

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura**  
**e Produção de Textos**

Beatriz Gomes da Costa Vilas Boas

**LITERATURA INFANTIL E MULTIMODALIDADE: uma análise de teses e**  
**dissertações do período de 2013 a 2018**

Belo Horizonte

2024

Beatriz Gomes da Costa Vilas Boas

**Literatura Infantil e Multimodalidade: uma análise de teses e dissertações do período de  
2013 a 2018**

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos.

Orientadora: Profa. Dra. Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira

Belo Horizonte

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

## ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 27 de novembro de 2024, às 18:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado Literatura infantil e multimodalidade: uma análise de teses e dissertações do período de 2013 a 2018, apresentado por Beatriz Gomes da Costa Vilas Boas número de registro 2023660054, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira - Orientadora, Profa. Elizabeth Guzzo de Almeida (UFMG), Profa. Juliana Condé Rocha.

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

( ) Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 27 de novembro de 2024.

Profa. Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira (Doutora)

Profa. Elizabeth Guzzo de Almeida (Doutora)

Profa. Juliana Condé Rocha (Mestra)



Documento assinado eletronicamente por **Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira, Coordenador(a)**, em 02/12/2024, às 14:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elizabeth Guzzo de Almeida, Professora do Magistério Superior**, em 02/12/2024, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Condé Rocha, Usuária Externa**, em 03/12/2024, às 05:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3687556** e o código CRC **2C57236D**.

## RESUMO

A literatura infantil começou a se consolidar a partir do século XVII, quando a noção de infância se diferenciou da vida adulta, e a criança passou a ser vista como alguém que requer cuidados específicos. No Brasil, a produção de livros infantis teve início entre o final do século XIX e o começo do século XX, impulsionada pelo processo de urbanização. As primeiras obras eram em grande parte traduções de narrativas europeias, muitas vezes ilustradas por artistas brasileiros. A metodologia utilizada neste trabalho foi uma pesquisa bibliográfica, baseada na análise de teses e dissertações do banco de dados da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no período de 2013 a 2018. Foram encontrados cinco estudos relevantes sobre multimodalidade e literatura infantil, dos quais dois são dissertações de mestrado e três são teses de doutorado. A análise desses trabalhos investigou a utilização de diferentes linguagens — verbal, visual e tátil — nos livros infantis, destacando o papel dos livros-brinquedo e das políticas públicas de distribuição de literatura infantil nas escolas.

Palavras-chave: literatura infantil; multimodalidade; livro-brinquedo.

## **ABSTRACT**

Children's literature began to take shape in the 17th century, when the concept of childhood became distinct from adult life and children were seen as needing special care. In Brazil, the production of children's books began between the late 19th and early 20th centuries, driven by urbanization. The first works translated European narratives, often illustrated by Brazilian artists. The methodology used in this study was bibliographic research based on the analysis of theses and dissertations from the Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) database, covering the period from 2013 to 2018. Five relevant multimodality and children's literature studies were found, including two master's theses and three doctoral dissertations. The analysis of these works explored the use of different languages — verbal, visual, and tactile — in children's books, highlighting the role of toy books and public policies for distributing children's literature in schools.

**Keywords:** children's literature, multimodality, toy book

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>2. JUSTIFICATIVA</b> .....	10
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	12
3.1 Objetivo Geral: .....	12
3.2 Objetivos Específicos: .....	12
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	12
<b>5. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	14
<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	17
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	21
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	23

## 1. INTRODUÇÃO

Livros para crianças não é algo que sempre existiu, uma vez que a noção de infância, tal qual temos hoje, também não era compreendida. Ariès (2005) nos relata que, ao longo do século XVII, na Europa houve o crescimento econômico da população, e com isso, o surgimento da burguesia. A partir deste marco histórico, aparece o conceito de infância, entendido que criança é alguém que precisa de cuidados.

Para Vallejo (2022), por não existir um conceito de infância antes do século XVII na Europa, as crianças liam as mesmas obras que os adultos, pois estas eram consideradas adultas em miniatura. Não tinha nada parecido com a contemporânea literatura infantil. A infância ainda não tinha sido concebida, Freud não tinha vindo ao mundo explicar sobre os primeiros anos de vida (Vallejo, 2022).

Foi neste contexto do surgimento da infância na Europa, que também começou a aparecer uma literatura voltada para as crianças. No século XVII, por exemplo, Perrault registra os contos de fadas, que vinham da tradição oral, inaugurando o que chamamos de literatura infantil (Medeiros e Moraes et. al., 2015). Foi nos idos de 1697, com o título *Contos da Mamãe Gansa*, as narrativas que circulavam entre a corte francesa do século XVII. As histórias principais eram: “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela Adormecida no bosque”, “O Gato de Botas”, “Cinderela”, “O Barba-Azul”, “As fadas”, “O Pequeno Polegar” e “Henrique do Topete” (Medeiros e Moraes et. al., p 255, 2015).

A invenção da imprensa feita por Gutenberg, no século XV, propiciou que as obras literárias, que antes eram mantidas com o clero e com a nobreza, estivessem ao alcance da população. Como consequência da maior utilização dos livros, o custo da impressão também ficou menor, devido à larga escala (Ribeiro, G. M.; Chagas, R. L.; Pinto, S. L., 2007). Um fator de destaque foi que a invenção de Gutenberg permitiu o acesso às imagens nos livros em grande quantidade de impressão.

As publicações de livros voltados às crianças foram consolidadas no século XVIII. Neste momento que começaram a aparecer ilustrações nos livros destinados às crianças (Medeiros e Moraes et. al., 2015). Nas palavras dos autores, “falar sobre a origem da literatura infantil sem englobar as duas linguagens que fazem parte (verbal e visual) é, no mínimo, um contra censo. A imagem é um texto visual que também transmite valores, mostra as mais diversas culturas e conhecimentos. Portanto, é indispensável falar sobre ela em qualquer contexto história sobre a literatura para crianças (Medeiros e Moraes et. al., 2015).

No entanto, a partir do século XIX que os livros destinados para crianças ganharam qualidade gráfica, com o advento da Revolução Industrial (Arantes, 2009).

No século XIX, temos as publicações dos Irmãos Grimm (*Contos de Fadas*), Hans Christian Andersen (*O Patinho Feio*), Lewis Carroll (*Alice no País das Maravilhas*), Carlo Collodi (*Pinóquio*), James Barrie (*Peter Pan*), Mark Twain (*As aventuras de Tom Sawyer*), dentre outros. Todos eles marcaram a consolidação de literatura infantil europeia e norte americana (Lajolo e Zilberman, 2022).

As publicações com imagens nos livros infantis eram em preto e branco, feitas através da xilogravura. A partir de 1837, nos Estados Unidos, surgiram as primeiras publicações coloridas, com apenas cinco cores, pouco para o tempo atual, mas, um grande avanço naquele contexto (Medeiros e Moraes et. al., 2015).

É necessário ficar atento (a) aos apelos das editoras e seus interesses mercadológicos no que tange a utilização das ilustrações dos livros infantis. Isso porque, as imagens precisam ser de boa qualidade, e muita vez é colocada de forma estereotipada, o que não contribui na formação crítica e na apreciação artística das crianças (Medeiros e Moraes et. al., 2015).

Nas palavras de Coelho (2010), na França, no século XX, que se inspirou na Escola Nova, e implantou na Europa o chamado “álbum de figuras”, “livro de estampas” ou “livro de imagens”; as imagens têm um papel importante na construção do hábito da leitura.

Segundo Santos (2009), o “livro de imagens” contribuiu para que o acesso aos livros ficasse a um preço mais acessível, o material mais leve para que as crianças pudessem manusear com maior facilidade e que, surgiram várias pesquisas em diversas áreas como na Psicologia e na Pedagogia, demonstrando que as imagens auxiliam na formação da criança leitora.

Para Zirmmerman (2008), as crianças observam nas imagens algo que muitas vezes os (as) adultos (as) não percebem. Segundo a autora, a divisão entre o é direcionada ao público infantil, e o que para o público adulto é alvo de vários debates acadêmicos. Nas palavras de Machado (2014), é um equívoco achar que ilustrações nos livros são algo exclusivo para crianças, pois ler imagens não existe idade certa.

Colocar as imagens como elementos intertextuais na visão de Arantes (2009), é um equívoco, uma vez que esta visão põe a imagem como algo inferior ao texto, como se fossem objetos decorativos, sem nenhuma presunção de aprendizagem de leitura, e o trabalho do (a) artista fica em segundo plano também.

A falta de uma boa formação na apreciação estética das crianças nos anos iniciais é o que leva muitos (as) adultos (as) a se desinteressarem por obras de arte, sejam elas visuais, teatrais, cinematográficas, dentre outras (Carneiro e Manini, 2009).

A atividade criadora na criança é o que aproxima a imaginação com a realidade. Por isso, Vygotsky (2003) argumenta que a arte é importante na educação de crianças, pois a criação faz parte do seu desenvolvimento. O contato com o (a) outro (a) potencializa o desenvolvimento da criança. Desta forma, a obra de arte contribui para que a criança tenha consciência social.

Diante de todo este cenário, como ficou o Brasil? A criação de uma literatura infantil nacional se deve ao processo de urbanização, entre o fim do século XIX e início do século XX, que contribuiu na produção de obras literárias infantis, e materiais didáticos destinados às crianças (Lajolo e Zilberman, 2022).

Nas palavras de Medeiros e Moraes et. al., as obras literárias para crianças chegaram ao Brasil no final do século XIX. As ilustrações vieram juntas, e abriram espaço para artistas nacionais, que muitas vezes utilizavam a linguagem das charges para ilustrar os livros infantis (Medeiros e Moraes et. al., 2015).

Assim, no início do século XX temos as primeiras publicações de livros infantis brasileiros. Porém, eram narrativas europeias, e muitas vezes no português de Portugal (Lajolo e Zilberman, 2022). Apesar de serem narrativas importadas, em alguns casos, quem ilustrava era um artista brasileiro, a exemplo da versão do *O Patinho Feio* do escritor Andersen, ilustrado pelo artista nacional Francisco Richter, sendo o primeiro livro infantil em cores aqui no Brasil (Medeiros e Moraes et. al., 2015).

Em 1921, temos a publicação de *Narizinho Arrebitado*, escrita por Monteiro Lobato, um marco no início de uma literatura infantil com um cenário nacional. Além de escritor, Monteiro Lobato também atuou como empresário, criando editoras para os seus próprios livros. Sua última publicação aqui no Brasil foi em 1944 com o livro *Os Doze trabalhos de Hércules* (Lajolo e Zilberman, 2022). No início, *Narizinho Arrebitado* bateu o sucesso de vendas de *Saudade*, de Thales de Andrade, que acabou sendo adotado nas escolas públicas do estado de São Paulo. A partir de então Lobato, já escritor muito conhecido por sua colaboração em periódicos e por seus contos, passa a investir em outra faixa etária: aposta na literatura para crianças, tanto como autor, assim como empresário, criando editoras, como a Monteiro Lobato e Cia., que virou a Companhia Editora Nacional, que serviu para publicar os seus próprios livros (Lajolo e Zilberman, 2022).

Em 1921, Monteiro Lobato publica *Narizinho Arrebitado* e distribui exemplares da obra para escolas públicas do estado de São Paulo. O escritor dedicou especial atenção ao segmento infantil, atuando tanto na escrita de histórias como na fundação de editoras. Sua importância para a literatura infantil é evidente: "até hoje, nós temos os seguidores de Lobato, que são aqueles que entenderam, como Lobato entendeu, que a literatura para crianças não deve ser educativa, moralizadora, mas uma produção para o encantamento", afirma Alice Áurea (Vieira, p. 6, 2016).

Uma das características da obra de Monteiro Lobato é a literatura para o encantamento, pois o autor trazia o mundo das aventuras e da magia para dentro de suas obras. Outra característica de Lobato é o resgate de temas folclóricos no Sítio do Pica Pau Amarelo, no qual ele traz a cultura popular de uma forma lúdica para as crianças, fazendo com que estas fiquem fascinadas com a história.

Vários foram os artistas que se debruçaram em ilustrar a obra de Monteiro Lobato, em especial os personagens do *Sítio do Pica Pau Amarelo*. O primeiro a ilustrar suas obras foi Voltolino. Depois vieram Belmonte, Villin, Odiléia Toscano, Rodolpho, Hirsh, Jurandir Ubirajara Campos, André Le Blanc, Manoel Victor Filho, Paulo Ernesto Nesti e Murilo Marques Mont. Estes dados foram retirados da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) (Medeiros e Moraes et. al., 2015).

O Modernismo brasileiro e o crescimento da classe média, em decorência do crescimento das cidades, contribuíram para o surgimento de mais pessoas escrevendo para o público infantil. Dentre eles temos: Graciliano Ramos (*A Terra dos Meninos Pelados*), Menotti del Picchia (*As aventuras de João Peralta e Pé-de-Moleque*), Cecília Meireles com uma produção voltada aos livros didáticos, dentre outros (Medeiros e Moraes et. al., 2015).

Nos anos 1940 e 1950, o novo desafio era manter uma continuidade na produção de livros e construir um público cativo. As editoras e os escritores estavam se profissionalizando, e a produção se tornou mais intensa. Para ampliar essa produção, as editoras optaram pela solução considerada mais prática, voltando a investir em traduções e adaptações. O Brasil estava deixando de ser um país rural, porém havia os defensores da agricultura como sustentadora da economia do país, e isso se refletiu nas muitas histórias infantis ambientadas em sítios e fazendas e, especialmente, sobre o café. Com a decadência dessa política econômica, foi inevitável que a temática centrada no rural deixasse de ser explorada e, a partir da década de 60, as histórias ganham as cidades. Segundo Zilberman, a literatura infantil assume nessa época uma temática urbana e passa a valorizar elementos políticos, dando destaque à sua condição emancipadora. Escritores renomados como Mário Quintana, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector se interessam por escrever para o público infantil, e, na década seguinte, despontam outros grandes nomes, como Ziraldo, Ana Maria Machado e Ruth Rocha (Vieira, p. 6, 2016).

Na década de quarenta do século XX, o educador Lourenço Filho faz um discurso na Academia Brasileira de Letras mostrando a pouca produção de obras literárias nacionais, e a má qualidade destas. Depois desta crítica, surgiram obras escritas por: Maria José Dupré, Lúcia Machado de Almeida, Maria Lúcia Amaral, Renato Sêneca Fleury, Luiz Gonzaga de Camargo Fleury e Virgínia Lefèvre (Lajolo e Zilberman, 2022).

Na década de cinquenta do século XX, os quadrinhos ganham força como expressão da cultura de massa aqui no Brasil, segundo Coelho (2010). Neste contexto, vieram dos Estados Unidos as histórias do *Pato Donald* e do *Mickey Mouse* (Medeiros e Moraes et. al., 2015).

Para Goidanich e Kleinert (2011), nessa época existiam algumas editoras que davam valor aos quadrinhos nacionais. Porém, como não havia uma lei brasileira de reserva de mercado, era mais barato importar do que incentivar a produção nacional.

Mesmo com todo o cenário nacional, em 1959, quando ainda era repórter policial da “Folha de São Paulo”, Maurício de Sousa publica seu primeiro personagem, o *Bidu*, nas tiras do jornal. De uma longa trajetória de personagens de quadrinhos, sua última publicação foi “*Como educar seu cãozinho*” que trata sobre o cuidado com os animais de uma forma lúdica para as crianças (TV CULTURA, 2024).

Outro cartunista nacional que começou sua trajetória na década de 60 foi Ziraldo. O cartunista começou com uma revista mensal, chamada *Pererê*, por meio do jornal “O Cruzeiro”, que durou até 1964, com a tentativa de ser reativada na década de 70 pela Editora Abril. Porém, a censura aplicada pela ditadura militar impediu que as publicações continuassem. Para os autores os quadrinhos eram marcados por personagens de super-heróis, nada parecido com a realidade nacional, e Ziraldo trouxe um caráter brasileiro para as suas produções (Goidanich e Kleinert, 2011).

O personagem principal e o mais conhecido da obra de Ziraldo do público infante/juvenil é o *Menino Maluquinho* (Goidanich e Kleinert, 2011). As últimas publicações do Ziraldo foram como colaborador nos álbuns coletivos Brasil e Argentina (Fundação Memorial da América Latina, 1990) e como participante no livro “MSP + 50” (Sousa, 2011).

Dentre os séculos XX e XXI, o avanço tecnológico impactou nas literaturas infantis, e nos recursos multimodais presentes nela (Medeiros e Moraes et. al., 2015). Por multimodais entendemos que a comunicação é feita por várias linguagens, como a verbal, visual, tátil e sonora.

Desta maneira, vimos que a literatura infantil foi uma construção histórica, vinda de muitos séculos até chegar os dias atuais. Durante esse percurso, vários foram os autores que se inspiraram para escrever histórias destinadas às crianças. A escola tem o compromisso de mostrar às crianças a literatura expressa em várias linguagens, pois para muitas crianças, o único lugar no qual elas têm contato com o mundo literário é na escola. Mesmo as crianças que já possuem contato com a leitura em casa, a escola é o lugar onde o universo da literatura é ampliado.

## **2. JUSTIFICATIVA**

A criação da imprensa do Gutenberg no século XV contribuiu para popularizar os livros, que séculos depois foram inauguradas as obras de literatura infantil.

Desde a criação de uma literatura voltada à criança, houve a preocupação em ter livros que fossem ilustrados. As ilustrações nos livros de literatura infantil foram da xilogravura em preto e branco, até as animações feitas no computador, passando por diferentes técnicas e impressões. Neste trabalho, vamos investigar quais são os aspectos multimodais presentes nos livros de literatura infantil.

No final da ditadura militar, na década de 1980, muitas pessoas estavam preocupadas com a crise da educação brasileira. Dentro deste contexto, para Mortatti (2014), deu-se o início da pesquisa brasileira sobre a literatura infantil e o ensino de leitura. De acordo com Oliveira (2015), muitos trabalhos surgiram neste momento histórico, como os de Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Nelly Novaes Colho, dentre outras pesquisadoras. Algumas das pesquisas feitas sobre a temática da literatura infantil relataram sua origem na Europa e aqui no Brasil. Além da questão histórica do surgimento da literatura infantil, o acesso ao livro literário também precisa ser debatido, e as escolhas de quais livros são destinados às crianças também.

O uso de vários códigos e linguagens é o que caracteriza um livro-artista (Chalfum, 2018). Por isso, a análise multimodal dos livros-artistas se justifica como elemento de pesquisa acadêmica.

Nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também consta a importância de utilizar várias linguagens no cotidiano escolar, por isso, este trabalho se faz presente (Brasil, 2017).

(EI01OE03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas) (Brasil, p.45, 2017).

(EI01OE04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor (Brasil, p.45, 2017).

A BNCC aponta a importância de utilizar os vários códigos das linguagens como meio de comunicação na hora da leitura (Brasil, 2017).

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL – BRASIL, 2007) possui quatro eixos norteadores: 1- democratização do acesso ao livro, 2- fomento ao livro e a formação de pessoas para mediar à leitura, 3- valorização dos meios de comunicação como estimuladores do hábito de ler e o desenvolvimento econômico das editoras pequenas, 4- desenvolvimento da economia do livro.

No eixo dois, o PNLL descreve sobre a importância de os programas universitários possuírem pesquisas sobre a formação de pessoas leitoras. Dentro desta formação, precisamos formar docentes que mediam a leitura, para que a prática leitora de fato aconteça.

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1 Objetivo Geral:

- Investigar os trabalhos que relacionam multimodalidade e literatura infantil;

#### 3.2 Objetivos Específicos:

- Fazer um levantamento bibliográfico sobre os trabalhos acadêmicos encontrados;
- Verificar quais foram às discussões feitas sobre a análise literária e
- Encontrar pontos em comum entre um trabalho acadêmico e outro.

### 4. METODOLOGIA

Foi uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico (Severino, 2014), na qual analisou os trabalhos acadêmicos feitos sobre a análise da relação entre multimodalidade e literatura infantil. Para Severino, a característica principal da pesquisa bibliográfica é a busca de informações em teses, livros e periódicos. Ao pesquisar sobre outros autores, o pesquisador discute quais foram às informações coletadas. (Severino, 2014).

Foram investigados os trabalhos sobre os livros para o público infantil (Coelho, 2015). Dentro do universo da literatura infantil, investigou-se o uso de várias linguagens presentes nos livros destinados às crianças, pois esta é composta por vários signos. (Almeida e Belmiro, 2016). Para as autoras, o livro infantil é multimodal, pois é marcado pelo uso de várias linguagens. Estas várias linguagens presentes em uma obra são signos semióticos que comunicam com o leitor (Almeida e Belmiro, 2016).

O local de busca foi o banco de teses e dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no período de 2013 a 2018. Foram encontrados cinco trabalhos sobre multimodalidade e literatura infantil. Destes, dois são dissertações de mestrado, e três são teses de doutorado.

<b>Trabalhos encontrados</b>	<b>Autoria</b>	<b>Temas abordados</b>
Palavras e imagens que tecem histórias: ilustradores/escritores e a criação literária para a infância	(ALEIXO, 2014).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surgimento das editoras brasileiras influenciadas por Monteiro Lobato;</li> <li>- Livros abecedários;</li> <li>- Livros em que o</li> </ul>

		<p>verbal e o visual se fundem e</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro Flicts do Ziraldo.</li> </ul>
<p>Artes visuais, literatura infantil e a educação nos livros de artistas para crianças</p>	<p>(CHALFUM, 2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro Flicts do Ziraldo</li> <li>- Diversidade de nomes dados ao livro-brinquedo</li> <li>- Qual o lugar do livro-brinquedo? Na biblioteca, na brinquedoteca ou na bebeteca?</li> <li>- Em 2011 foi inaugurada a bebeteca na UFMG;</li> <li>- Não fragmentar as obras literárias em idades;</li> </ul>
<p>Existe uma literatura para bebês?</p>	<p>(GALVÃO, 2016)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não infantilizar a literatura infantil e</li> <li>- Perspectiva vigotskiana de que o bebê não domina a linguagem verbal, mas interage por meio de outras linguagens.</li> </ul>
<p>Um livro pode ser tudo ou nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo</p>	<p>(PAIVA, 2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No ano de 1998 a Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil (FNLIJ) reconhece o livro-brinquedo como categoria literária;</li> <li>- Os livros-brinquedo são interativos, experimentais, sensoriais e multimodais;</li> <li>- Existem vários formatos de livros-brinquedo</li> <li>- Aqui no Brasil, o termo “livro ilustrado” se refere a</li> </ul>

		<p>obras com imagens e palavras;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouco uso do livro-brinquedo nas escolas;</li> <li>- Papel lúdico do livro-brinquedo;</li> <li>- Interdiscursividade bakhtiniana e</li> <li>- Pouca produção acadêmica e editorial sobre o livro-brinquedo.</li> </ul>
<p>Picturebooks/narrativas infantis ilustradas [manuscrito] : um estudo de relações semânticas verbo-visuais em textos originais e suas respectivas traduções com base na teoria sistêmico-funcional</p>	(PAULA, 2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traduções dos livros ilustrados.</li> </ul>

## 5. REFERENCIAL TEÓRICO

Para Street (2014), a educação ocidental mais tradicional não leva em consideração as várias linguagens da comunicação, como a visual, verbal, oral, tátil, dentre outras, que chamamos de multimodalidade.

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de multimodalidade. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o meta conhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento. Isso já vem ocorrendo – e deverá ampliar-se cada vez mais – já a partir dos anos iniciais de escolarização (Street, Glossário do Ceale, 2014).

É papel da escola apresentar os diferentes meios de comunicação, e saber como interpretá-las. Neste sentido, mostrar as linguagens presentes em uma obra literária contribui

para a criação de um olhar crítico na criança, fazendo com que esta aprenda a observar as diferentes formas de se comunicar.

O mercado editorial tem crescido, e com ele, os recursos multimodais também, ou seja, tanto nos livros para crianças como nos livros para adultos, existem vários signos presentes em uma única obra. Por signo, também pode ser discutido a escolha da capa do livro, o tipo de papel, o tipo de encadernação, o tamanho do livro, ou seja, tudo o que envolve a produção de um livro (Almeida e Belmiro, 2016).

Para Belmiro (2010), na perspectiva bakhtiniana existe o conceito da interdiscursividade, no qual, um enunciado pode ser manifestado por diferentes signos, logo, tanto a linguagem verbal quanto a visual é considerada meios de comunicação. Segundo Belmiro, por meio do conceito bakhtiniano de estilo temos os enunciados criados pelo enunciador, que refletem na construção social de sujeitos históricos. A relação imagem e texto verbal constituem dois recursos fundamentais para sua concretização: o primeiro é o predomínio da enunciação que inicia o leitor na história. “O segundo é a interdiscursividade: presente em algumas narrativas para crianças como tarefa para atualização do enredo” (Belmiro, 2010).

Cada cultura produz suas linguagens, sejam verbais, sonoras, visuais, gestuais, entre outras, e com elas ergue seu mundo de referências. Dentre todas, as imagens se constituem por signos visuais que compõem e ordenam nossas formas de ver e de reconhecer o que nos cerca. As imagens que nos rodeiam são armazenadas na nossa memória e vão organizando significados. Podemos dizer, então, que geramos imagens no nosso presente a partir de nossas vivências e selecionamos imagens de tempos e espaços passados, das quais nos apropriamos para nos expressar no nosso presente e para nos compreender como sujeitos sociais e históricos (Belmiro, Glossário do Ceale, 2014).

Na era da globalização, novos gêneros estão aparecendo, e com eles, os novos meios de comunicação e os signos em que estes carregam também. Por isso, as imagens também são signos que carregam um tipo de significado (Gonçalves do Nascimento, Alexandre Silva Bezerra e Maria Heberle, 2019).

O ilustrador Luís de Camargo discute sobre os vários nomes em que um livro ilustrado pode ter, e o fato de que na literatura infantil, o verbal se mescla com o visual.

Na literatura infantil, especialmente a de ficção, podemos encontrar três tipos básicos de obras: 1) o livro ilustrado, em que a história é narrada principalmente pelo texto e as ilustrações pontuam o texto, como, por exemplo, *A menina do narizinho arrebitado* (1920), de Monteiro Lobato; 2) o livro de imagem, em que a história é narrada quase que apenas por imagens (exceto o título, o nome do autor etc.), como, por exemplo, *Ida e volta* (1976), de Juarez Machado; 3) o livro em que a história é narrada pelo texto e pelas ilustrações, a duas vezes, criando uma espécie de texto híbrido, verbal-visual, como *Flicts* (1969), de Ziraldo (Camargo, Glossário do Ceale, 2014).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-

se (BRASIL, 2017). Para a BNCC “as aprendizagens se tornam mais complexas à medida que a criança cresce, requerendo a organização das experiências e vivências em situações estruturadas de aprendizagem. Uma intenção educacional preside as práticas de orientação da criança para o alimentar-se, vestir-se, higienizar-se, brincar, desenhar, pintar, recortar, conviver com livros e escutar histórias, realizar experiências, resolver conflitos e trabalhar com outros. A construção de novos conhecimentos implica, por parte do educador, selecionar, organizar, refletir, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações (Brasil, p.35, 2017).

Por conviver, a BNCC entende que a criança deve conviver com adultos, crianças por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2017). Daí, a importância da multimodalidade como elemento que propicia o contato com o verbal, visual, auditivo, dentre outras linguagens.

Sobre o brincar, a BNCC entende que a criança necessita de interagir com diferentes lugares, pessoas e materiais das mais diversas formas (BRASIL, 2017). Ler um livro, quer por meio das palavras, das imagens, do contato tátil, dentre outras possibilidades, também é uma forma de brincar.

A respeito do participar, a BNCC fala sobre a importância de a criança estar presente nas tomadas de decisão dos temas abordados (BRASIL, 2017). Ter contato com diferentes linguagens faz com que a criança seja mais ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o explorar, a BNCC discute a respeito de a criança ter contato com materiais de várias texturas, com a arte e a ciência (BRASIL, 2017). Neste sentido, a multimodalidade permite o acesso aos mais diversos materiais.

As políticas públicas de distribuição de livros infantis são um instrumento governamental muito importante para que as obras literárias cheguem até o público. Quem selecionou as obras do Plano Nacional Biblioteca nas Escolas (PNBE) foi o Ceale (Centro de alfabetização, leitura e escrita – FAE UFMG). Segundo Paiva e Soares (...), o Ceale inscreveu-se, em 2006, para participar do processo de escolha das obras de literárias que foram fazer parte acervo do PNBE/2007. Os resultados positivos do centro levaram-no a candidatar novamente em 2007, quando foi o lançamento do PNBE/2008. A base norteadora do Ceale é com os critérios de análise, que foram apuradas as obras que contém: qualidade textual, temática e gráfica, tomando cuidado para propiciar às crianças, diferentes gêneros textuais. Outra preocupação foi selecionar obras nas três categorias (prosa, verso e imagem) (Paiva e Soares, 2008)

Assim, vimos que até mesmo as escolhas das obras literárias destinadas às escolas feitas por Paiva e Soares (2008) são repletas de recursos multimodais, pois os critérios utilizados pelas autoras foram às qualidades textuais, gráficas e visuais. Por isso, as políticas públicas de

distribuição de livros infantis são relevantes, para que boas obras literárias cheguem até o público, e que este tenha contato com as mais diversas linguagens da comunicação. Inclusive muitas destas obras foram analisadas pelas pesquisas acadêmicas, que resultaram em vários debates, e fizeram parte do corpo desta monografia.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando a linguagem verbal se comunica com outras linguagens da comunicação, um texto se caracteriza como sendo multimodal, segundo Paula (2018), apoiada nos estudos de (Matthiessen, 2007).

Assim como as palavras ou orações, a linguagem visual pode ser simples ou complexa de ser entendida, de acordo com Paula (2018), apoiada nos estudos de Kress e van Leeuwen (2006). O trabalho da Paula (2018), apresenta uma perspectiva diferente dos demais trabalhos encontrados, uma vez que ela discute a questão das traduções dos livros de literatura infantil.

A semiótica é o estudo dos signos, sejam eles verbais, visuais, táteis, sonoros, dentre outros exemplos. Desde o nascimento do Iluminismo existe a ideia de que os meios de comunicação não se restringem à linguagem verbal (Paiva, 2013). Para Paiva, Charles Peirce concebia que homens, opiniões e ideias são interpretadas por meio da semiótica e, portanto, não existiriam sem signos. São campos da semiótica aplicada: a literatura, a mídia, a música, o design, as artes plásticas (Paiva, 2013).

A semiótica, em resumo brevíssimo, é um campo e área de pesquisa que investiga os signos e as representações das coisas no mundo. Ajuda a nos fazer entender como as pessoas interpretam mensagens e fenômenos culturais por sistemas de significação. Na Antiguidade, o que concernia, por exemplo, aos diagnósticos era a “parte semiótica” da medicina. Os sintomas representam algo para alguém e isso podia ser lido pelos médicos da época, interpretado e gerenciado em ações. Nomes, coisas e ideias são as camadas que compõem os signos. Ou seja, o signo é, por natureza, uma aglutinação. Desde o Iluminismo, Diderot defende em cartas que a área de abrangência de um signo, enquanto instrumento de comunicação, não fica circunscrita ao verbal, mas estende-se ao não-verbal. A dimensionalidade de um plano de leitura também alteraria sua base interpretativa significia. Cada plano sendo, em potência, irradiador de significados (Paiva, p. 380, 2013).

Ou seja, as ilustrações também são signos que transmitem um significado ao receptor da mensagem. As ilustrações nos livros infantis foram e são influenciadas pelos movimentos artísticos vigentes. Como exemplo, temos as ilustrações do século XIX que foram baseadas nos critérios da academia francesa e inglesa. Já no início do século XX temos a influência do Abstracionismo, Construtivismo e do Suprematismo (Chalfum, 2018).

Neste mesmo período do início do século XX temos o Modernismo brasileiro, influenciado pelas vanguardas europeias. Neste contexto, teve uma efervescência de escritores

e artistas visuais. Foi aí que foram inauguradas as editoras no Brasil, tendo Monteiro Lobato como um dos precursores no mercado editorial (Aleixo, 2014). Segundo Aleixo Monteiro Lobato criou um universo em que a realidade e a fantasia se misturam, logo sua obra se aproxima dos contos de fadas. Enquanto escritor inovou a proposta de literatura infantil no Brasil (Aleixo, 2014).

Desde a criação de uma literatura voltada à criança na França, entre os séculos XVII e XVIII, até os dias atuais, muitos profissionais assumem o duplo papel de escrever e ilustrar um livro infantil (Aleixo, 2014).

Além de assumirem o duplo papel de ilustrar e escrever livros para crianças, alguns autores mesclam as linguagens visuais com as verbais. Como exemplo, temos os livros abecedários de Guilherme Mansur e Millôr Fernandes, nos quais as letras e as ilustrações são uma linguagem só (Aleixo, 2014).

Porém, não é exclusividade dos livros de abecedários que a linguagem verbal com a visual se fundir. No trabalho de Ziraldo, Eva Furnari e Angela Lago; encontramos o misto das duas linguagens presentes nas obras literárias para crianças (Aleixo, 2014).

Uma das maiores obras do Ziraldo foi o livro *Flicts*, sendo este um livro-artista amplamente reconhecido pela crítica desde a sua primeira publicação em 1969, e atualizado até o presente (Chalfum, 2018).

Chalfum (2018) questiona qual é o lugar do livro-artista na pesquisa acadêmica? Será ele objeto de estudo da Pedagogia, ou da Letras ou talvez das Artes Visuais? Isso decorre da variedade de nomes que este objeto possui: livro-imagem, livro-brinquedo, livro-ilustrado, livro-obra, livro-artista, dentre outros. E com tantos nomes assim, fica difícil definir em qual área ele será estudado.

Todo livro infantil ilustrado, no entanto, pode ser lido como um texto híbrido, verbal-visual, em que ocorrem dois discursos, o verbal e o visual, criando, assim, um diálogo entre texto e ilustrações; no caso do livro de ficção, uma espécie de narrativa dialogada entre as duas linguagens. No diálogo entre texto e ilustrações pode ocorrer: 1) convergência de sentidos, quando os sentidos da ilustração convergem para os sentidos do texto; 2) contradição, quando o texto diz uma coisa e a ilustração outra – por exemplo, o texto refere-se a um gambá e a ilustração mostra outro animal. Mas nem toda contradição é necessariamente um erro. Por exemplo, ao ilustrar a fábula A cigarra e a formiga, de La Fontaine, Gustave Doré não representou dois animais, mas duas mulheres (Camargo, Glossário do Ceale, 2014).

O livro-artista só foi considerado um meio único de fazer artes a partir do século XX, com o apoio das vanguardas europeias. Aqui no Brasil, ele foi reconhecido a partir do Modernismo, mas, houve uma má compreensão do que poderia ser o livro-artista (Chalfum, 2018). Nas palavras de Chalfum, só foi no século XX que o livro-artista foi considerado um meio de fazer artístico. Neste contexto foi influenciado pelos movimentos artísticos como:

Dadaísmo, Cubismo, Construtivismo e a Pop-arte. Porém, de acordo com Drucker apud Chalfum, que em 1945, quando esta associação ficou mais próxima, que o livro de artista se eleva ao status objeto artístico (Chalfum, p.44, 2018).

O início da história do livro de artista de edição no Brasil dá-se no modernismo, período bastante fértil para o mercado editorial nacional. As ilustrações, influenciadas por modelos franceses, atingiam a sua maturidade, assim como crescia a independência do artista/ escritor para a criação do livro como um todo. Soma-se a isso a valorização da arte abstrata, perceptiva e espacial, na década de 50, e a busca de novas expressões, responsáveis por abrir novos caminhos na arte brasileira, inclusive para a poesia concreta e o poema-processo, dois movimentos propulsores da produção de livros de artista no Brasil, iniciada na década de 1960, marco do início da arte conceitual (Chalfum, p.46, 2018).

Muitos são os nomes dados ao livro-brinquedo, por exemplo: livro-objeto, livro-arte, livro ilustrado, livro de artista, livro-obra, dentre outros exemplos (Chalfum, 2018, *apud* Silveira, 2008). Cada trabalho acadêmico dá um nome diferente a este objeto que tem o formato de um livro, mas que é feito dos mais diversos materiais.

*Livro-brinquedo* é um termo recém-chegado ao vocabulário de Educação e que marca um lugar contemporâneo na produção editorial. Nomeia um gênero com expressividade e estrutura que representa uma nova perspectiva sobre livros infantojuvenis interativos, criados para entreter seus leitores e levá-los à ação a partir de jogos ou da leitura visomotora e verbo-sensorial. Tangível enquanto objeto, o livro-brinquedo valida a relação do leitor-criança – mas não exclusivamente este leitor – com um suporte de leitura lúdico, que em seus recursos gráficos se assemelha a um objeto de brincar com o qual as crianças gostam de interagir (Paiva, Glossário de Ceale, 2024).

Para Paiva (2013), foi somente em 1998, que a Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil (FNLIJ) reconhece o livro-brinquedo como uma categoria literária. Os livros-brinquedo são interativos, experimentais, sensoriais e multimodais. O que caracteriza um livro-brinquedo é o seu: formato, dobraduras, dimensão, movimento, jogo de cena, interatividade e conteúdo.

No Brasil, o livro-brinquedo passou a ser legitimado desde os anos 1980, pela publicação *Bibliografia de Literatura Infantil em Língua Portuguesa*, editada pela Biblioteca Monteiro Lobato (SP), e nos anos 1990, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), quando conquistou espaço entre outros gêneros e passou a integrar premiações literárias (Paiva, Glossário de Ceale, 2024).

Existem vários formatos para os livros-brinquedos: mala, animais, de deitar em cima, com fantoches, quadro de escrever, casa, dentre outros exemplos. As dobraduras fogem um pouco do livro tradicional, no que diz respeito ao modo de encadernar. A dimensão de um livro-brinquedo pode ser de duas ou três dimensões, como por exemplo, os livros *pop ups*, livros com volume, planos de fundo e o movimento que os livros fazem. O movimento dos livros-brinquedos revela um efeito visual que atrai os olhos das crianças ao manusearem o livro. Sobre o jogo de cena, os livros-brinquedos exploram um cenário que deixa a criança curiosa

para saber o que vai acontecer depois daquela cena. A interatividade do livro-brinquedo concebe a criança como sujeito ativo, na qual esta pode manuseá-lo da maneira que quiser (Paiva, 2013).

Há um debate sobre se o termo “livro-ilustrado” engloba as linguagens visuais e verbais ou não. Para alguns autores, o termo “livro ilustrado” se refere às obras literárias que contêm somente imagens, para outros, pode ter imagens e textos. Aqui no Brasil, este termo é utilizado para livros com imagens e textos (Aleixo, 2014).

Poucas são as escolas de educação infantil que usam o livro-brinquedo como instrumento de formar futuros leitores. Os motivos são variados, vão desde o não acesso a este material, até a não compreensão da importância dele por parte dos educadores (Paiva, 2013).

O livro-brinquedo, além de ter o objetivo de ler, ele também tem a função de divertir, movimentar, brincar; ou seja, tudo o que envolve o universo lúdico. O que permite estas várias funções do livro-brinquedo são os diferentes suportes em que estes são confeccionados (Paiva, 2013).

O livro-brinquedo, suporte que se caracteriza pelo menos estrategicamente pelo divertimento acionado na expectativa materializada da obra que pula, dobra, escreve, apaga, gira, cheira, monta, desmonta, sobe, desce, estica, dimensiona, movimenta etc., provoca uma desmistificação do livro que fica na mão do professor na hora da leitura, ao convidar o leitor a uma apreciação manuseada, autônoma – que provocaria sentido –, afastada do distanciamento, da restrição, ora da reverência ao formal e de uma obrigatoriedade da leitura de seguimento linear (Paiva, p. 31, 2013).

Na perspectiva bakitiniana, os gêneros do discurso são variados, logo, as linguagens dos meios de comunicação também são variadas. E o resultado está na diversidade de linguagens presentes nele (verbal, visual, auditiva, tátil, dentre outras), o que chamamos de interdiscursividade (Paiva, 2013).

Com o resultado da globalização, o público leitor busca cada vez mais inovações, e procura por livros bem acabados, ou seja, com uma boa editoração. Porém, os editores poucos investem na produção nacional, preferindo traduzir as obras estrangeiras (Paiva, 2013).

Além da produção brasileira sobre o livro-brinquedo ser pouca, o número de trabalhos acadêmicos sobre livros-brinquedos produzidos no Brasil também é em menor escala, e pouco se fala sobre a importância das bebetecas (Paiva, 2013).

Paiva (2013) questiona qual o lugar do livro-brinquedo nas políticas públicas de distribuição de obras literárias como o Plano Nacional Biblioteca nas Escolas (PNBE). Ele é objeto de uma biblioteca, bebeteca ou brinquedoteca?

Quanto ao livro-brinquedo, objeto de estudo dessa tese, no primeiro decênio do século XXI esse suporte ainda não figura em seleções de distribuição governamentais que beneficiavam escolas e bibliotecas públicas espalhadas pelo País. Como base referencial, o PNBE realizado nos anos 2010 e 2011, ao selecionar os indicados e escolhidos para o público de Educação Infantil, Categoria 1 (0 a 3 anos) e Categoria

2 (4 a 5 anos), não inclui em seus gêneros de adesão 122 descritos em edital o livro-brinquedo” (Paiva, p.433, 2013).

No ano de 2011, na Faculdade de Educação da UFMG foi inaugurada a bebeteca, que é uma biblioteca voltada para crianças de zero a seis anos de idade. Este espaço conta com quase 2.000 livros com as mais diversas linguagens (Chalfum, 2018).

Para Galvão (2016), as políticas públicas de distribuição de livros literários como o PNBE são de grande valia. Porém, a autora questiona esta política quando ela separa os livros de literatura infantil em faixas etárias. Porque, existem produções literárias riquíssimas, que podem ser trabalhadas tanto com crianças menores, assim como com as maiores.

Aleixo (2014), Também aborda a questão de que existem escritores de que não querem escrever para um público, mas sim para todas as idades, pois a literatura infantil não é um gênero do discurso, e sim, uma categoria literária que engloba vários outros gêneros.

Outro ponto a ser discutido é o cuidado em não infantilizar as obras de literatura infantil, como se a criança não tivesse capacidade de ter discernimento daquilo que está sendo lido Aleixo (2014).

Na perspectiva vigotskiana, o bebê ainda não domina a linguagem verbal, mas, isso não quer dizer que ele não interage com o mundo ao seu redor por meio de outras linguagens. Por isso, o uso de várias formas de comunicação com estes se faz necessária (Galvão, 2016).

Para Vigotski (2008), a relação entre o pensamento e a palavra é um processo dinâmico e contínuo, e que se modifica à medida que a criança se desenvolve. Entretanto, o autor salienta que o pensamento não é só expresso por meio de palavras, sendo por meio delas que ele se dá a ver (Galvão, p. 104, 2016).

Além de não dominar a linguagem verbal, também na visão de Vygotsky, as crianças pequenas não separam o real do imaginário. Neste sentido, o uso do livro-brinquedo se faz um instrumento para que a criança possa brincar de faz de conta (Galvão, 2016).

O bebê se comunica com o mundo externo através do corpo, como as mãos e com a boca (Galvão, 2016). Neste sentido, livro para bebês precisam ser objetos que explorem os cinco sentidos do corpo humano.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os trabalhos encontrados sobre literatura infantil e multimodalidade foram voltados aos livros destinados para as crianças na primeira infância, que vai do zero aos seis anos de idade, que corresponde a Educação Infantil.

As discussões que apareceram foram sobre o livro-brinquedo na maioria dos trabalhos. A respeito do livro-brinquedo, foram encontradas as informações de que ele só foi ser considerado um tipo de literatura aqui no Brasil, na década de noventa do século XX.

Mesmo com o reconhecimento de obra literária no nosso país, mais de um trabalho apresentou uma lacuna na pesquisa acadêmica nacional sobre o livro-brinquedo. Além da pesquisa acadêmica, o mercado editorial brasileiro pouco tem investido na produção deste objeto de leitura.

Outro apontamento apresentado em mais de um trabalho foi à criação de um mercado editorial brasileiro começou no início do século XX, tendo Monteiro Lobato como precursor deste empreendimento.

Já na segunda metade do século XX temos o destaque para a obra de Ziraldo, que ilustrou e escreveu livros para crianças. Além do Ziraldo, outros autores assumiram o papel de escrever e ilustrar obras de literatura infantil. Eva Furnari, Millôr Fernandes são alguns destes exemplos.

O papel das políticas públicas de distribuição de livros como o PNBE também foi discutido em mais de uma pesquisa, na qual Aleixo (2014) e Galvão (2016) falaram sobre dividir ou não a literatura infantil em idades, e quais são os aspectos multimodais presentes nestas obras.

Outro tema que também apareceu em mais de um trabalho acadêmico foi a importância das bebetecas, como sendo um espaço de leitura para crianças de 0 a 6 anos. A Universidade Federal de Minas Gerais é pioneira ao criar um espaço assim na própria faculdade.

O Ceale da UFMG também é um centro muito relevante ao contribuir na escolha das obras literárias destinadas às escolas públicas por meio das políticas públicas como o PNBE. Um dos critérios utilizados na escolha das obras é a qualidade verbal, visual e gráfica, ou seja, os aspectos multimodais estavam presentes na hora da seleção dos livros para as crianças.

Portanto, este trabalho investigou quais foram as discussões feitas sobre multimodalidade e literatura infantil. Encontramos debates sobre o papel do livro-brinquedo, a relevância das políticas públicas de distribuição de livros nas escolas, o papel de Monteiro Lobato e Ziraldo na produção literária para crianças e o crescimento de uma literatura para bebês.

## REFERÊNCIAS

- ALEIXO, E. **Palavras e imagens que tecem histórias: ilustradores/escritores e a criação literária para a infância.** Programa de Pós-graduação em Educação, UFMG, Belo Horizonte – MG, 2014.
- ALMEIDA, T. A.; BELMIRO, C. A. **Literatura infantil e multimodalidade: o papel dos paratextos no livro ilustrado.** Pesquisas em Discurso Pedagógico, v. 1, p. s/n-s/n, 2016.
- ARANTES, R. C. **O processo ilustrador do livro infantil à luz do diálogo palavra e imagem em obras de Eva Furnari: concepções e práticas possíveis.** Dissertação de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, São Paulo, 2009
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** 2ª ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2005.
- BELMIRO, C. **A multimodalidade na literatura infantil e a formação de professores leitores.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 403-420, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/07.pdf>. Acesso em 28 out. 2024.
- BELMIRO, C. **Letramento visual.** Glossário do Ceale. Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação/Ministério da Cultura. **PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura.** Brasília: MEC/MinC, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, p. 45, 2017.
- CAMARGO, L. **Ilustração em livros de literatura infantil.** Glossário do Ceale. Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE, 2014.
- CARNEIRO, L. B.; MANINI M. P.. **ALFABETIZAÇÃO VISUAL – DESAFIO PARA O PROFISSIONAL DA INFORMAÇÃO NO FOMENTO À LEITURA DE IMAGENS DE LIVROS INFANTIS.** Congresso Isko Espanha, Valencia – Espanha: 2009.
- CHALFUM, M. **Artes visuais, literatura infantil e a educação nos livros de artistas para crianças.** Dissertação de mestrado, Belo Horizonte - MG, UFMG, p. 46, 2018.
- COELHO, N. N. **Panorama Histórico da Literatura Infanto/Juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo.** Barueri, SP: Manole, 2010.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática.** 7. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- GALVÃO, CSL. **Existe uma literatura para bebês?** Dissertação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p.104, 2016.
- GOIDANICH, H.; KLEINERT, A. **Enciclopédia dos quadrinhos.** - Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

GONÇALVES DO NASCIMENTO, R.; ALEXANDRE SILVA BEZERRA, F.; MARIA HEBERLE, V. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens**. Revista Linguagem & Ensino, v. 14, n. 2, p. 529-552, 13 mar. 2019.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London & NY: Routledge, 2006.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Editora Unesp, p. 84 – 85, 2022.

MACHADO, P. H.. **Livros de Narrativa Visual no Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE): uma questão de nomenclatura(s)?**. X ANPED SUL, Florianópolis -SC, outubro, 2014.

MATTHIESSEN, C. The Multimodal Page. In: ROYCE, T.; BOWCHER, W. **New directions in the analysis of multimodal discourse**. London and New York: Routledge, 2007.

MEDEIROS, F.; MORAES, T. (Org.). **Contação de Histórias: tradição poéticas e interfaces**. São Paulo: Edição SESC; p. 242, 2015.

MORTATTI, M. R. L. **Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI**. Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.

OLIVEIRA, F. R. **História do ensino da literatura infantil na formação do estado de São Paulo (1947-2003)**. 1. ed. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2015.

PAIVA, A. P. **Um livro pode ser tudo ou nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo**. Tese de doutorado, Belo Horizonte – MG, UFMG, p. 31- 380 – 381 - 433, 2013

PAIVA, A. P. **Livro-brinquedo**. Glossário do Ceale. Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE, 2024.

PAIVA, A; SOARES, M. **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.15 -16, 2008.

PAIVA, A; SOARES, M. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Ministério da Educação: elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais – [Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2014].

PAULA, F. F. de. **Picturebooks/narrativas infantis ilustradas [manuscrito]: um estudo de relações semânticas verbo-visuais em textos originais e suas respectivas traduções com base na teoria sistêmico-funcional**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2018.

RIBEIRO, G. M.; CHAGAS, R. L.; PINTO, S. L. **O renascimento cultural a partir da imprensa: o livro e sua nova dimensão no contexto social do século XV**. Akropolis, Umarama, v. 15, n. 1 e 2, p. 29-36, jan./jun. 2007

SANTOS, Célia de J. **A Contribuição da Literatura Infantil na Formação do Pré-Leitor no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Álvaro da Franca Rocha.** Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Salvador, 2009

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23<sup>a</sup> edição. São Paulo: Cortez, p. 122, 2014.

SILVEIRA, P. **As Existências da Narrativa no Livro de Artista.** 2008. 321 f. Tese (Doutorado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008

STREET, B. **Multimodalidade.** Instituição: King's College London - Linguagem e Educação / Perspectiva etnográfica no estudo do letramento como prática social. Glossário do Ceale. Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE, 2014.

TV CULTURA. **Aos 88 anos, Mauricio de Sousa lança novo livro e imagina como será o futuro da Turma da Mônica.** Disponível em: [https://cultura.uol.com.br/entretenimento/noticias/2024/03/01/9587\\_aos-88-anos-mauricio-de-sousa-lanca-novo-livro-e-imagina-como-sera-o-futuro-da-turma-da-monica.html](https://cultura.uol.com.br/entretenimento/noticias/2024/03/01/9587_aos-88-anos-mauricio-de-sousa-lanca-novo-livro-e-imagina-como-sera-o-futuro-da-turma-da-monica.html). Acesso em 2 dez. 2024

VALLEJO, I. **O infinito em um junco: a invenção dos livros no mundo antigo.** Tradução: Ari Roitman, Paulina Wacht, 1<sup>a</sup> Ed., Rio de Janeiro – RJ, Intrínseca, 2022.

VIEIRA, N. **História da Literatura Infantil no Brasil.** Revista Letra A. Belo Horizonte, março/abril, p.6, 2016 - ano 12 - n° 45.

VYGOTSKY, L S. **La imaginación y el arte em la infância.** 2003. Disponível em: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>. Acesso em 20 nov. 2014

VYGOTSKY, L S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZIMMERMANN, A. **As ilustrações de livros infantis: o ilustrador, a criança e a cultura.** Dissertação de Mestrado em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC: 2008.