



O LIVRO DE NÃO FICÇÃO PARA CRIANÇAS: ENTRE A AETONORMATIVIDADE E A ALTERIDADE

Marcus Vinicius Rodrigues Martins¹

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre a relação criança e adulto no circuito do livro não ficcional. Para isso, é apresentado um panorama sobre as percepções das infâncias, no qual elencamos o conceito de Nikolajeva (2009) de “Aetonormatividade” para tentar demonstrar como muitas produções editoriais constroem uma relação verticalizada e desigual entre adultos e crianças na dimensão textual. Nesse sentido, são apresentadas duas obras que caminham nessa perspectiva aetonormativa, “Água” (2020) do “Programa Conta pra mim” e “Mundinho Azul” de Ingrid Bellinghausen (2011). Em contraposição, são elaboradas algumas propostas de discussão como a ideia de partilha da informação sob o prisma da alteridade, dessa maneira, as crianças e os adultos compartilham informações e experiências do mundo, a partir de suas assimetrias e semelhanças, em busca de construir uma rede de conexões e saberes entre humanos e não humanos. A partir dessa perspectiva são apresentados dois livros não ficcionais, “Web” de Isabelle Simler (2018) e “Arboles” de Lemniscates (2015) que estão submersos em uma trama de linguagens e textos que convocam os leitores, a partilharem o conhecimento sobre o mundo, tendo sempre em vista, a inventividade e a sensibilidade como indícios potenciais a serem seguidos por todos, adultos e crianças, que pretendem produzir, elaborar, mediar e ler um livro não ficcional.

Palavras-chave: Livro Informativo; Não ficção; Aetonormatividade; Alteridade; Infância.

NONFICTION BOOKS FOR CHILDREN: BETWEEN AETONORMATIVITY AND ALTERITY

ABSTRACT

The purpose of this article is discuss the relationship between children and adults in the nonfiction book circuit. For this, we present an overview of childhood perceptions, utilizing Nikolajeva concept of Aetonormativity (2009) to illustrate how many editorial productions establish a vertical and unequal relationship between adults and children in the textual and visual dimension. In this sense, we present two books that follow this aetonormative perspective, “Água” by “Programa Conta pra mim” (2020) and “Mundinho Azul” by Ingrid Bellinghausen (2011). In contrast, we elaborate some proposals for discussion, such as idea of sharing information from the perspective of otherness, in this way, children and adults share information and experiences of the world, based on their asymmetries and similarities, in search of building a network of connections and knowledge between humans and non-humans. From this perspective, we present two nonfiction books “Web” by Isabelle Simler (2018) and “Arboles” by Lemniscates (2015), that incorporate a blend of languages and texts, inviting readers to share knowledge about the world, always bearing in mind inventiveness and sensitivity as potential signs to be followed by everyone, adults and children, who intend to produce, elaborate, mediate and read a nonfiction book.

Keywords: Information Book; Nonfiction; Aetonormativity; Otherness; Childhood.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Substituto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida Pasteur, 458, Urca, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, CEP: 22290-240. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9841-7266>. E-mail: marcusmartins2005@gmail.com

EL LIBRO DE NO FICCIÓN PARA NIÑOS: ENTRE LA AETONORMATIVIDAD Y LA ALTERIDAD

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir la relación entre niño y adulto en el circuito del libro de no ficción. Para ello, se presenta un panorama de las percepciones infantiles, en el que enumeramos el concepto de “Aetonormatividad” de Nikolajeva (2009) para tratar de demostrar cómo muchas producciones editoriales construyen una relación vertical y desigual entre adultos y niños en la dimensión textual. En este sentido, se presentan dos obras que siguen esta perspectiva aetonormativa, “Água” (2020) de “Programa Conta pra mim” y “Mundinho Azul” de Ingrid Bellinghausen (2011). En contraste, se elaboran algunas propuestas de discusión, como la idea de compartir información desde la perspectiva de la alteridad, de esta manera, niños y adultos comparten información y experiencias del mundo, a partir de sus asimetrías y similitudes, en busca de construyendo una red de conexiones y conocimiento entre humanos y no humanos. Desde esta perspectiva, se presentan dos libros de no ficción, “Web” de Isabelle Simler (2018) y “Arboles” de Lemniscates (2015), los cuales se sumergen en una trama de lenguajes y textos que invitan a los lectores a compartir conocimientos sobre el mundo, teniendo siempre en cuenta la inventiva y la sensibilidad como signos potenciales a seguir por todos, adultos y niños, que pretendan producir, elaborar, mediar y leer un libro de no ficción.

Palabras clave: Libro Informativo. No ficción. Aetonormatividad. Alteridad. Infancia

INTRODUÇÃO

Os livros não ficcionais são obras que estão presentes no universo de leitura das crianças, no entanto, a sua especificidade ainda está em debate no cenário crítico acadêmico brasileiro, especialmente, devido, a característica mais acentuada que é a hibridização de linguagens – literária, artística e informativa. O presente artigo objetiva discutir três acepções importantes que atravessam um livro não ficcional, a saber: a percepção das infâncias; a concepção de informação e o hibridismo entre a linguagem literária e a dimensão informativa.

No presente texto, contemplamos perspectivas teóricas que propõem novos direcionamentos às obras destinadas as infâncias. O intuito é pensar os livros não ficcionais como parte de uma rede complexa em que não se funda em um entendimento binário e dicotômico entre ficção e não ficção; literatura e informação arte e ciência; natureza e cultura. A proposta é o deslocamento de um pensamento disciplinar, que separa a produção livresca para crianças em duas categorias: literatura infantil e não ficção, para um pensamento complexo em formato de um sistema bibliográfico, no qual a criança e o adulto têm contato com vários espaços sociais.

Nesse sentido, buscamos construir um entendimento de facetas expansivas, no qual a ficção e não ficção; informação e literatura; ciência e arte se entrelaçam formando

uma amalgama. Assim, propomos “uma maior fluidez no ordenamento não ficcional e ficcional, não se estabelecendo na oposição, mas em uma expansão da informação com variações de ficcionalidade” (Martins, 2020).

Bernardo (2005, p. 14) afirma que “a ficção não copia a realidade, mas a representa, ou seja, a rerepresenta – portanto, a refaz, a reinventa”. Para o autor,

a existência de um discurso ficcional explicita a dúvida crucial que sentimos quanto à “realidade da realidade”. A ficção suspeita da realidade e justamente por causa disso ela produz sobre a realidade uma nova perspectiva e, conseqüentemente, uma segunda realidade. (Bernardo, 2005, p. 14)

A partir do momento em que há uma representação de um tema, podemos dizer que essa informação será reinventada, produzindo uma nova realidade, ou como Bernardo (2005) afirma “a realidade da realidade”. Por isso, a questão da não ficção e ficção se apresenta de maneira porosa e multifacetada, como distinguir em um livro para crianças, aquilo que é real ou irreal? Ou como distinguir o processo artístico em um livro que apresenta o fenômeno do vulcão? Ou como separar elementos de interação da ordem ficcional (Martins; 2020; Martins; Belmiro, 2021) do texto informativo? Todas essas perguntas nos direcionam para um tensionamento da relação binária e dicotômica entre ficção e não ficção; arte e ciência; e, literatura e informação.

Como provoca Robine (1982, p. 546) “seriam diferentes da ficção por sua apresentação? As crianças nunca se enganam. Os críticos são os primeiros a dizer “tão excitantes quanto um romance”. Como se apenas o romance pudesse ser excitante ou fosse o critério da paixão! [...]”. As perguntas de Robine (1982) nos convoca a pensar em modos da estrutura do universo do livro infantil, como o adulto seleciona aquilo que é excitante ou não para crianças? A dicotomia não se estabelece apenas na ordem do adulto que seleciona o livro? Perguntas que nos convoca para o debate de um assunto mais complexo, a relação entre o adulto e a criança na composição do livro infantil.

AS PERCEPÇÕES DAS INFÂNCIAS

Os modos como estabelecemos a composição do livro para infâncias depende da relação que se cria entre o autor, que em sua maioria são os adultos, e o suposto leitor

que é a criança. Muitos autores (Rose, 1994; Zornado, 2006; Garcia-Gonzalez, Deszcz-Tryhubczak, 2021) do campo da literatura infantil argumentam que a literatura para infância não é para/sobre crianças, mas para/sobre os adultos e suas ideias sobre o que crianças são e o que elas necessitam. Hunt (2021 *apud* Garcia-Gonzalez, Deszcz-Tryhubczak, 2022) afirma que os críticos (e outros adultos envolvidos com textos infantis) pudessem arrogantemente tomar decisões (como fazem agora) sobre o que as crianças gostariam ou poderiam gostar/compreender – ou, implicitamente, o que elas deveriam gostar ou entender. Nikolejava (2009) cunha o termo *aetonormativity* para expressar essa ideia da autoridade do adulto sobre a produção cultural para crianças, sobretudo os livros infantis.

Para construir esse conceito, a autora utiliza do termo Heterologia de Certeau que se configura o discurso do outro, que é ao mesmo tempo, o discurso sobre o outro e discurso no qual o outro fala. O termo é uma espécie de guarda-chuva conceitual que possibilita o debate crítico sobre poder e desigualdade gerado pela diferença de gênero, raça, nacionalidade e idade (Nikolajeva, 2009). A autora ainda emprega o *aeto* (latim referente a idade) em analogia com o conceito da teoria queer “heteronormatividade”. De modo que, “a normatividade adulta que rege a maneira como a literatura infantil tem sido padronizada desde seu surgimento até os dias de hoje” (Nikolajeva, 2009, p. 16).

Para a pesquisadora, “o desequilíbrio de poder criança/adulto é mais tangivelmente manifestado na relação entre a voz narrativa ostensivamente adulta e o personagem focalizador da criança. Em outras palavras, a forma como o narrador adulto narra a criança revela o grau de alteridade” (Nikolajeva, 2009, p. 16). Contudo, acrescenta que a alteridade só deve ser tomada em grau, uma vez que a assimetria é inevitável na escrita para crianças. Nessa ótica, busca-se uma base na ideia de Nikolajeva (2009) que atravessa a literatura infantil, contudo reverbera em uma perspectiva nos livros não ficcionais, que se assemelha a perspectiva da *aetonormativity*. De modo que, a relação se estabelece na voz do adulto especialista do assunto que divulga a informação à criança-leitora (Martins; Belmiro, 2020). Assim, a maneira como adulto constrói o seu discurso verbal e imagético ficcional ou não ficcional sobre determinado assunto demonstra o grau de alteridade em relação a criança.

Inclusive, podemos dizer que chegamos em um ponto importante no entendimento da obra não ficcional para crianças, que é a percepção do leitor implícito, isto é, como o adulto reflete, em alguns momentos, em suas obras, uma visão das infâncias. Na perspectiva de Nikolajeva (2009, p. 18) “A descrição da infância é convencional, ou utópica, a ficção para crianças reflete a visão do adulto escritor, frequentemente, idealizada, e às vezes, nostálgica”. Corroboramos esse entendimento, e acrescentamos que, de uma certa forma, o texto para crianças, muitas vezes, se estabelece em uma perspectiva romântica da infância. No caso da não ficção, ainda temos mais dois elementos: a cultura escolar e a ideia do leitor não-especialista e em desenvolvimento.

Para elaborarmos o primeiro ponto, recorremos a um conceito importante para os historiadores da educação, a cultura escolar, conforme Dominique Julia (2001, p. 10-11)

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). [...] Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

Dessa forma, os materiais que circulam em espaços formais de escolarização tendem a ter a influência do processo da cultura escolar, mas um elemento peculiar é que nesse processo, a cultura escolar adentra materiais, práticas e espaços que são externos a instituição escolar. Em outras palavras, percebemos que há uma produção de uma infância escolarizada, e a conversão da ideia de criança por aluno, como se todo o desenvolvimento da criança se desse apenas no contexto escolarizado. Nessa perspectiva, os livros infantis são afetados por essa concepção de uma infância, exclusivamente, em desenvolvimento, ou escolarizada. No caso da literatura infantil, percebemos a discussão de críticos, autores e editores de repensar os textos literários

para sala de aula trazendo a dimensão estética dos livros literários. Mas e para os livros não ficcionais? No caso dessa tipologia, por apresentar a característica de disseminar e difundir informações sobre os objetos e processos humanos e não-humanos, atravessa uma questão complexa que Júlia (2011, p. 10) identifica como parte da cultura escolar, que são “modos que não concebem a aquisição de conhecimento e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização”.

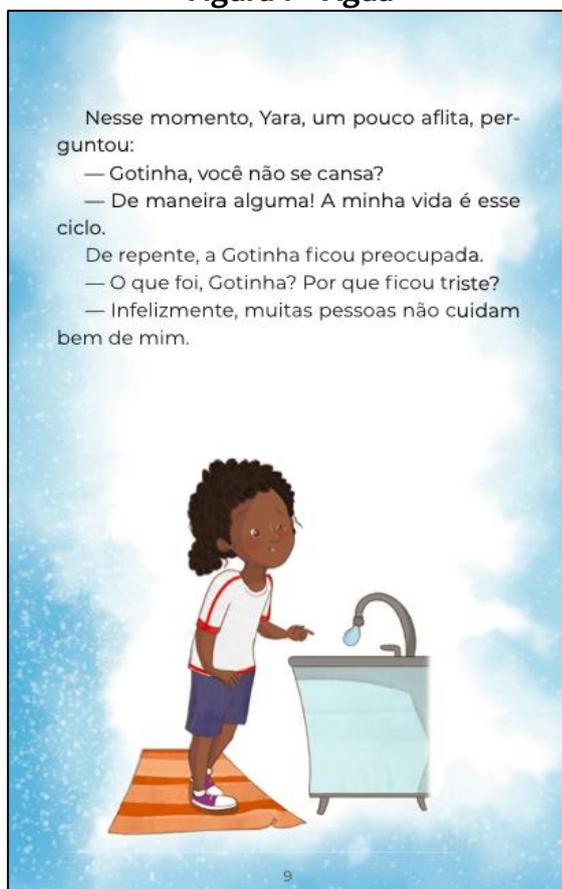
Assim, estabelece-se uma fronteira muito estreita entre o livro não ficcional e outros materiais do processo de escolarização, como o livro didático. Por vezes, lemos e/ou ouvimos o termo paradidático para identificar o livro não ficcional. No entanto, percebe-se um equívoco etimológico e conceitual, pois na etimologia da palavra paradidático, observa-se *para* (do grego antigo παρά, *pará* "junto; ao lado de; para além de) e didático (*διδασκτικός*, *didatikós*), instruir e ensinar.

Nesse sentido, podemos dizer que o livro paradidático é mais uma finalidade do que um conceito, esse tipo de material serve a um fim didático e vincula-se aos “conjuntos de normas que definem conhecimento a ensinar” (Julia, 2001, p. 09). De maneira que, os livros paradidáticos se adequam aos conteúdos disciplinares propostos pelo currículo escolar. Essa finalidade paradidática, muitas vezes, direcionada, exclusivamente aos processos formais de escolarização, transforma qualquer livro para crianças em um fim escolar, não se restringido aos livros não ficcionais, mas também a livros literários, que são desviados de seu fim que é a arte, para se converterem em mediadores pedagógicos de valores morais, normas de condutas, gestão de emoções e entre outros.

Desse modo retira-se a ideia de concepções de infâncias em suas múltiplas figurações, restringindo a infância ao seu processo de escolarização. Vejamos um exemplo de um livro informativo “Água” do programa Conta para Mim (2019) da Política Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação (MEC). A obra trata do ciclo da água, a personagem Yara encontra com uma “Gotinha” que explica o ciclo da sua existência, a partir disso, a gota mostra como funciona o ciclo da água com imagens que repetem o texto verbal. Não há preocupação com a dimensão estética, uma vez que a obra carece de elementos de sofisticação na dimensão verbal e visual. Percebemos,

fortemente, a tradução do fim didático em um texto não ficcional, pois a personagem-criança atua como uma aluna, sobretudo, por suas vestimentas, que aparenta ser um uniforme e a atenção fixa a explicação da gota, assim, estamos diante de uma aluna em uma aula sobre o ciclo da água como mostrado na figura 1.

Figura 1 – Água



Fonte: Programa Conta pra mim (Brasil, p. 9, 2020a).

A única atitude da personagem é observar e perguntar como se ela não tivesse um repertório informacional e experiências de vida com a chuva, os rios, o mar ou qualquer outro fenômeno natural que envolva a água. O programa governamental afirma se dedicar a ideia de práticas de leitura no ambiente familiar,

O futuro de uma criança começa a ser desenhado no ambiente familiar, principalmente ao longo da primeira infância. Por isso, seguindo os rumos apontados pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), o Ministério da Educação lançou o programa Conta pra Mim, que tem como objetivo a ampla promoção da Literacia Familiar. Afinal, a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos” (Brasil, 2020b, local 1).

No entanto, percebemos que o objetivo do texto é inculcar conhecimentos sobre o tema sem que haja uma mínima intervenção da personagem-criança no processo de apropriação, ou uma construção dialógica entre a informação e o leitor. O objetivo é apenas reestabelecer uma relação aetonormativa (Nikolajeva, 2009) pelo texto no contexto familiar. Por isso, propomos os livros não ficcionais como obras abertas (Eco, 2005) que não se delimitam apenas em um espectro, mas alternam e movem-se dentro das “propostas interlocutórias” (Paulino, 2000)². As obras não ficcionais “[...] assumem um recorte da realidade, que nem sempre correspondem a disciplinas do ensino escolar ou profissional. Muitas vezes é difícil de distingui-las de não documentários ou mesmo de ficção (Robine, 1982, p. 545). Dessa maneira, os textos não ficcionais podem apresentar temas variados e múltiplos sem a expectativa de transposição de um conteúdo escolarizado. Ao invés disso, uma obra não ficcional busca apresentar temas negligenciados, excluídos e desinteressados pelos conteúdos institucionalizados, e sobretudo, ressalta o objetivo de construir pontes de interesse espontâneo entre a criança e o mundo.

Para discutimos o segundo ponto que consiste na ideia do leitor não-especialista e em desenvolvimento, apresentamos a ideia de conexões entre a criança e o mundo, uma vez que essa interação se estabelece desde a tenra idade. Os pequenos sempre perguntam sobre as coisas do mundo, seja sobre seu entorno social e cultural, mas também, como funciona a natureza com seus fenômenos naturais, a fauna e a flora. O mundo também as interroga. Tais referências contribuem para a construção da sua identidade, sobretudo, por meio das mediações com sujeitos mais experientes da cultura e com os nossos artefatos culturais. Essa relação possibilita a construção de conceitos provisórios sobre o mundo, mostrando como as crianças são sujeitos ativos em constante interação. Os livros não ficcionais possuem um papel importante nesse processo, pois

² O texto de Paulino “diversidade de narrativas” publicado no livro fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil” em 2000, expõe três propostas básicas de ação interlocutória das narrativas: pragmática, ficcional e informativa. A proposta pragmática apresenta-se nas narrativas com o fim de interferir na vida dos leitores, ouvintes e espectadores, de modo direto, pretendendo mudar-lhes o comportamento. A ficcional, por outro lado, objetiva despertar o imaginário dos leitores/espectadores, construindo mundos, encenados pelas linguagens. Por fim, a proposta informativa, segundo a pesquisadora “intenta envolver intelectualmente o leitor, ouvinte, espectador no acesso/produção simbólica de conhecimento, que podem ser científicos, sociais e de outra natureza [...] narrar para que o outro fique sabendo é a proposta básica desse tipo (Paulino, 2000, p. 45).

possibilitam entender o mundo, ou como nas palavras de Robine (1982, p. p.542) fornecer uma entrada informativa baseada na realidade, “integrável para o conhecimento já adquirido, seja para formar um saber cultural com eles, seja para despertá-lo ou satisfazer uma curiosidade de tipo científico”.

Robine (1982) considera o leitor com seu repertório informacional e a troca de informações entre a obra e os conhecimentos de mundo das crianças. No entanto, percebemos que muitas obras não ficcionais se limitam ao exercício de apenas expor o mundo para as crianças sem considerá-las como “ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais” (James; Prout, 2014, p. 8). Dentro dessa perspectiva, o adulto especialista divulga e transmite as informações do mundo para um apático leitor, essa atitude intencional de maneira opressiva atravessa a dimensão textual em um amplo universo de livros infantis. Todavia, esse adulto não se resume a um “ele” ou ela, mas uma característica textual presente na produção livresca para crianças, o “adulto escondido” (Beuvais, 2019; Nodelman, 2008). Para Beuvais (2019) essa intencionalidade adulta sintética, não pode ser reduzida a um indivíduo em particular, mas a uma persona sinfônica composta pela intencionalidade de autores, editores, mediadores, críticos, professores, pais e outros que direta ou indiretamente formatam o texto infantil.

Essa intencionalidade do adulto na perspectiva textual transforma o livro, sobretudo o não ficcional, em uma ferramenta de desenvolvimento das crianças, de modo que informar/narrar sobre as coisas do mundo muda para ensinar sobre as coisas do mundo. Essa atitude, especialmente com o não ficcional, estabelece um adulto especialista, que indica as melhores formas de ver o mundo, esquecendo do repertório informacional dos pequenos.

Esse modo do adulto de informar sobre aquilo que é necessário para que a criança saiba, a alija de outros modos de ver/observar/manusear conhecimentos relacionados a nós, humanos, mas também, aos não humanos, a partir de sua própria experiência. De maneira que essa concepção de livro não ficcional infantil, se respalda em uma concepção desenvolvimentista e aetornormativa, isto é, a partir do momento em que ela cresce e se desenvolve apresentam-se “novos” conhecimentos adequados a sua necessidade, interesse, competências e realizações determinadas pela idade. De acordo com Garcia-

González e Deszcz-Tryhubczac (2020) essa abordagem com os livros para crianças posiciona os jovens leitores como devires humanos em seu caminho para alcançar plena maturidade biológica e cognitiva, bem como independência e agência já possuídas pelos adultos.

Vejamos um exemplo dessa perspectiva do adulto-especialista como transmissor de conteúdos e o alijamento das experiências da infância em “O mundinho azul” presente na coleção “obras complementares” do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2013-2015. O objetivo desses livros complementares é [...] “ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e melhorar as práticas de letramento no âmbito da escola” (Brasil, 2012).

O livro apresenta o tema do ciclo da água, diferentemente da “Água” (2020), o texto utiliza de diminutivos como *mundinho* e *homenzinho* que reflete em um pacto narcísicos de adulto para adulto, em uma relação de poder marcada pela linguagem verbal, isto é, o uso de diminutivo e artificialismo atesta a criança como um sujeito menor ou sem capacidades para entender a linguagem verbal do adulto. Em relação a imagem, observamos a constituição de elementos visuais e artísticos com pouca sofisticação e inventividade.

Em uma análise global, percebemos na dimensão textual, dois aspectos a serem discutidos, o primeiro refere-se a uma ideia do “futurismo reprodutivo” (Edelman, 2004) que coloca sob as infâncias, a responsabilidade do futuro de todos, como descrito na figura 2: “os homenzinhos seguem duas regras. A primeira é não desperdiçar água. E assim todos economizam água nas casas, nas escolas, no trabalho, nos parques. A segunda regra e não poluir o meio ambiente. Lixo é para ser jogado no lixo” (Bellinghausen, 2011, p. 16). Cabe, assim, as crianças a responsabilidade de cuidar do meio ambiente, para um futuro no qual, todos vão dizer: “os homenzinhos sempre agradecem ao mundinho e dizem felizes: viva a água do mundinho” (Bellinghausen, 2011, p. 17).

Figura 2 – O mundinho azul



Fonte: Bellinghausen (2011, p. 16-17).

Essa visão desconsidera as infâncias do presente e as colocam como parte de um projeto de futuro, no qual as crianças apenas servem ao propósito de alcançar a maturidade biológica e cognitiva para “salvar o mundo”. Esse ponto de vista, corresponde ao segundo aspecto, no qual desconsidera todas as experiências de mundo das crianças e suas relações com o meio ambiente, sobretudo, com a água. Nessa perspectiva vertical de transferência de informação sobre o assunto, a estrutura textual confere uma injustiça ontoepistêmica (Murrís, 2016), isto é, os adultos afirmam saber o que é conhecimento verdadeiro, deixando as crianças alijadas do processo de construção do saber, pois ser criança não lhes dá nenhuma pretensão de conhecimento, qualquer informação que eles podem oferecer não é absorvido pelos adultos. Em vez disso, os pequenos devem esperar pelo conhecimento, seja fornecido por adultos ou por meio de processos biológicos inatos de desenvolvimento, ambos terminando no objetivo da maturidade adulta (Murrís, 2016).

Essa concepção atravessa “o mundinho azul” nos planos: verbal, visual e gráfico, o formato amplo do objeto-livro, uso de diminutivos, a tipografia em letra de imprensa maiúscula, o uso de cores primárias, os contornos e a natureza da ilustração, confere uma perspectiva de um imperativo de responsabilidade ambiental, que não possibilita a

construção de um conhecimento coletivo. Neste sentido, não leva em consideração o processo dialógico entre a experiência da infância e suas relações com outras agências humanas e não humanas no campo da responsabilidade e proteção ambiental.

Observamos, assim, que existe uma percepção da infância que atravessa a obra, de modo que, é o adulto-especialista que atribui aquilo que a criança necessita saber, a partir de uma concepção que destaca apenas a maturidade e desenvolvimento cognitivo. A discussão sobre como o adulto percebe a infância permeia a ideia do outro e sua interação e apropriação da informação e conhecimento. Nesse sentido, como construir uma relação dialógica entre adulto e criança, no qual considera-se a experiência e o saber do outro no espectro da alteridade? Portanto, cabe discutirmos uma característica peculiar e pouco debatida no campo educacional, que é a concepção de informação que atravessa um livro não ficcional para as crianças.

INFORMAÇÃO E ALTERIDADE

Gouveia (2011) em seu artigo intitulado “infância e alteridade” afirma que como sujeito imerso de cultura e na cultura, “a criança apropria-se da linguagem a partir do seu lugar social, definido pela condição infantil. Essa condição socialmente faz dela o outro, representado como marcado pela incapacidade da compreensão e do uso da linguagem adulta” (Gouveia, 2011, p. 548). Para a pesquisadora, a alteridade será instituída pelos limites da relação com o mundo adulto, posto como uma relação diferente com o “eu-adulto, produtor e produto de uma cultura diferenciada, assim, os demais são redutíveis em sua diferença, na construção e no uso de signos diversos para significar o mundo” (Gouveia, 2011, p. 548).

A partir dessa ideia, como estabelecer uma conexão entre alteridade e informação, considerando as crianças como produtora e consumidora de informação? Para Silva e Gomes (2014), o entendimento da informação pela dimensão alteritária necessita do reconhecimento das diferenças entre os sujeitos e com elas, no espectro da interação entre eu e o outro podem contribuir para a construção da informação. Na perspectiva dos autores,

A informação como fenômeno de diferença alteritária percebem-se duas questões gerais: a primeira é a diferença que separa inicialmente emissor/autor e receptor/usuário como uma forma de estranheza mútua ou de uma incompreensão prévia da realidade social do outro; a segunda é a diferença que aproxima emissor/autor e receptor/usuário observando as necessidades de cada sujeito da informação que se configura na rejeição ou absorção das diferenças do outro em prol da composição de uma nova identidade do eu (o outro contribui para que o eu selecione aquilo que é ou não viável para a construção da informação a partir de atividades interacionistas) (Silva; Gomes, 2014, p. 10).

Nesse sentido, não seria uma questão de transferência de informação entre eu-adulto e outro-criança ou vice-versa, mas a informação como partilha, em um caminho direto para a construção coletiva do conhecimento. Essa interação entre os sujeitos não tem um caráter linear, uma vez que segundo Silva e Gomes (2014), a informação como diferença alteritária rejeita a linearidade do processo de construção. Pois, pensemos na ideia de que o emissor/autor e receptor/leitor são elementos ontológicos possivelmente com necessidades e perspectivas diferentes, mas, em caráter inicial, ambos se estabelecem como sujeitos isolados e percepções peculiares.

Essa partilha da informação se estabelece na evidência da interação pelas diferenças entre emissor/autor e receptor/leitor e “as possibilidades de interação são vislumbradas de forma mais concreta, visando aproximar essas diferenças, verificando as possibilidades de interpenetração das diferenças no outro” (Silva; Gomes, 2014, p. 9). Os autores alertam que é necessário considerar que apenas em uma relação horizontal entre emissor/autor e receptor/leitor que as diferenças são passíveis de evidenciação,

[...] primando por um processo de convergências, divergências, reciprocidades, constituindo um momento de mostrar, exposições e descobertas para ambos os sujeitos da informação. Para tanto, essas diferenças precisam ser consideradas em uma potencialidade eminentemente afirmativa, de sorte que é na profusão positivada do outro que a informação é plenamente efetivada como alteridade. (Silva; Gomes, 2014, p. 9).

Essa discussão nos leva a constituir dois apontamentos, o primeiro da necessidade de entender a dimensão alteritária que estabelece uma diferença na interação entre o sujeito-adulto e o sujeito-criança, mas que ambos são produtores e consumidores potenciais de informação. O segundo é a alteração da palavra transferência para partilha da informação, que considera leitor/autor em uma relação horizontal de construção do repertório informacional. Em ambos os casos, podemos pensar a construção da relação

do adulto e criança, em uma perspectiva que Gubar (2016) denomina de *Kinship Model*, isto é, “crianças e adultos são semelhantes entre si, o que significa que não são exatamente iguais nem radicalmente diferentes. O conceito de *kinship* indica parentesco, conexão e semelhança sem implicar homogeneidade, uniformidade e igualdade” (Gubar, 2016, p. 299). Assim, as crianças como os adultos têm agência, o que varia são os “graus” em relação aos adultos, mas devem ser reconhecidos, e não como radicalmente separados das experiências ou agências dos adultos (Gubar, 2013, p. 454). Reforçando essa ideia, Castro (2022, p. 178) afirma que “o movimento básico dialógico exige abertura em relação ao outro, consiste no voltar-se, percebendo sua presença e estando presente. Para isso, é preciso liberta-se da indiferença”. Portanto, as informações que as crianças venham a partilhar do mundo também têm que ser consideradas no processo de leitura de um livro não ficção, seja na produção, elaboração ou recepção da obra.

Portanto, cabe buscar na produção editorial nacional e internacional, obras que prezam pelo entendimento de partilha da informação, considerando, assim, a percepção das infâncias como sujeitos que agem no mundo, de acordo com suas potencialidades, culturas e agências. Além disso, buscamos na sensibilidade do uso das linguagens artísticas e literária que são veículos importantes para uma relação dialógica entre adulto e criança entrelaçada e partilhada entre um e outro.

A NÃO FICÇÃO INFANTIL NA TRAMA DE LINGUAGENS E TEXTOS

Para elucidar a nossa percepção do livro de não ficção para crianças, apresentamos projetos editoriais com construções elaboradas e sofisticadas que empregam recursos ficcionais e não ficcionais com apreço estético e artístico, e que partilham do conhecimento com os pequenos. Para Van der Linden (2014), as obras vêm se renovando na tentativa de inventar novos relatos e, acima de tudo, no intuito de documentar a ficção ao oferecer um panorama enriquecido de estética contemporânea (Van Der Linden, 2014). O empréstimo de outros gêneros e suportes constitui-se, um dos pontos de destaque da renovação conceitual e estrutural da tipologia. Em seus escritos sobre gêneros dos discursos, Bakhtin (2011, p. 262) afirma que,

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

As novas propostas editoriais caminham para um questionamento sobre a natureza da estrutura textual, como também para novas assimilações sobre os leitores infantis. A fronteira se esvai na medida em que questionamos sobre os limites que são impostos entre a ficção e não ficção. Arnold (1992, p. 127) afirma que “[...]toda ficção é a verdade de alguém, embora seja a verdade mental, e toda não ficção é a interpretação de alguém sobre o que aconteceu ou está acontecendo no mundo”. Neste sentido, circunscrever ambas em categorias predefinidas constitui em uma busca eterna, pelo fim da cauda do *ouroboros*.³ Assim, a inquietação reside no encontro de obras não ficcionais que estabelecem uma partilha do conhecimento do mundo com as crianças, não as subjugando, ou formando orientações ontoepistêmicas (Hayne, Murriss, 2016) de rejeição a suas experiências e percepções. De maneira que a discussão se encaminha para uma perspectiva, que considera o livro não ficcional como um objeto de uma rede de saberes que pode atenuar, empregando de tramas de linguagens e textos, a relação aetonormativa produzida na estrutura textual dos adultos para crianças.

De acordo com Coblenz (1997), o objetivo do livro não ficcional não é necessariamente uma reprodução fiel da realidade, mas uma expressão gráfica, em que a ternura, o humor e a poesia podem encontrar o seu lugar. Convergindo nessa visão, Hervouët (2014) comenta que a trama entre linguagens, sobretudo, entre verbal e visual consegue criar os vínculos entre o passado e presente, entre aqui e ali. E por isso, afirma

A imagem e o texto verbal levam melhor a informação e a narração, se são o trabalho de autores individuais ou coletivos, que assumem uma sensibilidade, uma imaginação, que propõem visões, pontos de vista, em uma marcha de criação original, a qual desperta para o leitor “a possibilidade de uma relação não somente cognitiva, como também afetiva e humana com o saber (Hervouët, 2014, p. 8).

³ Ouroboros é um conceito simbolizado por uma serpente — ou por um dragão — que morde a própria cauda. O Ouroboros costuma ser representado pelo círculo, o que parece indicar, além do eterno retorno.

A simbiose entre a palavra e a imagem, com intuito de informar, promove o que Catinchi (2014) denomina "fugas poéticas" (Catinchi, 2014). O conceito elaborado pela autora e explorado em Martins e Belmiro (2019) dialoga com a perspectiva de Hervouët (2014), pois há um entendimento que a interação entre linguagens e textos proporciona uma relação diferente com a informação, uma vez que potencializa a sensibilidade, promove a imaginação e amplia horizontes de sentido. A metamorfose do livro não ficcional proposta por críticos, ilustradores, escritores e editores ocorre em uma tentativa de rever arestas em torno da concepção, estruturação e recepção da obra, trazendo para o debate, a questão da informação, a presença constante das crianças e as possibilidades estéticas da obra de não ficção. É nesse intuito que se apresenta uma proposta editorial que transita entre relatar fatos e/ou divulgar informações, em uma perspectiva de expansão do horizonte de sentido, que através do aperfeiçoamento de suas estruturas verbovisuais, por meio da apropriação estética de imagens e do uso literário da palavra, pode oportunizar a confecção de objetos repletos de linguagens, que possibilitam uma variedade de formas híbridas nas quais as informações são partilhadas, convocando a participação da criança e do adulto, em uma perspectiva ativa, na produção de sentidos.

Para iluminar a discussão, o exemplo de "Arboles" de Carme Lemniscates (2015) demonstra como a obra não ficcional pode apresentar um tema como as árvores em uma linguagem simples e acessível que informa a relação das árvores com as quatro estações do ano e sensibiliza o leitor para uma relação de simbiose em uma "comunidade multiespécies" (Duckworth, 2022). Concomitantemente, emprega a conjunção verbo visual com intensidade poética, de forma que se observa momentos de intenção informativa em "*Las árboles limpian el aire que respiramos*" (Lemniscates, 2015, p.28) [*as arvores limpam o ar que respiramos*]. No entanto, em algumas passagens, percebe-se a combinação da estrutura ficcional e não ficcional pelo uso do tom poético do texto verbal e o artístico do texto visual.

A interação entre palavra e imagem cria espaços de devaneios, como "*las árboles tienen la cabeza em las nubes*" (Lemniscates, 2015, p. 12) [*as árvores têm a cabeça nas nuvens*] em que o narrador em terceira pessoa utiliza uma metáfora para elaborar um jogo simbólico com a altura das copas das árvores e a perspectiva visual que estabelece

uma ilusão de proximidade do espectador com as nuvens. Podemos observar na Figura 3 em página dupla ilustrada, que pelo corte de enquadramento, a metade da copa da árvore, uma ave leva alimento para o ninho e algumas porções de aquarela evocam nuvens. A sensibilidade e a delicadeza se desenvolvem na relação metafórica com o ninho como um espaço poético (Bachelard, 1998). Nesse sentido, assim como a vida requer um espaço físico para se estabelecer, no caso a copa das árvores e o ninho, os sonhos também demandam seu espaço imaginário próprio, ou seja, as nuvens.

Figura 3 – Árboles



Fonte: Lemniscates, 2015

A cena rompe as fronteiras entre texto ficcional e não ficcional, possibilitando, assim, uma obra que se estabelece no limiar, distanciado da dicotomia entre uma não ficção, comumente, atrelada a informação, e a ficção como a única herdeira da poética. Nesse momento, a sensibilidade na leitura do leitor elabora as regras do jogo simbólico, permitindo, assim, a construção de uma obra com um horizonte expandido de sentidos. Além disso, observamos a composição de uma rede de saberes que não menospreza o conhecimento de mundo das crianças, possibilitando a partilha da informação, assim, pássaros, árvores, estações do ano, nuvens, raízes, a fumaça são objetos e seres vivos intrincados na vida cotidiana das crianças.

O objetivo do livro é informar, como também, sensibilizar os leitores infantis sobre essa comunidade multiespécies, nos quais nós estamos conectados. A partilha da

informação acontece na interação em que há entre a estrutura verbal e visual, mas também na informação que não desconfia do conhecimento de mundo das crianças, que poderão ser explorados em uma leitura mediada ou não. Nesse sentido, a obra oportuniza a reprodução da “função fantasmagórica” de Held (1985) em que a ficcionalidade se constrói no uso de dispositivos linguísticos e visuais que se aproximam de uma linguagem literária e artística.

No mesmo sentido, *Web* de Isabelle Simler (2018) mostra uma aranha como artista e colecionadora. A protagonista percorre o livro construindo uma espécie de inventário de coisas e seres visíveis e invisíveis do jardim. Na Figura 4, contém a seguinte passagem *In the nature there is much to see, if you look closely. You may find* (Simler, 2018, p. 2) [*na natureza há muito para ver, se você olhar de perto. Você pode encontrar..*] Em cada página dupla há um conjunto de borboletas, flores, galhos, sementes, penas, insetos, pedras, caules e outros insetos.

Figura 4 - A web



Fonte: Simler (2018).

A paisagem visual e verbal remonta a uma citação de Wittgenstein (1974, p. 34) “os aspectos para nós mais importantes das coisas estão ocultos pela sua simplicidade e trivialidade. (Podemos não notá-los por tê-los sempre diante dos nossos olhos)”. A ilustradora demonstra habilidade na descrição visual da fauna e flora presente em um jardim, de modo que é possível observar os detalhes de cada ser, seja dos insetos, das flores e objeto, ou seja, as miudezas reconhecíveis e irreconhecíveis. O livro convida adultos e crianças a serem exploradores, ou constituir um “hábitus exploratório”, ou seja,

a elaboração de perguntas sem interrogação, “cuja intenção é um exercício da capacidade de observar, um refinamento progressivo do olhar, um diálogo constante com as coisas que permite a geração de conhecimentos contextuais, temporários e parciais”. (Guerra, 2020, p. 114)

Nesse sentido, os adultos e as crianças são colocados no livro em uma relação quase simétrica de experiência explorativa, a aranha será a guia nesse trajeto, convidando para permanecer no presente, na obviedade e nas trivialidades ao mostrar galhos, pedras, flores e insetos.

A protagonista se apresenta nas últimas páginas, no qual a voz discursiva a expõe *And a skillful, watchful artist...* (Simler, 2012, p. 44) [*e uma artista hábil e atenta...*] para além de um tom irônico nessa passagem, pois no decorrer do enredo, a aranha vive momentos cômicos na sua relação com os insetos, flores e outros objetos e seres. Assim, percebe-se uma identificação da personagem como uma artista, o que corroboraria a ideia de que as artes, a partir de suas linguagens, permite o acesso, e torna acessível, uma fenda que ilumina e depois se afasta, que deixa prevalecer o que acontece, o fecundo processo de questionar amorosamente o mundo em comparação com a produção original e extraordinária (Guerra, 2020).

Nesse sentido, a aranha artista que está “weaving a delicate masterpiece” (Simler, 2018, P. 43) [*tecendo uma delicada obra de arte*] mostra para adultos e crianças que esses seres e objetos, miniaturas da existência, podem ser libertados da sua aparente insignificância e dos usos míopes ou instrumentais. A figura 5 com o background do jardim mostra a habilidade que a personagem manteve na confecção de sua teia, percebe-se o que está preso a ela, os insetos, plantas, pedras, flores, entre outros. Nesse momento, a contraposição se instaura, pois, a aranha jocosa e brincalhona do início da obra se torna a artista habilidosa que captura suas presas.

Figura 5 - A web



Fonte: Simler (2018).

Portanto, a autora cria uma paisagem visual e verbal que dialoga com Guerra (2020, p. 157) “o olhar da arte vem socorro e ajuda na busca, via privilegiada para a restituição às coisas daqueles sentidos que foram corroídos, como supérfluos ou marginais, pela usura do hábito”. Assim, a aranha apresenta para os pequenos e grandes leitores, um processo delicado e sensível de mostrar as miudezas significantes da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns questionamentos foram elencados na estrutura do texto como: qual é a diferença da ficção para não ficção? Como o livro possibilita a partilha da informação com as crianças e os adultos? Como podemos discutir a aetonormatividade na estrutura textual? Tentamos responder a essas perguntas mostrando livros não ficcionais contemporâneos, que utilizam de tramas de linguagens e textos para criar um objeto-livro que desmantela as fronteiras entre a ficção e não ficção, arte e ciência, informação e literatura. Há outros, também, que borram os limites impostos por um olhar classificacionista, aetonormativo e desenvolvimentista frente a eles. Portanto, cabe ao adulto em suas inúmeras figurações – escritores, pais, professores e mediadores – desmantelar uma estrutura vertical de posse do conhecimento do adulto especialista frente a uma criança passiva em uma espécie de transferência de informação. Para isso, mostramos uma discussão para além dos aspectos formais da morfologia do livro, abrangendo, o conteúdo que a obra aborda, sobretudo, aqueles conectados com temas

contemporâneos como a sustentabilidade e meio ambiente que circulam em grande quantidade em espaços como escolas, bibliotecas, livrarias e parques.

Nesse entendimento, que entremeia a forma e o conteúdo, há um avanço no debate que não se estabelece apenas na segmentação de ficção e não ficção, mas para a elaboração de uma espécie de entrelaçamento entre as dimensões ficcionais e não ficcionais, ora predomínio de uma, ora de outra.

Por fim, ressaltamos que o livro de não ficção pode colaborar para que adultos e crianças estejam em uma relação de partilha da informação, concebendo, assim, um vínculo mais horizontal. De maneira que as crianças e os adultos compartilhem das informações do mundo, a partir de suas assimetrias e semelhanças, em uma busca de redes de conexões e saberes entre humanos e não humanos, no qual a inventividade e a sensibilidade são indícios potenciais a serem seguidos por todos que pretendem produzir, elaborar, mediar e ler um livro não ficcional.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, Helen. Do the blackbirds sing all day? Literature and information texts. In: STYLES, Morag; BEARNE, Eve; WATSON, Victor. **After Alice: Exploring children's literature**. New York: Cassel, 1992. p. 126-134

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BEAUVAIS, Clementine. Thinking the adult-child relationship with existentialism. In: SPYROU, Spyros.; ROSEN, Rachel; COOK, Daniel Thomas (Eds.), **Reimagining childhood studies**. London: Bloomsbury Academic, 2019, p. 57-74.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Beisemeyer. **O mundinho azul**. São Paulo: Farol Literário, 2011, 24p.

BELMIRO, Celia Abicalil; MARTINS, Marcus Vinicius Rodrigues. Em busca de fugas poéticas: informação e ficção em livros para infância. **Em aberto**, Brasília, v. 32, n. 105, p. 59-76, maio/agosto, 2019. Disponível em: rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4209. Acesso em: 15 jan. 2023.

BERNARDO, Gustavo. Qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda. **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 09-24.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Água**. Brasília: MEC, SEALF, 2020^a

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: guia de literacia familiar. - Brasília: MEC, SEALF, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2012, 140p.

CATINCHI, Philippe Jean. *Luces de Hoy*. **Hors de Cadre (s)**, Paris, n. 14, 2014

CASTRO, Liana Garcia. Infância e autoridade em relações intergeracionais: narrativas de avós sobre a educação das crianças. **Linguagens, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 51, p. 172-201, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v26i51.2962>. Acesso em: 14 jan. 2024

COBLENCE, Jean-Michel. Créer des livres, choisir des images. **La revue des livre pour enfants**, n. 175-176, p. 79-85, jun. 1997

DESZCZ-TRYHUBCZAK, Justyna; GARCIA-GONZÁLEZ, Macarena. Thinking and doing with childism in children's literature studies. **Children&Society**, 2022, p. 1-15. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/chso.12619>. Acesso em: 15 dez. 2022.

DUCKWORTH, Melanie. Agency and multispecies communities in picture books: the snail and the whale and the secret of black rock. **environmental humanities**, v. 14, n. 1, mar 2022, p. 162-181. Disponível em: <https://doi.org/10.1215/22011919-9481495>. Acesso em: 14 nov. 2022

EDELMAN, Lee. **No Future**: queer history and the death drive. Durham: Duke University, 2004, 208p.

GARCIA-GONZÁLEZ, Macarena; DESZCZ-TRYHUBCZAK, Justyna. “La literatura infantil como un sitio de violencia lenta”. **Reimagining Childhood Studies**, Maio 2021. Disponível em: <https://reimaginingchildhoodstudies.com/la-literatura-infantil-como-un-sitio-de-violencia-lenta>. Acesso em: 07 nov. 2022

GARCIA-GONZÁLEZ, Macarena; DESZCZ-TRYHUBCZAK, Justyna. New Materialist Openings to Children's Literature Studies. **International Research in Children's Literature**, v. 13, n. 1, p. 45-60, jul. 2020. Disponível em: <https://www.eupublishing.com/doi/epub/10.3366/ircl.2020.0327>. Acesso em: 12 nov. 2023

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. *Infantia: entre a anterioridade e a alteridade*. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011

GUBAR, Marah. The Hermeneutics of Recuperation: What a Kinship-Model Approach to Children's Agency Could Do for Children's Literature and Childhood Studies. **Jeunesse: Young People, Text, Cultures**, v. 8, n. 1, p. 291-310. Disponível em: <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/112618>. Acesso em: 15 dez. 2022

GUERRA, Monica. **As mais pequenas coisas**: a exploração como experiência educativa. São Carlos: Pedro e João, 2022, 230p.

HAYNES, Joanna; MURRIS, Karin. Intra-generational education: Imagining a post-age pedagogy. **Educational Philosophy and Theory**, v. 49, n. 10, p. 971-983, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F00131857.2016.1255171>. Acesso em: 15 jan. 2023

HELD, Jacqueline. L'enfant et le Documentaire. In: HELD, Jacqueline. **Connaître et choisir les livres pour enfants**. Paris: Hachette, 1985

HERVOUET, Claudine. El libro divulgativo infantil y juvenil: evolución y panorama actual. **Hors de Cadre (s)**, Paris, n. 14, 2014

JAMES, Alisson; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**: Contemporary issues in the sociological study of childhood. 3. ed. Londres: Routledge, 2014, 246p.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001.

LEMNISCATES. **Arboles**. Barcelona: Ekaré, 2015.

MARTINS, Marcus Vinicius Rodrigues. **O livro não ficcional para crianças**. 2020. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MARTINS, Marcus Vinicius. Rodrigues; BELMIRO, Celia Abicalil. Stylistic Strategies in Children's Nonfiction books. In: GOGA, Nina; IVERSEN, Sarah Hoem; TEIGLAND, Anne-Stefi. **Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks**: theoretical and analytical approaches. Oslo: Scandinavian University Press. 2021.

MURRIS, Karin. **Educational transformation through philosophy with picturebooks**. London; New York: Routledge, 2016

NIKOLAJEVA, Maria. Theory, post-theory, and aetnonormative theory. **Neohelicon**, v. 36, n. 1, p. 13-24, 2009. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11059-009-1002-4#Bib1>. Acesso em: 15 nov. 2022

NODELMAN, Perry. **The Hidden Adult**: defining children's literature. Baltimore: The Johns Hopkins, 2008, 408p.

PAULINO, Graça. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). **No fim do século**: a diversidade, o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 39-48, 2000.

ROBINE, Nicole. Les Ouvrages documentaires pour la jeunesse. **Bulletin des bibliothèques de France (BBF)**, Paris, 1982, n. 9-10, p. 545-551, 1982. Disponível em: <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1982-09-0545-002>. Acesso em 07 dez. 2022

ROSE, Jacqueline. **The case of Peter pan**: Or the impossibility of Children's fiction. Londres: Palgrave Macmillan, 1984

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho.; GOMES, Henriette. Ferreira. O conceito de informação pelo viés da alteridade. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/119492>. Acesso em: 30 dez. 2023.

SIMLER, Isabelle. **Web**. New York: Peter Pauper Press, 2018

VAN DER LINDEN, Sophie. Divulgadora prometedora. **Hors de Cadre (s)**, Paris, n. 14, 2014.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ZORNADO, John. **Inventing the child**. Londres: Routledge, 2006

HISTÓRICO

Submetido: 25 de fev. de 2023.

Aprovado: 10 de jan. de 2024.

Publicado: 15 de jan. de 2024.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

MARTINS, M. V. R. O livro de não ficção para crianças: Entre a aetonormatividade e a alteridade. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.28, n.56, 2024, eISSN: 2526-8449