

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A PRESENÇA DA LITERATURA
INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS DE 1990**

**THE TEACHER'S FORMATION AND THE PRESENCE OF LITERATURE IN
THE LITERACY IN THE 1990s**

Rita de Cássia de Araújo¹
Rosângela Célia Faustino²

RESUMO: Nos anos de 1990 foi atribuída grande importância à leitura e à presença da literatura na escola, principalmente nos processos de alfabetização, tendo em vista a divulgação de altos índices de não-alfabetização nos países periféricos. Esta importância se evidencia por meio dos discursos emanados do poder público e da política educacional (livros didáticos, formação de professores). Observa-se, porém a pouca e inadequada utilização da literatura infantil na escola. O presente texto é resultado de uma pesquisa que analisou a presença da literatura na escola, os encaminhamentos para a sua utilização no livro didático “*literatura e alfabetização*”, tendo avaliado também o espaço por ela ocupado nos programas de formação docente dos anos de 1990. Foi possível concluir que a presença e utilização da literatura infantil como recurso pedagógico ou conteúdo curricular estão diretamente relacionados à formação do professor e à forma como a escola encaminha seus projetos pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de professores, Literatura Infantil, Alfabetização.

ABSTRACT: In 1990 great importance was attributed to the reading and to the presence of the literature at school, mainly in the literacy processes, considering the rise of no literacy taxes in underdeveloped countries. This importance is evidenced through the emanated speeches of the government and of the political education (pedagogic books, teacher's formation). However there is a little and inadequate use of the children's literature at school. This paper is a result of a research that analyzed the presence of the literature at school and the directions for it use in the pedagogic books “*Literature and Literacy*”. It was evaluated its use in the educational programs in 1990. It was possible to conclude that the presence and use of children's literature as pedagogic resource or curricular content are directly related to the teacher's formation and to the form schools direct their pedagogic projects.

KEY-WORDS: Teacher's Formation; Literature; Literacy

¹ Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá. Email: rita19cassia@hotmail.com

² Professora Doutora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Email: rofaustino@terra.com.br

Introdução

A utilização da literatura infantil nas instituições de ensino e principalmente no anos iniciais do ensino fundamental, período da alfabetização, é tema relevante de discussão tendo adquirido nas últimas décadas grande ênfase nos debates sobre aprendizagem da leitura e escrita e formação de professores, uma vez que diferentes instituições (PISA, SAEB, INEP, Instituto Paulo Montenegro) divulgam dados que demonstram os baixos índices da sociedade brasileira em relação a leitura, evidenciando assim as dificuldades existentes na educação brasileira para desenvolver nos estudantes o chamado “gosto pela leitura”, revelando também sérias questões a serem pensadas no ensino da leitura e escrita na escola, bem como na política de formação de professores formulada na década de 1990.

Embora a questão da alfabetização e leitura sejam antigos temas de estudos e debates, nos anos de 1990 quando a ONU – Organização das Nações Unidas divulgou amplamente o aumento do analfabetismo e proclamou o ano de 1990 como *Ano Internacional da Alfabetização*, fomentaram-se medidas para o enfrentamento desta questão tendo se iniciado uma política na qual os livros e a formação de professores adquiriram centralidade.

Criaram-se programas de incentivo à leitura, de formação de professores e de produção de materiais didáticos que enfatizaram a presença da literatura, porém são poucos os estudos que buscam evidenciar como a literatura tem sido utilizada na escola e os aspectos ideológicos que se evidenciam em certos tipos de literatura neste período.

Desta forma, a pesquisa que deu origem a este texto, analisou aspectos da política de alfabetização dos anos de 1990, da formação de professores, da literatura infantil na escola e encaminhamento pedagógico desta. Uma análise mais aprofundada foi feita da obra intitulada “*Literatura e Alfabetização*”, organizada por Juracy Assmann Saraiva. Para uma maior compreensão do tema, faz-se um breve histórico da literatura infantil abordando alguns fatos que influenciaram o seu reconhecimento, a relação estabelecida entre os livros infantis e as instituições de ensino e a função que ela vem exercendo ao longo da história.

Discute-se também questões a respeito dos livros didáticos a fim de conhecer as políticas que lhe são afetas abordando também propostas de atividades contidas no livro didático, bem como a metodologia indicada aos professores para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

Literatura Infantil: sua história e sua função social

Entre o final do século XVIII e meados do século XIX, com a ascensão da burguesia ao poder e a constituição de famílias nucleares, ocorre um maior reconhecimento e preocupação com a infância. A literatura infantil que já existia, porém com predominância na oralidade, dissemina-se, de forma escrita e amplia-se. Esta tem, em sua grande maioria, um caráter moralista cujas funções são as de ensinar regras sociais e preparar a criança para a vida adulta, inculcando-lhes valores e normas de conduta.

Deste período para cá, as sociedades elaboraram e reelaboraram seus conceitos de infância e de educação para dar respostas às novas questões que vão sendo colocadas pelas mudanças econômicas, políticas e culturais que se processam. Nestes diferentes momentos, modificam-se os valores e referenciais de conduta e organização sócio-cultural, o que nos obriga a analisar a infância e as políticas a ela destinada, articuladas às relações sociais da produção da vida. Segundo Jenks (2002, p. 185) “ao longo da história das idéias, os teóricos da moral, da sociedade e da política têm sistematicamente tentado constituir uma percepção da criança [...]”.

Escola, infância, educação não existiram sempre da forma como existem e são concebidas e difundidas hoje, tendo sido modificadas a partir de transformações econômicas e políticas da estrutura social. As revoluções burguesas ocorridas na Europa, nos séculos XVIII e XIX, o assalariamento em massa de trabalhadores e a urbanização das cidades são os principais fatores que engendraram uma nova sociedade baseada em relações de mercado. Nesta sociedade, altera-se a estrutura familiar (PERROT, 1993) tendo se estabelecido a família nuclear em detrimento da família feudal, composta por dezenas de membros que, por inúmeras gerações reproduziam a vida de seus antepassados. No crescimento das relações de mercado e industriais, no qual a maior parte dos membros da família já trabalha “fora”, a criança passa a necessitar de locais destinados a cuidá-la, de escolarização visando uma preparação para o futuro uma vez que não aprenderá a trabalhar acompanhando sua família nas atividades diárias.

Em relação ao povo, de forma geral, diversas instituições escolares foram criadas ou passaram por reorganizações, pois a *instrução* teria que abranger a maioria, visando tirá-la da marginalidade e da ignorância a que foram submetidos após serem expulsos das glebas. Em decorrência dessa ampliação escolar apareceram os primeiros livros, com grandes tiragens, destinados às crianças, com caráter pedagógico e didático para educar essa nova geração e introduzi-la nos moldes da nova ordem que se impôs com as revoluções burguesas e o processo de industrialização. Muitos dos livros, antes destinados aos adultos, foram adaptados para as

crianças adquirindo um caráter educativo. Dessa forma, “[...] à medida que a escola é valorizada, surge a necessidade de suprir a carência de material adequado à leitura das crianças, ficando patente a importância do hábito de ler para a formação do cidadão, atividade atribuída ao sistema escolar” (BOLFER, 2000, p.41).

No Brasil, o reconhecimento de uma literatura voltada à infância está associado a proclamação da república, tendo em vista que necessitavam da construção de um novo país e uma nova cultura com valores cívicos e morais. Além de aparecer tardiamente, a literatura infantil brasileira, apresentou por décadas traduções e produções baseadas, quase que unicamente, em produções européias devido ao domínio cultural europeu exercido na sociedade brasileira, na época. Contudo ela é reconhecida como um gênero menor em que se “destina a cumprir o papel de tradutora dos anseios governamentais e das elites às crianças, servindo de instrumento pedagógico e moralizante” (SOUZA, 2004, p.18), apresentando muito pouco de aspectos da arte.

No início do século XX, a partir dos escritos de Monteiro Lobato, a literatura infantil brasileira, assumiu um novo caráter tratando da nossa própria cultura, e passando a ser utilizada como instrumento para propiciar a reflexão e questionamento dos valores externos impostos. Porém, esta transformação não desarticulou totalmente o caráter mais instrutivo e menos artístico, presente na maior parte da literatura infantil

Observa-se assim que a literatura é um veículo importante da reprodução da ideologia, porque atinge fortemente o universo infantil, sendo assim, bastante imperioso tanto quanto, ou até mais, que qualquer agente do convívio, como pais ou mestres. E devido a isso, a sua principal finalidade tem consistido em integrar a criança ao mundo, isto é, transmitir valores, hábitos e comportamentos julgados como corretos e necessários, pelos adultos, à formação dos leitores conforme a organização social do momento.

Os livros se apresentam, para a criança, como um reflexo da realidade e passam a ser o elo dela com o mundo, uma vez que a literatura sintetiza, por meio da simbologia e da ludicidade, a realidade que o leitor vive cotidianamente, ou seja, “o que a ficção lhe outorga é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, por meio de sua linguagem simbólica”. (ZILBERMAN, 2003, p.27). A visão lúdica da realidade contida nos livros promoveu uma aproximação entre ambos, fazendo com que eles multiplicassem imensamente.

Após três séculos de produção escrita, a literatura infantil ainda encontra-se dividida entre instruir (arte pedagógica) e divertir (arte literária). No decorrer da substituição de um modelo de produção para outro há predomínio da arte na literatura, exercendo esta a função de entretenimento e jogo descompromissado no desenvolvimento infantil. Esta seria uma estratégia

para que a criança seja preservada das crises em curso. Entretanto, nas épocas de consolidação desses novos valores a literatura assume a finalidade pedagógica, a fim de transmitir esses valores e fazer com que a criança os incorpore (COELHO, 1997).

Lajolo (2005, p. 22) afirma que é fundamental:

[...] compreender que a literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária [...] no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes [...].

O discurso contido nos livros destinados às crianças pode reforçar estruturas vigentes e/ou confrontá-las por meio da arte (TROJAN, 1996; FREDERICO, 2000) proporcionando à criança a compreensão e reflexão sobre os valores da sociedade oportunizando ações para a transformação. Nesse sentido, preservar as relações entre a literatura e a escola justifica-se por ambas estarem voltadas ao desenvolvimento intelectual dos indivíduos aos quais se dirigem.

Zilberman (2003) enfatiza que, de um lado, há óptica do adulto, com caráter pedagógico, de transmitir normas dedicando-se à formação moral; de outro, há o comprometimento com o interesse da criança na medida em que facilita a organização da experiência existencial pelo conhecimento das histórias. Isto se deve a fantasia que para a criança é um subsídio fundamental para a compreensão de mundo, além disso, contribui para a expansão de seu domínio lingüístico.

Todavia, na maioria das vezes, o uso da literatura na escola ocorre de modo inadequado, muitas vezes reduzindo-se as atividades em decodificação de sinais, percepção de seqüências. Os textos, normalmente, usados em sala de aula são aqueles mais acessíveis, os disponibilizados pelos livros didáticos, direcionados geralmente a praticidade e à elaboração de atividades mecanicistas. Este fato deve-se, na maioria das vezes, a própria formação do professor e desconhecimento mais aprofundado deste em relação à literatura.

A política do livro didático e a leitura na escola

A partir da criação de uma escola pública, laica e universal, o livro didático sempre teve uma presença insistente e persistente nas instituições educativas, “ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro ‘escolar’, fosse ele livro *utilizado* para ensinar e aprender, fosse livro *propositadamente feito* para ensinar e aprender” (SOARES, 1996, p. 54).

Segundo Zilberman (2003) vários fatores contribuíram para a ampliação do uso do livro didático, dentre eles o aumento do número de alunos nas escolas – em decorrência da ampliação

do acesso ao ensino – que resultou no aumento, também, de consumidores do livro didático; diminuição do número de edições e tiragens de cada obra e, em contrapartida, multiplicou-se a quantidade de autores, de obras disponíveis no mercado editorial e de exemplares vendidos

Inicialmente, os livros de qualquer disciplina eram constituídos apenas de textos e cabia ao professor trabalhá-los didaticamente e elaborar os exercícios. Após a Primeira Grande Guerra Mundial e a polarização do mundo em dois blocos hegemônicos (EUA e URSS) a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e à cultura) realizou um Seminário internacional em Bruxelas, no ano de 1951, para controlar e padronizar a organização e distribuição os livros didáticos visando o controle de seu conteúdo. Na década de 1970, essa instituição referendou o livro como instrumento fundamental para o aperfeiçoamento humano, reafirmando o caráter utilitarista e a valorização da leitura (BOLFER, 2003)

Entretanto, várias décadas se passaram, e o cenário educacional ainda tem provocado muitas discussões, devido aos baixos índices de aproveitamento apresentados pela sociedade brasileira em relação à leitura. Isto evidencia as dificuldades existentes nas escolas brasileiras para desenvolver, nos estudante, o hábito, o “gosto” e a familiaridade com a leitura, revelando também sérias questões a serem pensadas sobre a formação dos professores e o uso da literatura no ensino nas instituições escolares.

Em nossa sociedade não é incomum encontrarmos opiniões que creditam aos professores a responsabilidade por esse insuficiente desempenho escolar. Diante desta situação, geralmente, os professores se amparam nos livros didáticos, que já apresentam uma sistematização de estudos e atividades prontas, para realizar os seus trabalhos em sala de aula, visto que, obrigatoriamente, necessita obter a aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa é de iniciativa do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e tem como objetivos básicos a avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o ensino fundamental público.

Desde o final dos anos de 1960, pesquisas sobre a produção didática brasileira chamavam a atenção para a falta de qualidade de uma parte significativa desses livros. Problemas diversos foram encontrados, denunciando o caráter ideológico e discriminatório, a desatualização, as incorreções conceituais e as insuficiências metodológicas de algumas obras.

Tendo em vista a fatia de lucro que proporcionam às grandes editoras (MUNAKATA, 1997), muitas delas de capital internacional, o livro didático tem se tornado, cada vez mais um objeto voltado para atender as necessidades do mercado de livros. Ademais, o livro didático, atualmente, continua sendo o norteador e o material mais importante de apoio às intervenções

pedagógicas na escola. Isto se deve, em especial, a forma como está organizada a rotina de trabalho do professor da Educação Básica, a qual apresenta poucos momentos reservados aos estudos coletivos somada à formação que ocorre, na maioria das vezes, por meio de grandes seminários, os quais não favorecem a mudança da prática pedagógica (CHAVES, 2007), acrescida ainda as estratégias de marketing promovidas pelas editoras, que interfere na “livre escolha do professor” propugnada pelo PNLD.

Neste material, há uma seqüência lógica, propostas de atividades prontas, “dicas” para pesquisa e estudos, ou seja, acaba representando todo o Planejamento das aulas. Porém por sua característica repetitiva, muitas vezes mecanicista - o estudante permanece por cerca de 10 anos realizando as mesmas atividades, que por mais diversificadas que possam ser não fogem ao padrão de perguntas e resposta, composição de pequenos escritos e pesquisas direcionadas.

A partir da década de 1970, com a ampliação de cursos de pró-graduação na área de Educação e História no país, houve muitos estudos que analisaram e criticaram tanto os conteúdos dos livros didáticos como a forma em que eram utilizados nos processos de ensino-aprendizagem nas instituições educativas. Em decorrência das transformações sociais ocorridas no período – crise estrutural do capitalismo, adoção da política neoliberal nos anos de 1980/1990 – e dos resultados destes estudos, os livros didáticos passaram por uma modificação, tentando apresentar-se de uma forma mais interativa e diversificada, porém não abandonaram seu caráter pragmático.

Assim, este material ao mesmo tempo em que orienta a ação do professor, pode torná-lo um mero “repassador” de conteúdos e “fiscalizador” do cumprimento das tarefas nele propostas pelos estudantes, fator este que limita profundamente tanto a aprendizagem da criança como a formação continuada do professor.

Em meados dos anos de 1990, no âmbito da adoção da política neoliberal ocorreu uma profunda reforma na educação, conduzida pela UNESCO, que se deu em nível internacional (FAUSTINO, 2006). No Brasil, no governo liberal de Fernando Henrique Cardoso, a divulgação desta reforma iniciou-se com a chamada “*Acorda Brasil está na hora da escola*”, neste projeto, o MEC convidou o psicólogo construtivista, espanhol Cezar Coll, para liderar a reestruturação curricular que se consolidou por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No processo, foram afastados os pesquisadores e professores ligados aos movimentos sociais e que se posicionavam criticamente à utilização do livro didático como material de apoio preponderante em sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais “[...] visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; a produção de livros e outros

materiais didáticos; as discussões pedagógicas internas às escolas; a elaboração de projetos educativos do sistema nacional de educação” (SAVIANI, 1999, p 22). Com base nestes Parâmetros todo um sistema de avaliação da educação foi iniciado.

Os critérios estabelecidos pelas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais destinados aos estudos da Língua Portuguesa, têm o texto como unidade básica de ensino e a leitura/escrita como o eixo central do aprendizado, o que significa trabalhar com diversidade de textos estabelecendo combinações entre eles. Nesse sentido Feitosa (2007) afirma que “[...] a presença da literatura no livro didático é norteadada pela relevância dada à questão da leitura literária nesse documento”.

Evidencia-se assim, um consenso de que a escola precisa proporcionar o contato dos alunos com os diferentes gêneros textuais e com as práticas sociais de leitura e escrita. Não basta saber ler e escrever, é preciso incorporar essas práticas por meio daquilo que nesta política convencionou-se chamar de letramento. Segundo Soares (2001), é necessário refletir sobre os critérios que condicionam a escolha das práticas sociais de letramento a serem transpostas para o processo de escolarização, eles podem atender desde as práticas mais freqüentes na vida social e profissional até aquelas mais permanentes e universais, embora relativamente ausentes da vida social. Nestas últimas se encaixam a literatura e as práticas de letramento literário, “pouco demandadas e pouco ofertadas socialmente, mas valorizadas culturalmente como componente essencial de formação” (SOARES, 2001, p. 108).

O texto literário é imprescindível para o ensino de português e constitui um dos critérios de avaliação do PNLD, nessa perspectiva, é imprescindível ressaltar, esta avaliação ocorre com base nos PCN, os quais, por sua vez, enfatizam a necessidade de habilitar o leitor as múltiplas leituras do contexto social. Esta perspectiva foi “implantada” no Livro Didático de Português (LDP) apenas como uma oferta de diferentes gêneros textuais. Textos estes que em sua maioria não se oferecem às múltiplas leituras, distanciando-se do texto literário.

Nessa perspectiva, o livro didático é apresentado como material amplo, atual e inovador, porém por sua natureza pragmática, e, agora ancorada também por fundamentos do pós-modernismo, tornou-se extremamente relativista. Acrescido a isso ele preserva a linha positivista de apresentar os conhecimentos em forma de disciplinas e conteúdos, ou seja, delimitados em campos específicos, regulando informações, na maior parte das vezes, seqüenciais, mostrando aquilo que se quer e ocultando o que não se quer mostrar. Assim, torna-se um veículo privilegiado da ideologia, e constituiu esta reforma educativa que alia construtivismo,

neoliberalismo e pós-modernismo, conforme demonstram os estudos do professor Newton Duarte (2000).

Nessa perspectiva, Souza (2004, p.86) afirma que:

[...] a maioria dos textos dos livros didáticos utilizados, passa idéias de conformismo, desestimula a criatividade, e não favorece o interesse da criança pela leitura (já que o que ela lê nada tem a ver com sua vida, com seu meio) enfim funcionam ideologicamente de acordo com os interesses da classe dominante, de forma que tudo acontece naturalmente [...].

As atividades dos livros didáticos, sugeridas indiferenciadamente para milhares de estudantes em seguidos anos de escolarização, passam a representar a “mágica” do discurso presente nesta política educacional, a qual pretende transformar, em bons leitores, as crianças alfabetizadas inadequadamente, sem livros disponíveis e com professores cuja formação não lhes permite uma mudança substancial na prática pedagógica e, muito menos, um conhecimento aprofundado sobre a literatura infantil.

Nestes manuais, a maioria das atividades restringe o uso da literatura apenas a partes de histórias com as quais se realizam uma série de atividades estruturais da língua e destacam ensinamentos e lições moralizantes para instruir e formar crianças e jovens, objetivando a transmissão de valores e de ideologias.

A transferência do texto literário de maneira fragmentada para as páginas do livro didático propicia uma relação texto-leitor de descontinuidade, o que acarreta prejuízo à compreensão da obra em seu conjunto, ficando a literatura infantil reduzida às possibilidades metodológicas presentes nos livros didáticos ou coleções pedagógicas. Na falta desses materiais didáticos os professores apresentam atividades em folhas soltas, produzidas no mimeógrafo, nas quais são reproduzidas com uma apresentação gráfica totalmente inadequada às crianças.

De acordo com Silva (1990) essa prática elimina momentos importantes da leitura, reflexão e transformação do texto, visto que o “certo” é ter respostas, para as questões sugeridas nos questionário de interpretação e compreensão, que enquadram às contidas nos livros dos professores. No entanto, a interpretação de um texto varia de acordo com a história e experiências de vida, assim é praticamente impossível que várias crianças façam a mesma leitura de um mesmo texto, compreendendo da mesma forma e destacando as mesmas idéias.

O conteúdo escolar que se encontra nos livros didáticos torna os alunos dependentes de um tipo de atividade já conhecida como elaboração de texto ou questionário de interpretação. Assim, a ação pedagógica se aliena e se caracteriza pela ausência total da reflexão em torno da

prática docente que não forma consciência crítico-reflexiva e desse modo, gera conformismo, aceitação e cumplicidade com a realidade social dada. A fim de demonstrar a coerência de algumas dessas críticas, analisamos um livro didático elaborado com o intuito de trabalhar alfabetização com literatura.

Literatura infantil e sua presença no livro didático

A obra didática analisada foi “Literatura e Alfabetização”, organizada por Juracy Assmann Saraiva sendo resultado de um projeto focalizado na literatura infantil por meio de pesquisa diagnóstica realizada com 890 alunos e 97 professores de 1ª a 4ª série, no período de novembro de 1986 a dezembro de 1987. O livro, publicado em 2001, é o resultado do trabalho de investigação desenvolvido pela equipe

O livro “Literatura e Alfabetização”, quando comparado com outros livros didáticos, apresenta algumas diferenças. Ele é dividido em duas partes: a primeira apresenta uma fundamentação teórica e metodológica e a segunda, propostas de atividade seqüenciadas. Outro ponto de relevância é que este trás em cada seção uma seleção de textos escritos e ilustrados por crianças. O livro apresenta 16 unidades, nessas estão presentes textos literários dos seguintes autores: Ana Maria Machado, Elias José, Roseana Murray, Sidônio Muralha, Fernando Lopes de Almeida e Audrey Wood, com uma história de cada autor; Cecília Meireles e Silvia Orthof com duas; e Sonia Junqueira e Sergio Caparelli com três histórias. São estes autores, conceituados da literatura infantil brasileira seja pela qualidade de suas obras, seja pela presença destas nas editoras de maior circulação nacional.

Este livro contempla partes das obras literárias, apresenta apenas a referência bibliográfica dessas, sendo que os poemas estão publicados na íntegra. Assim, caso a escola não tenha a literatura referenciada, o que ocorre na maioria das instituições, o desenvolvimento das atividades torna-se restrito a alguns capítulos ou autores. A diversidade textual (proposta na introdução/apresentação do material) anunciando uma diversificação, também é limitada, não havendo referência, por exemplo, a história em quadrinhos, lendas, mitologias, contos de fadas, dentre outras modalidades de texto. Considerando os níveis de leitura da sociedade brasileira³ a

³ O alto preço dos livros no Brasil e o desaparecimento das bibliotecas públicas estão entre as principais razões para que o índice de leitura no país seja de 1,8 livro por pessoa ao ano. A avaliação é do gerente de articulação institucional do Ministério da Cultura, Jeferson Assunção, que também é um dos articuladores do Plano Nacional do Livro e Leitura. Assunção frisa, no entanto, que há poucos pontos de compra para os brasileiros que gostam de ler:

grande maioria das crianças está privada do contato com a literatura, visto que grande parte das famílias não tem e nem estimula a leitura da literatura em casa, assim a escola torna-se o principal local que poderá lhe proporcionar tal encontro.

Em algumas unidades do livro didático analisado há sugestão para a utilização de músicas como atividades complementares, em que ora elas servem de base para a elaboração de um texto ora são, apenas, cantadas, sem orientação para uma intervenção específica de apresentação/valorização dos grandes compositores/cantores, como Vinicius de Moraes e Toquinho. Há também algumas propostas de brincadeiras relacionadas ao tema, porém elas aparecem, em sua maioria, como a última atividade do capítulo.

O estudo destacou algumas unidades e as analisa mais detalhadamente. Uma delas é a primeira que tem como texto literário o poema “O Móbile”. Ao observar o roteiro de trabalho do texto nota-se o uso freqüente de palavras, expressões e/ou frases referindo-se a memorização, reprodução e apreensão visual do código escrito.

Analisou-se também a apresentação da história “*Maria-vai-com-as-outras*” escrita por Sylvia Orthof . Publicada em 1982, esta história tem como personagem principal, uma jovem ovelha, e como coadjuvantes, um rebanho sendo, provavelmente o “seu grupo familiar”. Estimulando a idéia de que temos que ter nossas próprias vontades e não fazer aquilo que “os outros” querem que façamos, a ovelha cansada de ser “Maria vai-com-as-outras”, em um dado momento, decidiu fazer somente o que sentisse desejo, seguindo seu próprio caminho.

Tendo sido publicada no período de transição do governo militar para o governo civil (ARELARO, 2000), pode, em um primeiro momento, ser avaliada como um apoio às iniciativas do período, de defesa de liberdade e igualdade. Porém, uma leitura mais atenta permite perceber que seus ideais enfatizam muito mais o individualismo em contraposição à idéia de grupo ou família, com clara proposta de emancipação pessoal. Este individualismo aproxima-se bastante de outro forte “movimento” do mesmo período: a retomada dos ideais liberais de liberdades individuais e autonomia do sujeito.

Apresentar para a criança uma forma de se conquistar a liberdade de maneira simplificada, dependendo apenas da vontade e decisão de cada um é, no mínimo, uma inconseqüência dos adultos, pois não se oportunizou que a criança pudesse refletir sobre este fato

"As 2.200 livrarias estão em 600 municípios, concentrados, em geral, no Sudeste, no Sul e nas capitais". Informação, disponível em <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/04/23/materia.2007-04-23.2904219386/view>

com maior profundidade. As atividades limitadas, propostas em relação ao texto, não estimula o professor a fazer esta mediação - por exemplo, sobre os riscos sociais e individuais que este “ato de liberdade e autonomia” podem implicar.

Trabalhando com esta questão (coletividade/individualidade), há que se perguntar por que a maior parte dos animais e os humanos vivem em grupo? Por que nestes grupos há uma divisão de tarefas e hierarquias a serem cumpridas? Quando questões importantes como estas de organização social são “esquecidas”, não sendo informadas, estamos dizendo, ideologicamente, apenas meias verdades às crianças.

Quando a ovelha Maria decidiu que passaria a fazer apenas o que queria e tinha vontade, tomando suas decisões sem consulta, diálogo, ponderações e indo embora no momento que julgou oportuno, algo de muito importante se perdia: a proteção que o grupo lhe proporcionava. Uma ovelha nas condições em que a história mostra que ela vivia, geralmente, está exposta a predadores e tem funções a serem cumpridas no interior de um grupo tais como a proteção aos pequenos, a atenção aos ruídos e comunicação ao grupo, o encontro de melhores lugares para pastagem, água e sombra para repouso do grupo. Estando livre do coletivo, desobrigada de “fazer o que os outros queriam” estará também sozinha e desprotegida passando a viver aquém do conhecimento (instintivo) e estratégias grupais de sobrevivência existentes nos grupamentos.

As questões metodológicas que acompanham o trabalho com o texto literário guardam poucas relações com uma leitura significativa na escola, apresentando questões do tipo: “Porque o Pólo Sul é representado pelo boneco de neve? / Como se chama o animal que atravessa o deserto? / O que é insolação? / O que é jiló? / Onde fica o corcovado?” (SARAIVA, 2001, p.161-162). Como o próprio projeto que deu origem ao livro evidenciou, muitos professores usam única e exclusivamente o livro didático como recurso em sala de aula, portanto seguirão os encaminhamentos ali contidos, ou seja, as crianças serão questionadas a respeito de assuntos que surgiram aleatoriamente, e sendo assim, farão pouco sentido a elas.

Em algumas unidades há sugestão de confecção de livretos, todavia não explicitam antes a concepção de texto, a questão dos autores, das editoras, ou seja, de todos os elementos que compõem um livro para que a criança possa ao mesmo tempo em que apreende a história, compreender como este conhecimento é produzido e como pode estar ao alcance de todos.

A análise da obra evidencia “Literatura e Alfabetização”, evidencia que a literatura infantil continua sendo utilizada muito mais como um pretexto para a leitura e escrita mecanizada e repetitivas.

O “gosto pela leitura” e a formação de professores

A reflexão, a cerca das reformulações e reestruturação política e econômica brasileira ocorrida, na década de 1990, é de suma importância, tendo em vista que neste período foi aprovado a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vários Referenciais, Diretrizes, Planos, Decretos, Resoluções, entre outros documentos. Concomitantemente, realizaram-se muitas publicações e inúmeros eventos científicos que, em seu conjunto, contribuíram para a reformulação da política e diversos programas de formação de professores, além de uma maior distribuição de livros nas escolas.

Nesta política está contido um forte apelo para que os professores “desenvolvam” em seus alunos o “hábito” e o “gosto pela leitura”, porém, não houve, efetivamente, a viabilização de condições para que este processo se iniciasse de fato, o que denota estarem apenas reproduzindo os discursos - uma vez que a situação real das bibliotecas escolares não foi alterado substancialmente no decorrer da nova política de educação - e orientações oriundas dos organismos e instituições internacionais como a UNESCO⁴, Banco Mundial, OEI, CEPAL (FAUSTINO, 2006) e outros que, passaram a enfatizar a educação como “um tesouro a descobrir” (RELATORIO DELORS, 1996).

Sem as condições materiais necessárias ao acesso de todos a livros de literatura, suficientes para o número de crianças e jovens matriculados em cada instituição de ensino, a proposta de instauração de um novo modelo de sociedade e de democracia – propagandeada sociedade do conhecimento - o qual divulgava uma educação nova, com a redefinição do papel da escola e da gestão educacional, em que os novos referenciais de competência administrativa e pedagógica consistissem na racionalidade e na melhoria da qualidade do ensino não foi viabilizada.

As reformas educacionais têm sido elaboradas e impostas pelos preceitos neoliberais e pelos financiadores externos, principalmente o Banco Mundial. Diante deste fator o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder certificação do que conferir uma boa qualificação aos profissionais atuantes e aos futuros professores. Os resultados desse “modelo” têm sido expressos por dados quantitativos que pretendem causar impacto nos financiadores externos das políticas educacionais, o que está longe de representar uma política ampla e promotora de formação dos professores.

⁴ “É preciso criar um ambiente favorável à leitura para se conseguir uma sociedade consciente dos benefícios que lhe podem advir da leitura e no qual os livros estejam ao alcance de todos.” (UNESCO. Declaração de Londres: para uma sociedade que lê. Londres, 7 a 11 de junho. 1982. 3p).

O aligeiramento visando à certificação vem ocorrendo desde o final dos anos de 1980 tendo se consolidado na década de 1990, em decorrência dos acordos firmados na histórica Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia. Diante dessa situação, Chaves (2007) adverte que se intensificou a procura constante destes profissionais por cursos de formação em serviço e de pós-graduação, os quais, em sua maioria, não proporcionam estudos e reflexões que mobilizem o educador a reavaliar a dinâmica do seu cotidiano, ou seja, são propostas de estudos frágeis e desconexas.

Nota-se, a partir da década de 1990, a intensificação de uma política de valorização do emergencial, em que os fundamentos são desconsiderados, buscando somente reafirmar a lógica que vigora na atualidade. Dessa forma,

o desafio que se apresenta à organização de uma proposta de capacitação é estruturar um projeto de trabalho capaz de atender às necessidades e interesses de professores e crianças. As particularidades locais, do centro ou da escola, precisam ser contempladas, sem perder a dimensão dos aspectos gerais que envolvem a educação atual. Deve-se estabelecer uma mediação entre o cotidiano do centro ou escola e as discussões que norteiam a educação em nosso país na atualidade, com especial atenção às concepções de homem, sociedade e educação (CHAVES, 2007, p.180).

Diante disso, várias iniciativas foram tomadas, em especial na América Latina e no Caribe, como tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo, no sentido de “elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, pilar do plano de ação Educação Para Todos que fundamentou, em nosso país, o Plano Decenal.

Em decorrência do Plano Decenal, inúmeros outros documentos foram elaborados visando consolidar o pilar do plano de ação Educação Para Todos. Em um contexto de grave crise econômica, alterou-se o termo “igualdade social” para “equidade social”, a fim de amenizar desigualdade, já que não há mais a preocupação com a igualdade como direito de todos. Muitos conceitos chave foram elaborados, tais como “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”, “aprender a aprender”, “educação para todos”, “autonomia”, “sustentabilidade”...

Como os demais, a autonomia, apesar de ser supervalorizada nos discursos, é apenas administrativa, uma vez que as avaliações, os livros didáticos, os currículos, os programas, os conteúdos, os cursos de formação, os critérios de “controle” e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados. Nesse sentido Arelaro (2000, p. 106-107) diz que:

O inédito desta centralização de tarefas é seu controle absolutamente centralizado, baseado no que se constitui a atividade vital, o “coração” da escola: currículos e avaliação. Trata-se, portanto, de sofisticado e bem engendrado sistema em que a autonomia do planejamento escolar (cada escola elabora o seu próprio plano pedagógico!) será confrontada – em sua excelência, é claro! – com o desempenho que cada escola, cada sala e (porque não?) cada aluno obtiver nas Avaliações Nacionais, uniformizadas para todo o país, através de provas objetivas sob a modalidade de testes de múltipla escolha, elaboradas por órgãos do MEC, no caso, a Fundação Instituto Nacional de Estudos pedagógicos (INEP).

Diante deste sistema autoritário oriundo do modelo neoliberal, a responsabilidade do educador em relação a aprendizagem da criança aumenta, tornando-se necessário uma formação permanente e em serviço de toda a equipe pedagógica, bem que toda a equipe trabalhe em conjunto discutindo e elaborando projetos pedagógicos.

Assim, torna-se necessário que ele tenha uma formação que promova reflexões e a compreensão da instituição e de suas necessidades, bem como do potencial das crianças, ou seja, a formação não pode ser isolada e nem focada somente na busca “pelo como fazer”. Assim, a capacitação deve ser mantida pela Coordenação Pedagógica, a qual se faz essencial neste processo, uma vez que ela deve desenvolver, permanentemente, estudos e discussões, edificando a formação, cuja se reduzem, na maioria das vezes, pequenos intervalos durante o ano letivo.

No entanto, a dinâmica do processo educativo imposta pelas atuais políticas educacionais dispensa o professor com formação sistematizada e sólida, uma vez que ele fará papel de coordenador, orientador dos estudos, a sua tarefa primordial será a de repetir e destacar os conteúdos pré-elaborados, os quais visam trazer apenas bons resultados nas avaliações, assim a criatividade, a originalidade e a criticidade só atrapalharia no processo de aprendizagem. Ressaltamos, assim, a urgência da revisão da formação destes profissionais, para que se ampliem tanto as suas práticas pedagógicas quanto a formação das próprias crianças.

A formação de professores, nos dias atuais, é considerada um dos fatores responsáveis pelo índice insatisfatório de leitura na escola e, conseqüentemente entre a população brasileira. Deste modo, alguns estudos (PEREIRA, 2006; CHAVES, 2007) afirmam que a formação do professor não tem recebido orientações adequadas que lhes possibilitem um amplo conhecimento da literatura infantil e de encaminhamentos metodológicos em relação ao ensino da leitura com a literatura como recurso.

Muitas vezes, quando se trabalha com a leitura e elaboração de texto na escola, os professores não favorecem a criança pensar sobre o livro e seus elementos, sobre a literatura, os

escritores. É necessário que as crianças conheçam a vida, a infância, os gostos de Monteiro Lobato, Ruth Rocha e tantos outros grandes escritos para refletirem profundamente sobre a literatura.

Para o amplo desenvolvimento das crianças, e conseqüentemente, para pensarmos questões que envolvem leitura, escrita, alfabetização ou letramento não podemos entender a aprendizagem apenas em seus aspectos mecânicos e funcionais, tendo em vista que a apropriação da leitura e da escrita não se restringe às habilidades de codificação e decodificação de códigos e símbolos. Nessa perspectiva Mortatti (2006, p. 3) afirma que:

[...] os processos de ensinar e aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo [...] o mundo da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdo de pensar, sentir, querer e agir. No entanto, especialmente desde as últimas duas décadas, as evidências que sustentam originalmente questionadas, em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e só efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão.

Esta afirmação e as demais relacionadas neste texto têm acompanhado nossos estudos e suscitado a necessidade de se repensar a formação do professor, o uso da literatura e os processos de alfabetização, ou seja, os processos de ensinar e aprender.

Contudo ao analisar os documentos relacionados à educação a partir de 1990 notar-se-á que os intuitos da educação escolar “reduzem a aprendizagem de conhecimentos úteis, imediatamente aplicáveis, tanto nas possíveis atividades profissionais, quanto na convivência social” (SAVIANI, 1999, p 22 - 23), atendendo assim a organismos multilaterais os quais exercem importante papel na definição das políticas públicas para a educação no Brasil.

É necessário enfatizar que a leitura de um fragmento do texto não corresponde à leitura do livro em sua totalidade e, mesmo quando é apresentado o texto inteiro, a mudança de suporte (formas, cores, apresentação, tamanho) impõe outra relação entre texto e leitor. Desse modo, as práticas de leitura literária do cotidiano não se assemelham às práticas de leitura escolar, mas estas últimas podem ter influência sobre a primeira, impondo práticas de leituras escolares “aceitáveis” para esse gênero. No entanto, tais práticas, muitas vezes, afastam os alunos dos livros de literatura, quando se espera que a escola os aproxime. Para alunos e professores, é preciso criar

“o entendimento de que ler uma parte do livro não é o mesmo que ler o livro inteiro” (CUNHA, 2006, p. 10).

Nessa perspectiva, é necessário salientar a importância de o professor também ser um conhecedor da literatura infantil e de literatura de forma geral, ou seja, de também ser um leitor que compreenda suas belezas, encantamentos e ensinamentos. Só assim poderá se posicionar conscientemente frente as propostas prontas e fragmentadas existentes nos livros didáticos e as possibilidades/potencialidades de trabalho que pode realizar com a literatura na escola.

Quando o professor é um bom leitor e tem adequada formação docente fica atento às bibliotecas, exposições, bienais, catálogos de editoras, internet, enfim a todas as possibilidades de contato e escolha de bons livros de literatura infantil, analisando e reconhecendo estratégias de *marketing* e “recomendações”, as vezes pouco criteriosas, do tipo “Aprovado pelo PNLD” ou “De acordo com os PCN”.

Se o livro didático, pelas razões já apresentadas, continua insistentemente presente na escola, ao professor e equipe pedagógica cabe analisá-lo criticamente, refutando aqueles que sejam inadequados e, ao utilizar aqueles mais bem elaborados, que o façam de forma a buscar informações, mas não como o instrumento principal de suas aulas. É importante que os professores e equipe pedagógica compreendam profundamente a importância da literatura infantil por ser esta “[...] absolutamente afeta às crianças, pela sua ludicidade, fantasia, encantos, mostrando-se adequada como **conteúdo, recurso e estratégias** pertinentes para realizarmos procedimentos com os pequenos escritores e leitores” (CHAVES; FAUSTINO, 2007).

Pereira (2006), afirma que é função do texto literário possibilitar que o leitor se identifique com personagens mesmo que estes se localizam em épocas e espaços completamente diferentes dos atuais. Assim, a obra literária cria suas próprias regras comunicativas e estabelece um elo entre o autor e leitor.

O texto literário não é um texto didático. Ele não tem uma resposta, não tem um significado que possa ser considerado correto. Ele é uma pergunta que admite várias respostas, dependendo da maturidade do leitor. Ele é um campo e possibilidades que desafia a inteligência de cada leitor individualmente (TUFANO, 2002, apud PEREIRA, 2006).

Na concepção de Coelho (1997), a literatura é uma comunicação histórica entre o locutor, ou escritor-adulto (emissor) e um destinatário- criança (receptor), cujo estes, são elementos considerados essenciais para definição de literatura, pois entende que o livro infantil é uma mensagem comunicada entre o autor adulto que possui experiência do real e o leitor criança que

possivelmente absorve essa experiência. Assim, o ato de ler ou ouvir, pelo qual se completa o fenômeno literário, se modifica e se transforma em um ato de aprendizagem.

Diante do exposto e das experiências desenvolvidas por equipes pedagógicas em diferentes municípios no Paraná, acreditamos que a ação pedagógica mediada por professores com adequada formação e conhecimento acerca da literatura, deve, necessariamente envolver os Projetos Educativos. Pois estes possibilitam uma ampla aprendizagem daquilo que há de mais elaborado pela humanidade e que devem fazer parte do cotidiano do aluno. O professor deve atuar como mediador a contribuir para que as crianças se habituem a fazer uso da leitura/literatura em seu dia-a-dia (CHAVES, 2007).

Conclusões

Os estudos realizados no presente Projeto tendo como foco a literatura infantil na educação, o livro didático e a formação dos professores, nos possibilitaram apontar alguns caminhos para a reflexão. A primeira questão a ser ressaltada refere-se ao fato de que os livros didáticos “novos”, mesmo sendo organizados por meio de projetos que envolveram equipes multidisciplinares de pesquisadores/professores, ou aqueles cujos autores são de “renome nacional” não romperam com a limitação à ação pedagógica que a própria natureza deste material impõe.

Alguns livros, como o que avaliamos, “priorizaram” o trabalho com a literatura infantil, porém esta continua sendo apresentada de maneira fragmentada, com atividades repetitivas e sem articulação com o conteúdo do texto e ou, como demonstramos, atuam em acordo e consonância com a reafirmação da ideologia dominante, gerada pelo sistema capitalista, como é o caso da obra *Maria vai-com-a-outras*, presente no livro “Literatura e Alfabetização”, quando na verdade, o uso da literatura na escola teria, como um de seus principais papéis, possibilitar o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla sobre a realidade.

Anunciando o objetivo de formar cidadãos críticos, a literatura utilizada desta maneira além de não desenvolver o tão propagado “gosto pela leitura”, está contribuindo com a permanência da alienação do “leitor” seja eles a criança que estuda ou o adulto professor.

Em relação à formação de professores observou-se que a atual política fundamenta-se pelos pressupostos do neoliberalismo cuja ênfase se dá na certificação, no aligeiramento e na centralização das decisões, o que ocasiona uma formação generalista, inadequada aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, impossibilitando o professor de rever e modificar sua prática pedagógica.

Tendo a equipe do projeto estudado e acompanhado um processo de formação em serviço conforme os pressupostos da formação continuada proposta por Chaves 2007, cujos fundamentos têm sua base nos estudos de Vigotsky, Leontiev, Luria e seus seguidores. Além disso, envolveu equipe pedagógica, professores, crianças, pais e comunidade em todas as etapas do trabalho e demonstrou um significativo avanço em termos de participação e promoção das crianças e o efetivo acesso a uma literatura diversificada, previamente selecionada/avaliada pela equipe pedagógica. Isto se deu em estudos realizados com os professores e demais profissionais da instituição educativa, nos qual os autores não apenas tem “renome nacional” como são aqueles cuja trajetória de vida demonstrou profundo compromisso com uma literatura que ajuda a criança a pensar sobre a realidade vivida.

Com os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) e do SAEB (Sistema de Educação Básica), a partir dos anos de 1990, intensificou-se no campo da educação, a preocupação com as relações estabelecidas entre leitores e material escrito no qual, o livro de literatura adquire papel central. As políticas públicas passaram a investir em diferentes programas de incentivo à leitura, de formação de professores e de produção de material pedagógico cuja presença da literatura é marcante.

A presente pesquisa demonstrou que o texto literário continua, na grande maioria dos casos, sendo usado como pretexto para o estudo de conteúdos gramaticais, ortográficos, para a aquisição do sistema de escrita, enfim, para o estudo daquilo que não é literário. Para atingir tal fim, o texto literário é descaracterizado, perdendo sua especificidade de linguagem artística. A necessidade da leitura de textos curtos, em decorrência da organização do tempo escolar ou da fase de desenvolvimento cognitivo dos alunos, faz com que o processo de transferência de texto para as páginas do livro didático se constitua de adaptações, cortes, supressões e mudanças de idéias e ilustrações.

Salientamos que não é possível um trabalho adequado com a literatura infantil na instituição educativa quando a formação do professor não lhe possibilita o conhecimento sobre, com profundidade sobre o tema e nem a distinção entre uma verdadeira obra de arte, conforme apresentada por Lukács (Apud, Frederico, 2000) e os “produtos televisivos” como os da “Lady X” (CHAVES, 2007), voltados para o “mero” entreterimento. Apenas uma “verdadeira obra de arte” pode auxiliar o professor a promover intervenções pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual das crianças. Só assim estaremos contribuindo para “desenvolver o gosto pela leitura” tão propagado nos discursos emanados do poder público na atualidade.

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWEZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debates**. Campinas, SP: Autores associados, 2000. (coleção contemporânea)

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Imagens/representações de professora na literatura infantil: um confronto entre a tradição e a inovação**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2003.

CRAIDE, Sabrina. **Preço dos livros e falta de acervo influem no índice de leitura, diz articulador de plano nacional**. Disponível em: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/04/23/materia.2007-04-23.2904219386/view>. Acesso em: 03 ago 2009.

CHAVES, Marta. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S.M. **Infância e práticas educativas**. Maringá: EDUEM, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: Teoria, Análise, Didática**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1997 (fundamentos, 87).

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. A literatura é uma confissão de que a vida não basta. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.12, n.69, p. 05-11, mai./jun. 2006.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FAUSTINO, R.C. **Política educacional nos anos de 1990: multiculturalismo e interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese, Doutorado. UFSC/CED/PPGE, 2006.

FEITOSA, Ceciliany Alves. **Livro Didático de Língua Portuguesa, Suporte ou Armadilha para a Literatura?** 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss11_05.pdf> Acessado em: 20 abr. 2008

FREDERICO, Celso. **Cotidiano e arte em Lukács**. Estudos Avançados. São Paulo, v.14, n.40, p.299-308, 2000

JENKS, Chris. **Constituindo a criança**. Educação, Sociedade & Culturas. Porto-Portugal. n.17, 2002, p.185-216.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 2005. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série) – Volume II – Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997

MORTATTI, M. Do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário Alfabetização e letramento em debate**. MEC/Departamento de Política de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretária de Educação Básica. Brasília, 27/04/2006.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

ORTHOFF, Silvia. **Maria-vai-com-as-outras**. São Paulo: Ática, 1982.

PEREIRA, Maria Cecília Rizo. **A Leitura na Literatura Infantil Brasileira: a Metodologia da Personagem Professor**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2006.

PERROT, Michelle. O nó e o ninho. Reflexões para o futuro. Revista Veja, Edição Comemorativa, 25 anos.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

SAVIANI, Nereide. Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o ensino fundamental?. **Caderno Pedagógico**. Belo Horizonte, n.2, p 21 – 29, mar. 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A Leitura no contexto escolar**. São Paulo: FDE, 5, 1990. (série Idéias)

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo:

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o Livro Didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2. n.12, p. 52-63, nov/dez. 1996.

SOUZA, Daniela dos Santos. **Encontro entre a literatura infantil e as escolas transformadoras: uma análise de práticas na escola pública**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2004.

TROJAN, Rose Meri. **A arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte?** Educar. Curitiba, n.12, p.87-96, 1996.

UNESCO. Declaração de Londres: para uma sociedade que lê. Londres, 7 a 11 de junho. 1982

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