nossa sociedade, e sejam quais forem as alternativas de ação propostas, o processo educativo é visto como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar esse quadro (CARVALHO, 1989, p. 5)

Sobre o campo da Educação Ambiental, Carvalho, I. (2006, p. 59) afirma que ela se configura como “um lugar de disputa entre concepções, interesses e grupos sociais”. Isso fica claro quando se analisa a trajetória da Educação Ambiental, surgindo inicialmente no âmbito do movimento ambientalista passando posteriormente a fazer parte do campo educacional. Essas raízes da Educação Ambiental remetem à sua dimensão política, carregada de ideologias que possibilitam ao educador a realização, ou não, de um incentivo às reflexões críticas sobre as questões socioambientais. Em uma perspectiva crítica, de acordo com Loureiro (2006), educar nesse sentido:

É assumir uma postura dialógica, entre os sujeitos, intersubjetiva, sem métodos e atividades “para” ou “em nome de” alguém que “não tem competência para se posicionar”. É entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro. A educação é feita com o outro que também é sujeito, que tem sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento dos comportamentos e da realidade. (LOUREIRO, 2006, p. 28)

Assim sendo, é possível afirmar a importância da Educação enquanto instrumento que possibilite ao aluno diversas “leituras de mundo”, contribuindo para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre questões políticas e sociais. Para isso, é necessário, dentre outros fatores, que o aluno tenha à sua disposição diferentes materiais de estudo e leitura em seu processo formativo. É nesse contexto que se situa a importância dos livros didáticos.

Os livros didáticos e de leitura, desde que utilizados de maneira criteriosa pelos professores e pelos alunos, podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. É a partir dessa perspectiva que se insere a presente pesquisa, que busca analisar a inserção da temática ambiental em livros de literatura infantil que compõem o acervo do “PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) Literário 2018” para a “etapa de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental”, bem como as concepções de natureza e de relação sociedade-natureza veiculadas por esse material.

Os programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira tiveram seu início em 1937, levando a denominação de “Instituto Nacional do Livro”. Inicialmente, a proposta deste Programa era voltada a uma legislação de controle de produção e circulação de livros didáticos no Brasil. Em 1985, com a edição do decreto nº 91.542, de 19/8/85, foi instituído efetivamente o PNLD, apresentando diversas modificações ao Programa já estabelecido (BRASIL, 2017).

Assim sendo, o PNLD modificou parte de suas bases, estabelecendo suas principais diretrizes, como a escolha do livro pela escola; a universalização do atendimento a todos os alunos do Ensino Fundamental; a adoção de livros reutilizáveis; a seleção e indicação dos livros didáticos pelos professores. Além disso, os livros passaram a apresentar um conteúdo mais crítico, devido principalmente ao processo de abertura política da época (ROMANINI, 2013).

No início da década de 1990, durante o governo Collor, ocorreram alguns problemas orçamentários que acabaram comprometendo a distribuição dos livros, que ficou restringida até a 4ª série do Ensino Fundamental. Porém, mesmo com as dificuldades, o Programa passou ao longo do tempo por um aperfeiçoamento, expandindo-se para as diversas etapas do ensino e abrangendo todas disciplinas recomendadas (ROMANINI, 2013).

Desde 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) realiza a entrega de acervos de obras literárias às escolas da rede pública, com o objetivo de “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores” (BRASIL, 2018a). Em 2009, o PNLD passou também a abranger a distribuição de acervos de literatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os chamados “Acervos Complementares”.

Foram desenvolvidas duas edições com recomendações de obras literárias, a primeira em 2010, que se destinava aos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, e a segunda, em 2013, para alunos do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental. Estas obras contemplam conteúdos complementares de alfabetização, letramento, além de diferentes áreas do conhecimento, como Ciências, História, Geografia e Arte (BRASIL, 2012).

Com a edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, todos os Programas do Livro foram unificados, de modo que o PNLD e o PNBE passaram a fazer parte de um único programa. Diante disso, o PNLD de 2018 passou a contemplar também um “PNLD Literário”, que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (BRASIL, 2018b).

Vale ressaltar que todas as obras, segundo o “Guia PNLD 2018”, estão de acordo com as propostas da “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, e foram selecionadas pelos seguintes critérios norteadores: qualidade do texto verbal e do texto visual; adequação de categoria, de tema e de gênero literário; e projeto gráfico-editorial (BRASIL, 2018c).

O trabalho pedagógico utilizando obras de literatura representa um significativo meio para abordar uma diversidade de temas, além de incentivar a leitura e a escrita. De acordo com Hunt (2010):

Os livros para crianças têm e tiveram, grande influência social e educacional, são importantes tanto em termos políticos como comerciais [...]. Do ponto de vista histórico, os livros para crianças são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica, do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura [...] (HUNT, 2010, p.43).

Assim, os livros literários se configuram como um importante instrumento para a formação humana, de modo especial durante a infância. A criança pode, por meio da leitura, reconhecer as suas emoções (CARETTI, 2011).

Bordini e Aguiar (1993) afirmam que “todos os livros favorecem a descoberta dos sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente” (1993, p. 13). Tendo em vista a dificuldade de acesso aos livros pelas comunidades e crianças menos favorecidas economicamente, é essencial que a escola disponha de um acervo diversificado, favorecendo o contato dos alunos com as obras literárias. Segundo Caretti, “o papel da escola e da família como mediadoras desse processo é fundamental” (2011, p. 28).

A Literatura Infantil, em sua complexidade de temas e abordagens, se configura como uma espécie de suporte para que a criança compreenda o mundo ao seu redor, elabore significados para ele e amplie o seu vocabulário. No sentido de buscar uma reflexão acerca da temática ambiental, os livros de literatura oferecem muitas vezes em suas histórias alguns assuntos pertinentes a esse campo de saber.

Tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) trata o meio ambiente como um tema transversal a ser estudado em sala de aula, muitos autores começaram então a abordar esse tema em seus livros infantis, apresentando, frequentemente, assuntos como desmatamento, poluição, reciclagem, cuidados com a natureza, etc. Esses temas podem ser veiculados por meio de diferentes abordagens das relações sociedade-natureza, transmitindo assim diferentes maneiras de se enxergar a temática ambiental.

Para Figueira et al. (2001), sendo muitas vezes objeto de literatura as dúvidas, as aflições, as alegrias e o cotidiano do ser humano, é inevitável que os assuntos alarmantes no momento atual apareçam nas obras literárias. Visto que se observa cada vez mais uma preocupação com as questões relacionadas ao meio ambiente nos dias de hoje, muitos títulos têm sido lançados no mercado tendo como essências tais preocupações.

Nesse sentido, é possível pensar no desenvolvimento de um trabalho reflexivo envolvendo as questões ambientais, tendo como suporte temático as obras de Literatura Infantil que abordam esses assuntos. De acordo com Coelho e Santana (1996), as obras destinadas às crianças e aos jovens é um dos instrumentos de maior alcance para a urgente conscientização ecológica nessas faixas etárias.

As obras de Literatura Infantil, com suas concepções, reflexões, omissões e valores é um reflexo da sociedade e, através da educação, é possível abordar esses conhecimentos (SOUZA, 2016). Dessa forma, é possível pensar um trabalho complementar entre a escola e a Literatura Infantil, abordando a temática ambiental e possibilitando o desenvolvimento de um espaço de reflexão sobre as problemáticas envolvendo as questões ambientais e o sistema de valores atual. Nesta mesma direção, Coelho e Santana (1996, p. 75) afirmam que “a literatura para crianças e adolescentes levada para o âmbito da escola, será um dos grandes instrumentos para o processo de conscientização ecológica ou ambiental”.

Levando em consideração essas reflexões, e tendo em conta que a educação possui um papel essencial na vida da criança, Martins & Mendes (2012) afirmam que é nesta fase:

[...] que o educador deve promover estratégias que [a] ajudem a desenvolver a sua sensibilidade estética, a sua consciência cívica e ecológica, mas também a estruturar o seu pensamento, a tomar consciência do mundo que a rodeia e a desenvolver as suas aptidões naturais, estimulando o seu interesse e a sua curiosidade em vários aspetos e domínios. (MARTINS & MENDES, 2012).

Nesse mesmo sentido, Mesquita (2011) afirma que a Literatura Infantil é uma forma de trabalhar atitudes que valorizem o meio ambiente, na medida em que veicula elementos afetivos que incluem crenças, valores e atitudes que representam diferentes formas de ver e agir.

Por meio dessas reflexões, é possível observar as possibilidades de se realizar trabalhos de Educação Ambiental utilizando como suporte os livros de Literatura Infantil. Levando em consideração, também, que os livros destinados a estas faixas etárias possuem um caráter dinâmico e artístico, pode-se pensar em um trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva lúdica, que favoreça o processo de ensino e aprendizagem, principalmente ao se trabalhar com questões relativas à temática ambiental.

Estudos que buscam analisar a temática ambiental e as relações ser humano-natureza em livros didáticos e de literatura têm sido realizados por vários autores, como, por exemplo, SOUZA (2016), que realizou um estudo sobre os valores éticos e estéticos relativos à temática ambiental em livros de literatura infantil, que pertencem aos “Acervos Complementares” para o triênio 2013 a 2015, enviado pelo MEC às escolas públicas brasileiras; SOARES (2019), que realizou uma análise sobre a abordagem de educação ambiental nos livros didáticos de Biologia que compõem o PNLD de 2018; CARETTI (2011), que desenvolveu um estudo sobre as concepções de relação ser humano-natureza nos livros de Literatura Infantil para o Ensino Fundamental, referentes ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do ano de 2008, e SOUZA (2009), que realizou um estudo sobre as concepções de Natureza e a relação sociedade-natureza no pensamento de Monteiro Lobato.

Neste trabalho, busca-se analisar a inserção da temática ambiental em obras de literatura infantil que compõem o acervo do “PNLD Literário 2018” para a “etapa de

4° e 5° anos do Ensino Fundamental”, bem como identificar as concepções de natureza e de relação sociedade natureza presentes nessas obras. Diante da diversidade de temas abordados nas obras recomendadas pelo “PNLD Literário 2018”, e reconhecendo a importância da literatura dentro do processo educativo, de modo principal durante a infância, foram adotadas, nesta pesquisa, as seguintes questões norteadoras: a temática ambiental vem sendo abordada nos livros de literatura infantil? A partir de que elementos a temática ambiental vem sendo abordada? Que concepções de natureza e de relações sociedade-natureza estão presentes nestas obras?

Os resultados desta pesquisa são apresentados em oito seções, sendo esta introdução a primeira delas. Na segunda seção, é apresentado o delineamento da pesquisa a qual se caracteriza como “pesquisa documental”, desenvolvida a partir da abordagem qualitativa. Na terceira seção, são apresentados os aspectos históricos do desenvolvimento da Educação Ambiental, fazendo uma síntese do contexto internacional e nacional que envolveu a sua constituição. Na quarta seção, é apresentado o histórico do livro didático no Brasil, bem como o percurso da implementação e desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Na quinta seção, apresenta-se um panorama histórico da Literatura Infantil, evidenciando seu surgimento e desenvolvimento no contexto brasileiro. A sexta e a sétima seções são destinadas à análise das obras que compõem o *corpus* documental desta pesquisa, procurando identificar os elementos da temática ambiental e as concepções de natureza e de relação sociedade-natureza presentes nas obras.

Finalmente, na oitava seção são apresentadas as Considerações Finais deste trabalho.

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para responder as questões de pesquisa, apresentadas acima, como já apontado, foi desenvolvida esta investigação do tipo “documental” a partir de abordagem qualitativa.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 11), a abordagem qualitativa “se preocupa muito mais com o processo do que com o produto”. As autoras ainda afirmam que nesse tipo de investigação o pesquisador é o principal elemento da coleta de dados, sendo estes dados predominantemente descritivos. Por meio da pesquisa qualitativa, pretende-se partir de um problema inicial e ir contribuindo com novos questionamentos sobre o objeto investigado, em um processo de construção que não se encerra em si mesmo (MINAYO, 1994).

Em relação à “pesquisa documental” Ludke e André (1986), afirmam que os documentos a serem analisados “[...] incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Além disso, para as autoras analisar documentos traz algumas vantagens pelo fato de serem fontes estáveis, além de serem produzidos dentro de determinado contexto, podendo fornecer informações importantes sobre ele.

Phillips (1974, p. 187), apud Ludke e André (1986), p.38 também conceitua documentos como sendo “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Ainda de acordo com o autor, a literatura de ficção também se classifica como documento, e foi a partir desse foco que buscou-se analisar os livros de Literatura Infantil selecionados para essa investigação. Segundo Phillips (1974, p. 190) “a literatura de ficção também é documento”.

Os livros se constituem como um poderoso veículo de comunicação de ideias e valores sociais, possuindo enorme importância para a formação da criança. De acordo com estudos de Zilberman (1998), a Literatura Infantil é o apelo do adulto em

uma aptidão poética, na qual a ideologia, os valores e as ideias são manifestados por meio da arte. Nesse sentido, entende-se que a Literatura Infantil tem o potencial de influenciar o leitor, incentivá-lo a pensar, a criticar e a questionar conceitos e valores, expandindo assim seus horizontes.

Uma das temáticas frequentemente abordada em livros infantis é o Meio Ambiente, o qual é apresentado com base em diferentes ideias e concepções relativas ao ser humano e a natureza. Mesquita (2011) afirma que a Literatura Infantil é uma das formas de se trabalhar atitudes “pró-ambiente”, uma vez que tem o poder de veicular componentes afetivos que incluem crenças, valores e atitudes que representam diferentes formas de ver e agir.

Tendo em vista a importância da Literatura Infantil como veículo ideológico, como já apontado, buscou-se nesta pesquisa analisar os livros que compõem o acervo literário do PNLD 2018, bem como entender a partir de que elementos a temática ambiental e as relações sociedade-natureza são apresentadas nessas obras.

O PNLD Literário de 2018 destina aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental uma grande diversidade de obras, com temáticas diversas, totalizando 400 obras, que se enquadram às etapas do 1º ao 5º anos. Tendo em vista a abrangência do Programa, optou-se, nesta pesquisa, analisar os livros destinados ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, os quais compõem um total de 180 obras.

A importância desse acervo literário do PNLD reside no fato de que ele possui uma abrangência nacional (SOUZA, 2016), considerando que todas as escolas públicas que se cadastraram no PNLD 2018, receberam esses livros. Dessa forma, o *corpus* documental definido nesta pesquisa é acessível a milhares de pessoas em todo o Brasil, o que torna o material relevante ao estudo realizado.

Para investigar quais destes livros possuem relação com a temática ambiental, foi realizada inicialmente uma “leitura flutuante” das sinopses das obras, para a definição do *corpus* documental a ser analisado. A respeito da etapa da “leitura flutuante”, Bardin (2004) escreve:

[...] A primeira actividade consiste em estabelecer contacto com os documentos e analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase chama-se leitura “flutuante”, por analogia

com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (BARDIN, 2004, p.90)

Através da leitura dessas sinopses foram selecionadas inicialmente 28 obras que apresentavam alguma relação com a temática ambiental, as quais estão listadas abaixo:

- 1) “Ela tem olhos do céu”, escrito por Socorro Acioli.
- 2) “Terra costurada com água”, escrito por Lúcia Hiratsuka.
- 3) “O Uirapuru e outros animais incríveis do folclore brasileiro”, escrito por Januaria Cristina Alves.
- 4) “Preta, parda e pintada”, escrito por Helena Maria Gomes.
- 5) “Espanto Feliz”, escrito por Clovis Levi.
- 6) “O bicho-preguiça que desapareceu junto com a árvore”, escrito por Oliver Scherz.
- 7) “A Árvore da Vida”, escrito por Roni Wasiry Guará.
- 8) “Japi e Jakãmi: uma história de amizade”, escrito por Yaguare Yama.
- 9) “Histórias de ouvir da África Fabulosa”, escrito por Carlos Alberto De Carvalho.
- 10) “Conversa com versos”, escrito por Maria Alberta Menéres.
- 11) “A gaiola”, escrito por Adriana Falcão.
- 12) “A travessia de Marina Menina”, escrito por Roberta Asse.
- 13) “Robô Selvagem”, escrito por Peter Brown.
- 14) “O Leão Adamastor”, escrito por Ricardo Azevedo.
- 15) “Pássaro amarelo”, escrito por Olga de Dios.

- 16) “O Rei Borboleta”, escrito por Dionísio Jacob.
- 17) “O rio dos jacarés”, escrito por Gustavo Roldán.
- 18) “Geografia das máquinas que nunca foram inventadas”, escrito por María José Ferrada.
- 19) “O homem de água e sua fonte”, escrito por Ivo Rosati.
- 20) “Histórias Africanas”, escrito por Ana Maria Machado.
- 21) “Não se mata na mata”, escrito por Ana Maria Machado.
- 22) “Nas águas do Rio Negro”, escrito por Drauzio Varella.
- 23) “O segredo da Vila Sinistra”, escrito por Simone Pedersen.
- 24) “O segredo de Druzilla, a encantadora de siris”, escrito por Isabel Galvanese.
- 25) “Chove-chuva: aprendendo com a natureza”, escrito por Magali Aparecida Mendes de Queiroz.
- 26) “Ombela: a origem das chuvas”, escrito por Ondjaki.
- 27) “Os heróis do Tsunami”, escrito por Fernando Vilela.
- 28) “Yvy Porã Porau e o Rio de Mel”, escrito por Angela Hofmann.

Em seguida, foi feita uma busca destas obras, com a finalidade de realizar uma leitura atenta e investigativa, procurando identificar os temas ambientais enfocados, bem como as concepções de natureza e de relação sociedade-natureza presentes nestes livros. Como qualquer recorte de uma certa realidade, este possibilitou uma análise mais específica, mas sem ter a pretensão de oferecer uma compreensão geral da questão abordada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Devido à dificuldade de acesso às bibliotecas e escolas em decorrência da pandemia do Coronavírus, essa busca inicial das obras foi realizada de maneira virtual, no site do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE). Após uma leitura atenta das obras selecionadas, tendo como referência os objetivos e as questões de pesquisa, algumas dessas obras inicialmente identificadas foram excluídas. Assim sendo, foram selecionadas para compor o *corpus* documental desta investigação seis obras.

Como já apontado, o *corpus* documental dessa investigação é constituído pelos livros integrantes do “PNLD Literário 2018” para a etapa de “4º e 5º anos do Ensino Fundamental”. Os livros que foram selecionados abordam questões referentes a temática ambiental e às relações que o ser humano estabelece com a natureza. De um total de 180 obras, foram identificadas essas questões em seis livros, os quais compõem o *corpus* documental, apresentados no Quadro 1, abaixo.

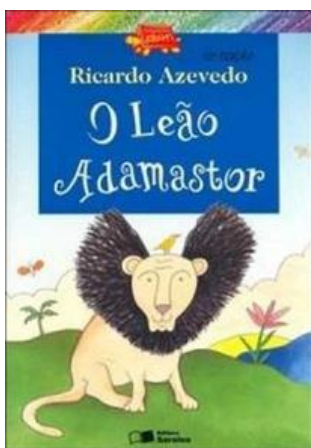
Quadro 1 – Relação das obras que compõem o *corpus* documental da investigação, contendo título, autor, editora e ano de publicação.

Título	Autor	Editora	Ano de publicação
O Leão Adamastor	Ricardo Azevedo	Saraiva	1998
O Rei Borboleta	Dionisio Jacob	Scipione	2008
A árvore da vida	Roni Wasiry Guará	Leya	2014
O Bicho-preguiça que desapareceu junto com a árvore	Oliver Scherz	Saber e Ler	2016
O Rio dos Jacarés	Gustavo Roldán	Boitatá	2017
O segredo de Druzilla: a encantadora de siris	Isabel Galvanese	Ateliê da Escrita	2018

Fonte: a autora

A título de ilustração, apresentamos, a seguir os *fac símiles* das obras que compõem o *corpus* documental. No Apêndice 1 são apresentadas as fichas catalográficas e as sinopses dos livros analisados.

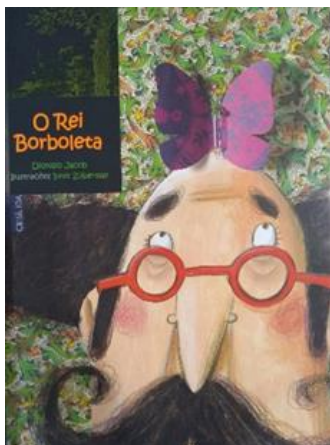
“O Leão Adamastor”, escrito por Ricardo Azevedo



“O rio dos jacarés”, escrito por Gustavo Roldán



“O Rei Borboleta”, escrito por Dionísio Jacob



“O Bicho-preguiça que desapareceu junto com a Árvore”, escrito por Oliver Scherz



“O Segredo de Druzilla, a encantadora de siris”, escrito por Isabel Galvanese



“A Árvore da Vida”, escrito por Roni Wasiry Guará



A pesquisa desenvolvida buscou sustentação teórica em obras específicas do campo ambiental e do campo da Educação Ambiental, como, por exemplo, os estudos de Carvalho, L. M. (1989) Carvalho I. (2004), Layrargues e Lima (2014), Gonçalves (1989), Cavalari (2007), Coelho e Santana (1996), Caretti (2011), Silva (2009) e Souza (2016). Para a fundamentação teórica sobre Literatura Infantil, foram utilizados os estudos de Lajolo e Zilberman (2004), Zilberman (1996) e Coelho (1991). Também foram coletadas informações a respeito do PNLD em sites oficiais do Governo, como do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

3 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Atualmente, observa-se uma preocupação cada vez maior em relação às temáticas ambientais, as quais tornaram-se inclusive alvo de *marketing* para grandes empresas, que passaram a utilizar-se de um discurso “ecológico” para garantir destaque no mercado.

De acordo com Carvalho I., (2004), as ideias ecologistas tiveram origem em um movimento histórico no qual as mudanças, utopias e transformação da sociedade estavam em alta. Esses movimentos estiveram relacionados com os questionamentos da ordem vigente que, na Europa e nos Estados Unidos, emergiram nos anos 1960, tais como a “Contracultura” e a “nova esquerda”. Na década de 1970, eclodiram alguns movimentos, posteriormente chamados de “novos movimentos sociais”, que tinham como características um sentimento compartilhado de que tudo era possível, além de uma “visão romântica de revolução radical”. Dessa forma, a “Contracultura” marcou uma revisão crítica na sociedade ocidental, valorizando estilos alternativos de vida.

O “ecologismo” foi um dos herdeiros do movimento da contracultura. Ao levar a problemática ambiental à esfera pública, o ecologismo concedeu ao ideário ambiental uma dimensão política (CARVALHO, I., 2004). Na década de 1960, iniciava-se no Brasil a ditadura militar, resultado do golpe de estado instaurado pelos militares, trazendo consigo a censura às manifestações políticas e ideológicas que fossem contrários ao modelo de busca pelo desenvolvimento a qualquer custo, adotado naquela época.

Ainda de acordo com Carvalho, I. (2004) no Brasil, a partir dos anos 1970, começou a emergir o movimento ecológico, o qual, pode-se afirmar, que foi resultado do encontro de dois contextos socioculturais: a) o contexto internacional da contracultura e do ecologismo europeu e norte-americano; b) o contexto nacional, no qual a recepção do ideário ecológico ocorreu na esfera da cultura política e dos movimentos sociais no país e na América Latina (CARVALHO, I., 2004). Foi nesse contexto que surgiu a Educação Ambiental como sendo um “espaço privilegiado da articulação das matrizes político-culturais do acontecimento ambiental à rede de experiências e valores do campo educativo” (CARVALHO, I., 2000, p.117). Nesse sentido, segundo a autora, é possível afirmar que a “Educação Ambiental é herdeira

direta do debate ecológico”, e se enquadra entre as possíveis alternativas que tem como objetivo construir novas maneiras de os grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente e a natureza. Sobre o surgimento da Educação Ambiental, Carvalho, I (2004, p. 51) afirma que:

[...] a Educação Ambiental é concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com uma prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a finitude e má distribuição no acesso aos recursos naturais e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas. (CARVALHO, I., 2004, p. 51)

A autora complementa que é apenas em um segundo momento que a Educação Ambiental vai se transformando em uma proposta educativa que dialoga com o campo educacional, “com suas tradições, teorias e saberes” (CARVALHO, I., 2004, p. 52)

No contexto Internacional, a Educação Ambiental começou a ser tema de discussão de políticas públicas na “I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente”, realizada em 1972 em Estocolmo. Nessa Conferência foi ressaltada a “importância de se trabalhar a vinculação entre meio ambiente e educação, iniciando uma discussão específica de caráter mundial que a colocou no *status* de assunto oficial para a ONU em projeção mundial” (LOUREIRO, 2006, p. 69).

Após esse evento, a “Organização para a Educação, Ciência e Cultura da ONU (Unesco)” e o “Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma)” ficaram responsáveis pela elaboração do “Programa Internacional de Educação Ambiental (Piea)”, instância internacional responsável pelo fomento da Educação Ambiental, tornando-a um campo específico internacionalmente reconhecido, sendo consagrado, em 1975, com a realização do “I Seminário Internacional de Educação Ambiental”, em Belgrado (SANT’ANA, 2011).

No ano de 1977, em Tbilisi (Geórgia) ocorreu a “Conferência Intergovernamental de Tbilisi”, também organizada pela UNESCO em parceria com o Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA), na qual foram apresentadas propostas com o objetivo de a Educação conectar-se com as dimensões sociais e ambientais, trazendo, a partir daí, a necessidade da interdisciplinaridade, entre outros aspectos (SOUZA, 2016).

Esses eventos internacionais estimularam o surgimento de conferências e seminários nacionais, assim como a adoção, por parte de vários países, de políticas e programas nos quais a Educação Ambiental passou a integrar as ações de governo (CARVALHO, I., 2004).

No Brasil, o evento não governamental mais significativo para o avanço da Educação Ambiental foi o “Fórum Global”, que ocorreu paralelamente à “Conferência da ONU sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente”, no Rio de Janeiro, em 1992, conhecida como “Rio-92” ou “Eco-92”. Nessa ocasião, as ONGs e os movimentos sociais de todo o mundo, reunidos no “Fórum Global”, formularam o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis”, o qual teve grande importância para a definição do marco político para o projeto pedagógico de Educação Ambiental (CARVALHO, 2004). Vinte anos depois, em 2012, também no Rio de Janeiro, foi realizada a “Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, Rio+20”, que elaborou propostas abrangendo possíveis soluções para problemas de desenvolvimento sustentável relacionado às cidades, energia, água, alimento e ecossistema.

A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99) avançou na discussão definindo como deveria ser estruturada a Educação Ambiental, tanto no ensino formal como no ensino não formal (SANT’ANA, 2011). Essa política, regulamentada pelo Decreto 4.281/2002, criou o “Órgão Gestor” e incluiu um “Comitê Assessor”, sendo este composto por diferentes órgãos e entidades, representando os diferentes setores da sociedade brasileira. Esse Órgão criou e implementou o “Programa Nacional de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais Populares (Profea)”, o qual fornece diretrizes amplas para a consolidação de processos educativos que englobam as diferentes vertentes pedagógicas e de pesquisa (SANT’ANA, 2011).

A Educação Ambiental foi contemplada pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), visto que esta tem como um dos objetivos o de formar cidadãos mediante a “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996, artigo 32 inciso II). Em relação aos “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s)”, a Educação Ambiental está presente no tema transversal “Meio Ambiente”, sendo também reforçada pelo Plano Nacional de

Educação, o qual, em consonância com a LDB, reforça a questão da transversalidade da Educação Ambiental, sendo desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente. (BRASIL, 2001)

Em relação a questão da transversalidade, observa-se uma consonância com os posicionamentos de vários especialistas que discutem a Educação Ambiental. Carvalho, I. (2004) afirma que a Educação Ambiental, enquanto uma ação educativa, poderá ser mais efetiva se estiver presente de forma interdisciplinar e transversal, articulando-se aos diferentes saberes e buscando desenvolver uma sensibilidade em relação ao meio ambiente. Também Reigota (2002), ao se referir a Educação Ambiental escolar, afirma que:

A tendência da educação ambiental escolar é tornar-se não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim consolidar-se como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas existentes e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo (REIGOTA, 2002, p.79-80).

A institucionalização da Educação Ambiental ao longo de seu percurso histórico tem se mostrado complexa e multidimensional. Layrargues e Lima (2014) afirmam que, nesse percurso de construção social da Educação Ambiental, diversas concepções de mundo giram em torno das relações estabelecidas entre o indivíduo, a sociedade, a educação e a natureza. Dessa forma, houve aprofundamentos que se desdobraram em sucessivas análises e aportes teóricos ao longo do tempo, o que levou ao desenvolvimento de variadas correntes e concepções sobre Educação Ambiental, que vão desde o conservadorismo até a crítica ao sistema socioeconômico vigente (LAYRARGUES; LIMA, 2014; SOUZA, 2016).

Na próxima seção, será apresentado o histórico do livro didático no Brasil, bem como o percurso de implementação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

4 HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Os livros didáticos aparecem frequentemente como pauta em debates sobre Educação, pois estes representam um importante instrumento de ensino e aprendizagem para o professor e para o aluno. Lajolo (1996) afirma que em sociedades como a brasileira, os livros didáticos e não didáticos são centrais na “produção”, “circulação” e “apropriação” de conhecimentos, em especial dos conhecimentos transmitidos através da escola.

O contexto histórico que fomenta o início do desenvolvimento da política do livro didático remete, de acordo com Rosa e Odone (2006), à década de 1930, período no qual o Brasil passava por grandes mudanças econômicas, políticas e culturais. Nesse contexto há dois eventos importantes: a “Revolução de 30” e a instauração do “Estado Novo”. De acordo com Romanini (2013), com a crise de 1929 ocorreu um processo denominado “substituição de importação”, que provocou uma mobilização positiva no desenvolvimento da indústria nacional do livro. Segundo Gonçalves (2005) nesse mesmo período, o Diretor Geral de Educação Pública de São Paulo instituiu normas para a aprovação e adoção de livros didáticos para o ensino primário. Posteriormente, cartilhas e livros didáticos foram avaliados pelo governo do estado de São Paulo e por “Diretorias de Instrução Pública” de outros estados até 1938, quando a avaliação dos manuais foi centralizada pelo governo federal.

A partir do decreto-lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937, foi criado o “Instituto Nacional do Livro (INL)”. que tinha como objetivos principais:

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições; b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional; c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros; d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional. (BRASIL, 1937)

Segundo Cury (2009), a criação do INL se constituiu no primeiro ato oficial sobre políticas públicas do livro didático. Em 1938, por meio do Decreto-Lei n. 1006, de 30/12/38 foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD),

estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País. Essa comissão tinha como competências:

a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso; b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos. c) indicar quais livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhe a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país; d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei. (BRASIL, 1938)

De acordo com Caretti (2011), o Decreto de lei 1.006 foi o primeiro a discutir as questões dos livros didáticos por meio de uma abordagem essencialmente política. Núñez (2003) reafirma essa preocupação política, afirmando que nesse período os livros eram considerados “ferramentas de educação política e ideológica”, e o Estado passava, então a controlar o uso desse material didático.

Em 1966, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) consolidou a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), tendo como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático (BRASIL, 2017). Esse acordo assegurou ao MEC os recursos para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade (BRASIL, 2017).

Tendo em vista o contexto da ditadura militar no período de criação da Colted, é essencial ressaltar as “questões político-ideológicas envolvidas na adoção dos livros”. Para Miranda e Luca (2004, p. 125), “sob o período militar, a questão da compra e distribuição de livros didáticos, recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados, 1966, 1971 e 1976, todos marcados pela censura e ausência de liberdades democráticas”. De acordo com Romanini (2013), os livros nesse período eram marcados pelo “civismo”, pelo “moralismo” e pelo “estímulo a uma forma específica de conduta do indivíduo na esfera coletiva”, valores característicos do período de ditadura militar.

Apesar de a Colted ter beneficiado a indústria do livro, de acordo com Krafzic (2006) não houve êxito na distribuição de livros para as bibliotecas, e também não há dados que permitam afirmar alguma melhoria em relação a taxa de analfabetismo no

país neste período. Em 1971, o INL passou a desenvolver o “Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF)”, assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted (BRASIL, 2017).

Em 1976, por meio do decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assumiu a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. O INL foi extinto, e, em substituição às suas atribuições, a “Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME)” tornou-se responsável pela execução do “Programa do Livro Didático”, com recursos provenientes do “Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)”. Porém, devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a maioria das escolas municipais acabaram sendo excluídas do Programa (BRASIL, 2017).

Posteriormente, no ano de 1983, criou-se a “Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)” em substituição a FENAME, e PLIDEF foi incorporado à FAE. O grupo encarregado do exame dos problemas do livro didático propôs a participação dos professores no processo de escolha dos livros, bem como a ampliação do Programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental (BRASIL, 2017). De acordo com Höfling (1993), a criação da FAE não aconteceu realmente como uma política de apoio ao estudante, mas sim da união de programas já existentes, submetidos a um novo formato institucional, além de se apresentar como uma resposta à grave situação de pobreza em que se encontrava a população nessa época.

Em 1985, com o retorno do país ao sistema democrático, o PLIDEF, por meio do Decreto nº 91.542 de 1985, foi substituído pelo “Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”, trazendo diversas mudanças em relação aos outros planos estabelecidos anteriormente, como:

I) a indicação da escolha do livro didático pelos professores; II) a reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, permitindo maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; III) estabelecendo como meta o atendimento de todos os alunos de 1ª a 8ª séries do 1º grau das escolas públicas, federais, estaduais, municipais e comunitárias do país. (BRASIL, 1985, p.2)

Em julho de 1993, a “Resolução CD FNDE nº 6” vinculou os recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se assim um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático (BRASIL, 2017). Em 1994, o MEC publicou o documento “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”, para análise de livros didáticos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental nas várias disciplinas do currículo escolar (MEGID NETO; FRACALANZA, 2003).

A partir de 1995, o MEC passou a realizar um conjunto de medidas para avaliar os livros didáticos, e também para debater expectativas em relação a suas características, funções e qualidade (BATISTA, 2001). Esse procedimento de avaliação foi sendo gradativamente aperfeiçoado, sendo aplicado até os dias de hoje.

Assim, os livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo seriam excluídos do Guia do Livro Didático (BRASIL, 2017). Porém, para Brito (2011), o processo de avaliação dos livros didáticos sofreu diversas críticas, sendo acusado de: “elitista”, por ser executado por equipes de professores universitários sem experiência de docência na educação básica; “hermético”, por não haver divulgação dos pareceres produzidos e dos nomes dos pareceristas; “excessivamente caro”, pelos altos valores pagos às universidades participantes; “ditatorial”, por não contemplar a possibilidade de recurso pelos autores de obras reprovadas; “enviesado”, por privilegiar apenas a abordagem pedagógica construtivista, em detrimento de outras abordagens; “subjetivo”, por adotar critérios pouco claros e que dão abertura para diversas interpretações.

Com a extinção da FAE, em 1997, a responsabilidade pela política de execução do PNLD foi integralmente transferida para o FNDE, autarquia federal vinculada ao MEC (SOARES, 2019). O Programa foi ampliado e o MEC passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental público (BRASIL, 2017). A partir disso, o MEC conseguiu estabelecer um fluxo regular de recursos para o Programa, cumprindo assim sua proposta de universalização do PNLD (ROMANINI, 2013).

No ano de 1997, foi criado o “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)”, por meio da Portaria Ministerial nº 584, sendo adquirido posteriormente, em 1998, um acervo de 108 títulos de obras de literatura e mais algumas obras de referência, para

ser destinado às escolas públicas de Ensino Fundamental com mais de 500 estudantes (CARETTI, 2011). Em municípios que não se enquadravam nesse critério, foram beneficiadas as escolas com maior número de estudantes matriculados (CARETTI, 2011).

No início do século XXI, o PNLD, até então destinado a atender alunos do Ensino Fundamental, recebeu um incentivo significativo com a criação de subprogramas para o Ensino Médio e também para a Educação de Jovens e Adultos. Entre 2003 e 2010, foram criados o “Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM)” e o “Programa Nacional de Livros Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA)” (SOARES, 2019).

Em 2010, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em todo o país, prevista na Lei nº 11.274, o MEC estabeleceu algumas mudanças no PNLD de modo a adequá-lo à etapa de desenvolvimento de crianças de seis e sete anos. A partir dessa data, as crianças matriculadas no 1º ano passaram a receber um livro de “Letramento e Alfabetização Linguística” e outro de “Alfabetização Matemática”; e as do 2º ano receberam, além desses livros, obras didáticas de Ciências, História e Geografia (BRASIL, 2009).

Visando incrementar a aprendizagem no ciclo de alfabetização, em 2010, o MEC decidiu distribuir às salas de aula do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental acervos formados por obras literárias complementares aos livros didáticos, com objetivo de oferecer aos professores e alunos diferentes formas de trabalho e acesso aos conteúdos curriculares previsto em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2009).

Dando continuidade a essa ação, em 2013 o MEC encaminhou novamente a essas turmas, por meio do PNLD, acervos literários diversificados, formados por obras didáticas complementares, como apoio ao processo de alfabetização inicial, abordando temas diversos referentes às três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos (BRASIL, 2012). Além dessa diversidade temática, as obras selecionadas também diferem do ponto de vista de grau de complexidade, ou seja, os acervos são adequados a cada faixa etária e são compostos por obras que estimulam a leitura autônoma por parte do alfabetizando ou propiciam a professores e alunos alternativas interessantes de leitura compartilhada (BRASIL, 2012).

Em julho de 2017, foi decretada a lei 9.099/2017, que unificou todos os programas do livro, que, anteriormente, eram contemplados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Esses Programas foram consolidados com a nomenclatura “Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)”. A abrangência do Programa também aumentou, passando a incluir no PNLD Literário atendimento à educação infantil e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. De acordo com a lei mencionada, o processo de aquisição de materiais didáticos ocorreu de modo a atender: 1) a educação infantil; 2) do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental; 3) do sexto ao nono ano do ensino fundamental; 4) o ensino médio (BRASIL, 2018d).

A partir da edição de 2018, o “Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)” passou a selecionar também obras literárias e, por meio disso, incorporou às atribuições do Programa a distribuição de livros de literatura, promovendo e ampliando políticas públicas de incentivo à leitura. No PNLD Literário são atendidas as escolas das redes de ensino participantes do Programa com alunado na educação infantil (creche e pré-escola), nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e no Ensino Médio (BRASIL, 2018b). O processo de escolha das obras para cada instituição fica a cargo do dirigente e do corpo docente da escola, que têm autonomia para “selecionar de maneira democrática” os títulos que desejarem, de acordo com as normas definidas para cada faixa etária.

Na próxima seção, será apresentado um panorama histórico da Literatura Infantil no Brasil.

5 A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO

Para apresentar um panorama histórico da Literatura Infantil no Brasil, é necessário primeiramente contextualizar seu surgimento e expansão na Europa. Na Inglaterra, a Literatura Infantil se expandiu de maneira simultânea à França. Porém, “foi mais evidente sua associação a acontecimentos de fundo econômico e social que influíram na determinação das características adotadas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 16). As referidas autoras afirmam que a industrialização foi a fonte de muitas mudanças que ocorreram em meados do século XVIII. Com a crescente industrialização, aumentou a necessidade da mão de obra nas fábricas, e as crianças acabaram muitas vezes sendo alvo do trabalho infantil. Porém, mesmo diante desse contexto, Postman (1999, p. 70) afirma que ocorreu um “movimento em toda a Europa em prol de uma concepção humanitária de infância”, que aconteceu principalmente pelo “aumento do senso de responsabilidade governamental pelo bem estar das crianças”.

Diante dessas mudanças, a burguesia se consolidou como classe social hegemônica e passou a ter a necessidade de se manter política e ideologicamente no poder, e para isso acabou tendo como alvo de investimento estratégico duas instituições: a família e a escola (CARETTI, 2011). A família como mantenedora do estereótipo que incumbe ao pai seu sustento econômico, e à mãe a administração da vida doméstica e, principalmente da criação dos filhos, visto que nesse contexto a criança, de acordo com Lajolo e Zilberman (2004)

[...] passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória (p. 17).

A escola começou a ter maior visibilidade, passando a ser considerada um importante “espaço de mediação entre a criança e a sociedade” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 17). Assim, a escola se tornou obrigatória para todas as crianças, sendo este o fator principal na expansão da Literatura Infantil. Wittmann

(1999) afirma que a partir desse ponto a Literatura ganhou “ares de mercadoria” e passa a ser considerada um “produto cultural”.

Iniciou-se uma expansão na publicação de livros de Literatura Infantil. Os irmãos Grimm se destacaram na publicação de sua primeira coleção de contos de fada em 1812, gênero literário que se tornou o símbolo da Literatura para crianças (CARETTI, 2011).

De acordo com Coelho (1991, p. 140), os contos de fada transcorrem “do mundo da Fantasia, perfeitamente reconhecível como diferente do mundo real, conhecido”. Outros autores reconhecidos nesse período na área de Literatura Infantil foram: Hans Christian Andersen, nos Contos (1833), Lewis Carroll, em Alice no país das maravilhas (1863), Carlo Collodi, em Pinóquio (1883), Mark Twain, em As aventuras de Tom Sawyer (1876), James Barrie, em Peter Pan (1911), dentre outros (CARETTI, 2011).

Por meio dessas obras, a Literatura infantil começou a se consolidar na Europa “como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 21). Porém, no Brasil, a situação era diferente. Lajolo e Zilberman (2004) afirmam que, até o século XIX, era proibido ter imprensa no Brasil, em decorrência do regime de colonização de Portugal. Com a vinda da Família Real da Metrópole para a Colônia, em 1808, a imprensa foi liberada, instituindo-se no país a “Impressão Régia”. Porém, foi apenas no fim do século XIX e início do século XX que a Literatura Infantil Brasileira surgiu, em meio às transformações, crescimento urbano e modernizações ocorridas após a proclamação da República (CARETTI, 2011).

No fim do século XIX, o Brasil passava por um período de grandes mudanças sociais e políticas, como o fim da escravidão e Monarquia, e início da República. Esse período também foi marcado pelo crescimento urbano, provocando o desenvolvimento potencial de um público consumidor de livros infantis (SOUZA, 2016). De acordo com Lajolo e Zilberman (2004):

[...] entre 1890 e 1920, com o desenvolvimento das cidades, o aumento da população urbana, o fortalecimento das classes sociais intermediárias entre aristocracia rural e alta burguesia de um lado, escravos e trabalhadores rurais de outro, entra em cena um público virtual. Este é favorável, em princípio, ao contato com os livros e literatura, na medida em que o consumo desses bens espelha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais desejam apresentar-se frente a outros grupos, com os quais buscam

ou a identificação (no caso a alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provieram) (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 27).

Após a Proclamação da República, o público infantil passou então a ser mais valorizado e a escola ganhou maior destaque como instituição essencial na adaptação do homem rural às cidades, servindo, dessa maneira, aos interesses da burguesia brasileira que ascendia econômica e socialmente (SOUZA, 2016). Segundo Zilberman (1996), a Literatura Infantil que emergiu estava ligada à organização de um aparelho escolar republicano. Foi nesse contexto histórico que a Literatura Infantil brasileira se consolidou enquanto gênero.

Porém, os primeiros livros produzidos eram traduções ou adaptações de obras estrangeiras, europeias ou orientais, modeladas à imagem nacional, exaltando a natureza e engrandecendo os costumes, a língua, a pátria e a sociedade brasileira (SOUZA, 2016).

Segundo Lajolo e Zilberman (2006), as obras eram “modificadas por meio de cortes, supressões, explicações mais detalhadas e simplificações, visando atingir uma maior comunicação com o leitor brasileiro” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 69). Como consequência desse panorama, surgiram muitos apelos solicitando e estimulando o aparecimento de livros infantis brasileiros, pois “a consciência de que uma literatura própria, que valorizasse o nacional, se fazia urgente para a criança e para a juventude brasileira (tal como vinha sendo feito na área da literatura ‘adulta’ e nos demais setores do pensamento culto)” (COELHO, 1991, p. 204).

Diante disso, diversos autores se comprometeram na tentativa de tradução e adaptação de livros infantil para a realidade brasileira. Segundo Lajolo e Zilberman (2004):

[...] a adaptação do modelo europeu que nos chegava geralmente através de Portugal, nesse primeiro momento da literatura infantil brasileira, não se exerceu apenas sobre o conto de fadas. Ocorreu também a apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola (e, principalmente, em ambos superpostos) aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos. Esse fenômeno, que começou a ser mais sistematicamente desenvolvido entre nós a partir da República, nasceu na Europa, onde apareceram várias obras que, cada uma a seu tempo, inspiraram autores brasileiros (p. 32).

Nesse período, a Literatura infantil não tinha muita preocupação estilística com os livros, focava mais em abordar os problemas, ideais e realizações da época,

buscando colocar a criança como protagonista e dando maior privilégios a certas temáticas, e tendo o período da colonização como assunto preferido dos autores (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004).

Entre os/as escritores/as que passaram a publicar livros para as crianças havia muitos/as professores/as e jornalistas, como João Vieira de Almeida, em “Pátria” (1889), Afonso Celso, em “Porque me ufano de meu país” (1901), Olavo Bilac e Coelho Neto em “Contos Pátrios” (1904), Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, em “Contos Infantis” (1886) (CARETTI, 2011).

Como pode ser observado, muitas obras publicadas nesse período tinham como foco principal o amor à pátria. De acordo com Silva (2009), era “o tom pedagógico da maioria dos textos que eram escritos para transmitir lições de geografia, história, agricultura, higiene, além da valorização da natureza e do patriotismo” (SILVA, 2009, p. 25).

Entre os anos de 1920 e 1940 observou-se uma nova fase de produção literária infantil no Brasil. Em decorrência da consolidação da classe média e devido ao aumento da escolarização nos centros urbanos, o mercado começou a se mostrar mais favorável à produção de livros; as editoras também passaram a demonstrar um aumento no interesse pelas obras de Literatura Infantil (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004).

No ano de 1917, Thales Castanho de Andrade (1890- 1977) escreveu seu primeiro livro infantil: “Saudade” (o qual acabou sendo publicado somente em 1919). Essa obra é considerada por diversos estudiosos sobre Literatura Infantil como sendo o primeiro livro infantil brasileiro (SOUZA, 2016). Em 1919, o mesmo autor publicou o livro “A Filha da Floresta”, o qual é considerado pelos pesquisadores da área como sendo o primeiro livro com conteúdo ecológico para crianças. Nesse livro, o autor apresenta a temática do desmatamento e incentiva o respeito a natureza (SOUZA, 2016).

Nesse novo período literário, surgiu uma grande figura para a Literatura Infantil, José Bento Monteiro Lobato (1882-1948), a quem é destinado, segundo Coelho (1991):

[...] a fortuna de ser, na área da literatura infantil e juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a literatura infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o nosso século exigia. (COELHO, 1991, p. 225).

A primeira obra publicada em 1920 por Monteiro Lobato, “A menina do narizinho arrebitado”, inaugurou uma forma de escrever que engloba a perspectiva da Literatura enquanto arte capaz de emancipar seus leitores, e trazendo também outros elementos como: a valorização da verdade e da liberdade, sem imposição de uma verdade absoluta; abordagem de situações diversas que exigem uma postura crítica do leitor; a utilização da fantasia não para se contrapor ao real, mas sim, para interpretá-lo (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987). Segundo Caretti (2011), Monteiro Lobato provocou uma ruptura com o sistema tradicional de vida, fazendo surgir novas expectativas e trazendo a imagem de um ser humano curioso, questionador e com iniciativa.

Entre 1940 e 1960 ocorreu uma “forte massificação” de obras e escritores no Brasil. Essa fase de “produção intensa e fabricação em série” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 86) foi representada principalmente pela especialização das editoras, profissionalização dos escritores e expansão do mercado consumidor. Essa intensa produção continuou “crescendo exponencialmente” entre os anos de 1960 e 1980, garantindo assim a consolidação da Literatura Infantil no mercado livreiro. Nesse período, ainda aumentam as “instituições e programas voltados para o fomento da leitura e a discussão da literatura infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 123).

Em 1980, ocorreu o desenvolvimento dos primeiros programas governamentais de incentivo à leitura que se caracterizaram pelo “atendimento assistemático e restrito a escolas com determinadas faixas de matrícula, definidas previamente a cada ano de atendimento” (BERENBLUM; PAIVA, 2006, p. 11). A partir desta década, com o desenvolvimento dos programas nacionais do livro, o governo federal tornou-se o principal consumidor da indústria editorial de Literatura Infantil e assim permanece até os dias de hoje.

Atualmente, ao se pensar em Literatura Infantil, é essencial considerar os outros elementos que a ela se agregam além do leitor, como os pais, educadores, autores, críticos e editores. Sobre esse aspecto Hunt (2010) afirma que:

Os livros para crianças têm e tiveram, grande influência social e educacional, são importantes tanto em termos políticos como comerciais [...]. Do ponto de vista histórico, os livros para crianças são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica, do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura [...] (HUNT, 2010, p.43).

Observa-se então, por meio deste panorama histórico da Literatura Infantil, como, progressivamente, este ramo vem conquistando cada vez mais espaço em sociedade e, principalmente, dentro dos ambientes escolares.

Nas obras de Literatura Infantil frequentemente são abordados temas presentes no cotidiano do ser humano. Um dos temas, que têm sido cada vez mais frequentes em livros de Literatura Infantil, é o meio ambiente, visto que a preocupação com as questões ambientais progressivamente tem tomado espaço nas discussões em sociedade. Tendo em vista a presença dessas temáticas em obras de Literatura Infantil, pode-se considerar a possibilidade de utilização em sala de aula desses materiais como um suporte para uma reflexão acerca das questões ambientais.

6 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LITERATURA INFANTIL: ANÁLISE DE OBRAS DO PNLD 2018

6.1 Elementos da temática ambiental identificados nas obras analisadas

A partir da análise das obras selecionadas que compõem o *corpus* documental desta pesquisa, foi possível identificar os elementos da natureza abordados em cada uma delas. É importante ressaltar que, em algumas obras, foi abordado mais de um elemento, o que justifica a quantificação apresentada no Quadro 2 ser maior que o número de obras do *corpus* documental.

Quadro 2 – Elementos da temática ambiental presentes nas obras analisadas

Elementos da temática ambiental	Número de obras que apresentam esses elementos
Animais	5
Água (chuva/rio/oceano)	3
Árvores/Floresta	2

Fonte: a autora

Esses elementos da temática ambiental indicados no Quadro 2 podem ser localizados nos excertos abaixo:

“O Leão Adamastor”, elementos presentes: animais

Os bichos arregalaram os olhos. Por um momento, ficaram em silêncio absoluto. O sagui, entretanto, não resistiu e começou com um risinho abafado; o gambá colocou as mãos na boca, mas não conseguiu disfarçar; a anta tentou até prender a respiração. Dali a pouco, a bicharada explodia nas mais sonoras e impicantes gargalhadas (AZEVEDO, R., 2005, p. 11)

“O bicho-preguiça que desapareceu junto com a árvore”, elementos presentes: animais e árvores

Com seus braços longos, o bicho-preguiça abraçou a árvore e lá ficou. O musgo do tronco já grudara em seus longos pelos, mas ele nem se incomodava. Dormia tranquilo, sentindo o perfume da madeira e das flores (SCHERZ, O., 2016, p. 6)

“O Rei Borboleta”, elementos presentes: animais

Mário Meira notou alguns espécimes de borboletas que ele não conhecia – ele, que era o maior conhecedor de borboletas do mundo. O Rei apresentou-o às outras borboletas, e ele se viu falando fluentemente uma espécie de língua que ele desconhecia por completo (JACOB, D., 2012, p. 24)

“O rio dos jacarés”, elementos presentes: animais e água

O jacaré mais velho apontou o focinho para fora dos juncos, farejou a água e se jogou de barriga no rio, enquanto seus companheiros tiravam uma soneca na margem (ROLDÁN, G., 2017, p. 3)

“O segredo de Druzilla, a encantadora de siris”, elementos presentes: animais e água

E na água ficou só Druzilla, pensando, olhando aquele cinza revoltado, sentindo o cheiro do sal, o frio das gotinhas da chuva, o gosto da maresia, o som das ondas do mar. Então, ela teve uma ideia! Ansiosa, precisava encontrar um siri para contar-lhe o que havia acontecido (GALVANESE, I., 2017, p. 23-24)

“A Árvore da Vida”, elementos presentes: água e árvores

As árvores e as águas sempre foram de grande importância para todos os seres vivos. Naquele dia, um velho pajé pensava nisso enquanto olhava o rio deslizar suas águas brilhantes e as coisas que sua correnteza levava (GUARÁ, R. W., p. 6)

Esses resultados apresentados podem indicar que os animais e a água são elementos da natureza que tem mais despertado a atenção e a preocupação dos autores das obras, seguidos das árvores/floresta. De acordo com Lajolo e Zilberman (1988) as obras destinadas às crianças representam o seu meio, podendo indicar que os livros infantis, enquanto expressão social, refletem o modelo de sociedade vigente. Nesse sentido, esses livros podem trazer à tona reflexões pertinentes às questões ambientais e sociais dos dias atuais.

6.2 Concepções de natureza e de sociedade-natureza identificadas nas obras analisadas

A partir das análises realizadas foram identificadas diferentes concepções de natureza e de relação sociedade-natureza, classificadas como: “antropomórfica”, “utilitarista”, “antropocêntrica” (CAVALARI, 2007) e “romântica” (CARVALHO, I., 2002). Essas concepções estão presentes de maneira isolada ou combinadas entre si. É o caso, por exemplo, das concepções “antropocêntrica” e “utilitarista”, que normalmente aparecem conectadas. De acordo com Cavalari (2007, p. 5), isso acontece porque nessas concepções “o homem se concebe como superior, como senhor da Natureza”. Dessa forma, segundo a autora, “é exatamente porque o homem se concebe como superior, como senhor da Natureza, que esta é vista, unicamente, para servi-lo, para ser-lhe útil” (CAVALARI, 2007, p. 5).

No que se refere à concepção “antropomórfica”, é possível observar que esta frequentemente aparece em livros de literatura infantil, funcionando como um “pano de fundo” nas histórias, propiciando ao ser humano “assumir a existência do outro e se enxergar no outro” (SOUZA, 2016, p. 69). Dessa forma, a presença do antropomorfismo é comum nessas obras, em especial o antropomorfismo de animais. Segundo Faria (1999), “o animal antropomorfizado permite a representação de uma humanidade abstrata, abordando emoções e ações fundamentais” (p. 35).

Ainda sobre a concepção antropomórfica da Natureza, Cavalari (2007) afirma que:

[...] De acordo com essa concepção, são aplicados à Natureza, conceitos ou comportamentos próprios ao homem. Assim, são atribuídos a alguns seres da Natureza, plantas ou animais, atitudes, valores e comportamentos tipicamente humanos, como por exemplo, a tristeza, a bondade, a maldade o ciúme, a traição, a beleza, a feiúra, a infidelidade e outros. (CAVALARI, 2007, p.14)

Entende-se, então, por antropomorfização a maneira de o ser humano olhar para a Natureza, tendo como referência a sua própria imagem e a sua própria realidade. É recorrente encontrar o antropomorfismo em obras infantis como um recurso literário, podendo-se identificar, portanto, referências diversas aos

personagens animais ou vegetais que ganham vida e passam a se comportar como os seres humanos (SOUZA, 2009)

De acordo com Santos (2009), “a antropomorfização dos animais não humanos, apesar de representar uma possibilidade de envolvimento afetivo com o mundo animal, não garante que a ‘outridade’ desses seres seja reconhecida nem considerada” (SANTOS, 2009, p. 96). E a autora conclui afirmando que:

Ao olharmos para os animais não humanos e os considerarmos a partir daquilo que nós somos, seja por meio da atribuição de características humanas como sentimentos e personalidades aos mesmos através dos recursos midiáticos, seja ao tentarmos tornar nossos animais de estimação verdadeiras crianças, estamos deixando de considerar os animais não humanos como “outros” que, independentemente de nossa existência, vivem e necessitam que sua existência seja garantida pelo que são e não por aquilo que nós seres humanos achamos que devem ser (SANTOS, 2009, p. 103).

Das seis obras analisadas, em cinco delas podemos observar em seu enredo a concepção antropomórfica da Natureza.

A obra “O Leão Adamastor”, escrita por Ricardo Azevedo é um bom exemplo da presença dessa concepção, apresentando animais falantes e com sentimentos. O livro conta a história de um leão chamado Adamastor que vivia preso dentro de uma jaula em um circo, e era a grande atração do público. Por ser muito temido e aclamado, Adamastor é retratado como sendo muito orgulhoso e vaidoso:

Isso fez com que seu peito estufasse de orgulho e seus olhinhos ficassem ligeiramente molhados. Pigarreando, levantou-se, abriu os braços e declarou em voz vaidosa: - eu, o magnífico, único e inesquecível Adamastor, o rei das selvas, agradeço a gentileza de tão calorosa recepção. (AZEVEDO, R., 2005, p. 10-11)

Ao longo do enredo dessa obra, é possível identificar que o “Leão Adamastor” vai perdendo a sua identidade diante do afastamento de seu *habitat*. Após tantos anos vivendo preso em uma jaula, Adamastor demonstra uma enorme infelicidade e saudade de ser realmente um leão. Essa representação do animal com sentimentos tipicamente humanos caracteriza um antropomorfismo da Natureza, como pode ser observado no excerto a seguir:

Mesmo de pança cheia, às vezes, na calada da noite, deitado nas almofadas, Adamastor acordava num sobressalto. Ficava lembrando de sua terra distante, a África. Imaginava aquela mata bruta e selvagem. Escutava o canto

dos pássaros e o gemido do vento batendo nas árvores. Via-se andando majestoso pela selva, bebendo água de rio, rugindo, caçando e convivendo com outros leões. Nessas tristes horas, sentia a garganta apertada e triste, o peito doído e uma vontade triste e louca de chorar... (AZEVEDO, R., 2005, p. 27)

Na obra “O Rei Borboleta”, escrita por Dionísio Jacob, também podemos observar exemplos de antropomorfização. O enredo se desenvolve em torno do personagem “Mário Meira”, um famoso colecionador de borboletas, que estava em busca de um espécime raro que estava faltando em sua coleção. Durante a caçada, “Mário Meira” se encontra com uma borboleta falante, e que possuía outras características físicas tipicamente humanas, como pode ser observado no excerto a seguir:

Mário Meira viu uma forma se mexer, pousada sobre uma planta. Era uma borboleta! Aproximou-se. e, para seu absoluto espanto, a borboleta disse:

- E aí, tudo bem?

Naquele momento, Mário Meira considerou a possibilidade de sair correndo dali. Mas a sua curiosidade de colecionador de borboletas foi mais forte. Voltou a se aproximar daquela borboleta falante, examinando-a com bastante atenção. Percebeu se tratar de uma borboleta macho, pois tinha bigode e também um cavanhaque que fazia o queixo terminar numa ponta escura. Além disso, no alto da cabeça a estranha criatura ostentava uma coroa! (JACOB, D., 2012, p. 13-16)

Outro livro no qual podemos observar uma concepção “antropomórfica” da Natureza é “O segredo de Druzilla, a encantadora de siris”, escrito por Isabel Galvanese. O livro é narrado pelos próprios siris, que relatam a grande afeição que possuíam por Druzilla, a qual tinha o dom de assoviar e assim atrair os siris para perto de sua rede de pesca, como pode ser observado no seguinte excerto: “Druzilla não precisou de muito tempo para se tornar a melhor encantadora de siris que já conhecemos. [...] Quando assobiava, todos nós – mas toda a sirizada mesmo! – fazíamos fila para cair no jereré da Druzilla!” (GALVANESE, I., 2017, p. 9)

O livro “O bicho-preguiça que desapareceu junto com a árvore”, escrito por Oliver Scherz é outra obra na qual podemos observar uma concepção “antropomórfica” da Natureza. O enredo se passa em torno da árvore favorita de um bicho-preguiça, a qual acaba sendo derrubada para ser transformada em cadeira. Após a derrubada da árvore, o bicho-preguiça fica repleto de sentimentos de saudades, apego e tristeza devido a sua perda. O excerto a seguir, mostra o momento

no qual o bicho-preguiça fica surpreso ao encontrar a cadeira que antes era a sua árvore favorita:

[...] esfregou os olhos, surpreso. Havia pilhas e pilhas de cadeiras e mesas que cresciam para o alto, como as árvores. [...] O preguiça entrou e agarrou-se a uma cadeira. De repente, viu o nó de madeira da sua árvore, aquele que soltava o musgo em seus pelos e que o vigiava! Mais rápido do que o normal para um bicho-preguiça, subiu na cadeira e abraçou o assento com muita força. (SCHERZ, O., 2016, p. 17-18)

Outra obra na qual foi identificada a concepção “antropomórfica” da natureza é o livro “O rio dos jacarés”, escrito por Gustavo Roldán. Esta história se passa em um rio que era habitado por muitos jacarés; porém, certo dia, aparece um homem “de terno laranja”, informando aos jacarés que havia comprado aquele rio. Os jacarés, inconformados, iniciam então uma discussão com o homem:

- Venho comunicar-lhes que o senhor e seus amigos devem ir embora daqui, senhor jacaré. Hoje mesmo, de manhã, comprei este rio. Como pode ver aqui.
- Esse papel não me diz nada de nada, senhor do terno laranja. Nós jacarés não sabemos ler. (ROLDÁN, G., 2017, p. 11-14).

Observa-se nesse excerto a presença de animais falantes, o que caracteriza uma antropomorfização da Natureza.

Em relação à concepção “utilitarista”, segundo Cavalari (2007), essa concepção concebe a ideia de que “na, Natureza, tudo tem uma finalidade, uma utilidade, e que, em última instância, cabe ao homem descobrir o fim a que se destina aquele elemento da Natureza para melhor tirar proveito dele.” (CAVALARI, 2007, p. 9). Ou seja, é a concepção de que “tudo o que existe na Natureza foi criado para servir ao homem” (CAVALARI, 2007, p. 9). Para Crupi (2008), nessa concepção a Natureza é normalmente concebida como um recurso natural, destinado à subsistência ou explorada por atividades lucrativas. Ainda segundo a autora, essa “concepção utilitarista da Natureza” e o desejo de controlá-la sempre acompanharam a humanidade, sendo que foi a partir do início da modernidade que novas formas de pensar, especificamente o racionalismo cartesiano e o empirismo inglês, consolidam-se e viabilizam a realização desse projeto tão antigo” (CRUPI, 2008, p. 53).

Das seis obras analisadas, em três podemos observar a “concepção utilitarista de Natureza”.

A obra “O Leão Adamastor” é um exemplo disso. Este livro, como já foi mencionado anteriormente, conta a história de um leão que vivia dentro de uma jaula, e servia como atração principal de um circo. Ao longo do enredo, é apresentada pelo autor uma analogia entre o leão e o cachorro, animal domesticado pelo homem. O leão, após tantos anos vivendo preso e sendo domado, começa a se portar como um cachorro para conseguir sobreviver nesse contexto: “[...] foi a melhor ideia que lhe ocorreu: cortaria a juba, o pelo da ponta do rabo, as unhas, aprenderia a latir e pronto! Ia disfarçar-se de cachorro e assim tentar arranjar um emprego de cão de guarda na cidade.” (AZEVEDO, R., 2005, p. 16).

A partir desse excerto, podemos observar a concepção utilitarista da Natureza, na relação homem-leão e na relação homem-cachorro. Fora do circo, o leão não possuía mais utilidade para o homem, portanto precisava se transformar em cachorro para ser reconhecido como útil, e assim acaba sendo adotado com esta finalidade:

[O homem] contou ao funcionário que seu cachorro infelizmente havia morrido e agora estava procurando outro para lhe fazer companhia e tomar conta da casa.

- Pegamos um hoje que vai servir feito uma luva para o senhor – disse o guarda, coçando o queixo. (AZEVEDO, R., 2005, p. 21)

Outra obra na qual foi identificada a concepção “utilitarista” da Natureza é o livro “O bicho-preguiça que desapareceu junto com a árvore”. Como já mencionado, essa obra conta a história do bicho-preguiça que teve sua árvore favorita derrubada para ser transformada em cadeira. No contexto dessa história, observa-se que o único elemento que possui realmente importância é a árvore, que é vista pelo homem como matéria-prima essencial na produção de móveis. Por não possuir nenhuma utilidade para o ser humano dentro desse contexto, o bicho-preguiça acaba passando despercebido ao longo de todo o processo produtivo e de comercialização da cadeira, que antes era sua árvore

Um dia levaram cadeiras e mesas para uma loja. O comprador nem percebeu que o preguiça estava agarrado nela. Até que alguém notou aquele amontoado de pelo grudado na cadeira, mas ninguém conseguiu tirá-lo de lá. Quando um casal com o filho entrou na loja, o menino foi logo falando:

- Eu quero aquela - e apontou para a cadeira.

- Sim, é muito bonita - disse o pai. - Mas nós não precisamos do bicho-preguiça... (SCHERZ, O., 2016, p. 21)

Na obra “O segredo de Druzilla, a encantadora de siris”, escrita por Isabel Galvanese, foi identificada uma concepção “utilitarista”, porém sem caráter de degradação ambiental. Esse utilitarismo se mostra voltado para a sobrevivência do ser humano, e não evidencia o lucro nem o acúmulo de bens a partir dessa ação, mas exclusivamente uma busca pela manutenção da vida humana. O livro conta a história de Druzilla, uma ótima pescadora de siris, que era conhecida como “encantadora” pois, sempre que assoviava para atrair os siris para sua rede, aparecia vários ao seu redor. Porém, com o tempo, a praia em que Druzilla pescava foi ficando muito agitada e poluída, fazendo com que os siris se escondessem no fundo do mar e não aparecessem mais quando Druzilla assoviava. Diante dessa situação, ela acaba indo procurar os siris para chamá-los novamente para a praia, e assim, dar continuidade sua à pesca:

Ninguém iria compreender o que ela queria mesmo era falar com os siris, lá no meio do oceano. Ela sabia que não estava se afogando, mas simplesmente nadando em busca dos seus amigos siris. [...] Ela esperou anoitecer e, sob a lua alta, que deixava a água prateada, voltou ao mar. Só que dessa vez mergulhou, pois sabia que os siris sempre ficavam na areia. Nadou tão fundo que na escuridão do mar os encontrou. Assobiou, dizendo que a Praia da Portinha estava vazia e que todos os siris já podiam voltar. (GALVANESE, I., 2017, p. 26-27)

Essa concepção utilitarista sem degradação permite considerar que o utilitarismo não seria intrinsecamente equivocado ao se pensar na questão ambiental que assola o planeta, pois o ser humano, como qualquer outro ser vivo, possui uma necessidade de intervir e se utilizar de elementos da Natureza para sua sobrevivência (SOUZA, 2016). O que se deve questionar e problematizar é o grau dessa intervenção que, na atualidade, se mostra inviável para a vida como um todo.

No que se refere à concepção antropocêntrica, segundo Grün (2011), essa concepção se desenvolveu com a ideia de que o ser humano é o centro do mundo. Por ser dotado de inteligência, o homem se enxerga como superior aos demais seres vivos e, em decorrência disso, tudo o que existe no mundo é em sua função. De acordo com o autor, essa concepção tem suas raízes no Antigo Testamento, sendo reforçada com o surgimento da Ciência Moderna. Grün (2011) afirma ainda que os valores associados a essa perspectiva antropocêntrica se configuram entre as principais causas da degradação da Natureza, que culminou na crise ambiental atual.

Das seis obras analisadas, em duas podemos observar a concepção “antropocêntrica” da Natureza. Uma das obras na qual foi identificada essa concepção é o livro “O rio dos jacarés”, citada anteriormente. Como já mencionado, essa obra narra a história de um homem que compra um rio que era habitado por jacarés, e com isso tenta expulsar os animais de lá:

Eu leio, senhor jacaré. Aqui diz: ‘por meio deste contrato fica acordado que, a partir deste exato momento, o homem de terno laranja é o novo proprietário do rio onde vivem os jacarés’. Eu comprei o rio hoje mesmo, de manhã, e paguei em DINHEIRO VIVO, de forma que, como já sabe, o senhor e seus amigos precisam ir embora. (ROLDÁN, G., 2017, p. 15).

No contexto da história, o homem compra o rio e passa a considerá-lo unicamente como sua propriedade, visando um lucro e um benefício pessoal, desconsiderando todos os outros seres vivos que habitam no rio em questão. Através do diálogo que se estabelece entre o homem de terno laranja e os jacarés, é possível identificar no homem a ideia de superioridade em relação aos jacarés, revelando uma concepção “antropocêntrica” da Natureza.

“O Rei Borboleta”, escrita por Dionísio Jacob, é outra obra na qual foi identificada uma concepção “antropocêntrica” da Natureza. Esta obra conta a história do colecionador de borboletas, Mário Meira, que visava unicamente sucesso em sua carreira e, para isso, caçava as borboletas sem se importar com qualquer impacto que isto poderia ocasionar. No excerto a seguir observa-se a enorme ganância de Mário Meira em relação a sua carreira e fama:

Entretanto, apesar de sua carreira bem-sucedida de colecionador de borboletas, Mário Meira possuía uma frustração muito grande: faltava uma borboleta na sua coleção. Sim, ele ainda não tinha a raríssima Borboleta Imperial Randômica de Mirabela. Um espécime muito raro, que só podia ser encontrado na distante e exótica ilha de Mirabela. [...] E um belo dia, olhando para a sua gigantesca coleção de borboletas com um ar tristonho, Mário Meira tomou uma súbita decisão: iria retornar, sim, à distante e exótica ilha de Mirabela. E, se a tal borboleta existisse mesmo, jurou que iria encontrá-la. Seria o ápice, o auge, o cume da sua carreira de colecionador de borboletas. (JACOB, D., 2012, p. 8-10)

Com isso, é possível observar que Mário Meira possui uma concepção antropocêntrica da Natureza, e, portanto, um distanciamento da mesma. Porém, ao longo do enredo, percebe-se que esta relação vai sendo modificada. Enquanto Mário

Meira fazia sua caçada. ele acaba encontrando uma borboleta falante, que o transforma em borboleta para fazê-lo enxergar a Natureza sob outra perspectiva:

[Mário Meira] nunca havia sentido uma sensação como aquela: não era apenas o voo que o deixava deliciado, mas outras coisas também. Era como se todos os odores das flores e da mata o invadissem por completo, enquanto ele voava. E mais que isso, percebia uma espécie de ritmo. Sim, uma pulsação invadia tudo e ditava até o modo como ele batia as asas. Sentia-se não apenas ocupando um espaço, mas interligado de uma maneira completamente inexplicável a todas as coisas. Parecia que ele podia até mesmo sentir o planeta fazer rotações e translações pelo espaço. Era um sentimento misto, de estar encadeado a tudo, e ao mesmo tempo, completamente livre, planando com suas asas pela mata. (JACOB, D., 2012, p. 24)

É possível observar que, na forma de borboleta, Mário Meira passa a sentir-se totalmente conectado à Natureza e todos os elementos relativos a ela. Após esse momento, acontece algo que faz Mário Meira mudar definitivamente sua perspectiva sobre a caça às borboletas. Ele acaba sendo capturado e vivenciando aquilo que ele mesmo provocava nas borboletas:

Mário Meira viu seu voo ser interrompido por uma rede que o envolveu. [...] Se não havia gostado nem um pouco de ser capturado por aquela rede, Mário sentiu-se bem pior naquele vidro fechado. Era como se ele tivesse sido excluído repentinamente de toda a natureza. Podia ver as coisas, mas os cheiros sumiram. E o pior: o ar! Começou a sentir uma sufocação, separado pelo vidro de tudo que respirava, dos cheiros, do ritmo das coisas. (JACOB, D., 2012, p. 26)

Mário Meira por fim acaba conseguindo fugir e é transformado novamente em ser humano, porém agora, com uma nova perspectiva a respeito da Natureza:

Quanto a Mário Meira, a sua experiência como borboleta fez com que ele mudasse seu jeito de pensar. [...] Continuou fotografando e pesquisando as borboletas, mas não quis mais saber de colecioná-las. Depois de algum tempo, mudou-se para uma pequena casa na distante e exótica ilha de Mirabela. A casa tinha um quintal onde as borboletas vinham passear.” (JACOB, D., 2012, p. 30)

A partir desses excertos, é possível observar, além de uma concepção romântica da natureza, que, para sair de seu antropocentrismo, Mário Meira precisou se desvincular de sua forma humana, e transformar-se em borboleta para conseguir enxergar a Natureza sob uma outra perspectiva. Isso reforça a ideia de dicotomia entre

o ser humano e a Natureza, como se não houvesse a possibilidade de Mário Meira sentir-se parte dela na forma humana, apenas após a experiência de ser uma borboleta.

Finalmente, uma última concepção de natureza pode ser observada no material analisado. Trata-se da concepção “romântica” de natureza. De acordo com Carvalho, I. (2002), entende-se por concepção “romântica” da Natureza uma perspectiva que exalte o meio natural, sem interferência humana. Esse meio, sem interferências, é tido como ideal e harmonioso. Segundo Cavalari (2007), nessa concepção, “a Natureza é sempre bela, exuberante, apresentada de forma romântica, idealizada” (p. 16). Para Crupi (2008) “na concepção romântica a natureza é apresentada como portadora de virtudes exemplares, servindo, muitas vezes, como modelo para os homens no que diz respeito ao comportamento e à moral” (p.89).

Argenton e Cavalari (2001), ao se referirem à concepção “romântica” de natureza, afirmam que:

Segundo essa concepção [...] a natureza é compreendida como algo belo, harmônico e de extrema grandiosidade. No entanto, essa “beleza” é constantemente ameaçada pelo homem, que novamente aparece como agente destrutivo do equilíbrio natural. [...] Cumpre destacar que nesta concepção é muito frequente a existência de elementos de caráter emocional e subjetivo. [...] (ARGENTON e CAVALARI, 2001, p.06)

Das seis obras analisadas, duas apresentam uma concepção “romântica” da Natureza. Uma obra na qual foi identificada essa concepção é “A Árvore da vida”, escrita por Roni Wasiry Guará. Ao longo de todo o enredo desse livro, é possível observar uma exaltação e admiração da Natureza, além de apresentar uma convivência harmoniosa entre o homem indígena e o meio natural. O excerto a seguir exemplifica essa concepção romântica da Natureza:

As árvores e as águas sempre foram de grande importância para todos os seres vivos. Naquele dia, um velho pajé pensava nisso enquanto olhava o rio deslizar suas águas brilhantes e as coisas que sua correnteza levava. Sentado embaixo de uma grande árvore, o malily [líder espiritual do povo maraguá] observava uma de suas filhas se banhando. Com uma cuia, ela jogava o precioso líquido sobre a cabeça. Seu corpo carregava um novo ser, seguindo o movimento da criação. (GUARÁ, R. W., 2014, p. 6)

Neste outro excerto, apresentado a seguir, é possível observar essa convivência harmoniosa e equilibrada do homem com a Natureza. Além disso, indica a árvore como um presente da Natureza para todos os seres vivos:

Na aldeia, nunca se comemoravam aniversários com presentes individuais ou uma única festa. As festas sempre eram feitas nos finais de ano, quando todos comemoravam e davam presentes que podiam ser usados também por todos. Porém, daquele dia em diante, em todos os aniversários, o hábito de plantar árvores em homenagem a quem completa mais um ano de vida foi estabelecido. A beira do rio foi escolhida como o lugar preferido para se plantar a árvore que é dada de presente, pois ela não é só do homenageado. Protege a todos, dá frutos para aliviar a fome, oferece sombra nos dias quentes, abriga os pássaros e insetos, espalha o perfume de flores durante as primaveras. (GUARÁ, R. W., 2014, p. 22-24)

Outra obra na qual foi identificada uma concepção romântica da Natureza é o livro “O Rei Borboleta”, escrito por Dionísio Jacob, já apresentada. O excerto a seguir mostra o diálogo do “Rei Borboleta” com o personagem “Mário Meira”, que, no enredo, era um colecionador de borboletas:

- Veja bem, caro Mário Meira, para nós, não importa que uma borboleta seja rara ou vulgar, pequena ou grande, monocromática ou policromática. Tudo o que importa é que ela seja simplesmente uma borboleta. E que cumpra bem o seu papel.
- Papel?! – Mário espantou-se uma vez mais. – E que papel as borboletas cumprem? – perguntou interessadíssimo em saber.
- Bem... como explicar isso para um humano? – o Rei disse pensativo, coçando lentamente o seu cavanhaque. – Vou tentar simplificar... As borboletas, meu caro amigo, são assim como um sorriso da natureza.
- Como?!
- Pense desta forma: quando a natureza sente vontade de dar um agradável sorriso, uma borboleta corta os ares na mesma hora! ((JACOB, D., 2012, p. 18)

Neste diálogo, o Rei afirma para Mário Meira que as borboletas têm a função de serem como um “sorriso” da Natureza, caracterizando uma forma de exaltação da mesma.

Para finalizar, e tendo em vista uma melhor visualização dos resultados encontrados sobre as concepções de natureza nas obras analisadas, no Quadro 3 são apresentadas as diferentes concepções identificadas. É importante ressaltar que, em algumas obras, foi identificada mais de uma concepção, o que justifica a

quantificação apresentada no Quadro 3 ser maior que o número de obras do *corpus* documental.

Quadro 3 – Concepções de Natureza

Concepções de Natureza	Número de obras nas quais foram identificadas essas concepções
Antropomórfica	5
Utilitarista	3
Antropocêntrica	2
Romântica	2

Fonte: a autora

Ao visualizarmos o Quadro 3, é possível observar que as concepções “antropomórfica” e “utilitarista” foram as mais presentes nas obras, seguidas de “antropocêntrica” e “romântica”. A presença das concepções “utilitarista” e “antropocêntrica” pode indicar um enfoque em temáticas que se referem ao contexto histórico de degradação ambiental que é vivenciado na atualidade, trazendo nas obras assuntos como desmatamento e poluição, que indicam as consequências desse atual modelo de vida do ser humano.

Uma questão importante a ser considerada é que a concepção “romântica” da Natureza esteve presente com maior intensidade na obra “A Árvore da Vida”, a qual apresenta em seu enredo a temática indígena. Isso pode indicar uma forma de idealização na relação do homem indígena com a Natureza, como se somente ele estivesse conectado a ela, enquanto o homem urbano estaria em um contexto de dicotomia em relação a Natureza, como se não fizesse parte dela. De acordo com Gonçalves (1989, p. 75), “quando evocamos o indígena como modelo estamos remetendo para a ideia de um passado idealizado, de um paraíso perdido, de um ‘bom selvagem’”. Ainda segundo o autor, ao idealizar o homem indígena “é como se tratasse da lembrança de uma infância, boa por natureza, que foi pervertida no seu processo de desenvolvimento civilizatório” (GONÇALVES, 1989, p. 75).

Em que pesem essas observações, cumpre destacar, no entanto, que, se por um lado, não podemos idealizar a relação dos povos indígenas com a natureza, por outro, não podemos responsabilizá-los pelo desmatamento e pelos incêndios na Amazônia, e no Pantanal como fez, recentemente o Presidente da República, Jair Bolsonaro, em discurso pronunciado na 75^a. Assembleia Geral da ONU, em 22 de setembro de 2020 (CALGARO et al., 2020)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do tempo, o ser humano foi desenvolvendo diversos tipos de relações com a natureza, concebendo-a a partir de valores que determinam o seu modo de se relacionar com ela.

A ideia de que a natureza está a serviço do homem tem origens históricas com forte influência judaico-cristã (GONÇALVES, 1989), uma vez que nela afirma-se que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus, tendo, portanto, uma posição privilegiada em relação aos demais seres e elementos da natureza. Essa concepção esteve durante muito tempo presente na vida do homem, e foi reforçada a partir do século XVII com o desenvolvimento da Filosofia Cartesiana, que evidenciou a ideia da natureza como um recurso a disposição do homem, o qual é visto como o centro do mundo (CAVALARI, 2007).

A partir desse período, observa-se cada vez mais uma intensificação do antropocentrismo, do utilitarismo e da dicotomia na relação ser humano-natureza. Posteriormente, com a instituição do Capitalismo e o início da Revolução Industrial, essa tendência utilitarista tornou-se ainda mais evidente, se constituindo como a base desse novo sistema (GONÇALVES, 1989).

Essa relação dicotômica entre ser humano e natureza torna-se um dos grandes princípios da exploração desenfreada dos recursos naturais, ocasionando uma crise ambiental em nível mundial, a qual foi e ainda é tema de diversos movimentos sociais, principalmente o Ecológico (CARETTI, 2011).

Diante desse contexto, a preocupação com o meio ambiente passou a ser um assunto cada vez mais discutido na sociedade, transformando-se em um tema muito presente inclusive no ambiente escolar, uma vez que a Educação Ambiental passou a ser abordada como um conteúdo transversal a ser trabalhado em sala de aula.

Tendo em vista a relevância dessa temática no currículo escolar, esta pesquisa teve como objetivo investigar a inserção da temática ambiental nos livros de Literatura Infantil, constantes do “PNLD Literário 2018”, além de identificar que concepções de natureza e de relação sociedade-natureza estão presentes nessas obras. Para tanto, foram analisadas seis obras que fazem parte do “PNLD Literário 2018” para a “etapa de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental”. Para a seleção do *corpus* documental, foi realizada inicialmente uma “leitura flutuante” das sinopses, procurando identificar em

quais obras a temática ambiental era abordada. Posteriormente, foi feita uma busca das obras selecionadas, com o objetivo de realizar uma leitura atenta e investigativa, procurando identificar os elementos da temática ambiental e as concepções de natureza e de relação sociedade-natureza presentes nestes livros.

Em relação às análises, foram encontrados nas obras os seguintes elementos da temática ambiental: animais (em cinco obras), água (em três obras) e árvores (em duas obras). A respeito da análise referente às concepções de Natureza, foram identificados nas obras as seguintes concepções: “antropomórfica” (em cinco obras), “utilitarista” (em três obras), “antropocêntrica” (em duas obras), “romântica” (em duas obras).

Considerando o que já foi mencionado na fundamentação teórica, sobre os livros se constituírem como um poderoso veículo de comunicação de ideias e valores sociais, tendo a capacidade de influenciar o leitor, incentivá-lo a pensar, a criticar e a questionar conceitos e valores, é possível afirmar que as obras analisadas nesta pesquisa representam uma possibilidade de material didático para o trabalho com Educação Ambiental.

Nesse sentido, é essencial considerar também o papel do educador neste processo, o qual deve instigar o aluno a questionar os valores e conceitos que são apresentados nas obras, incentivando assim a criança a desenvolver uma consciência crítica diante do conteúdo das obras.

REFERÊNCIAS

ARGENTON, E. C.; CAVALARI, R. M. F. Concepções de natureza entre os professores de Ciências do 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v.9, n. 16, 2001.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATISTA, A. A. G. Recomendações para uma política pública de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

BERENBLUM, A.; PAIVA, J. Por uma política de formação de leitores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. S. (Orgs.). Educação Ambiental e o trabalho com valores: reflexões práticas e formação docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORNHEIM, G. Filosofia e Política Ecológica. Revista Filosófica Brasileira, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.16-24, 1985.

BORNHEIM, G. Os Filósofos Pré-Socráticos. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

BORNHEIM, G. A Temática Ambiental na Sociedade Contemporânea. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro: v. 9, n. 16/17, p. 1-9, Jan./Dez. 2001

BRASIL. Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1093.htm. Acesso em 19 ago. 2020.

BRASIL. Decreto-lei n.1006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União (Seção I) de 05/01/1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 19 ago. 2020.

BRASIL. Decreto-lei n. 91542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União (Seção I) de 20/08/1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 30 ago. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas do Livro: Histórico. 2017. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/518-historico>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 09 out. 2020.

BRASIL, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 09 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Acervos Complementares: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=12696&Itemid=. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=4007&Itemid=. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia PNLD 2018 – Literário: Escolha. 2018b. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/pnld_2018_literario/2018_literario_escolha. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia PNLD 2018 – Literário: Avaliação do material de apoio ao(a) professor(a). 2018c. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/pnld_2018_literario/2018-literario-avaliacao-material-professor. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD. 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, T. F. O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados. Textos para discussão. Brasília, DF, n. 92, 2011. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados>. Acesso em: 06 set. 2020.

CALGARO, F.; GOMES, P. H.; MAZUI, G. Bolsonaro diz na ONU que Brasil é 'vítima' de 'brutal campanha de desinformação' sobre Amazônia e Pantanal. G1, Brasília, 22 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/09/22/em-video-gravado-bolsonaro-faz-discurso-na-abertura-da-assembleia-da-onu.ghtml>. Acesso em: 23 dez. 2020.

CARETTI, L. S. Concepções de relação ser humano-natureza nos livros de literatura infantil para o ensino fundamental do Programa Nacional Biblioteca da Escola 2008. 2011. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2598>. Acesso em: 21 set. 2019.

CARVALHO, I. C. M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, C. F. B (org). Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-65.

CARVALHO, I. C. M. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. Tendências da Educação Ambiental Brasileira. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. p. 97-112.

CARVALHO, I. C. M. A tradição como horizonte de significação do ambiental. In: A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 35- 67.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, L. M. A Temática Ambiental e a escola de 1º grau. 1989. Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação – USP. São Paulo, 1989.

CAVALARI, R. M. F. As concepções de Natureza no Ideário Educacional no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. V. Congresso Europeo CEISAL de Latinoamericanistas, Bruxelas, abr. 2007. Disponível em: <http://docplayer.com.br/9138832-As-concepcoes-de-natureza-no-ideario-educacional-no-brasil-nas-decadas-de-1920-e-1930.html>. Acesso em: 21 out. 2020.

COELHO, N. N.; SANTANA, J. S. L. A Educação Ambiental na Literatura Infantil como Formadora de Consciência de Mundo. In: TRABJER, R.; MANZOCHI, L. H. Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1996.

COELHO, N. N. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COUTO, A. R. O. Educação ambiental: construção de um processo formativo em educação infantil em uma perspectiva crítica. 2017. Dissertação de Mestrado -

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330576>. Acesso em: 22 set. 2019.

CRUPI, M. C. A natureza nos livros didáticos de História: uma investigação a partir do PNLD. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90229/crupi_mc_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 nov. 2020.

CURY, C. R. J. Livro Didático como assistência ao estudante. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr.2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3682>. Acesso em: 06 set. 2020.

DUARTE, R. H. História & Natureza. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (História &...reflexões, 9)

FARIA, M. A. A representação dos animais na Literatura Infantil: Realismo e Fantasia, Humor e Estilização. Instrumento Crítico. Vilhena, 2: 33-47, 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/instrumentocritico/article/view/3766/2562>. Acesso em: 18 dez. 2020.

FIGUEIRA, J. A; CAMPOS, M. J. O; SANTANA, J. L. O Livro Infantil como Instrumento para a Educação Ambiental: Leitura e Análise. Revista Educação: Teoria e Prática. Rio Claro: UNESP – Instituto de Biociências, vol 9, no 16, 2001, p. 16.

GONÇALVES, C. W. P. Os (des)caminhos do meio ambiente. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1989.

GONÇALVES, R. C. Comissão de seleção de livros didáticos (1935-1951): guardião e censora da produção didática. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

HÖFLING, E. M. A FAE e a execução da política educacional. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250826>. Acesso em: 06 de set. 2020

HUNT, P. Crítica, teoria e literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KRAFZIC, M. L. A. Acordo MEC/USAID: A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - COLTED (1996/1971). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LAJOLO, M. (Org). Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, v. 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Literatura infantil brasileira: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Um Brasil para crianças: Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1988.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. Ambiente e Sociedade, São Paulo, v.17, n. 1, p. 23-40, Jan./Mar. 2014.

LOUREIRO, C. F. B. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: GUIMARÃES, M; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S (orgs.). Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006. p. 15 – 29.

LOUREIRO, C. F. B. Trajetórias e fundamentos da educação ambiental. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARPICA, N. S. As questões ambientais nos livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta-série do ensino fundamental. 2008. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2469>. Acesso em: 20 set. 2019.

MARTINS, L. & MENDES, T. A Transversalidade da Literatura Infantil em contexto Pré-Escolar. In III Seminário de I&DT – Valorizar o Saber, Criar Oportunidades. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/297716462_A_transversalidade_da_literatura_infantil_em_contexto_pre-escolar. Acesso em: 19 nov. 2020.

MESQUITA, M. R. A literatura para a Infância na construção de uma consciência ambiental. 2011. Dissertação de Mestrado - Instituto Politécnico de Bragança/Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança, 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5982/1/Mestrado%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 13 out. 2020.

MINAYO, M. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 set. 2020.

MEGID, N. J.; FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: problemas e soluções. Ciência & Educação. Bauru, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

NÚÑEZ, I. B. et al. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O Caso do Ensino de Ciências. CEI- Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, v.1-11, abr. 2003. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/arquivos/artigos/selecao-livros.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PHILLIPS, B. S. Pesquisa Social: Estratégias e Táticas. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REIGOTA, M. A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANINI, M. G. Análise do processo de implementação de política: o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. 2013. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250904>. Acesso em: 20 set. 2019.

ROSA, F. G. M. G. ODDONE, N. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. Ci. Inf., Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1591/1/656.pdf>. Acesso em: 06. set. 2020.

SANT'ANA, F. M. G. Contribuições da aprendizagem dialógica para a Educação Ambiental e suas possíveis convergências. 2011. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2583>. Acesso em: 09 out. 2020.

SANTOS, J. R. Educação Ambiental e o Trabalho com Valores: Olhando para os animais não humanos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90187/santos_jrs_me_rcla.pdf?sequence=1. Acesso em: 27 nov. 2020.

SILVA, R. L. F. Ciência e Tecnologia em programas educativos de meio ambiente. *Enseñanza de las Ciencias*, v. extra, p. 1138-1142, 2009.

SOARES, D. C. Análise da abordagem de Educação Ambiental nos livros de Biologia – PNLD 2018. 2019. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11200>. Acesso em: 22 nov. 2019.

SOUZA, D. A. Valores éticos e estéticos relativos à temática ambiental em livros de Literatura Infantil. 2016. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144640>. Acesso em: 4 set. 2019.

SOUZA, H. A. L. As concepções de Natureza e a relação sociedade-Natureza no pensamento de Monteiro Lobato. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2009. Disponível

em:https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121421/souza_hal_tcc_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 27 nov. 2020.

WITTMANN, R. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs). História da leitura no mundo ocidental 2. São Paulo: Ática, 1999.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ZILBERMAN, R. Literatura Infantil na escola. 10 ed. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, R. No começo, a leitura. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, p. 16-29, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2063/2032>. Acesso em 19 nov. 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE 1:

FICHAS CATALOGRÁFICAS E SINOPSES DAS OBRAS ANALISADAS

“O Leão Adamastor”

Obra: “O Leão Adamastor”

Autor: Ricardo Azevedo

Ilustrações: Ricardo Azevedo

Ano da edição: 2005

Editora: Saraiva

O livro conta a história de um leão chamado Adamastor que vivia preso dentro de uma jaula em um circo, e era a grande atração do público. Por ser muito temido e aclamado, Adamastor é retratado como sendo muito orgulhoso e vaidoso. Porém vivia sempre triste por estar preso e sentia muitas saudades de sua terra natal, a África. Certo dia, ocorreu um incêndio no circo e Adamastor consegue finalmente fugir, porém acaba ficando sem saber direito para onde ir.

Em meio a essa confusão e a falta de rumo, Adamastor começa a observar o comportamento dos cães e sua relação com os seres humanos, e tem a ideia de raspar sua juba e fingir ser um cão para poder conseguir um lar e comida. Acaba então sendo adotado por um senhor idoso que procurava um cão para guardar sua casa e lhe fazer companhia. Porém, mesmo assim, Adamastor ainda se sentia melancólico e com saudades de agir realmente como um leão.

Em um determinado dia que Adamastor passeava no parque com seu dono, acontece um fato que faz seus instintos aflorarem: um elefante acaba fugindo do zoológico e assustando as pessoas. Adamastor então solta um rugido para o elefante e chama a atenção de todos. Um homem que passava por ali fica encantado com o leão e acaba contratando-o para trabalhar como artista de televisão. Em meio aos seus trabalhos, Adamastor acidentalmente viaja para a África para trabalhar em um filme e acaba conseguindo fugir, e voltando enfim para sua terra e para viver como um verdadeiro leão.

“O Rio dos Jacarés”

Obra: “O Rio dos Jacarés”

Autor: Gustavo Roldán

Ilustrações: Gustavo Roldán

Ano da edição: 2017

Editora: Boitatá

O enredo deste livro gira em torno de um rio que era habitado por vários jacarés. Em determinado dia, aparece um homem de terno laranja, alegando aos jacarés que havia comprado aquele rio, portanto todos os jacarés deveriam se retirar imediatamente daquele rio. A partir disso, se desenvolve uma discussão entre os jacarés e o homem de terno laranja, que acaba sendo expulso do local, e assim os jacarés continuaram vivendo em paz em seu habitat.

“O Rei Borboleta”

Obra: “O Rei Borboleta”

Autor: Dionisio Jacob

Ilustrações: Ionit Zilberman

Ano da edição: 2012

Editora: Scipione

O livro conta a história de Mário Meira, um famoso colecionador de borboletas. Mário Meira era muito ganancioso e almejava obter uma borboleta raríssima para sua coleção, e assim se tornar verdadeiramente o maior colecionador de borboletas do mundo. Durante uma caçada, Mário Meira encontra uma borboleta falante, que se apresenta como o Rei Borboleta, e então se inicia um diálogo entre os dois. Neste diálogo, o Rei Borboleta faz uma crítica ao fato de Mário Meira caçar e colecionar borboletas. Para fazê-lo aprender a lição, Mário Meira é transformado em uma borboleta, e nesta forma passa a sentir uma intensa sensação de conexão a todos os elementos da natureza.

Enquanto voava, Mário Meira é caçado e colocado em um pote de vidro, fazendo-o se sentir sufocado e desconectado da natureza. Em seguida, ele acaba conseguindo escapar do vidro e é transformado novamente em ser humano, porém com uma perspectiva totalmente nova a respeito de caçar borboletas. Mário Meira começa a apenas admirá-las na natureza ao invés de prendê-las e caçá-las.

“O Bicho-preguiça que desapareceu junto com a Árvore”

Obra: “O Bicho-preguiça que desapareceu junto com a Árvore”

Autor: Oliver Scherz

Ilustrações: Katja Gehrmann

Ano da edição: 2016

Editora: Saber e Ler

O livro conta a história de um bicho-preguiça que dormia tranquilamente em sua árvore. Porém, em um determinado momento, a árvore acaba sendo derrubada e levada para uma fábrica para ser transformada em cadeira. O bicho-preguiça acaba indo junto com a árvore, e assim que ela é transformada em cadeira, ele se agarra a ela até ser levada para a loja. O animal passa despercebido ao longo de todo esse processo, até que uma criança acaba vendo-o na loja e insiste para que o pai compre aquela cadeira com o bicho-preguiça. Porém, o menino observa que o animal estava muito abatido morando em uma casa na cidade, e assim acaba enviando-o de volta à floresta.

“O Segredo de Druzilla, a encantadora de siris”

Obra: “O Segredo de Druzilla, a encantadora de siris”

Autor: Isabel Galvanese

Ilustrações: Isabel Galvanese

Ano da edição: 2017

Editora: Ateliê da Escrita

O livro conta a história de uma pescadora de siris, chamada Druzilla. Ela era conhecida como encantadora de siris pois conseguia atraí-los facilmente para a beira da praia quando assoviava, e assim eles caíam em sua rede de pesca. Porém, com o tempo, a praia em que Druzilla pescava foi ficando muito poluída e cheia de pessoas, o que acabou afastando todos os siris. Druzilla continua assoviando e acaba atraindo um vento muito forte para a praia, fazendo chover e afastando todas as pessoas de lá. Assim que percebe a praia vazia, Druzilla nada até os siris para avisá-los que a praia estava vazia e que podiam retornar até lá.

“A Árvore da Vida”

Obra: “A Árvore da Vida”

Autor: Roni Wasiry Guará

Ilustrações: Carla Irusta

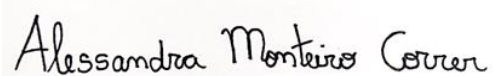
Ano da edição: 2014

Editora: Leya

O enredo desta história gira em torno do pajé de uma tribo indígena. A filha do pajé estava grávida, esperando uma menina, porém morre ao dar à luz. Inconformado com o falecimento da filha, o pajé sai em uma missão de buscar as melhores plantas para curar diversas enfermidades do seu povo. Ao retornar na tribo, traz diversas plantas que conheceu em sua viagem, e institui que, a cada vez que alguém fizesse aniversário na tribo, deveria plantar uma árvore próximo à beira do rio, em homenagem a sua falecida filha e também para o benefício de todos os seres vivos que habitavam aquelas terras.



Profª. Drª. Rosa Maria Feiteiro Cavalari
Professora Orientadora



Alessandra Monteiro Correr
Graduanda em Pedagogia