



---

## **O desafio da formação literária: dimensão filosófica nos textos de literatura infantil**

---

Por JOICE RIBEIRO MACHADO DA SILVA

joice.rbr@gmail.com

### **1. Introdução**

Os dados de diversas avaliações externas dos quais passam atualmente o sistema brasileiro evocam a uma situação não muito animadora, pois 75 % dos estudantes estão saindo do ensino médio sem consolidar as competências leitoras conforme apontam o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), segundo (RIBEIRO, 2011). Repensar, portanto, os modos como o ensino da leitura e a leitura de literatura têm sido tratadas na escola se faz necessário. Reflexões de inúmeras pesquisas e estudos, essa temática instiga a busca de maneiras eficazes para se consolidar o leitor literário, papel precípuo da escola.

Nossas preocupações também vão ao encontro de encontrar formas mais efetivas de propiciar o ensino da leitura e formar o leitor. Dessa forma, os estudos que realizamos nos aproximaram de vários pesquisadores como Bajard (2002), Solé (1998), Kleiman (2002), Cândido (2002), Coelho (2000), Zilberman (2005), Dalvi (2013) e Rouxel (2013) para que ao longo dos aprofundamentos teóricos pudéssemos compreender que leitura é um processo dialógico que precisa de um leitor ativo que interage com o texto escrito para compreendê-lo. Nessa interlocução o estudante aprende a discutir sua dimensão filosófica que estão presentes nas obras de literatura. Esse referencial teórico auxiliou a pesquisa-ação que realizamos ao aplicar uma metodologia específica para o ensino da leitura com estudantes de um 5º ano do ensino fundamental da cidade de Marília/SP, cujo objetivo foi o de verificar como um trabalho sistematizado sobre o ensino das estratégias de leitura com livros de literatura infantil contribuiriam para o avanço na compreensão do texto literário, superando práticas equivocadas frequentemente utilizadas no cotidiano escolar para se ensinar a ler, tais como: leitura oral, questionários, estudo do vocabulário e uso do livro didático e/ou apostilas.

No atual contexto da educação brasileira há falta de clareza sobre a literatura e a necessidade da sua escolarização, que geram atividades baseadas na interpretação de textos





do livro didático feita com fragmentos de textos, debates, fichas de leitura e resumos, cujo objetivo é o de recontar o texto lido. Cosson (2007) aponta que tais práticas são equívocos e que estão distantes de um trabalho realmente voltado para a leitura via literatura, porém, muitos professores esperam que seus alunos aprendam a ler ao realizá-las. Da mesma forma, a pesquisa de Lúcia Chiappini e colaboradores realizada na década de 90 mostrou que os educadores têm uma concepção de linguagem equivocada, considerando-a puramente instrumental. A escola acabou por burocratizá-la, realizando tradicionais rituais: “a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar” (CHIAPPINI, 1997, p. 10). Após 20 anos essas práticas ainda estão presentes na escola como modos de se ensinar a ler literatura. Desse modo, Dalvi (2013) aponta que a literatura deveria estar no centro do ensino, local onde nunca esteve e de onde nunca deveria ter saído, visto que é papel da escola desenvolver as competências leitoras de modo geral e as de leitura de literatura de maneira específica. Dentro desse parâmetro, a pesquisa que realizamos, pode vislumbrar formas eficazes de pensar o processo de ensino da leitura através da literatura infantil e contribuiu de maneira significativa para formar leitores literários.

## **2. A formação do leitor literário**

Arena (2009) afirma que é importante um trabalho do ensino da leitura de literatura infantil, por dois motivos:

[...] a leitura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro [...] e porque a criança, imersa em um contexto cultural necessita, desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário que a ele tem acesso (p. 15).

Desta forma, a criança considerada como leitora necessita do gênero literário, pois é nesse processo de relação – gênero literário e leitor – que ela fará a atribuição de sentidos no ato de ler.

A literatura infantil ganha destaque no cenário brasileiro a partir da década de 80, pois a partir desse período e em razão da difusão dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985),





estreitou-se uma relação entre literatura infantil e processo de alfabetização e letramento. Essa relação ocorre na medida em que literatura e alfabetização são vistos como processos culturais e não técnicos. Dentro desse contexto, substituíram-se as antigas cartilhas vistas até então como material impresso para se ensinar a ler e escrever, pelos contos infantis e a incorporação do livro de literatura infantil passa a ganhar espaço nos meios editoriais de qualidade. Essa mudança gerou uma nova maneira de pensar a alfabetização e os processos de ensino da leitura e da literatura infantil que até então era vista com um caráter moralizante e pedagogizante para se definir como gênero próprio (Arena, 2009).

Coelho (2000) afirma que a criação literária, por ser criação humana, será sempre “complexa, fascinante, misteriosa e essencial como a própria condição humana” (p. 29); portanto, filosófica. Ao abordar a literatura infantil, podemos defini-la da seguinte forma:

[...] a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através das palavras. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (COELHO, 2000, p. 27).

Com mais de cem anos de existência, a literatura infantil brasileira tem muito a contribuir com inúmeras boas obras produzidas porque oferece à criança melhor conhecimento de si mesma e do mundo ao redor. Zilberman (2005) analisa os avanços e mudanças das histórias produzidas ao longo de cem anos. A colaboração de autores que se consagraram como Ruth Rocha, Lygia Bojunga, Fernanda Lopes de Almeida é inegável, pois as narrativas foram assumindo características até então não presentes nas obras, como o aparecimento de seres humanos como protagonistas e também o de personagens femininos que eram até então considerados como seres fragilizados e simbolizados pela magia. Dessa forma, a literatura atendeu a uma demanda histórico-social da época. Tal período tentava projetar a posição feminina na sociedade e sua produção literária foi coerente com esse desejo. Outros pontos importantes na definição de literatura infantil referem-se à mudança nas narrativas infantis produzidas no Brasil.

Nelas foram incorporados personagens do folclore brasileiro (Monteiro Lobato), temas do cotidiano, tais como a violência, o trabalho e a exploração infantil (Sergio Caparelli) e temas policiais (Pedro Bandeira). Houve também aportes das produções poéticas e de teatro para





crianças a partir da década de 80, destacando-se a participação de autores consagrados como Ricardo Azevedo, José Paulo Paes, Maria Clara Machado, Sylvia Orthof, entre outros. A literatura é fortemente marcada pela valorização do lúdico e garante assim sua expansão.

Zilberman (2005) destaca ainda a importância da ilustração nos livros infantis, entendida como uma “linguagem autossuficiente”. Neste caso, as imagens substituem “a linguagem verbal, o texto, mas não os elementos próprios à literatura, como a narrativa, a opção por personagens humanos ou humanizados, a adoção de um ponto de vista” (p. 156). A boa ilustração deve ser, como sugere Faria (2004), de complementaridade e de revelação, pois complementa na medida em que um dos elementos diz o que o outro faculta, revela possíveis lacunas e dissipa a ambiguidade de imagens. Dessa maneira, a ilustração se torna fundamental nos livros infantis e contribui para a formação do estudante, uma vez que “o jovem leitor percebe primeiro as imagens, depois ele lê as palavras [...] a criança aprende a ler graças à imagem, porque a imagem exige uma leitura onde a linguagem já está impressa” (DURAND; BERTRAND apud FARIA, 2004, p. 53). Nesse sentido, há um esforço intelectual do discente em articular os elementos escritos e as ilustrações e é fundamental que o professor tenha um conhecimento teórico sobre criação literária para poder optar pelas melhores obras e um conhecimento da obra em si, pois é ele quem direciona e ajuda a criança a ler as ilustrações presentes nos livros.

Muitas obras com imagens surgiram nas últimas décadas, com autores consagrados como Ricardo Azevedo, Roger Mello, Nelson Cruz e Eva Furnari. Tendo em vista o exposto, consideramos inegável a função da literatura na formação do homem, inclusive da criança. E nesse sentido cabe nos perguntarmos: por que a literatura interfere na formação humana e nos humaniza?

Candido (2002) aponta três funções que explicariam a força humanizadora da literatura. A primeira é a função psicológica. O ser humano tem uma “necessidade universal de ficção e fantasia [...] e isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto” (p. 80). A literatura funciona como resposta a tais necessidades ficcionais manifestadas a cada instante na vida dos indivíduos. Misturada à realidade, a fantasia pura





exprime as necessidades humanas de compreender o mundo e as relações sociais presentes nele. Assim, para Candido (2002, p. 82)

[...] as camadas mais profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuam tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente.

Como segunda função da literatura o autor aponta a função educativa, que não se identifica com a função pedagogizante e moralizante assumida em outros períodos, pois a literatura não é um manual de boa conduta e virtudes. Ao contrário, ela ensina como a própria vida, com “altos e baixos, luzes e sombras” (p. 83). Além disso, para o autor, “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2002, p. 85, grifos no original). E por isso, possui caráter filosófico.

A terceira função é definida por Candido (2002) como a mais complicada, pois envolve a função de conhecimento de mundo e do ser. Algumas correntes defendem a literatura como forma de conhecimento. Para o autor “a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado, mas que essa autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração do real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele” (p. 85). Desta forma, a literatura pode ser ao mesmo tempo humanizadora ou alienadora e isto dependerá do autor e do que ele produziu em sua obra.

Para Coelho (2000), a literatura infantil é definida “como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte, e acima de tudo modifica a consciência de mundo de seu leitor, [...] é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia” (p. 46). Assim, ela assume características na sua função formadora, desde que não seja utilizada como mera ação moralizante ou pedagogizante, como já afirmado anteriormente.

No entanto, é dentro da escola que a literatura infantil será utilizada pelos professores em suas ações didáticas. Cabe, portanto, a eles assumir a função que será enfatizada ao utilizá-la. Acreditamos que a falta de fundamentação teórica do professor acerca da temática impede





que ela seja usada de forma apropriada. Daí a necessidade primeira de uma formação básica literária, para o professor ser capaz de analisar os livros infantis e decidir quais aspectos literários daquela obra irá utilizar com as crianças, naquele momento, na ampliação do conhecimento infantil. A ampliação dos conceitos teóricos pode e deve ser priorizada nos momentos de formação continuada dos professores, mas para isso se efetivar é necessário que a escola, como um todo, entenda que o trabalho com o ensino da leitura deve ser prioritário. A partir desse primeiro passo será possível, para o professor, definir qual leitura literária é mais adequada a um determinado momento e avaliar se sua complexidade é apropriada para suas crianças.

Cosson (2007) afirma que para que a literatura cumpra seu papel humanizador é necessário mudar os rumos da escolarização, promover o letramento literário. Apesar de a literatura estar na escola, segundo o autor, por tradição, desde o século XIX, impregnou-se a ideia da sua utilização apenas para ensinar a ler e escrever, mas há outro pressuposto pautado: a formação cultural do indivíduo, “já que a literatura nos diz quem somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. Isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada [...] é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2007, p. 17). Sendo assim, o papel do professor não pode ser apenas o de despertar o gosto pela literatura, mas o de instrumentalizar os pequenos leitores a experimentá-la, a compreendê-la. É perceptível nas escolas em que atuamos como ainda há, para a maioria dos professores, dificuldades na formação do leitor e na garantia da sua formação literária. Neste sentido, a escolha por utilizar a literatura nesta pesquisa também se coaduna com os pressupostos teóricos que remetem à função e à importância da literatura para a formação do leitor.

Segundo Saraiva (2001), a leitura deve ser atividade imperiosa, ou seja, necessária e fundamental em nossa vida, assim, cabe ao professor desenvolver essa necessidade em seus alunos, tornando a criança letrada e para isso ele pode utilizar a literatura infantil introduzindo-a à criança o mais cedo possível. A criança deve ter um livro como se esse fosse um brinquedo.







A escolha do livro de literatura infantil é fundamental. Não podemos nos impressionar com capas estonteantes e figuras que saltam das páginas, pois no mundo consumista em que nós estamos qualquer tipo de livro tem sido produzido e vendido. Há certos cuidados que devemos ter e para isso o professor deve saber o que de fato define a literatura infantil dos demais livros. Um importante critério é saber que a literatura não precisa se atualizar para cumprir sua função, além disso, o texto literário faz uso da arte, é bem escrito e possui uma mensagem que deve estar implícita e, quanto mais implícita, mais literário é o texto. Outro aspecto é diferenciar a literatura infantil de livros paradidáticos. Estes, por sua vez, precisam sempre de atualizações, não contêm mensagem implícita e abordam um determinado conteúdo das diversas áreas do conhecimento como ciências, meio ambiente, matemática, etc.

Cabe à escola ensinar os gêneros secundários que são “altamente elaborados, próprios dos ambientes acadêmicos, jurídicos, jornalísticos e literários [...] de construção laboriosa e artística” (ARENA, 2009, p. 6). Podemos também abordar, os gêneros primários, mas estes não apresentam uma estrutura elaborada, como os gêneros secundários. Dessa forma, durante a pesquisa realizada, priorizamos atividades com os gêneros secundários, pois foram eles que permitiram um salto qualitativo na maneira de refletir dos alunos. Por sua vez, priorizamos o gênero literário, mais especificamente a literatura infantil, pois é desta maneira que incentivamos o letramento no país, além disso, [...] porque não basta apenas oferecer o livro para as crianças ou ler histórias no início das aulas ou nas horas dos contos. A abordagem para a formação do leitor e de suas atitudes, quais sejam a de saber antecipar, a de saber fazer inferências, a de estabelecer conexões entre o que conhece e o que desconhecem a de apreciar o modo como o tema foi abordado e o arranjo estético das palavras (porque lidar com a literatura é lidar com a arquitetura das palavras) (ARENA, 2009, p. 6-7, parênteses do autor).

Segundo Dalvi (2013), o que mais se enfatiza no ambiente escolar, é apenas a manipulação de livros e realização de leituras ora feita pelo professor, ora pelo aluno, ao longo do ano. O que se espera com essa prática é que o gosto pela literatura seja despertado, porém, para agora, esse é mais um equívoco que precisa ser superado se adotado acriticamente. A expectativa é que com esse tratamento com a literatura as crianças aprendam a ler livros





literários e as demais leituras, mas ao avançarem nas séries seguintes, elas perdem a vontade de ler e apresentam muita dificuldade na interpretação de textos.

E é essa realidade que nossa pesquisa de doutorado contribuiu para alterar. O Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (PCN), ao fazer a definição de leitura e escrita, aponta que o texto é a unidade de sentido para se ensinar a ler e escrever, portanto, como afirma Bajard (2002), na escola precisa-se de livros. Assim, devemos ensinar a criança a ler através de livros, apresentando o texto em sua totalidade.

Uma contribuição significativa da pesquisa foi, portanto, a de aplicar uma metodologia específica que possibilitou a didatização ou escolarização da literatura, mais especificamente a literatura infantil.

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial:

[...] atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade” (COELHO, 2000, p. 29, grifos no original).

Realizamos um trabalho ao longo do ano letivo com as estratégias de leitura utilizando preferencialmente a literatura, pois coadunamos com os debates apresentados por Rouxel (2013) e Dalvi (2013), acerca da necessidade de sistematizar a literatura nos espaços escolares. E isto não significa descaracterizá-la, mas encontrar maneiras adequadas de permitir que o estudante seja incentivado a entrar em contato com “formas, textos, estéticas mais sofisticadas” (DALVI, 2013, 74), de modo que a literatura na escola “seja recolocada no lugar em que nunca esteve (a centralidade no ensino da língua), mas de onde nunca deveria ter saído” (p.76, parênteses no original).

Para Dalvi (2013), a literatura “nunca esteve no centro da educação escolar” (p. 77) e dar-lhe essa dimensão torna-se urgente, pois sua contribuição para a formação do sujeito leitor é determinante, segundo os autores nos quais apoiamos, tais como Bajard (2002), Coelho (2000), Candido (2002).







As atividades de estratégia de leitura permitiram que as crianças lessem ao longo do ano 50 obras de literatura infantil. Foi uma ampliação significativa do acervo literário dos estudantes que também frequentavam semanalmente a biblioteca da escola e visitaram outras bibliotecas públicas a fim de compreender seu funcionamento. Foi possível notar ao longo da pesquisa que a maneira como as crianças passaram a se relacionar com a literatura se transformo: o que era rejeitada, pois não compreendiam o que liam, passou a ser desejada, à medida que passaram a compreendê-la. Foi realizada uma escolha criteriosa de cada obra, pois “é importante confrontar os alunos com a diversidade do literário” (ROUXEL, 2013, p. 23), como os contos, fábulas, teatro, poemas, narrativas. A expectativa, era que cada obra deflagrasse a estratégia ensinada – a saber: conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, questões ao texto, sumarização e síntese - ainda que várias estratégias pudessem ser realizadas numa única leitura.

Buscamos também trazer livros que permitissem um “ganho ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas”, pois a literatura lida em sala convida também a explorar a existência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorre da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão no ato da leitura (ROUXEL, 2013, p. 24). Deste modo, alguns livros foram marcantes para as crianças, tais como “O menino Nito”, de Sonia Rosa (2002), o poema “Namoro desmanchado”, de Pedro Bandeira (2002), e “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão”, de Fernanda Lopes de Almeida (2001), que permitiram identificação imediata delas com as obras, pois apresentam temas do cotidiano: ora infantil ao retratar o menino chorão, ora mais pré-adolescente ao revelar o namorico da hora do recreio e ora mais conflituoso ao tentar descobrir se é melhor ser mais forte como Janjão ou mais inteligente Pinote.

Outros livros trouxeram à tona temáticas nem sempre discutidas em sala de aula, tais como o tema da morte, presente no livro “A preciosa pergunta da pata”, de Leen van den Berg e Ann Ingelbeen (2009) e no livro “Contos de enganar a morte”, de Ricardo Azevedo (2003).





Essas obras permitiram que as crianças expusessem suas formas de pensar e ao mesmo tempo revissem seus próprios conceitos.

Houve ainda livros que marcaram por apresentar temáticas que levaram os educandos a refletir sobre a situação das crianças sem teto, que são obrigadas a trabalhar para sobreviver, como é o caso de “Cenas de rua”, de Angela Lago (1994) e de “A pequena vendedora de fósforo”, de Hans Christian Andersen (1997). São histórias que não terminam bem, pois os personagens de ambas vivem conflitos não solucionados. Estas narrativas levaram às crianças a pensarem nas pessoas que também passam por isso, quando realizaram, por exemplo, a estratégia de conexão texto-mundo.

Outro aspecto das obras escolhidas que vale ressaltar foi o grau de dificuldade. Nos pautamos na ideia de que “a aprendizagem da leitura literária e o interesse dispensado à atividade do sujeito levam a privilegiar as obras complexas, que não oferecem uma compreensão imediata” (ROUXEL, 2013, p. 25) e gradativamente ampliamos o grau de dificuldade das obras, concomitantemente às estratégias ensinadas. As crianças leram livros não tão complexos e de fácil compreensão, tais como “Tico e os lobos maus” (GORBACHEV, 1998), que narra os medos na hora de dormir de Tico e seus irmãos e, no decorrer do trabalho chegamos a leituras que necessitam de um leitor mais atento e imaginativo, como é o caso da história “Chiquinha Mota Pereira”, do livro Sete histórias para contar, de Adriana Falcão (2008) que trata-se de uma história com uma estrutura não linear e a disseminação de indícios ambíguos entre os personagens. Portanto, bem mais difícil de compreender. Ressalte-se igualmente a obra de Ricardo Azevedo (2006) denominado “O livro dos pontos de vista”, que apresenta várias histórias, nas quais cada personagem tem seu ponto de vista acerca do local onde mora, levando as crianças a se projetarem e a darem suas opiniões sobre a escola, a sala de aula e mesmo sobre a professora.

Associada à questão do grau de dificuldade, houve a dimensão lúdica presente em alguns livros eleitos, o que permitiu uma relação prazerosa entre criança e livro, como em “O caso da lagarta que tomou chá de sumiço” (2007) e “O caso das bananas” (2003), ambos de Milton Célio de Oliveira Filho. Eles apresentam no enredo um mistério a ser desvendado e as ilustrações realizam um papel fundamental, na medida em que deixam pistas de como





resolver o mistério, além de algumas rimas presentes. Tais aspectos geraram um envolvimento positivo das crianças com a leitura. Dessa forma, é incontestável o fato de que “a literatura infantojuvenil oferece uma mina de ouro de obras de qualidade para essa aprendizagem da leitura literária” (ROUXEL, 2013, p. 27) e, associada ao uso das estratégias de leitura, permitiu que as crianças compreendessem o que liam, o que foi fundamental para alcançar o objetivo da pesquisa.

### **3. Considerações finais**

Com o objetivo de formar o leitor literário, essa pesquisa efetivou-se e como resultados é possível afirmar que a literatura infantil é fonte inesgotável de possibilidades, pois permitiu vivenciar mudanças significativas na relação das crianças com os livros de literatura, até então refutados em suas leituras individuais. As obras passaram a ser desejadas, disputadas, refletidas.

Dentro desse âmbito, podemos concluir que as estratégias de compreensão propiciaram mecanismos que levaram os estudantes a se tornarem leitores estratégicos, ou seja, que processam a leitura, que a compreendem. Com isso, o envolvimento com a leitura literária foi intenso, na medida em que passaram a compreendê-la e, conseqüentemente, o acervo literário das crianças ampliou-se ao fim da pesquisa, pela intervenção realizada.

A pesquisa mostrou também que o uso das estratégias de compreensão é um campo fértil, apresentando-se como uma proposta metodológica eficaz para se ensinar a criança a se tornar uma leitora crítica, reflexiva, que compreende o texto literário.

Gradativamente as estratégias foram aprendidas pelas crianças, mas as incorporadas foram as de conhecimento prévio, conexões, questões ao texto e inferências. As crianças passaram a usá-las nas leituras literárias e nas demais leituras. Dessa forma, houve melhora no desempenho nas diversas áreas do conhecimento. A metodologia não ficou restrita às aulas de leitura e passou a fazer parte das demais disciplinas, pois uma vez formado o leitor estratégico, este passa a atuar dessa forma na escola e fora dela. Outra contribuição importante foi garantir semanalmente espaço planejado para aulas de leitura, necessidade urgente atualmente nas salas de aulas.





Essa pesquisa conseguiu dessa forma, ampliar o debate acerca de uma temática importante e contribuiu para pensar alternativas possíveis para o ensino da leitura que precisa de uma revisão urgente no atual contexto da educação brasileira. Pois não podemos negar a importância que a cultura e nesse caso a letrada traz para formação dos indivíduos.

### **Referências**

- ALMEIDA, F. L. de. *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*. São Paulo. Ática, 2001.
- ANDERSEN, H. C. *A pequena vendedora de fósforo*. Scipione, 1997.
- ARENA, D. B. *Letramento e Letramento Literário*, 2009, mimeo.
- AZEVEDO, R. *Contos de enganar a morte*. São Paulo: Ática, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O livro dos pontos de vista*. São Paulo: Ática, 2006.
- BAJARD, É. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BANDEIRA, P. *Cavalgando o arco-íris*. São Paulo: Moderna, 2002.
- BERG, Leen van den; Ingelbeen, Ann. *A preciosa pergunta da pata*. São Paulo: Brinque-Book, 2009.
- CANDIDO, A. *Textos de intervenção*. Seleção e apresentação e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades. Ed. 34, 2002.
- CHIAPPINI, L. A circulação de textos na escola: um projeto de formação – pesquisa. In: CHIAPPINI, L. (org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7.ed. rev. atua. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológica. In: DALVI, M. A; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- FALCÃO, A. *Sete histórias para contar*. São Paulo: Salamandra, 2008.



FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FILHO, M. C. de O. *O caso das bananas*. São Paulo: Brinque-Book, 2003.

\_\_\_\_\_. *O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

GORBACHEV, V. *Tico e os lobos maus*. São Paulo: Brinque-Book, 1998.

LAGO, A. *Cenas de rua*. Belo Horizonte: RHJ, 1994.

ROSA, S. *O menino Nito: então homem chora ou não chora*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

RIBEIRO, V. M. *Indicador de alfabetismo funcional: Brasil 2011*. [online]. Disponível na internet via WWW. URL: [http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011\\_2012.aspx](http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx). Arquivo capturado em 31 de março de 2017.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

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

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes Editora, 2002. SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

