

A LITERATURA NA INFÂNCIA E A ESCOLA PÚBLICA: A RECEPÇÃO E O USO DO ACERVO DO PNBE/2008 NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Virgínia de Souza Ávila OLIVEIRA
(Universidade Federal de Minas Gerais)
virginiaavilaoliveira@yahoo.com.br

ABSTRACT: The PNBE (Library at School National Program) is a governmental enterprise that aims mainly at the democratization of access to the literary culture for students; being the object of this present study, the PNBE/2008 is indeed acknowledged as innovative. For the first time it was possible to observe the adoption of literary works which are both thematically and linguistically adequate for the children education stratus (0 to six-years-old). The aim of this ongoing project is to challenge the influence of pedagogic practices over the public school children's literary learning through discussions about the reception and usage of the collection brought forth by the program.

KEYWORDS: childhood, literature, school

RESUMO: O PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) é uma iniciativa governamental que tem como objetivo central a democratização do acesso dos alunos à cultura literária. O PNBE/2008, objeto da presente pesquisa, apresentou caráter inovador. Pela primeira vez, livros literários com adequação temática e linguística destinada ao segmento da Educação Infantil (0 a 6 anos) foram avaliados. Intenta-se, por meio da pesquisa em andamento, problematizar a influência das práticas pedagógicas no letramento literário dos educandos em escolas públicas, a partir de discussões sobre a recepção e o uso do acervo selecionado pelo programa, destinado à educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, literatura, escola

1. Apresentação do tema

No Brasil, refletir sobre leitura não se restringe meramente a analisar práticas pedagógicas e institucionais. Essa questão vai ao encontro de um problema de ordem pública. De acordo com Soares (2008), são escassas e precárias as bibliotecas públicas no país, o que pouco ou nada favorece a formação de leitores. Isso implica que muitos

dos alunos só terão acesso à leitura literária por intermédio da escola. Nesse contexto, o PNBE, *Programa Nacional de Biblioteca na Escola*, iniciativa pública promovida pelo Ministério da Educação, surge em 1997 com a preocupação de formar leitores e de democratizar a leitura, promovendo desde o ano em questão a distribuição de livros literários de qualidade para as escolas públicas do país.

O PNBE/2008, alvo da proposta da presente pesquisa, apresentou caráter inovador. Pela primeira vez, livros literários com adequação temática e linguística destinados ao segmento da Educação Infantil foram avaliados. O acervo selecionado se dirigiu às escolas públicas e pretende-se verificar e analisar sua recepção e uso no âmbito escolar. Os novos acervos literários foram adquiridos em 2007 e distribuídos entre abril e maio de 2008. Na educação infantil, objeto da presente pesquisa, as obras selecionadas foram destinadas a 5 milhões de alunos de 85 mil escolas. Já no ensino fundamental, beneficiaram-se 127 mil escolas com 16 milhões de estudantes.

Portanto, a nova proposta do PNBE/2008 despertou-me a atenção devido à sua especificidade e o interesse por desenvolver esse trabalho concretizou-se a partir da minha participação como bolsista de apoio do PNBE/2008, cuja avaliação esteve sob a responsabilidade do Ceale, Centro de Alfabetização e Letramento, da *Universidade Federal de Minas Gerais*.

2. Problema

Como têm sido desenvolvidas as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, a partir da recepção e do uso do acervo do PNBE/2008 destinado à educação infantil?

3. Justificativa

O trabalho insere-se no contexto da atual tendência educacional e de políticas públicas que se preocupam com a formação de leitores e com a democratização da leitura. Consoante Martins e Versiani (2008), em um momento em que as matrículas escolares crescem consideravelmente e que a tecnologia favorece a produção de livros, as práticas pedagógicas atuais que envolvem a leitura na escola e que requerem a utilização do espaço da biblioteca escolar merecem um novo *olhar acadêmico e governamental*.

O programa do governo PNBE vem confirmar a propensão social, acadêmica e política à valorização da leitura, ao dedicar-se, nos últimos anos, ao incremento do acervo literário na escola. E, especificamente no ano de 2008, esse programa buscou contemplar o público-alvo de 0 a 6

anos pela primeira vez, o que fomentou a presente pesquisa, que pretende verticalizar esse novo *olhar acadêmico*, permitindo um estudo exploratório que busca a descrição e análise das práticas pedagógicas que se referem à recepção e ao uso desse novo material.

Desenvolver e socializar pesquisas que visam problematizar essas práticas de formação de leitores vai ao encontro das atuais reflexões, em pauta no meio acadêmico, sobre a relação entre leitura e democracia cultural, essa “entendida como distribuição equitativa de bens simbólicos, considerados estes como aqueles que são fundamentalmente significações só secundariamente mercadorias.” (Soares, 2008:18)

Ao se abordar especificamente a literatura na pesquisa e não a leitura, de forma geral, intenta-se reforçar a importância e especificidade das obras literárias, que constituem material indispensável para que se aflore a criatividade e se amplie a possibilidade de múltiplas leituras de mundo. Ainda sobre esse assunto, Soares (2008) afirma:

(...) O pressuposto foi que, para pensar relações entre leitura e democracia cultural, e sendo necessário restringir o sentido polissêmico de leitura, a opção mais adequada seria pela leitura que é escolha livre do indivíduo, e não obrigação, necessidade – democracia não é apenas distribuição equitativa das possibilidades de ter e fazer o que é necessidade, obrigação, dever, mas é também e talvez, sobretudo, distribuição equitativa das possibilidades de ter e fazer o que é gosto e prazer. (p. 28)

Como o gosto literário dos alunos pode ser desenvolvido? Qual é o papel do professor e do espaço da biblioteca escolar nesse processo? Seria temerário, no momento, tecer qualquer reflexão conclusiva sobre essa questão. Por hora, pode-se dizer que se sabe que a biblioteca da escola quase sempre é pequena e com acervo desatualizado e que funciona, muitas vezes, como depósitos de livros. Essa condição vai de encontro à plena *democracia cultural* (Soares, 2008). Sabe-se, ainda, que a escola convive com dois tipos de escolarização: a adequada, que “seria aquela (...) que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar.”; e a inadequada, que “deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.” (Soares, 2008:47).

Essas proposições iniciais parecem sugerir que a biblioteca escolar com acervo adequado ao público-alvo e atualizado pode permitir que os alunos se habituem a freqüentar com prazer esse espaço. Além disso, os

mediadores da leitura, principalmente os professores, ao escolarizarem adequadamente o livro literário, dão mostras de que favorecem o letramento dos educandos. É nesse contexto, que o PNBE/2008 se enquadra.

Embora, como mencionado anteriormente, o PNBE tenha sido criado em 1997, apenas dez anos depois as crianças de 0 a 6 anos foram contempladas pelo programa, o que pode revelar uma mudança significativa de paradigma e uma preocupação atual e real das iniciativas públicas que pretendem inserir a criança em um universo que lhe é próprio. Nesse sentido, a pesquisa tende a fomentar análises produtivas e inéditas no que se refere ao desenvolvimento das práticas pedagógicas no cotidiano escolar, a partir do recebimento e da utilização do acervo destinado à educação infantil.

Ao longo da história, muitos modelos teóricos se apoiaram nas distintas concepções de infância, o que propiciou diversas formas de se olhar para a criança e de educá-la. O pesquisador Phillippe Áries discorre em sua obra "História social da criança e da família" sobre a construção da idéia moderna de infância, isto é, o desenvolvimento da consciência da particularidade do universo infantil. Na sociedade medieval, a criança era concebida com indistinção em relação ao adulto, o que se modificou quando ela passou a ocupar um lugar social de destaque na família burguesa. No mundo contemporâneo, a concepção de criança segue as teorias modernas de diferenciação entre o ser criança e o ser adulto.

A criança, então, passa a ser reconhecida como sujeito na época moderna e ganha um novo status, sendo valorizada na sua capacidade de se posicionar enquanto um grupo que demanda especificidades na concepção e no tratamento. Uma das grandes conseqüências da concepção moderna de infância trata-se da separação entre o mundo adulto e o mundo infantil o que ocasiona, gradativamente, a perda da capacidade de contato e diálogo entre esses "dois seres". Nesse contexto, surge a geração de pais ausentes e de crianças solitárias, em que a televisão, o *vídeo game* e recompensa material como substituto do afeto tentam superar a ausência desse interlocutor adulto, processo esse cuja conseqüência é a formação do "*gueto da infância*" (Jobim e Souza, 2000: 38). A reconstituição desse diálogo é um desafio proposto para os especialistas da infância.

Nesse contexto, a linguagem literária se mostra alternativa não só de recuperação do diálogo perdido, mas também de se ampliar o referencial do pequeno leitor. Assim, as obras selecionadas pelo PNBE/2008, destinadas ao público de 0 a 6 anos, pretendem tornar-se instrumentos formadores e se utilizam de linguagem, acima de tudo, visual, como estratégia para se alcançar esse fim.

Os livros literários infantis sobremaneira imagéticos, com pouca ou sem linguagem verbal, ganham progressivamente espaço na produção

brasileira. Trata-se de um instrumento eficaz para desenvolver um leitor-intérprete competente, possibilitando que as crianças tenham contato com a leitura antes mesmo da alfabetização. O livro de imagem é fundamental na formação do educando, na medida em que se torna mediador da aprendizagem e formador de linguagem. A criança em contato com esse tipo de obra, quantitativamente significativa no acervo selecionado pelo PNBE, descobre no livro seu próprio mundo e a sua voz, desenvolvendo reflexões sobre o que é possível na história, transformando-se em uma narradora e desenvolvendo um processo de significação por meio da linguagem visual, o que propicia múltiplas interpretações e subseqüente estímulo à imaginação.

Segundo Ramos e Panozzo (2004), em seus primeiros anos, ainda sem decifrar os códigos lingüísticos, a criança passa a conhecer as narrativas a partir da mediação do adulto, o qual exerce função de contador de história. À medida que sua aproximação com o universo da escrita se amplia, o contato direto entre esse contador e o ouvinte vai se atenuando. Nesse momento, caracterizado por uma maior proximidade entre o suporte livro e o leitor, a mediação, que antes perpassava pela figura de alguém que dominava a escritura, é substituída pelos aspectos visuais do livro, como o planejamento gráfico e a ilustração.

A ilustração na literatura para a infância aparece, portanto, como uma linguagem de acesso mais imediato, auxiliando o leitor mirim a interagir com a palavra. As duas linguagens compartilham o mesmo suporte, e na ilustração, geralmente, predomina o figurativo, referindo modelos da natureza ou figuras fantásticas oriundas do imaginário. A natureza figurativa é de reconhecimento rápido e permite ao leitor estabelecer conexões com o mundo e elaborar redes interpretativas. (p.2)

Assim, nesse sentido, as produções literárias infantis atribuem ao ilustrador também a função de escritor, tendo em vista que por meio da linguagem visual e da seqüência de imagens, a história se cria e se recria. Isso sugere, portanto, que os efeitos de sentido são constituídos e elaborados por intermédio da articulação entre os distintos sistemas de linguagens: verbal e visual.

As ilustrações presentes nas obras de literatura infantil permitem que o educando "alfabetize-se" na linguagem visual, o que pressupõe ultrapassar o ato fugaz de admiração e o alcance de reflexões mais significativas, compreendendo o sentido de que a imagem se reveste e sua relação com o texto verbal. Esse processo implica ter acesso a essas ilustrações, aprender a observá-las com critério, dialogar com o objeto visual e atribuir-lhe significado.

Portanto, pressupõe-se que os professores que compreendem a especificidade da literatura destinada às crianças entendem que o processo da leitura se inicia pelo contato visual e físico: o pequeno leitor toca a capa, olha o livro e o manuseia. Observa e se sente atraído ou não pelas imagens. Todo o posterior processo de significações, atribuídos pelo leitor, dá-se mediante a visualidade e a palavra. Diante do exposto, infere-se que a linguagem visual, longe de apenas servir de complemento para o texto verbal, detendo, como consequência, uma condição secundária, funciona como uma linguagem impregnada de possibilidades de leitura e pode ampliar, ainda, as referências estético-literárias do pequeno leitor.

O pressuposto explicitado anteriormente, que valoriza a visualidade das obras destinadas ao público-infantil, parece se comunicar com a proposta de Castello (2009), que propõe a leitura autônoma, sem intermediários e manuais, de forma que se recupere a experiência íntima que, em se tratando de literatura, principalmente, abre margem, justamente, às facetas imaginativas e libertárias dos leitores, permitindo uma leitura de si mesmos. Obviamente, nesse processo, em se tratando de leitores da faixa etária de 0 a 6, a mediação do adulto se revela essencial. Entretanto, as obras selecionadas pelo PNBE, destinadas a esse público-alvo, valorizam, particularmente, a autonomia do educando, por, através de uma narrativa composta sobremaneira por imagens, permitir um encadeamento de situações interessante, reservando ao leitor um prazeroso e criativo processo de leitura. A temática, assim como a organização estrutural da narrativa permitem que a criança interaja com textos visuais de forma criativa, abrindo-se à possibilidade de uma experiência significativa de leitura. Pressupõe-se que essa construção pessoal diante do texto lido dar-se-á, paulatinamente, de maneira autônoma, a partir de um trabalho consciente e sistemático do professor, retomando dizeres de Ramos e Panozzo (2004).

Belmiro (2008) salienta a crucial importância dos livros de literatura infantil para a constituição identitária dos sujeitos, ao fomentarem as interações com o outro e ao possibilitarem a construção de valores sobre o mundo, sem que isso tenha um caráter obrigatoriamente pedagógico.

Ainda segundo a autora, o projeto ético-estético das obras literárias para crianças, por exemplo, podem permitir, por meio de uma linguagem essencialmente poética, “uma articulação com processos éticos de construção de mundo” (Belmiro, 2008: 205). Da mesma forma, a dimensão lúdica desse tipo de obra, por meio de brincadeiras ou de ensinamentos explícitos, permite a aproximação do livro ao universo cultural da criança.

Sendo a articulação entre textos verbal e visual componente recorrente nas obras de literatura, destinadas às crianças de 0 a 6 anos, destacam-se os dizeres de Belmiro (2008):

“(...) a importância em observar a escrita como imagem – que se desdobra em fragmentos e se reconstitui em discurso – e a imagem como escrita – que desenha o espaço e se constitui nas superfícies carregadas de sentidos – redimensiona o olhar de quem deseja superar os limites teóricos que organizam os conhecimentos tanto em relação à escrita quanto em relação à imagem. O visível e o legível, hoje, são apropriados pluralmente, com as condições que a contemporaneidade permite, e a escola pode renovar, com esses elementos, os sentidos da alfabetização.” (p.270)

Ainda hoje há questionamentos que envolvem a presença da literatura na escola. Revela-se pensamento inoperante, no entanto, o fato de haver críticas severas à escolarização na leitura literária. Ambas as instâncias, escola e literatura, encontram-se intrinsecamente ligadas: não há como pensar em escola sem atribuir-lhe valor de sistematização e formalização de conhecimentos, sejam eles literários, artísticos ou conteudistas. Por conseguinte, a discussão não se baseia na legitimidade da escolarização da literatura e sim, em como promover uma escolarização do saber literário de forma adequada, ou seja, em como os alunos, em especial as crianças, têm sido orientadas e incentivadas no seu percurso de aprendizado literário.

Nesse sentido, a concepção pedagógica da escola no que tange à função da literatura infantil mostra-se primordial para o aprendizado contínuo do educando a partir da utilização de livros literários. Nessa pesquisa, pretende-se, pois, avaliar como as práticas escolares estão sendo desenvolvidas no cotidiano escolar, tendo em vista o acervo recebido do PNBE/2008 e se elas contemplam a especificidade que a literatura e a própria criança exigem.

Ora, com o acervo do PNBE/2008 propõe-se justamente a aproximar a literatura da criança, por meio da seleção de um acervo com alta qualidade textual e gráfica e da escolha de obras com temática condizente com a faixa etária a que se destina. Pressupõe-se que essas obras, ao se inserirem em ambiente escolar, sejam trabalhadas de forma autônoma, isto é, com o contato direto da criança com o livro ou de forma mediada, ou seja, com o auxílio do professor, que ganha especial responsabilidade de construir relação profícua entre livro literário e criança.

Assim, refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil configura-se um meio para se discutir como têm sido aplicados

procedimentos que se propõem a formar um leitor literário infantil. Essa discussão pode enriquecer as estratégias utilizadas, propiciando ao pequeno leitor a experiência do valor estético da literatura, além de incentivá-lo a realizar um intercâmbio entre os gêneros literários e outros gêneros de textos escolares.

4. Contextualização histórica da Literatura Infantil

As discussões teóricas a seguir, que se encontram em conformidade com os estudos do GPELL (Grupo de Pesquisa do Letramento Literário do CEALE/FAE/ UFMG), serão apresentadas preliminarmente através dos seguintes tópicos: *Contextualização histórica da Literatura Infantil, A escolarização da Infância, Escolarização da Leitura Literária Infantil e As práticas pedagógicas e sua influência na formação do leitor literário infantil.*

Segundo Lajolo e Zilberman (1974), as primeiras obras destinadas ao público infantil surgiram para o consumo na primeira metade do século XVIII. Após a revolução industrial, ocorrida nesse século, a valorização da fase infantil tornou-se conquista a ser preservada, reforçando a importância das instituições família e escola, como instâncias responsáveis por cuidar e inserir a criança no universo social.

Nesse contexto social caracterizado pela industrialização e consumo, as obras literárias tornaram-se, claramente, mercadorias. Além disso, o acesso à literatura passou a depender do seu uso na escola e cabia a essa instituição a responsabilidade de subsidiar valores e comportamentos os quais a burguesia pretendia perpetuar.

Influenciada pela trajetória mundial, a literatura infantil brasileira teve início ao final do século XIX. As camadas médias que começaram a surgir na época, como resultado natural do processo capitalista, acreditavam que a escola as proveria do bem cultural necessário para adquirirem um novo status social. As obras destinadas ao público infantil encontram nesse momento, pois, terreno fértil para o seu desenvolvimento.

Com o advento da modernização¹ no Brasil, tanto a escola como a própria literatura se expandiram. Na mesma proporção em que a escola é valorizada, surge-se a necessidade de se produzir material condizente com o período da infância. A partir de então, fica implícita a importância

¹ Segundo Menta (2008, p.1), "o contexto do século XIX marca o acelerado ritmo da modernização e o conseqüente processo de urbanização das grandes cidades, concentrando riquezas e acentuando as diferenças entre classes. A hegemonia cultural européia no Brasil e em várias partes do mundo refletem na economia e nas relações humanas na sociedade e no trabalho".

de se criar o hábito de leitura nos pequenos cidadãos. Então, professores, editores, jornalistas passaram a escrever, principalmente, para o público-alvo crianças. As obras de literatura infantil seguiram a meta de produção em série, o que não atendia as exigências do público a que se destinava, mas sim, aos interesses da família, da escola e do próprio Estado, pois os livros literários detinham na época função utilitário-pedagógica, majoritariamente e, por isso, eram considerados obras de menor valor literário. Dessa forma, pois, os discursos existentes nos textos ensinavam, sobremaneira, valores e bons hábitos, além de como enfrentar com dignidade a realidade social.

Aguiar (2008) afirma que, no Brasil, com o processo de modernização política, socioeconômica e cultural, desencadeado somente nas últimas décadas do século XIX, por intermédio da propaganda republicana e, principalmente, nos anos iniciais do século XX, com a implantação contínua do novo regime, tornou-se possível que as primeiras campanhas de alfabetização e divulgação da leitura ganhassem força. Nesse momento, escolas estavam sendo criadas e toda a sociedade se convenciu de que existiam vantagens objetivas em se pertencer a um grupo letrado. Dizeres de Olavo Bilac (1935) exemplificam o período histórico retratado:

“Quando a casa Alves & Cia me incumbiu de preparar este livro para uso das aulas de instrução primária, não deixei de pensar, com receios, nas dificuldades grandes do trabalho. Era preciso fazer qualquer coisa simples, acessível à inteligência das crianças; e quem vive de escrever, vencendo dificuldades de forma, fica viciado pelo hábito de fazer estilo. Como perder o escritor a feição que já adquiriu, e as complicadas construções de frase, e o seu arsenal de vocábulos peregrinos, para se colocar ao alcance da inteligência infantil?” (p.1).

Se a tentativa falhar, restar-me-á o consolo de ter feito um esforço digno. Quis dar à literatura escolar do Brasil um livro que lhe faltava (Ibid., p.3).

Então, as produções da época, originárias do Brasil e de Portugal, já se vinculavam às necessidades escolares e, portanto, pactuavam com a pedagogia. Nesse sentido, Monteiro Lobato cria *A menina do narizinho arrebitado*, em 1921, grande sucesso entre educandos do ensino elementar, inaugurando oficialmente o gênero a ser trabalhado dentro do universo escolar.

Nas décadas de 50 a 70, a literatura infantil cresceu assustadoramente, principalmente devido à escola, que buscou cumprir as exigências da Lei 5692/71, que implantava obrigatoriedade o ensino de literatura.

Então, já nas décadas de 60 e 70, a literatura infantil perpassava tendências paradoxais. De um lado, continuava com sua produção em escala, com pouco valor literário e comprometida com correntes ideológicas; por outro, buscava romper com padrões pré-estabelecidos, retratando a realidade “sem retoques” e redescobrando “as fontes do fantástico e o imaginário”. Assim, a literatura passa a contemplar “a si mesma em seus textos”. (Lajolo e Zilberman, 1974:161).

A literatura, então, passou a ostentar novo patamar, sendo utilizada, antes de tudo, como ferramenta a serviço da criança e de suas necessidades. No entanto, muito embora a literatura infantil tenha percorrido trajetória ascendente, com progressos visíveis, outros obstáculos perduram até os dias atuais. A circulação dos livros continua dependente da instituição escolar e as obras “constituem um produto em torno do qual giram sólidos capitais”. (Lajolo e Zilberman, 1974:162).

Na atualidade, as discussões acerca da literatura infantil se direcionam para a tentativa de superar os dogmatismos a que ela incorreu em épocas anteriores. Nesse sentido, pode-se afirmar que ainda não é realidade a completa superação da dicotomia existente entre obras infantis de valor literário e de valor meramente pedagógico no país.

Como se pode definir a literariedade de um texto? Especialistas não apresentam reflexões conclusivas sobre o tema. Entretanto, para Christian Poslaniec *apud* Faria (2008) existem fronteiras observáveis entre a literatura e os textos funcionais, que se situam justamente dentro de uma perspectiva de “escrita polissêmica”, a qual possibilita ao leitor reações e interpretações diversas, despertando prazeres no nível emocional e intelectual. Por outro lado, os textos funcionais são monossêmicos, o que implica afirmar que têm funcionalidade, objetivos e destinação que se fecham sobre si mesmos, conduzindo explicitamente os comportamentos e pensamentos dos leitores, impossibilitando-os de construir múltiplos sentidos para o texto.

Entretanto, mesmo com a visível dificuldade em se delimitar a divisão entre obra de valor literário e de valor pedagógico, o avanço de estudos em relação ao tema, muito recentemente, possibilita um novo olhar sobre a literatura infantil na escola.

O esforço para determinar o que significa competência literária e que atividades ajudam a desenvolvê-la, implica definir o papel da leitura de livros destinados às jovens, na relação entre a biblioteca escolar e as atividades de sala de aula, a seleção de textos entre a literatura de adultos e a literatura infantil e juvenil, etc.” (COLOMER, 2003:154).

O PNBE, confirmando a importância dessa discussão, propõe-se a analisar obras literárias e a verificar como elas auxiliam na formação do leitor literário, isto é, se as propostas dos livros transcendem questões paradigmáticas e alcançam reflexões mais significativas para a experiência da criança. Entretanto, a proposta do programa pretende estar alicerçada em práticas escolares pautadas em uma escolarização adequada da literatura infantil, que longe de unicamente formalizar saberes, permite e estimula a liberdade e a imaginação da criança.

4.1 A escolarização da Infância

Segundo Perroti (1990), as mudanças nos tempos modernos coincidiram com o processo de *privatização*, isto é, com a valorização do que é doméstico em detrimento do público. Essa transformação por que passou a sociedade atingiu a vida infantil. As crianças, progressivamente, deixaram de estabelecer relações sociais públicas e passaram a ser *confinadas* aos espaços privados. Nesse momento, as creches, escolas e internatos ganharam especial importância. No entanto, essas instituições, que antes abrigavam alunos das mais diversas classes sociais, a partir do século XVIII, foram pressionadas pela burguesia, que já não mais aceitavam que suas crianças se misturassem com a classe popular. Portanto, a diversidade social com a qual as crianças estavam acostumadas a conviver cedeu lugar à uniformidade, tendo em vista que elas passaram a conviver com outras que compartilhavam o mesmo gênero de vida.

Na realidade atual das escolas públicas, o que se observa é um impacto existente entre a tentativa de transmissão da cultura escolar que visa ao atendimento da ideologia dominante (e à uniformidade, por conseguinte) e os valores culturais das classes populares. São inúmeras as causas para a essa constatação e, nessa etapa da escrita, destaca-se uma em específico. Embora cientificamente a *Teoria do dom* (Soares, 1995) já tenha sido refutada, ainda se é possível observar seus resquícios nas práticas pedagógicas atuais. Essa teoria pressupõe que o sucesso ou o fracasso escolar de um indivíduo ocorre em virtude de suas características individuais. Ao desconhecerem ou ignorarem a realidade cultural das crianças que estudam em instituições governamentais, professores tendem a tratá-los como deficientes culturalmente (leia-se desprovidos do saber legítimo), por acreditarem que apresentam déficit cognitivo, cultural e afetivo.

Entretanto, segundo Gouvea (1990), a cultura não se baseia em valores aleatoriamente construídos, mas sim atribui significação à vida cotidiana de uma determinada comunidade. Assim, professores e profissionais da educação que compactuam com a concepção de que as crianças das camadas populares apresentam uma cultura, valores e

normas que lhe são próprios tendem a traçar planejamentos pedagógicos no sentido de valorizar a especificidade de sua cultura e de intercambiá-la com novas propostas de padrões culturais, exigidos pela sociedade moderna.

A leitura na escola, muitas vezes, vem para reafirmar essa posição dos profissionais que acabam por corroborar o confinamento da infância, ao invés de buscar reverter essa situação. Assim, a leitura literária, que serviria de instrumento para a experimentação infantil, tende a restringir a concepção que as crianças constroem sobre a cultura e a diversidade. No entanto, já que a permanência de crianças em instituições especializadas é fato necessário à nova sociedade, a maneira como lidar com essa situação pode oferecer novos caminhos para que as escolas acolham diferentes manifestações culturais. A literatura, nesse contexto, apresenta-se como alternativa à ampliação e ao enriquecimento da realidade, permitindo ao leitor a reflexão crítica sobre a existência humana. Assim, a leitura literária pode fomentar a pluralidade cultural do educando, impedindo o chamado *confinamento da infância*.

4.2 Escolarização da leitura literária infantil

Segundo Zilberman (1994), a literatura incorreu à tentativa de reproduzir o modelo adulto na vida infantil. Nas obras infantis, observa-se ainda a veiculação de valores sociais aos personagens e à própria narrativa. Entretanto, ainda conforme a autora, o contato com o valor estético da literatura, possivelmente, só poderá ser verdadeiramente experienciado com o abandono do ponto de vista adulto em atividades pedagógicas e com a conscientização que literatura condiz com ruptura e não com obediência. Nesse contexto, à medida que a literatura insere-se em ambiente escolar, cujas regras primam pela uniformidade e obediência, fazem-se necessários questionamentos referentes à concepção de literatura e da própria educação escolar, para que ambas as instâncias (escola e literatura) possam, juntas, tornarem-se forças conciliáveis e construtoras e não, paradoxais.

A literatura apresenta dificuldade de ser conceituada, mas recorre-se às reflexões realizadas por de Jorge Larrosa, no livro *Pedagogia Profana*, em que o autor analisa o modo pelo qual a literatura possibilita o olhar para uma realidade ainda impensada, reiterando o seu caráter elementar de um saber que se contrapõe à rigidez das convenções.

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem de mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e

às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão. (LARROSA, 2003:126)

Por sua vez, a educação pressupõe a externalização das potencialidades internas do indivíduo, inserindo-o em contexto social e permitindo-lhe integrar-se à comunidade, de forma a tornar-se ser humano capaz de refletir sobre valores sociais que o cercam. Embora a tarefa de educar tenha por objetivo transmitir os saberes acumulados ao longo das gerações, os indivíduos não mais podem se posicionar passivamente diante desse processo de transmissão. Eles precisam atuar sobre os conhecimentos de forma crítica, contribuindo para a sua reelaboração e reorganização, como uma exigência da sociedade atual.

Entretanto, a escola que ainda se constrói sobre valores tradicionais, tal como se dá quando há imposição de saberes a serem acatados passivamente pelas novas gerações, impede que haja um intercâmbio entre essas duas instâncias: literatura e educação. Como mencionado anteriormente, a literatura requer liberdade. Nesse sentido, somente a instituição que consenti-la poderá auxiliar as crianças a formar-se literariamente.

Assim, currículos escolares demasiadamente preocupados em transmitir certos conhecimentos conteudistas podem incorrer no equívoco de não respeitar a especificidade da literatura. Não são raras as situações em que se pode constatar o estudo de um texto literário fragmentado, que se torna instrumento meramente informativo, distorcendo o seu sentido poético como um todo, o que pode ser constatado em práticas propostas pelos próprios livros didáticos. Além disso, a recorrência de um mesmo autor nos estudos literários torna deficiente a formação da criança, visto que a impede de ter contato com uma diversidade de obras e conseqüentemente, com uma pluralidade de concepções e de maneiras de resignificar a vida.

Por outro lado, há experiências escolares que incentivam a conciliação entre literatura e educação, incitando as crianças à criação de uma sociedade mais plural. Isso ocorre, por exemplo, quando Pereira (2007) propõe o pensamento literário como um jogo. Essa concepção garante ao texto literário o trabalho com o lúdico, em que são consideradas as subjetividades e a pluralidade de sentidos. Essa tentativa exige dos pequenos leitores uma organização mental de mecanismos complexos de reflexão e construção de sentidos. Assim, um trabalho eficaz com a literatura infantil em contexto escolar permite que

através do mundo fantasiado pelo autor, a criança assume postura libertadora, em que passa a conhecer mais profundamente sua cultura e si mesma, conforme sugere Candido (1972).

Portanto, as práticas pedagógicas que levam a escolarização adequada da literatura são imprescindíveis, uma vez que permitem a ação livre das crianças sobre o texto, verbal ou visual, levando-as a uma criticidade necessária para a sua subsequente atuação no mundo da contemporaneidade. Desse modo, torna-se também de suma relevância, o papel ideológico dos profissionais da educação, na medida em que entendem a interferência que exercem sobre seus alunos.

4.3 As práticas pedagógicas e sua influência na formação do leitor literário infantil

Baseando-se nas discussões de Freire (1998), pode-se afirmar que as práticas pedagógicas podem se orientar em direção a duas concepções de educação. Na primeira, chamada de educação bancária, cabe ao educador a transmissão de conteúdos, os quais se encontram fragmentados, descontextualizados e sem significação para o aluno. Nesse sentido, a visão bancária de educação tende a anular a criatividade e a postura crítica do aluno, já que ele ocupa a função de receptor do saber, sobre o qual nada realiza para transformá-lo e resignificá-lo. As reflexões em torno dessa concepção sugerem que ela reforça a prática de dominação, tendo em vista que mantém a ingenuidade dos educandos, o que os torna reprodutores da ideologia vigente.

Por outro lado, na educação problematizadora, verifica-se que o educador mantém diálogo constante com o educando e ambos se educam, exercendo sobre o saber uma postura crítica e construtiva, propondo um pensar crítico sobre o mundo, construído a partir da interação professor-aluno. Nessa visão, educadores e educandos aprendem juntos e o professor deixa de se apresentar como mero transmissor do saber. Este novo espaço que se abre para o papel social do professor permite nova visão sobre o processo de educação, em que professores e alunos superam a relação mecanicista com o conhecimento.

Ao se democratizar a educação e a relação entre professor e aluno, democratizam-se também práticas que envolvem a leitura e, mais especificamente, a leitura literária, que quando pautada na liberdade e diálogo entre educandos e educadores, permite múltiplas leituras e a experimentação do mundo, estimulando questionamentos e reflexões, bases construtoras do sujeito crítico.

A liberdade da educação e da própria literatura vai de encontro, muitas vezes, a estudiosos tradicionalistas da educação que apenas

legitimam práticas estritamente científicas para o exercício profissional dos professores. Assim, os demais saberes que são mobilizados nas práticas pedagógicas, por não deterem status científico, tendem a ser desvalorizados. Entretanto, essa visão tem cedido lugar à outra em que o professor ocupa a função não só de profissional, mas também de um ser sócio-histórico, capaz de transformar experiências pessoais em saberes experienciais. Assim, além de deterem conhecimentos teóricos os quais sustentam parte de sua prática pedagógica, os professores conseguem desenvolver habilidades necessárias à vivência em sociedade. O profissional reorganiza os saberes escolares e os que transcendem os conhecimentos acadêmicos, apropriando-se deles de maneira singular. Essas experiências, ora oriundas de discussões dentro do meio profissional, ora originadas de lembranças da leitura na infância do professor ou da própria prática presente, permitem a construção de uma visão de mundo que lhe é própria. E essa visão do professor fornecer-lhe-á subsídios para que ele exerça possa exercer com autonomia as escolhas dentro da literatura infantil e as decisões sobre que currículo elaborar, tornando esse professor também um sujeito social, e desvinculando-o da imagem de um profissional meramente tecnicista.

O que se propõe, portanto, é “pensar uma educação que, em vez de se burocratizar e normatizar friamente, rompe e revoluciona, se expande autocontroladamente, garantindo a autonomia” (Carvalho, 2004:28). Essa maneira de se conceber a liberdade no processo educativo deve permear a relação entre professor e aluno, ao estabelecerem entre si uma relação dialógica; a literatura, ao possibilitar uma multiplicidade de sentidos; e a prática pedagógica, ao instrumentalizar o professor, teórica e empiricamente, para exercer sua prática com uma autonomia consciente e responsável.

Atualmente, portanto, são pertinentes reflexões que giram em torno dos professores, de suas práticas pedagógicas e suas escolhas no que tange à utilização de obras infantis. Os docentes devem estar atentos para que não incorram aos mesmos equívocos do passado e de hoje ainda, ao “pedagogizarem inadequadamente” a literatura, fornecendo-lhe caráter moralizante e aprisionador. Essas práticas tradicionais podem, muitas vezes, reiterar a educação bancária, tendo em vista que tendem a formar crianças passivas, seguidoras de modelos e de normas, o que confronta às exigências de formação de um sujeito crítico na atualidade. Então, faz-se necessário verificar as práticas pedagógicas e em que medida elas apresentam caráter verdadeiramente formativo, contribuindo para o crescimento e a identificação pessoal da criança. Nesse contexto, a literatura infantil mostra-se solução possível frente à necessidade de diálogo entre alunos e educadores. Esses últimos, cuja prática pedagógica pode interferir na formação de

educandos, podem estabelecer intercâmbio sadio com a literatura, já que, através de uma realidade ficcional construída pelo escritor, a criança passa a conhecer o mundo e sua condição dentro desse universo, além de construir, progressivamente, estratégias para atuar sobre a realidade e, conseqüentemente, transformando-a.

Retomando-se a questão sobre a influência das práticas pedagógicas em torno da leitura na formação dos educandos, reflete-se agora sobre o artigo de Batista (1998), segundo o qual o professor, na atualidade, vê-se obrigado a carregar a representação social de não-leitor, o que explicaria, em parte, o péssimo desempenho dos alunos frente à cultura e, mais especificamente, à leitura. Essa discussão se revela crucial para o trabalho, tendo em vista que permeia um dos aspectos mais importante a serem observados ao longo do período da pesquisa de campo: o modo com que o professor se apropria do conceito literatura, como ele seleciona os livros a serem trabalhados em aula e o que o educador entende como necessidade da literatura no contexto da educação infantil. Todos esses fatores devem influenciar o modo como os livros literários são trabalhados em sala de aula.

Consoante o autor, não condiz com a realidade afirmar que os docentes são não-leitores. De fato, os professores atuais, por serem, em grande parte, os primeiros membros da suas famílias a obterem a titulação em curso superior, não detiveram, em seu processo de socialização, práticas que envolvessem de forma constante a cultura da leitura e da escrita. Esse modo de aquisição do *capital cultural*, por intermédio quase exclusivamente da escola, dá-se mediante mobilização de esforços e de maneira consciente e, portanto, menos descontraída e desenvolva.

A leitura, muitas vezes, torna-se, portanto:

(...) um instrumento de aprendizagem: a dimensão educativa do ler na escola se encontra em algo que não na leitura mesma, mas no "conteúdo" educativo dos textos lidos (nos valores e aspectos instrutivos que pode transmitir) ou em sua linguagem (que exemplifica valores lingüísticos ou conhecimentos literários). (...) as práticas escolares se constroem em nome da não-gratuidade (...). (BATISTA, 1998: 42 e 43).

Assim, professores, muitas vezes, tendem a direcionar leitura e retirar a autonomia do educando diante do texto lido. Posto isso, questiona-se como os professores têm trabalhado com a literatura infantil, a partir do uso do acervo do PNBE/2008, que se propõe ser leitura lúdica e libertadora, justamente características essas opostas ao controle e ao direcionamento, sancionados por muitas práticas pedagógicas.

Essas práticas, longe de exemplificarem que os professores são não-leitores e, portanto, não mantêm contato profícuo com o material escrito, representam *a inclusão relativa dessa classe*. Suas experiências familiares não propiciaram um contato mais natural com a leitura e sua posterior formação acadêmica não promoveu uma suficiente relação com as leituras entendidas como legítimas. Assim, para se compreender melhor o processo de leitura construído pelos professores que advém dessa condição, deve-se ter em mente que a mobilidade social e cultural por eles vivida ofereceu-lhes certo modo de apropriação da leitura, que é, sobremaneira, uma leitura escolarizada e utilitária.

Partindo do pressuposto que grande parte dos professores de escola pública pertence a essa realidade (proposta pelo artigo em questão), pergunta-se: estão as propostas pedagógicas que envolvem o uso do acervo do PNBE/2008 reforçando a leitura escolarizada e utilitária ou afastando-se dela, propondo-se a formar leitores literários?

5. Objetivos

5.1 Objetivos Gerais

- Contribuir para o campo de pesquisa, através de discussões que envolvem a leitura literária e seu processo de escolarização.

5.2 Objetivos Específicos

- Descrever e analisar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas, no cotidiano escolar, a partir da recepção e do uso do acervo do PNBE/2008 destinado à educação infantil.
- Problematizar os critérios de escolha dos professores em relação aos títulos que têm sido trabalhados com as crianças de 0 a 6 anos..
- Discutir o potencial literário dos títulos do acervo com os quais os professores efetivamente trabalham em sala de aula.

6. Procedimentos metodológicos

A pesquisa de campo que orientará a análise da recepção e do uso do acervo do PNBE/2008 será realizada em duas escolas municipais (UMEIs) de Belo Horizonte, localizadas em zona de vulnerabilidade social².

² Vulnerabilidade social é "o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais econômicas culturais que provêm do

A escolha por se concretizar a pesquisa nessa cidade se deveu, fundamentalmente, pelo fato de que a capital de Minas Gerais assistiu, nos últimos anos, ao ingresso em massa de indivíduos aos quais era negado o direito à educação. Essa ampliação do acesso à escola ocorreu devido a inúmeros fatores, dentre os quais se salienta a seguir o de maior relevância para a presente pesquisa.

Até o ano de 2004, a rede municipal de Belo Horizonte não contemplava um número significativo de crianças. O trabalho com alunos na fase infantil iniciou-se em 2000, unicamente em 13 escolas, que abarcavam apenas a faixa etária de 3 a 6 anos. Esse trabalho, possível por intermédio de convênios com creches privadas e comunitárias, realizava-se em salas do Ensino Fundamental. No entanto, devido à crescente demanda, criaram-se em 2004 as UMEIs (*Unidade Municipal de Educação Infantil*), que representaram uma das estratégias para se expandir o número de vagas para público nas escolas. Essas instituições, especificamente, inauguraram o atendimento para crianças de 0 a 3 anos em horário integral.

A decisão por essas duas escolas (UMEIs) não se dará de forma aleatória. Intenta-se que essas duas instituições estejam localizadas em zonas de vulnerabilidade de social. Essa escolha encontra-se ancorada na discussão de Magda Soares, já explicitada anteriormente, sobre a necessidade da literatura para a plena democracia cultural. Ora, o PNBE tem como principal objetivo a democratização do acesso à leitura. E democratizar a leitura literária implica não negar o acesso a esse bem simbólico (literatura) a ninguém, independentemente de sua origem social. Já se pressupõe que educandos de camadas mais elevadas da sociedade mantêm contato com textos literários, principalmente em seu ambiente familiar. Por sua vez, o alunado da periferia, por, possivelmente, não ter herdado esse capital cultural de seus familiares, encontra na escola a possibilidade de aquisição do mesmo. Posto isso, ao se concretizar a pesquisa em instituições com essas características, será possível problematizar como as práticas pedagógicas estão se delineando no cotidiano escolar e se elas estão sendo construídas na direção da proposta do PNBE.

A pesquisa que se pretende iniciar basear-se-á, essencialmente, no enfoque metodológico das pesquisas qualitativas, que “não admitem regras precisas e aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto (Alves-Mazzoti, 2002: 147)”.

Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores” (VIGNOLI e FILGUEIRA, 2001 apud AMBRAMOVAY, 2002, p.13.).

Sob essa perspectiva, a proposta de pesquisa pretende se utilizar dos seguintes procedimentos metodológicos, sujeitos a mudanças ao longo do trabalho: observação das aulas, registro no diário de bordo, entrevistas com os professores e com os demais mediadores de leitura.

Primeiramente, as observações a serem realizadas pretendem ser estruturadas e sistematizadas e elas se referem, sobretudo, às práticas pedagógicas e aos comportamentos realizados pelos professores no uso do acervo.

“Para se obter informações de valor científico, na medida do possível, é preciso usar metodologias adequadas, a fim de evitar a identificação de fatores que têm pouca ou mesmo nenhuma relação com o comportamento complexo que se deseja estudar” (Vianna, 2003:10)

A pesquisa cumprirá a exigência de sistematização e os registros das observações realizar-se-ão por meio de áudio e vídeo, para que transcrições posteriores permitam análises mais aprofundadas desses registros. Com o intuito de se sistematizar o registro das observações, será realizado um diário, intitulado diário de bordo, que servirá para registrar as reflexões sobre a prática pedagógica dos professores em relação ao uso do acervo do PNBE/2008, os episódios de aula mais significativos, as dificuldades sentidas pelos professores quanto ao uso desse acervo e o feedback dos alunos diante das atividades orientadas pelos professores.

Além disso, entrevistas também serão realizadas junto aos professores no sentido de minimizar os efeitos do ponto de observação do pesquisador e, assim, ser-se-á possível conhecer o ponto de vista do pesquisado. Consoante Bourdieu (1997), as entrevistas devem estar pautadas em preceitos de uma "comunicação não violenta", procurando instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, V. T. Leitura e Literatura Infantil e Juvenil: congresso de idéias. *Letras de Hoje*, v. 2: 3-5, 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- AMBROMOWAY, Miriam, et al. *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília. UNESCO. BID, 2002. 192 p.

- ANDRADE, L. T.; CORSINO, Patrícia. *Crerios para a constituio de um acervo literrio para as sries iniciais do Ensino Fundamental: o instrumento de avaliao do PNBE-2005*. In: Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graa Paulino; Hrcules Corrêa, Zélia Versiani. (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2007, v. 1: 79-91.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Guanabara, Rio de Janeiro, 1983.
- BATISTA, A. A. G. Os professores são não-leitores? In: Marildes Marinho; Ceris Salete Ribas da Silva. (Org.) *Leituras do Professor*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-60.
- BELMIRO, Celia Abicalil. "Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil". Orientadora: Cecília Maria Aldigueri Goulart. NITERÓI-RJ/UFF, 2008. Tese (Doutorado em Educação). 283 páginas.
- BILAC, Olavo. *Poesias infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1935.
- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CALDIN, Clarice Fortkamp. A poética da voz e da letra na literatura infantil: leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças. 2001. 261 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
- CALDIN, Clarice Fortkamp. Biblioterapia: atividades de leitura desenvolvidas por acadêmicos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina. *Biblios: Revista Eletrônica de Bibliotecologia y Ciências de la Información*, Lima, año 6, n. 21/22, Ene./Ago. 2005. Disponível em <<http://www.bibliosperu.com>>. Acesso em 28 abr. 2009
- CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, 24 (9): 803-809, set. 1972.
- CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. *Direitos humanos e...*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. SP: Duas Cidades, 2004, pp. 169-191.
- CARVALHO, Alonso Bezerra. *Educação e liberdade em Max Weber*. Ijuí: Unijuí, 2004.
- CASTELLO, José. *A literatura na poltrona*. Curitiba, 22 de junho de 2009 {Acesso em 22 de Julho de 2009}. Disponível em: <http://rascunho.rpc.com.br>
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. SP: Global 2003.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

- GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *"Anjos sobre a cidade" - a criança de favela em seu mundo de cultura*. UFMG, 1990.
- JOBIM E SOUZA, Solange (org.). *Subjetividade em questão – A infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias*. Ática, SP, 1984.
- NETO, Samuel Pfromm et alii. *O Livro na Educação*. Primor/MEC, 1974.
- LAROSSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LUCAS, Elaine R. de Oliveira; CALDIN, Clarice Fortkamp e SILVA, Patrícia V. Pinheiro da. Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso. *Perspect. ciênc. inf.* [online]. 2006, vol.11, n.3, pp. 398-415. ISSN 1413-9936. doi: 10.1590/S1413-99362006000300008.
- MARTINS, Aracy e VERSIANI, Zélia. Um jogo que vale a pena: democratizar a leitura literária. In: Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graça Paulino; Hércules Corrêa, Zélia Versiani. (Org.) *Democratizando a leitura*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2008, v. 1, p. 9-16.
- MENTA, Guadalupe E. S. A modernização e o processo de urbanização a partir do século XIX: ecos da dominação européia no Brasil e em África. *Revista Crioula* no. 4: 1-12, novembro de 2008. Acesso em: 22 de Julho de 2008.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs.) *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tania. (Org.) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-80.
- PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo, 1990.
- RAMOS, Flávia B., PANOZZO, Neiva S. P. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. Madrid, 2004. Acesso em: 20 de Julho de 2009. Disponível em: http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html
- SIMÕES, V. L. B. Histórias infantis e aquisição da escrita. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (1): 22-28, 2000.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- SOARES, MAGDA. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graça Paulino; Hércules Corrêa, Zélia Versiani. (Org.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2008, v. 1, p. 17-32.

Oliveira, Virgínia de Souza Ávila. A literatura na infância e a escola pública: a recepção e o uso do acervo do PNBE/2008 no contexto da educação infantil. *Revista Intercâmbio*, volume XX: 174-195, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

SOARES, Magda B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, no. 25: 5-17, jan/fev/mar/abr/ 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. Global, 1994.

Recebido em agosto de 2009
Aprovado em fevereiro de 2010