

EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA SALA DE LEITURA: MEDIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

LITERARY EDUCATION IN THE SCHOOL LIBRARY: MEDIATION AND PEDAGOGICAL PRACTICE

Magda Dezotti¹

<https://orcid.org/0000-0002-3460-8423>

Ana Caroline de Almeida²

<https://orcid.org/0000-0002-3191-6391>

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo³

<https://orcid.org/0000-0003-3103-3203>

Resumo:

Quais práticas de leitura do texto literário compõem o processo de escolarização da literatura numa biblioteca escolar? Como o texto literário é abordado pela professora? Essas e outras perguntas são discutidas neste texto com base numa pesquisa de cunho etnográfico realizada numa sala de leitura de escola pública. Os dados compõem-se, principalmente, de observação de aulas, entrevista com a professora e análise do caderno de controle de empréstimos de livros. As análises baseiam-se nos conceitos de educação literária, escolarização, mediação e letramento literário além da noção de literatura elaborada por Antônio Candido. Os resultados indicam que a mediação da professora preservou a linguagem literária, escolarizando-a de forma adequada e envolvendo os alunos numa relação dialógica com o livro de literatura.

Palavras-chave: educação literária; mediação; prática pedagógica.

Abstract:

What reading practices of books make up the process of schooling literature? How is the literary text approached by the teacher? These and other questions are discussed in this paper based on an ethnographic research conducted in a public school library. The data consist mainly of classroom observation, teacher interview and analysis of the notebook of loan controlled by the teacher. The analyzes are based on the concepts of literary education, schooling, mediation, and literary literacy, besides the notion of literature elaborated by Antônio Cândido. The results indicate that the

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG - Carangola/MG, Brasil.

² Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ – Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

³ Universidade Federal de São João del-rei – UFSJ – São João del-rei/MG, Brasil.

teacher's mediation preserved the literary language, properly schooling it and involving the students in a dialogical relationship with the books.

Keywords: literary education; mediation; pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Desde os anos de 1970, estudos mostram que a relação literatura-escola se dá em meio a objetivos e tensões que são próprias do contexto escolar. No final dos anos de 1970, Rocco (1979) escreve um artigo intitulado “Reflexões sobre o ensino da literatura”, no qual, ao mesmo tempo em que valoriza a leitura literária, admite a existência de uma crise da leitura literária na escola que, segundo a autora, teria sido agravada pela influência dos meios de comunicação de massa. Em 1981, Zilberman (1981) publica “Literatura infantil na escola”, obra em que discute problemas relacionados à gênese da literatura infantil: a criança como uma criação da sociedade burguesa e a literatura e a escola como meios de consolidação de seus valores. A autora defende o enfoque estético como superação do caráter doutrinário que ela enxerga na abordagem do texto literário pela escola, apontando possíveis elementos para redimensionar o papel da literatura infantil brasileira. No ano seguinte, ela organiza e publica uma coletânea de artigos sob o título “Leitura em crise na escola” Zilberman (1982), que gerou muitas polêmicas por questionar o ensino de literatura e os problemas relativos ao interesse pela leitura nas escolas brasileiras.

Em 1990, no capítulo *Sim, a literatura educa*, da obra *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto* (ZILBERMAN; SILVA, 1990) faz uma retrospectiva histórica, desde o surgimento da literatura (na antiga Grécia) mantendo a certeza de que o texto poético propicia a formação do ser. A autora ainda comenta a crise existente no ensino de literatura como um reflexo da falta da leitura, da falta de eficiência por parte do professor, da decadência do ensino que leva ao questionamento da função da literatura e, em especial, de seu ensino, concluindo que a tarefa deste consiste em formar o leitor.

Para Amaral (1999), o “prazer e o dever” se encontram interligados dentro do ensino literário. A literatura deve cumprir o papel de proporcionar o prazer. Mas, se isso não ocorrer, a atividade não valerá à pena somente como dever. Dessa maneira, formar o leitor na escola implica em lidar simultaneamente com o prazer e com o dever, pois como prática social, realizada fora da escola, a leitura literária é aquela que proporciona o prazer, sem determinados compromissos por parte do leitor de prestar contas da sua leitura para alguém.

Partindo dessas reflexões, perguntamo-nos: Quais práticas de leitura do texto literário compõem o processo de escolarização da literatura numa biblioteca escolar ou sala de leitura? Como o texto literário é abordado pela professora? Quais eventos de educação literária estão sendo construídos? Como a professora estabelece a mediação da leitura literária? Que concepções estão na base da sua prática?

Essas perguntas estruturam as análises que estabelecemos neste artigo e fazem parte de uma pesquisa mais ampla que envolveu uma investigação sobre práticas de educação literária em duas escolas, em turmas do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental e na sala de leitura. Neste artigo tratamos dos dados relativos às práticas no espaço da sala de leitura. O texto está organizado em

três tópicos, além desta introdução e das considerações finais. No tópico seguinte, apresentamos uma discussão sobre a educação literária como uma prática social, na qual assentamos nossos princípios para a análise dos dados. No terceiro tópico, indicamos o desenho metodológico da pesquisa. Em seguida, discutimos as práticas de educação literária ocorridas na sala de leitura, apresentando evidências das formas de mediação estabelecidas pela docente na leitura de livros literários. Por último, tecemos algumas conclusões parciais indicando possíveis contribuições para pesquisas futuras.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO UMA PRÁTICA SOCIAL

No Brasil, foi Paulino a primeira pesquisadora a estabelecer uma relação entre o conceito de letramento como prática social (STREET, 1984) difundido no país a partir de meados dos anos de 1990, com o campo do ensino de literatura, ao cunhar o conceito de letramento literário. Paulino assevera que:

[...] um sujeito literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos [literários], preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 1999, p. 117-118).

Em que medida a escola tem trabalhado com uma mediação literária que alcance o sentido proposto por Paulino? As reflexões de Soares (1999) jogam luz sobre essa questão. Ao analisar os usos que a escola faz dos textos literários, a autora esclarece as diferenças entre ler literatura na escola e fora dela. Para ela, sempre haverá uma intencionalidade e nuances inerentes a qualquer processo educacional. Voltando seu olhar para a escolarização, Soares (1999, p. 21) afirma que:

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (...). É a esse inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui.

Nesse sentido, o termo escolarização, defende Soares (1999), não pode ser entendido de modo pejorativo, uma vez que negar a escolarização da literatura ou de qualquer conhecimento tornado um saber escolar, é o mesmo que negar a escola. O que se nega é a pedagogização e a didatização quando transformam o literário em escolar de forma distorcida, falseada, deturpada, descaracterizando a natureza da linguagem literária.

Com base no pressuposto de Soares buscamos compreender as práticas que envolvem a leitura do texto literário na escola como práticas de educação literária, que incluem não apenas as dimensões indicadas por Paulino (1999), ao definir letramento literário, mas sobretudo, a dimensão pedagógica implicada no processo de escolarização da literatura, tornando-se, assim, uma prática social marcada pelas especificidades da cultura escolar.

Assim, a compreensão da cultura escolar leva ao entendimento de que não há como a literatura, dentro da escola, não se transformar num saber escolar. Entretanto, acreditamos que

olhar a educação literária como uma prática social pode contribuir para que coloquemos no centro das práticas escolares, a finalidade primeira da qual a leitura literária não pode em hipótese alguma prescindir, que é a leitura de fruição. Se esse traço não é preservado, ela passa a ser tratada como qualquer outra leitura. É a partir da função primeira da literatura que acreditamos que a escola deva encaminhar o processo de inserção dos estudantes no universo literário, como um bem incompressível, conforme proposto por Candido (1989), ou seja, tão indispensável quanto o alimento, casa ou roupas, pois do mesmo modo que estes asseguram a sobrevivência física, a arte e, portanto, a literatura, concorre para assegurar a integridade espiritual ou emocional.

Argumentando com Candido, consideramos que se a literatura fosse retirada da escola pelos modos equivocados como ela vem sendo tratada, ao invés de resolver o problema estaríamos incorporando mais uma forma de negar aos seres humanos comuns uma oportunidade de acesso e de apropriação desse bem incompressível, que muitas vezes, é propriedade apenas de uma elite. Mas o que pode, então, ser entendido como literário ou como literatura? Mais uma vez nos apoiamos em Candido (2004), ao afirmar que as acepções de literatura variam conforme as línguas e que, em português:

[...] a literatura é o conjunto de produções feitas com base na criação de um estilo que é finalidade de si mesmo e não instrumento para demonstração ou exposição. Mais restritamente, é o conjunto de obras em estilo literário que manifestam o intuito de criar um objeto expressivo, fictício na maior parte (CANDIDO, 2004, p. 18).

Concordando com o princípio de que a literatura é esse conjunto de produções ficcionais criadas em um estilo que é fim de si mesmo é que entendemos literatura como no sentido apontado pelo autor: “todas as criações de toque poético ficcional ou dramático [...] folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 1989, p. 112), cuja função primeira é satisfazer à necessidade de ficção e fantasia que todo ser humano, criança ou adulto possui.

Dessa forma, a educação literária como uma prática social cultiva e assume a leitura literária preservando seu caráter estético e o pacto proposto com o universo cultural, ficcional acima de objetivos funcionais imediatos ao ato da leitura, mas é inevitavelmente marcada pela cultura escolar, ou seja, envolve um conjunto de práticas que podem promover a interação entre o leitor, o escritor e o texto e que, de fato quando isso ocorre, temos a perspectiva desejada pelos estudiosos do letramento literário, como Paulino (1999) e Cosson (2011).

Fato é que os professores, assim como a escola, se constituem em mediadores de leitura no sentido declarado por Hauser (1977). Segundo ele, toda pessoa ou instituição que se interpõe entre a obra de arte e o público exerce uma função de mediação, função essa, que para ele, pode ser “útil” ou “inútil”. Para Petit, o papel dos mediadores é aproximar os leitores e os textos:

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial (PETIT, 2008, p. 154).

Petit (2008) entende que o acesso a certos bens culturais não é sinônimo de apropriação. Ela ressalta que quem exerce o papel de mediador é um professor, um bibliotecário, um livreiro, um amigo, um familiar, alguém capaz de construir pontes entre o leitor e o texto. Na escola, as mediações podem envolver diversos agentes (o coordenador, o bibliotecário, os alunos etc.), porém são os professores que, na condição de mediadores, têm maior responsabilidade em virtude do alcance de sua ação sobre as demais instâncias responsáveis pela escolarização da literatura infantil.

Segundo Soares (1999), as três instâncias principais responsáveis por essa escolarização são a biblioteca da escola; a leitura e os livros de literatura; a leitura e o estudo de textos como componente básico das aulas de Português.

Como uma instância de escolarização da literatura, a biblioteca escolar desempenha seu papel por meio de diferentes estratégias. A primeira delas é se constituir num local de guarda da e de acesso à literatura. Tal espaço adquire um estatuto simbólico que, posteriormente, pode se traduzir na base da relação que o aluno estabelecerá com o livro ou com outras bibliotecas públicas. A segunda, gira em torno da organização do espaço e do tempo para acessar e para ler os livros. Em relação a essa estratégia, a autora levanta questionamentos que são fundamentais na compreensão da educação literária:

[...] onde se pode ou se deve ler (na própria biblioteca escolar? em que lugar da biblioteca?), quando e durante quanto tempo se pode ler (durante a “aula de biblioteca”? quando se pode ir à biblioteca buscar um livro? Quanto tempo se pode ficar com o livro?) (SOARES, 1999, p. 23).

A terceira estratégia diz respeito à seleção dos livros, quais livros a biblioteca oferece ou não aos alunos. E a quarta relaciona-se à socialização da leitura:

[...] quem indica ou orienta a escolha do livro a ler – a professora? A bibliotecária? que critérios definem a orientação seletiva de leitura para uma série ou outra, para meninos ou para meninas? a orientação seletiva de tipos e gêneros de leitura, de autores? (SOARES, 1999, p. 23).

Por fim, a autora destaca os rituais de leitura, desde fichas a serem preenchidas aos modos de ler que incluem leitura silenciosa e também o cuidado com os livros e a postura de quem lê: não escrever nem dobrar suas páginas e sentar-se adequadamente.

Para Pettit (2008), a biblioteca, como instância mediadora, é um lugar que deve ser preservado, pois é o espaço que favorece o encontro com pessoas e com livros. Ela salienta que não é exatamente a escola ou a biblioteca que fazem a mediação da leitura, mas as relações humanas que são possibilitadas por esse local:

[...] não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual. Sobretudo no caso dos que não se sentem muito seguros a se aventurar por essa via devido a sua origem social, pois é como se, a cada passo, a cada umbral que atravessam, fosse preciso receber uma autorização para ir mais longe. E se não for assim, voltarão para o que já lhes é conhecido (PETIT, 2008, p. 166).

Nesse sentido, além de compreender a importância do espaço físico necessário para promover os encontros, Petit (2008) ressalta que o papel dos bibliotecários, cujo foco não era somente os livros, mas as pessoas, foi enfatizado por vários jovens que participaram de sua

pesquisa. Retomando as questões discutidas por Soares (1999), a segunda instância de escolarização da literatura infantil é a leitura de livros. Na escola, a leitura de livros sempre será orientada e avaliada por um professor. Ainda que se busquem subterfúgios e estratégias para incentivar a leitura e disfarçar seu cunho avaliativo, isso sempre fará parte do processo escolar. Na escola, não se lê apenas por prazer, como fazem as pessoas que gostam de leitura e leem fora dela. De uma forma ou de outra, a leitura deverá ser verificada pelo professor, seja por meio de uma conversação, de uma exposição, de um seminário, de uma resenha, um resumo ou de outro meio, o aluno terá de demonstrar sua compreensão.

O DESENHO DA PESQUISA

Os dados foram produzidos com base num conjunto de observações de cunho etnográfico da frequência dos alunos do 5º ano à sala de leitura pelo período de oito meses no ano de 2016. Tais dados fazem parte de um projeto amplo que investigou as turmas do 5º e do 6º anos de duas escolas municipais em Recife. Inspiramo-nos em Rockwell (1989), Green, Dixon e Zaharlick (2005) e Street (2010), autores que têm discutido e realizado estudos etnográficos no campo da educação cujo foco são as práticas de letramento na escola e fora dela. No que diz respeito à etnografia como estudo de práticas culturais, Street (2010, p. 45) afirma que “[...] adotar uma perspectiva etnográfica é ter uma abordagem mais focada [...] para estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento”. Quando nos propomos a compreender as práticas de leitura literária na escola à luz da perspectiva etnográfica, precisamos ter em mente quais são os nossos valores e crenças sobre a linguagem para identificar e compreender os valores e crenças do outro.

Tais valores e crenças se manifestam na cadeia de interação verbal, realidade fundante da língua (BAKHTIN, [1929] 2004) enquanto um fenômeno social, constitutiva dos processos educativos. Tal concepção implica no entendimento de que os sentidos só podem ser construídos dentro de um contexto de produção permeado pelas marcas da cultura própria desse contexto. Pensar a escola, como um local privilegiado para o aprendizado das práticas letradas em uma dada sociedade, significa pensar nas concepções que são materializadas por meio do que e do como a escola ensina.

Em consonância com essa concepção, ao pensar o processo de escolarização, Street (2014, 2014, p. 54) afirma:

Todo letramento é aprendido num contexto específico e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita e escrever com determinada caligrafia.

Além das observações, realizamos entrevistas com a professora da sala de leitura, coletamos materiais utilizados nas aulas, mapeamos os livros literários lidos, realizamos gravações em áudio de aulas em que o texto literário estruturava as interações, analisamos os documentos das políticas de leitura e do currículo oficial da Rede Municipal de Recife.

Após a conclusão do trabalho de campo, fizemos o levantamento geral dos eventos observados, separando aqueles construídos a partir da leitura de textos literários dos demais. Para compreender as interações entre professora e alunos, inspiramo-nos no quadro de sequências

discursivas proposto por Macedo (2005) nas quais constam as seguintes colunas: tempo, turnos, sujeitos, discurso e aspectos extraverbais. Como critério geral, selecionamos sequências discursivas de aulas consideradas representativas da prática da professora e que ilustrassem aspectos característicos das interações discursivas e das práticas de leitura literária por ela mediadas.

A escola pesquisada está localizada em um bairro periférico do Recife onde vivem pessoas de baixa renda, em casas situadas nos morros, com água encanada, porém sem rede de esgoto. No bairro, além da escola que pesquisamos, há pequenos comércios (mercadinhos e bares), e igrejas (Capela Católica, Igreja Batista e Assembleia de Deus). De acordo com as informações constantes no Projeto Político Pedagógico (PPP), no início de 2016 a escola possuía o total de 249 alunos. Desses, 34 estavam matriculados na Educação Infantil e 215 no Ensino Fundamental I.

A sala de leitura é pequena e climatizada, possui ventilador, ar-condicionado, uma estante pequena com livros, tapetes emborrachados com letras do alfabeto, almofadas, livros aparentemente novos, paredes pintadas com as personagens da Turma da Mônica e com trechos poéticos. Para frequentar o local, as turmas são divididas em dois grupos uma vez que o espaço reduzido não comporta uma turma inteira.

A professora de biblioteca (denominação dada pela Rede Municipal de Recife) é graduada em Letras e tornou-se especialista em Literatura Brasileira, pela Universidade Federal de Pernambuco, em 2003. Atua na escola somente no turno da tarde, e é a professora que está há mais tempo na escola, desde 2004, mas só começou a atuar na sala de leitura há quatro anos, segundo ela, tendo como principal objetivo tentar despertar o gosto pela leitura nas crianças.

Ela atende de uma a duas turmas da escola por dia (divididas em dois grupos) de modo que semanalmente todos os alunos frequentam a sala de leitura. Seu trabalho é realizado de forma independente do que realiza a professora regente da turma, uma vez que ela seleciona os livros a serem lidos e estabelece as formas de mediação que julga mais adequadas, como veremos no próximo tópico.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA SALA DE LEITURA: MEDIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

O horário de funcionamento da sala de leitura é organizado e distribuído entre os dias em que há mediação de leitura realizada pela professora e o dia destinado ao empréstimo de livros, função que ela também ocupa como mediadora de leitura. No caso da turma do quinto ano, isso ocorria às quintas-feiras com devolução prevista para a segunda-feira seguinte. Nessa escola a sala de leitura não se destina à realização de pesquisa, devido ao tamanho reduzido. Quando a professora regente precisava de algum material da biblioteca, ela combinava previamente com a professora de biblioteca que enviava esse material para ser utilizado na sala de aula.

O sistema de empréstimo do acervo da sala de leitura é bem simples. Nos dias programados, os alunos vão até a sala somente com o objetivo de escolher um livro para levar para casa. Eles vão à estante e escolhem o livro que querem ler. Às vezes, pedem ajuda à professora. Após a escolha, ela anota no caderno o nome do livro, o nome do aluno, o ano que estuda e o dia da devolução que costuma ser sempre três dias depois, geralmente emprestam na quinta-feira e devolvem na segunda-feira. No ano de 2015 o quinto ano cursava o quarto ano, e conforme análises

do caderno de controle de empréstimos, foi a turma que mais realizou empréstimos no decorrer daquele ano. Do total dos 20 dias registrados, 14 foram de empréstimos para essa turma.

Além das mediações construídas nas rodas de leitura e do controle de empréstimos de livros, a professora de biblioteca declara que divulga as obras novas que chegam ao acervo para que os livros circulem entre os leitores e não fiquem intocáveis nas prateleiras da sala de leitura: “Sou responsável também pelo empréstimo e recolhimento dos livros, aí eu faço esse controle e de propagar também os novos livros que chegam, as novas histórias e tentar trazer os alunos cada vez mais para a biblioteca como um ambiente lúdico”.

O PPP da escola adere aos temas previstos no calendário que são sugeridos pela Secretaria de Educação do Município. A adesão ao trabalho com as temáticas propostas pelo município ficou evidente no decorrer do ano letivo (calendário de datas comemorativas), tanto nas aulas da professora regente quanto nas aulas da professora de biblioteca. Conforme observamos, em virtude dessa adesão, houve aulas em que a professora de biblioteca precisou interromper um evento, como no caso das lendas urbanas do Recife (que foi posteriormente retomado), para realizar outro evento: Leitura literária da obra “Tempo de Caju” (ACIOLI, 2012), que fazia parte de projeto referente à valorização da cultura indígena. No que concerne a essa questão, a professora afirma que sempre participa dos projetos da escola:

[...] tem também os projetos que a gente desenvolve junto com os professores em sala de aula, então se tá trabalhando consciência negra aí, eu vou procurar livros que tenham a ver com aquele tema, se tá trabalhando páscoa, se não tenho livros aqui, mas eu procuro vídeos, aí eu trabalho com eles, [...] sempre tem a ver com a sala de aula, se tem um projeto da sala de aula na escola, a sala de leitura tem que participar também” (Professora entrevistada).

Nesse sentido, os profissionais da escola realizam trabalhos conjuntos ao longo do ano. Cada data comemorativa geralmente tem um dia para a culminância. No que diz respeito ao trabalho com o texto literário, o fato de a professora fazer ajustes para participar de tais projetos parece não acarretar prejuízo para os alunos, uma vez que ele não é o único objeto de leitura que deve ser contemplado nas aulas de biblioteca, mas principalmente porque, ao ser privilegiado, não é qualquer texto que é mediado pela professora. Verificamos um desses ajustes na leitura da história Tempo de Caju, obra mediada pela professora de biblioteca, no mês de abril, a propósito do projeto de valorização da cultura indígena, que não acarretou prejuízo às especificidades da fruição estética da leitura.

Diferentes eventos de interação dos alunos do 5º ano com textos literários foram por nós observados e incluíram desde os livros de literatura infantil até canções de compositores regionais, como Luiz Gonzaga dentre outros. Identificamos seis livros lidos na sala de leitura pelos alunos do 5º ano: *Chapeuzinho Amarelo* (Chico Buarque), *Adivinha Adivinhão* (Ana Maria Machado), *Branca Flor* (Ana Maria Machado), *Camilão, o comilão* (Ana Maria Machado), *Tempo de Caju* (Socorro Acioli), *Chapéu Mau e Lobinho Vermelho* (Jessier Quirino). Todos os textos foram lidos oralmente pela professora enquanto as crianças ouviam atentamente numa roda sentadas ao chão, revelando-se um padrão cultural construído no espaço da sala de leitura. A roda de leitura acontecia quase como uma espécie de rito: os alunos chegavam e se sentavam nas almofadas, juntamente com a professora, que se sentava numa cadeira. Contrariamente a muitos rituais de leitura que são característicos de bibliotecas, conforme destacara Soares (1999), que escolarizam

a literatura por meio de fichas a serem preenchidas, da leitura silenciosa como modo de leitura a ser seguido, e até mesmo da postura ao ter de se sentar adequadamente para ler, esses ‘rituais’ estão distantes do que acontece na sala de leitura observada.

O objetivo principal da leitura oral da professora, segundo ela, era a fruição. De fato, não observamos quaisquer atividades avaliativas da leitura dos alunos tampouco fichas a serem preenchidas. Tal leitura era sempre precedida pela apresentação do livro com comentários acerca do autor, do ilustrador, da editora ou com a contextualização de produção da obra.

Observamos que a seleção de livros privilegiou obras de Ana Maria Machado, uma escritora clássica da literatura infantil, em contraponto com dois textos de escritores pernambucanos: Jessier Quirino e Socorro Acioli. Constatamos a presença do livro em todas as rodas de leitura, contribuindo para uma adequada escolarização da literatura (SOARES, 1999), ainda que este fosse definido apenas pela docente. Para Soares (1999) a seleção dos livros, os quais a biblioteca oferece ou não aos alunos e a sua socialização, são estratégias de escolarização da literatura atribuídas à biblioteca que, como já dissemos, no caso dessa escola, fica sob a responsabilidade da professora de biblioteca que atua na sala de leitura.

O desejo de romper com a visão dominante acerca das bibliotecas escolares tradicionais e trabalhar para cultivar nos alunos o gosto pela linguagem literária, é explicitamente declarado pela professora:

A principal [função] é tentar despertar gosto pela leitura nessas crianças, minha principal função aqui é essa: tornar o ato de ler um ato prazeroso. Não da leitura escrita mas da leitura visual também, por isso que eu também uso outros recursos: eu trago áudios, trago vídeos pra eles, trago fotografias para que eles vejam que a leitura não é só aquela coisa escrita (Professora entrevistada).

Depreendemos vários objetivos presentes na mediação literária da professora: a compreensão e a interpretação oral dos textos, a brincadeira com a linguagem, o jogo da memória, a formação cultural, mas acima de todos está a fruição. Em nenhum momento houve avaliação no sentido de aferir notas aos alunos, o próprio boletim não apresenta a aula de biblioteca como disciplina. Dessa forma, ficou evidente que, ao se propor a fazer a mediação da leitura literária, a professora contempla o autor, a obra e o público, três elementos que são indissolúvelmente ligados na comunicação artística (CANDIDO, 1972).

Entretanto, a prática da professora não deixa de ser um modo de escolarização da literatura pela instância biblioteca escolar, com uma mediação mais dinâmica e adequada ao processo de formação do leitor nos anos iniciais uma vez que o objetivo predominante era a fruição. Todavia, isso também não significa que os outros elementos levantados por Soares (1999) não estejam presentes, como por exemplo, a questão da organização desse espaço dentro da escola, os livros selecionados previamente, o horário e dia determinado para as aulas e para os empréstimos de livros.

INTERAÇÕES COM O LIVRO *CHAPEUZINHO AMARELO*

Neste tópico analisamos duas sequências discursivas que exemplificam a dinâmica interativa dos eventos estruturados pela leitura do livro literário e a forma como a docente estabeleceu a mediação. Na primeira, a professora ativa conhecimentos prévios dos alunos sobre

livros já lidos, na segunda, faz a leitura oral do livro *Chapeuzinho Amarelo*. Tais sequências representam o modo como a mediação na sala de leitura era estabelecida pela docente em todos os eventos observados.

SEQUÊNCIA 1

Às 14 horas do dia 17 de fevereiro, a turma do 5º ano foi dividida em dois grupos para melhor se acomodarem no espaço da sala de leitura. O primeiro grupo, composto por seis crianças (três meninos e três meninas), está sentado no tapete emborrachado da sala de leitura e a professora de biblioteca em uma cadeira de frente para os alunos. É a primeira aula de biblioteca do ano letivo de 2016. Ela explica que a ida das crianças à sala de leitura e o trabalho que desenvolve está vinculado a um programa da prefeitura: o Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores.

O diálogo com as crianças se inicia com a pergunta “Quem já ouviu falar em Chapeuzinho Amarelo?” livro que seria lido naquela tarde, uma forma de mediação que busca levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto a ser lido e contribuir, assim, para a produção de sentidos. Cinco dos seis alunos do grupo interagem com a pergunta, como se observa nos diálogos abaixo:

1. P. “Quem já ouviu falar em Chapeuzinho Amarelo?”
2. Als. (xxxxx) (todos riem)
3. E. Eu já!
4. A. Eu não!
5. P. Onde? (referindo-se ao aluno E)
6. E. Foi você que contou.
7. P. Eu?
8. E. Foi chapeuzinho redondo que era amarelo
9. P. Ah tá... Aquele não é o Chapeuzinho Amarelo do Chico Buarque de Holanda. Vocês sabem quem é Chico Buarque? Ele também é compositor e cantor famoso. E o ilustrador é Ziraldo. Vocês sabem quem é Ziraldo? Ziraldo é o escritor do Menino Maluquinho.
10. M.E. Professora, posso emprestar livros?
11. P. Não. O dia do empréstimo é amanhã. ... Vocês vão ouvir a história de Chapeuzinho Amarelo
12. T. Massa!
13. M.E. Tia, cadê as almofadas?
14. P. As almofadas estão cheirando a mofo. Elas precisam ser lavadas e pegar sol.
15. G. Tia, eu já li.
16. P. Então, vamos ver se você se lembra direitinho da história.
17. R. Tá muito frio. Eu tô com frio... (Outros alunos concordam e a professora regula a temperatura do ar-condicionado).
18. P. Presta atenção, quem fez a ilustração do livro foi Ziraldo. Ziraldo também é responsável por um outro personagem muito famoso...

19. E. Menino Maluquinho.

20. P. Muito bem! Menino Maluquinho que vocês também conhecem. É aquele que usa uma panela... Alguém aqui assistiu aquele filme do Menino Maluquinho que é bem engraçado?

21. Als. Eu já, eu já...

22. P. Vocês vão conhecer mais uma aventura ilustrada pelo autor do Menino Maluquinho: Chapeuzinho Amarelo...

Nessa sequência há mais de um indício de que os alunos apresentam familiaridade com o espaço e com a professora de biblioteca evidenciando que se apropriam de uma cultura de leitura ligada a este espaço social: a) as respostas dadas pelo aluno E, nos turnos 3, 6 e 8, demonstram que ele já havia ouvido outra história contada pela professora; b) as intervenções feitas pela aluna M.E - no turno 10, ela pergunta sobre o empréstimo de livro e a professora responde no turno 11 que o dia do empréstimo é o dia seguinte. No turno 13, a aluna M.E novamente interpela a professora, querendo saber das almofadas.

Embora fosse o primeiro dia de aula de biblioteca tais intervenções revelam que os alunos não só estavam habituados ao espaço, a ponto de sentir falta de objetos ausentes, no caso, as almofadas, bem como estavam acostumados à rotina de ações que eram próprias daquela local, por exemplo, o empréstimo de livros ou mesmo o simples fato de chegarem à porta da sala de leitura, tirarem os sapatos e se sentarem no chão sobre o tapete emborrachado, sem que a professora tivesse dito uma palavra acerca desse procedimento.

Outro ponto importante é a apresentação do autor e do ilustrador da obra. A professora destaca esses elementos, que mesmo sendo extratextuais, são essenciais para o processo de formação do leitor e que compõem as práticas adequadas de educação literária. Na condição de mediadora dessa leitura, observamos que ela emprega algumas estratégias para aproximar os alunos dessas figuras: acrescenta informações acerca do autor, como no turno 9: Ele também é compositor e cantor famoso e procura estabelecer relações intertextuais que despertem o conhecimento prévio dos alunos. A entrada do aluno E, no turno 19, que interrompe a fala da professora no turno anterior e completa o nome do personagem famoso criado por Ziraldo, evidencia que o aluno dialoga e interage com a professora apontando uma familiarização com elementos do processo de formação de leitores literários no contexto escolar. Esse fato pode ser confirmado quando recorremos aos registros de empréstimos do ano anterior: a obra *O menino maluquinho*, do referido autor, foi uma das que mais foram emprestadas pelos alunos no ano de 2015.

O questionamento do aluno no turno 10: Professora, posso emprestar livros? também aponta o reconhecimento da biblioteca escolar como um local de guarda da e de acesso à literatura, considerada por Soares (1999) como a primeira estratégia de escolarização da literatura nesse ambiente. É nesse reconhecimento que se funda a relação posterior do aluno com outras bibliotecas não escolares.

No decorrer do tempo em que estivemos na escola, presenciamos esse questionamento muitas vezes: quando a professora de biblioteca aparecia na porta da sala para trocar uma palavra com a professora regente ou com a turma; quando os alunos a encontravam no corredor da escola ou ainda na própria biblioteca. Indicando nitidamente o interesse dos alunos pelo empréstimo de

livros. A resposta dada ao aluno no turno 11 (Não. O dia do empréstimo é amanhã.) evidencia a autoridade da professora, encerrando a questão momentaneamente, mas tal atitude remete a elementos da cultura escolar que não permite o acesso dos alunos aos livros no momento em que desejam, mas somente em horários pré-estabelecidos.

Certamente, na condição de instituição, a escola, de fato, precisa ter sua rotina organizada, atendendo à comunidade que a compõe. Nesse sentido, não seria possível atender aos pedidos de empréstimos em qualquer dia e em qualquer momento, mas poderia haver uma flexibilidade nos dias em que os alunos vão à sala de leitura para o encontro com a professora de biblioteca, especialmente em relação à turma que acompanhamos, por ser uma turma pequena (14 alunos), indo somente metade dos estudantes de cada vez. Então, não seria difícil entregar o livro desejado e anotá-lo no caderno em que são registrados os empréstimos. Mas, como ela não conseguiria agir do mesmo modo com as turmas maiores, assume um procedimento padrão que pode limitar o acesso à leitura literária e, conseqüentemente, reduzir as possibilidades de acesso ao livro pelos alunos.

SEQUÊNCIA 2

1. P. Presta atenção agora! (começa a ler a história)
2. P. Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo. Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho. Já não ria. Em festa, não aparecia. Não subia escada nem descia. Não estava resfriada, mas tossia. Ouvia contos de fada e estremecia. Não brincava mais de nada, nem de amarelinha.
3. P. Vocês sabem o que é amarelinha! Não sabem?
4. Als. Eu sei, eu sei...
5. P. Tinha medo de trovão. Minhoca, pra ela, era cobra. E nunca apanhava sol porque tinha medo da sombra. Não ia pra fora pra não se sujar. Não tomava sopa pra não ensopar. Não tomava banho pra não descolar.
6. A. Ôxe!
7. P. Não falava nada pra não engasgar.
8. Als. (risos)
9. P. Não ficava em pé com medo de cair.
10. Als. (mais risos)
11. P. Então vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo.
Era a Chapeuzinho Amarelo.
12. E. Ela também não comia, não?
13. P. Vamos ver... ela nem falava com medo de engasgar.
14. A. Tia, eu tenho medo de raio.
15. P. Tem medo de raio? eu também tenho...
16. P. E de todos os medos que tinha o medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO. Um LOBO que nunca se via, que morava lá pra longe, do outro lado da montanha, num buraco da Alemanha, cheio de teia de aranha, numa terra tão estranha, que vai ver que o tal do LOBO nem existia.
17. T. Só tem rima?!

18. P. É tudo em rima.
19. P. Isso aqui é o que? (Ela mostra o livro, aponta uma ilustração).
20. Als. teia de aranha... mas não é um lobo não, é uma aranha... medo de aranha... é uma aranha...
21. P. Mesmo assim a Chapeuzinho tinha cada vez mais medo do medo do medo do medo de um dia encontrar um LOBO. Um LOBO que não existia.
22. P. Será que esse lobo não existia? Será?...
23. C. Ela tem medo de ficar em pé não? (Olhando para a ilustração em que a Chapeuzinho está em pé com a sua própria sombra projetando a sombra de um lobo).
24. P. Tá perdendo o medo, né? Ela está em pé ali, né? Se ela está em pé é porque já começou a perder medo... Será que ela vai continuar com esse medo todo que ela tem de tudo?
25. Als. Ela tá olhando (xxxxx)
26. P. Vamos lá... (a professora continua a leitura do texto).

Como observamos na sequência, a professora leu e fez questionamentos em alguns dos trechos (turnos 3, 22 e 27) como uma forma de ativar a curiosidade dos alunos acerca do texto, em outros para confirmar o conhecimento do léxico (turno 3 - Vocês sabem o que é amarelinha! Não sabem?), para que as crianças criassem hipóteses acerca do que iria acontecer na história (turnos 24 e 27), incentivou-os a participar, validou suas respostas (turno 18). Os questionamentos feitos e as respostas dos alunos mostram o princípio dialógico da compreensão como um processo de construção de sentidos a partir do texto. Observamos claramente os alunos relacionando o texto às suas experiências subjetivas como no caso do medo quando o aluno no turno 14 comenta que tem medo de raio. Ao que a professora responde dialogicamente identificando-se com o medo da criança: “eu também tenho”. Noutro turno (17) um aluno evidencia seu conhecimento sobre elementos próprios de textos literários, ao destacar a rima: tia só tem rima? A fala do aluno deixa explícito que a escolarização da literatura está contribuindo para o seu letramento literário não apenas no que se refere à construção do sentido, mas também a conhecimentos formais. Nesse processo, a interação dos alunos com o texto e a linguagem literária é mediada pela leitura em voz alta da professora e também pelas perguntas que ela faz ao longo da leitura.

Além dos pontos até aqui mencionados, ressaltamos que as marcas de humor presentes no texto como, por exemplo, na descrição do medo exagerado que a menina sentia nos turnos: “Não falava nada pra não engasgar, Não ficava em pé com medo de cair” e ao descrever seu encontro com o lobo, apresentando a ideia, igualmente exagerada, da fome que ele sentia no turno – “...carão de LOBO, olho de LOBO, jeitão de LOBO e principalmente um bocão tão grande que era capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa” –, provoca risos e evidencia o efeito estético do texto sobre os alunos, característica própria do texto literário”.

Ao final da leitura, a professora fez questionamentos e comparou a história de Chico Buarque com a história tradicional de Chapeuzinho Vermelho, já conhecida pelos alunos estabelecendo algumas relações intertextuais. As crianças responderam e interagiram com a professora que, ao final, perguntou de qual história eles gostaram mais. Todos foram unânimes na escolha de *Chapeuzinho Amarelo*.

Observamos que o interesse dos alunos pelo texto foi constante e atribuímos isso ao conjunto de fatores que constituem o evento, entre eles destacamos o próprio texto, a forma de leitura (voz, entonação, gestos...) a mediação dialógica da professora fazendo perguntas ao longo da leitura.

A professora busca, por meio da leitura/contação de histórias, alcançar seu objetivo principal em relação à leitura literária. Para tanto, lança mão do conhecimento que possui dos alunos (o público) e do contexto cultural ao qual pertencem para compor o repertório de obras as quais ela se propõe a mediar, buscando situar cultural e socialmente as práticas de letramento decorrentes de sua mediação, no sentido atribuído pelos novos estudos do letramento (STREET, 1984).

Identificamos essa estratégia juntando os eventos observados às respostas dadas em mais de uma questão durante a entrevista realizada. Acerca de suas escolhas e o que ela leva em conta ao fazê-las, a professora afirmou que considera o que está sendo trabalhado em sala de aula pelos professores, os projetos previstos no PPP da escola e a faixa etária dos alunos. Ademais, salienta que procura selecionar materiais (livros e vídeos) adequados ao nível de compreensão dos alunos. Explicou que é possível trabalhar com um mesmo livro com alunos do quarto e do quinto ano, mas que não se pode utilizar o mesmo material com as crianças da educação infantil.

Ao falar sobre os critérios específicos para a escolha dos textos literários, a professora mencionou a linguagem e a ilustração. No que diz respeito à questão da linguagem e da ilustração, ela ressaltou:

Ele (o aluno) tem que se ver ali. Ele tem que se identificar. Então se tem uma linguagem muito alta que ele não vai entender o significado daquelas palavras, vai ser uma leitura desinteressante pra ele. [...] Os meninos aqui gostam muito de ler e ver as imagens, então eu já sei que eles gostam de histórias ilustradas. Tem que ter a parte escrita, mas tem que ter a ilustração também, o visual pra chamar a atenção deles. Então isso aí eu observo bem pra escolher. (Professora entrevistada).

O conhecimento do interesse das crianças é observado e incorporado nos eventos propostos pela professora, uma vez que as narrativas orais (como os contos), bem como histórias acessíveis e ilustradas, foram privilegiadas na maioria das aulas. Entretanto, isso não significa que a professora tenha trabalhado com textos de baixa qualidade ou somente com aqueles conhecidos pelos alunos, como se evidencia na seleção dos livros lidos.

Conforme observamos, as expectativas dos estudantes foram levadas em consideração nos quesitos temas (conteúdo), ilustração e linguagem, ao mesmo tempo em que houve a preocupação em ampliar o repertório literário por meio da mediação de conteúdos históricos e culturais importantes, por exemplo, quando a professora trabalhou com as lendas do Recife ou quando fazia intervenções diante de palavras que pudessem dificultar a compreensão e, com efeito, a fruição.

Ainda no que tange ao seu objetivo principal ao propor a leitura de textos literários, ou seja, que os alunos aprendam a ler com prazer, a professora declara:

Meu objetivo principal é [...] que o aluno aprenda a ler com gosto, que ele realmente vá interagir com aquela leitura, que ele viaje, que ele sinta prazer em pegar aquele livro, abrir e ler e depois comentar “poxa professora esse livro é tão bom, aconteceu isso com a personagem...” “tinha uma história parecida com

essa... interessante assim” e adoro quando eles indicam para o outro: leva esse aqui que esse aqui é bom! que eles conversam, contam pros outros [...] e os livros que eu trabalho aqui com eles são geralmente os mais procurados depois: professora tem aquele livro que a senhora leu aqui? (Professora entrevistada).

Essa fala da professora é altamente reveladora da consciência que ela possui acerca de sua prática, bem como de sua concepção de literatura. Em primeiro lugar, está o objetivo de fazer com que os alunos estabeleçam uma relação prazerosa com o livro e com a leitura. Não é à toa que a fruição é o elemento central, aparecendo em todos os eventos. Depois observamos a satisfação em contribuir para formar uma comunidade de leitores uma vez que os livros lidos passam a ser indicados pelos alunos aos colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, dos eventos analisados, das falas da professora, das formas de mediação por ela estabelecidas, depreendemos que ela concebe a literatura como um patrimônio cultural. Também considera a importância de se trabalhar com o acervo de qualidade da biblioteca, composto por livros selecionados pelas políticas públicas⁴, avaliados por especialistas das universidades, uma vez que autores consagrados na literatura infantil brasileira, tais como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, entre outros compõem o seu repertório de leitura. Contudo, sua proposta de trabalho, não se dá apenas com a literatura consagrada, mas com qualquer texto com intenção literária visível na elaboração da linguagem. Ela privilegia a mediação realizada por meio da oralidade e se aproxima igualmente da concepção de literatura de Candido (1989, p. 112): “todas as criações de toque poético ficcional ou dramático... folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

No que tange ao seu papel de mediadora, constatamos que a sua prática possibilita que ela seja ponte entre os alunos e os livros (PETIT, 2008) uma vez que os livros mediados são os mais procurados nos dias de empréstimo, como pudemos constatar na análise do Caderno de Empréstimos de Livros. Por exemplo, após o evento do dia 19/10, em que ocorreu a leitura de “Camilão, o comilão”, no dia do empréstimo, dois alunos emprestaram os dois exemplares da obra disponíveis no acervo.

Diante disso, podemos dizer que nesta escola há uma professora de biblioteca que tem uma prática de incentivo à leitura literária que, conforme salienta Petit (2008) é levada por sua paixão e sua formação a exercer o papel de mediadora, conseguindo assim incentivar e despertar nos alunos a vontade de ler. Paradoxalmente, percebemos que ela não consegue romper com certos padrões da rotina para viabilizar o empréstimo tão esperado pelos alunos do quinto ano e, provavelmente das outras turmas sobre as quais não podemos afirmar com propriedade, porque não as acompanhamos, ou seja, sua prática é marcada pelos elementos da cultura escolar que impõe um certo controle do acesso ao livro pelos alunos.

Consideramos que uma série de fatores provenientes das condições de trabalho e do próprio sistema de ensino contribuem para que a professora tenha essa prática. Não podemos ignorar que sua história pessoal (na infância foi incentivada à leitura pela mãe que era leitora e professora de

⁴ Dentre as políticas do livro e da leitura destacamos o Programa Nacional da Biblioteca Escolar; O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

Língua Portuguesa) e a formação e experiência profissional também exercem influências na sua atuação. Tais influências não podem ser objetivamente detectadas, contudo, ela é graduada em Letras e Especialista em Literatura Brasileira. Certamente essa formação também contribuiu para formar seu perfil profissional.

Finalizamos indicando a necessidade de observarmos mais o espaço de formação de leitores na escola com um tempo de imersão que permita ao pesquisador enxergar a complexidade dos processos educativos. A pesquisa em questão nos surpreende na medida em que indica uma prática centrada na fruição do texto literário, diferentemente do que se tem relatado sobre as formas de escolarização da leitura literária. Provavelmente, tal prática só foi possível por ser realizada no espaço da sala de leitura e não na sala de aula, pela professora regente.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, Socorro. **Tempo de Caju**. Curitiba: Positivo, 2012.

AMARAL, Fernando Pinto. O prazer e o dever. In: ROCHETA, Maria Isabel; NEVES, Margarida Braga (Org.) **Ensino da literatura: reflexões e propostas a contracorrente**. Lisboa: Edições Cosmos, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-807, 1972. Disponível em: <https://abre.ai/dysH>. Acesso em: 17 out. 2017.

CANDIDO, Antônio. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (Org.). **Direitos Humanos e Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 107-126.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 4. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GREEN, Judith L; DIXON, Carol N; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, p. 13-79, 2005.

HAUSER, Arnold. **A Sociologia del arte**. Barcelona: Labor, 1977.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento em sala de aula e o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Anais**. Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 13 out. 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Reflexões sobre o ensino de literatura. **Suplemento Cultural de O Estado de São Paulo**. São Paulo, v. 128, p. 8-9, 15 abr. 1979.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in Theory and Practice**. CUP: Cambridge, 1984.

STREET, Brian Vincent. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.