

O QUE EU FAÇO NA BIBLIOTECA? RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES

DEISILY DE QUADROS (PMC), NYLCÉA THEREZA DE SIQUEIRA PEDRA
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ).

Resumo

As bibliotecas escolares da Rede Municipal de Curitiba fazem parte de um projeto da Prefeitura que visa facilitar o acesso dos alunos aos livros e incentivar a leitura. Este projeto teve início com os Faróis do Saber, que começaram a ser instalados em praças ao lado de prédios escolares ou nos próprios pátios das escolas, em 1994. Atualmente, a Rede Municipal de Curitiba conta com 101 bibliotecas escolares e 45 Faróis do Saber. O trabalho de incentivo à leitura que realizamos foi desenvolvido junto à Biblioteca Escolar Professora Maria Marli Piovezan, inaugurada em uma das salas de aula da escola em 2006, com o intuito de atender as crianças da Educação Infantil (4 anos) até o 5º ano (10 anos), além da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e a comunidade. Deste então, a biblioteca recebe todas as turmas da escola segundo um horário previamente elaborado pela direção. Observando o comportamento dos alunos na biblioteca, verificamos que as crianças não sabem o que fazer com os livros. Muitas não ousam sequer manuseá-los, detendo-se apenas nos gibis. Outras retiram inúmeros livros das estantes, mas não sabem abri-los, explorá-los. Constatou-se, também, que são poucos os professores que conseguem despertar o interesse nos seus alunos com ações planejadas e efetivas. Percebemos, então, a necessidade de criar situações que despertassem um maior interesse pelos livros. Assim, criamos uma parceria com os graduandos de Letras da UNIBRASIL que, após a observação da rotina da biblioteca e o comportamento dos educandos, fizeram um plano de ação objetivando instigar os alunos a adentrar o mundo da leitura. Desta forma, criamos a oportunidade dos graduandos vivenciarem a práxis, questionar-se sobre o seu papel de leitor na formação de novos leitores e comprovamos que não basta ter um espaço de leitura, o maior desafio é ensinar a criança a ler.

Palavras-chave:

Leitura, Literatura, Formação de leitores.

As bibliotecas escolares da Rede Municipal de Curitiba fazem parte de um projeto da Prefeitura que visa facilitar o acesso dos alunos aos livros e incentivar a leitura. Este projeto teve início com os Faróis do Saber, que começaram a ser instalados em praças ao lado de prédios escolares ou nos pátios das escolas em 1994. Atualmente, a Rede Municipal de Curitiba conta com 101 bibliotecas escolares e 45 Faróis do saber.

O trabalho de incentivo à leitura que realizamos foi desenvolvido na Biblioteca Escolar Professora Maria Marli Piovezan, inaugurada em uma das salas de aula da escola em 2006 para atender as crianças de todos os ciclos e a comunidade. Deste então, a biblioteca recebe todas as turmas segundo um horário previamente elaborado pela direção.

Observando o comportamento dos alunos na biblioteca, verificamos que as crianças não sabem o que fazer com os livros. Muitas não ousam sequer manuseá-los, detendo-se apenas nos gibis. Outras retiram inúmeros livros das estantes, mas não sabem abri-los, explorá-los. Constatou-se também que são poucos os professores que conseguem despertar o interesse nos seus alunos com ações planejadas e

efetivas. Percebemos, então, a necessidade de criar situações que despertassem um maior interesse pelos livros e pela leitura.

Assim, criamos uma parceria com os graduandos de Letras da UNIBRASIL que, após a observação da rotina da biblioteca e o comportamento dos educandos, fizeram um plano de ação objetivando instigar os alunos a adentrar o mundo da leitura. Desta forma, criamos a oportunidade dos graduandos vivenciarem a práxis, questionar-se sobre o seu papel de leitor na formação de novos leitores, e comprovamos que não basta ter um espaço de leitura, o maior desafio é ensinar a criança a ler.

1. BIBLIOTECAS

A Prefeitura Municipal de Curitiba, visando propiciar o acesso dos alunos aos livros de forma mais direta e abrangente, criou em 1994 um projeto de incentivo à leitura que teve início com os Faróis do Saber e, mais tarde, com a construção das Bibliotecas Escolares (BE).

Os Faróis do Saber são uma rede de bibliotecas criada e mantida pela Prefeitura Municipal localizados em diversos bairros de Curitiba. O primeiro Farol foi inaugurado em 19 de novembro de 1994, no bairro Mercês, com o nome Machado de Assis e, atualmente, a Rede Municipal de Curitiba conta com 45 Faróis do Saber e com 101 bibliotecas escolares (BE), dados que diferem muito de 2005, quando apenas 60 das 168 escolas municipais contavam com bibliotecas. O projeto de implementação das BE teve início em 2006, objetivando criar um espaço adequado na escola para a leitura e o letramento. Fábio Dória Scatolin, o então superintendente de gestão educacional da Secretaria Municipal da Educação, declarou na época ao jornal *O Estado do Paraná* que o acesso aos conteúdos literários nas escolas é fundamental para que os alunos levem o conhecimento para dentro de suas casas. Afirmou também que "com a possibilidade de empréstimo do material nas escolas, os alunos poderão dividir com seus familiares, em suas casas, mais cultura e novos saberes". (Paraná Online - <http://www.paranaonline.com.br/editoria/almanaque/news/156121/>).

Desta forma, as bibliotecas, que já tiveram um caráter exclusivo de preservação de livros (*biblion* = livro; *théke* = caixa, armário), tornaram-se um centro de divulgação de conhecimentos, como afirma Nancy Gonçalves da Nóbrega: As bibliotecas vão "da passividade ao dinamismo, já que incorporam novas práticas, tais como a circulação dos conhecimentos representada pelo empréstimo domiciliar de livros". (Nóbrega, 2002: 123).

Nesse contexto de criar uma rede integrada de bibliotecas em todas as escolas municipais de Curitiba que a BE Professora Maria Marli Piovezan foi inaugurada na escola homônima em 2006. O espaço destinado à biblioteca foi uma sala de aula, que ganhou nova roupagem: estantes, mesas, computador e livros. Muito distante daquele lugar silencioso com livros empoeirados e inacessíveis, a BE tornou-se um lugar prazeroso e aconchegante, que convida as crianças a adentrarem um mundo de imaginação e fantasia. E se a biblioteca é um baú que guarda memórias e tesouros da humanidade, queremos revelar a chave para que nossas crianças penetrem os segredos e mistérios que lá estão.

2. LEITURA

A literatura infantil envolve, simultaneamente, a emoção e a razão, histórias que seduzem e despertam o imaginário das crianças, é pensamento e arte, e o encontro do texto literário com a criança leitora resultará na produção de sentidos e de afetividade. Cabe à instituição escolar criar esse encontro e aceitar o compromisso de ser uma agente da leitura, despertando no aluno o gosto pelo texto literário, formando, assim, leitores. O livro literário é um fértil e essencial alimento para a imaginação, para o pensamento e para a criação. Possibilita o leitor a caminhar pelo desconhecido, vivenciando diferentes emoções. Desse modo, um dos desafios do educador é convidar a criança a abrir um livro e adentrar um mundo inusitado a ser descoberto. Acreditamos que esse é o papel da biblioteca escolar.

2.1 A literatura e o leitor

O texto literário invoca o caráter imaginário ao ser lido. O conhecimento da literatura suscita experiências culturais e históricas, leva o leitor a se reconhecer enquanto indivíduo e ser social, abre um caminho de sonhos e possibilidades. "A literatura, em sua natureza representativa e mimética, transforma em linguagem essa necessidade humana de construção da singularidade" (COSTA, 2007: 99), aproximando minimamente o leitor daquilo que ele acredita ser sua identidade.

Enquanto criação da linguagem, a literatura tem uma característica social. É por meio da linguagem que se dá a interação do autor e do leitor. Tem também uma característica humana, já que trata de assuntos e temas que mantêm relação com a vida, como sentimentos, temores, desejos e afetos. Por esse motivo, desperta sentimentos no leitor, estimulando o desenvolvimento do pensamento, a formação dos valores ideológicos e alimentando o imaginário.

A literatura evoca o imaginário do leitor porque cria outra realidade, que apresenta o que se acredita ser o real. É exatamente essa característica que dá ao texto literário o caráter de fantasia e de imaginação:

O uso da fantasia na literatura infantil é mais um recurso de adequação do texto ao leitor, como sugere Aguiar:

"(...) já que a criança compreende a vida pelo viés do imaginário. A partir da transfiguração da realidade pela imaginação, o livro infantil põe a criança em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos." (AGUIAR, 2001: 83).

No momento em que o leitor depara-se com um texto literário, não é apenas a imaginação que é acionada: recursos cognitivos como a atenção, a memória, o esforço mental, a vontade, a disponibilidade, o estabelecimento de relações, a seleção e as inferências também são. E são essas inferências que contribuirão para a atribuição de um significado ao texto.

Desse modo, é o leitor que irá colaborar, atribuindo um sentido ao texto. O entendimento deste se dará a partir do repertório de experiências vividas, ouvidas, imaginadas ou lidas que o leitor possui. Assim, é o leitor que dá vida ao livro, iluminando-o com uma nova interpretação.

2.2 A escola e a formação do leitor

A escola tem como fundamento ensinar a escrever e a ler. E por que não incluir a formação de leitores? Cabe sim a ela inserir a criança no mundo de encantamento

que a literatura traz. A escola, enquanto instituição social, e os professores, enquanto agentes da leitura, são responsáveis pela promoção do crescimento do leitor:

"seja pelo contato com muitos e variados temas de leitura, seja quanto ao formato da escrita literária, seja, ainda, pelo compartilhamento e pela discussão de idéias com o uso da argumentação sólida e coerente". (COSTA, 2007: 10).

A leitura pode ajudar no desenvolvimento integral da criança, bem como modificar o indivíduo e a educação, e ser uma das ações para melhorar as condições de cidadania. Apesar dos argumentos e textos contrários, que afirmam ser essa uma "visão salvacionista da leitura", concordamos que o texto literário incentiva o imaginário, o lúdico e o prazer, além de permitir a reflexão e o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico da criança leitora. E uma criança leitora tem grandes possibilidades de se tornar um adulto leitor, o que consentirá a atuação contínua do literário no indivíduo.

Para que a literatura cumpra seu papel de encantamento no imaginário do leitor, é fundamental o trabalho do professor. Ele será o mediador e condutor do trabalho realizado em sala de aula, demonstrando a utilidade do livro e o prazer que há no ato de ler. Segundo Regina Zilberman,

"ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais (...) em razão de sua percepção singular do universo representado". (ZILBERMAN, 2003: 28).

No entanto, para que o professor seja um agente da leitura, ele também deve deixar-se encantar pela literatura. Segundo a educadora Tânia Zagury, em seu livro *O professor refém* (2006), a recepção da criança depende da capacidade do professor de gostar daquilo que está lendo e ensinando. Portanto, é fundamental que seja também um leitor e acredite que a literatura é importante para o desenvolvimento do indivíduo.

A criança compreende o mundo pelo viés da fantasia. A literatura tem a capacidade de transfigurar a realidade pela imaginação, pondo-a, portanto, em contato com o mundo a partir do imaginário. Há, então, nessa utilização da fantasia e na resposta encontrada pela literatura uma das mais importantes razões para que a escola trabalhe com a literatura infantil. No entanto, é preciso elucidar que a literatura não pode ter um caráter utilitário na escola. A literatura basta por sua fantasia, por ter a capacidade de mostrar à criança mais do que o ambiente em que vive (família, história e vida social). Não é uma ferramenta para trabalhar Língua Portuguesa ou Matemática, é uma arte com fim em si mesma. O que a ficção concede ao leitor é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, através de sua linguagem simbólica. Para Regina Zilberman,

"a literatura infantil (...) é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. (...) Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional que aponta a um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional." (ZILBERMAN, 2003: 25).

Portanto, a leitura de textos literários com a finalidade instrumental reduz a qualidade literária e a função poética dos textos até o desaparecimento da

literatura entendida enquanto arte. "A literatura passa a ser pretexto para enfoques e abordagens que a distorcem e mutilam". (COSTA, 2007: 125).

Assim, o professor deve considerar o caráter de criação artística e propor exercícios criativos apenas quando considerar necessário para uma maior compreensão do texto lido. Isso porque aprender a ler não é o mesmo que saber preencher questionários ou dar a resposta esperada pelo professor.

"Aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar competente para a realização das tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem". (SOLÉ, 1998: 172).

Ler se aprende lendo. E o papel do professor é fundamental enquanto mediador e exemplo de leitor, pois, aprender a ler requer que se ensine a ler. E aprender a ler não é um luxo, mas uma necessidade, é emancipar-se e reconhecer-se como indivíduo e ser social, é vivenciar emoções e aprender a lidar com elas, é adentrar mundos imaginários aonde os pés não podem ir, somente o pensamento galopando a fantasia.

3. FORMANDO LEITORES

Sabe-se que os estágios supervisionados são, no contexto das Licenciaturas, experiência obrigatória pela qual devem passar os acadêmicos para estar habilitados a atuar como docentes na sua área de formação. A obrigatoriedade da prática de ensino para a conclusão da Licenciatura registra-se na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96:

Título IV

Dos profissionais da Educação

Art.65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, **no mínimo**, trezentas horas. (grifo nosso)

No entanto, a mesma Lei em seu artigo 82, revogado pela Lei no. 11.788, de 2008 prevê que os sistemas de ensino estabeleçam as normas de realização de estágio. Contemplando-se a abertura dada pelo artigo 82 na realidade do ensino superior privado no Brasil, a pergunta que nos vêm à mente é como cumprir estas horas de estágio em currículos cada vez mais enxutos que, no caso específico da Licenciatura dupla em Letras, reduziu-se a três anos. Tal enxugamento reflete-se indiscutivelmente na formação dos futuros docentes. Poderíamos elencar inúmeras questões, mas a superficialidade com que são tratados os conhecimentos, bem como a falta de amadurecimento do discente que passa a ser docente já são questões, por si, preocupantes.

A realidade que nos propomos a relatar no presente artigo nasce neste entorno aparentemente improdutivo e é o resultado da busca de novas estratégias para garantir que os discentes realizem uma prática de ensino de fato. Nas disposições gerais para o Estágio Supervisionado de Letras (Licenciatura dupla Português-Inglês) da Unibrasil, lemos:

O **Estágio Supervisionado** de 400 horas (200 em Língua Portuguesa e 200 em Língua Inglesa) é uma atividade obrigatória a todos os discentes do Curso, pois é o momento de efetivação, sob a supervisão de um profissional experiente, dos

conteúdos, competências e habilidades trabalhadas durante o curso. Trata-se, também, de oferecer ao futuro licenciado o conhecimento da real situação de trabalho, em unidades de Ensino Básico. Nesse sentido, nos 5º e 6º períodos do Curso o discente deverá assumir o papel de docente por um determinado período, em práticas compartilhadas, vivenciando aspectos pedagógicos e administrativos.

A impossibilidade de cumprir integralmente a carga horária prevista por Lei conduz a que o Colegiado e o corpo docente do curso procurem estratégias para cumprir uma carga horária mínima. Deste modo, passa-se a computar entre as horas destinadas à prática docente, outras atividades complementares ressaltando a preocupação com o cumprimento da carga horária estipulada e não com a prática propriamente dita:

Em Estágio Supervisionado I do quinto período o discente-estagiário deverá cumprir obrigatoriamente 40 horas de observação de atividade docente em Língua Portuguesa (20 horas no ensino Fundamental e 20 horas no Ensino Médio), 10 horas de docência em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, 10 horas de docência em Língua Portuguesa no Ensino Médio, contando ainda com 20 horas de preparação pedagógica. Além disso, o discente deverá ter acumulado até o final do quinto período 80 horas de demais atividades de estágio, todas comprovadas à Coordenação do curso através de formulário próprio, anexo a certificados, declarações, etc.

Além da dificuldade anteriormente retratada, originada pela organização do Currículo da Faculdade, os professores coordenadores de estágio enfrentam duas outras realidades complicadoras: a falta de locais para a prática docente e a falta de tempo dos acadêmicos, geralmente empregados em outras atividades durante o dia, uma vez que o curso é noturno.

Parece pouco sensato justificar a ausência de uma prática de ensino efetiva pela falta de locais para a sua realização. Ao grande número de escolas públicas e privadas que poderiam ser ambientes frutíferos para o desenvolvimento profissional dos acadêmicos se opõem a resistência em recebê-los, justificada de diferentes maneiras. Entre as alegações mais comumente utilizadas está a de que as aulas de estágio rompem com o cronograma previsto pelo professor gerente que, logo, não consegue cumprir os conteúdos programados para a disciplina. Todos sabemos, no entanto, que a prática não deve ser um apêndice da realidade escolar, mas estar inserida no dia a dia da escola.

Levando em conta esta realidade, para dar andamento à proposta feita aos acadêmicos do 5º período do Curso de Letras regularmente matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado I (Língua Portuguesa, Ensino Fundamental e Médio), fundamentamo-nos na Resolução CNP/CP 1, de 19 de fevereiro de 2002, ao referenciar no art. 14, a flexibilidade que cada instituição tem de adotar a construção de "projetos inovadores e próprios", bem como no parágrafo único do art. 4º., no qual se descreve que, "a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas".

Entendendo a nossa situação problema como a falta de um espaço para a realização dos estágios obrigatórios de Ensino Fundamental em língua portuguesa, bem como a limitada carga horária para a sua realização, estabeleceu-se a parceria com a Escola Municipal Maria Marli Piovezan, com a proposta de que as práticas de ensino fossem desenvolvidas na Biblioteca, nos horários reservados para os alunos

frequentarem este espaço. Como já dito anteriormente neste estudo, a Biblioteca da escola é, como em poucas, lugar vivo e visitado pelos alunos que tem por prática o empréstimo do rico acervo disponibilizado.

O projeto proposto pelos discentes construiu-se depois de uma visita diagnóstica. Participando como observadores da rotina da Biblioteca, constataram que o grande interesse dos alunos pela leitura restringia-se a um universo bastante inferior aos constantes nas prateleiras: às histórias em quadrinhos. A outra, e maior parte, do acervo era rotulada pelos alunos como "letras pequenas", "muitas páginas" e "língua difícil". A proposta encaminhada para a direção da escola foi, então, a de realizar oficinas de aproximação a diferentes leituras, desenvolvidas uma vez por semana, durante um mês, para cada uma das séries que frequentam a Biblioteca.

Os desafios para que os acadêmicos colocassem em prática o projeto foram muitos, a começar pela quebra do paradigma de que as aulas devem ser desenvolvidas em um ambiente de sala de aula, com as carteiras organizadas em filas e com um professor detentor e transmissor do conhecimento. O ambiente mais informal da biblioteca democratiza o espaço e proporciona uma interação mais genuína entre os que se propõem a ensinar e os que se dispõem a aprender.

A dificuldade maior, no entanto, verificou-se na preparação das aulas, afinal, para muitos dos discentes, esta era a primeira experiência em sala de aula como docentes. Além disso, algumas perguntas passaram a ser constantes no período de preparação das regências: como despertamos o interesse pela leitura? Como motivamos a leitura? E, finalmente, é possível avaliar um aprendizado de leitura?

O hermeneuta Gadamer (1992: 181) afirma em *Verdade e método* que quem lê se lê. Pensamento que se reflete nas palavras de Eliana Yunes (2002: 26): "porque não se vai sozinho ao encontro, não se vai nu, mas com toda a carga de memória que se tem e das próprias experiências". Se, como afirmam os teóricos, nossas experiências e vivências anteriores determinam nossas leituras, acreditamos também que nossas experiências como discentes se refletem na nossa prática docente. Com tal afirmativa, no entanto, não defendemos um determinismo de que repetimos o que aprendemos, mas que, nas nossas primeiras práticas, é comum voltarmos aos modelos adquiridos.

Deste modo, a utilização dos modelos adquiridos em seu próprio aprendizado leva-nos a constatação de que a compreensão da leitura no ensino-aprendizagem escolar é ainda bastante comprometida. Na maioria das aulas programadas pelos discentes verificamos que a prática de leitura aparece como subterfúgio para o estudo da língua portuguesa, como instrumento de disfarce dos conteúdos gramaticais, para que estes se tornassem mais "agradáveis". Soletrar palavras, separar em sílabas, criar novos substantivos, interpretar o texto, a partir das leituras dos textos literários, foram as atividades mais sugeridas. Há um esvaziamento, ou um desconhecimento, da função primeira do texto literário e este torna-se recurso didático de outro aprendizado. Além da repetição dos antigos modelos, preocupa-nos a pouca reflexão destes discentes-docentes sobre seus objetos de estudo. Surge-nos, então, outra questão: como o docente pode sensibilizar o ato da leitura de textos literários se desconhece tal prática? Com este questionamento, voltamos às constatações realizadas sobre a formação de docentes em currículos cada vez mais abreviados, em um tempo de formação mínima que impossibilita a reflexão e a superação dos velhos padrões reproduzidos *ad infinitum*.

Outra prática, menos comum, mas com resultados bastante positivos no que se refere à motivação para a leitura foi a da associação leitura-jogo. Sabemos que os romanos denominavam *ludus*, ao que mais tarde conheceríamos como "aula, escola", ao passo que a acepção primeira recebe, na língua portuguesa, a definição de lúdico. A associação aula-lúdico possibilita experiências bastante ricas em todos os níveis de aprendizado e, especialmente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, já que os alunos deixam a vida exclusivamente lúdica para entrar em um lugar em que irão "aprender". Descobre-se nas práticas educativas que também é possível aprender brincando. No caso específico da motivação para a leitura, como negar o caráter lúdico impresso nas páginas do livro? Por que não transportá-los à realidade da sala de aula? A isso se propuseram alguns acadêmicos que, ao relatar a experiência docente afirmam:

Não queríamos apenas contar uma história, mas ser a história na vida de cada criança no dia de nossa apresentação. No dia da aula, nos vestimos de palhaças e decoramos a sala com temas circenses, exatamente para que os alunos entrassem no clima e no tema da história.

Como participantes destas práticas, pudemos constatar como o envolvimento dos alunos foi muito maior nas atividades que uniram à leitura ao lúdico e não a utilizaram como material de apoio, sem vida própria, para o estudo de temas linguísticos. É o que podemos perceber no depoimento da aluna Jaqueline Lara: "Elas [estagiárias] nos faziam imaginar o que estava acontecendo e depois liam".

Voltando às três questões levantadas pelos discentes ao começar a preparar suas regências depois de concluídas as suas práticas docentes, uma das possíveis respostas também retorna às primeiras escolas: despertamos o interesse e motivamos a leitura pelo exemplo. Como exemplos de leitores capazes de "viver" o mundo literário sem mais expectativas que a fruição, sem nenhum outro objetivo que a leitura, sem nenhum outro dever que desfrutar. Afinal, como afirma Iser (1999, p.10) "a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo".

Contudo, não queremos ficcionalizar a realidade observada. Ainda há um longo trajeto a ser cumprido na busca da aproximação do hábito da leitura às crianças do Ensino Fundamental. A questão, no entanto, complica-se quando pensamos que aqueles que ensinam a ler, não sabem ler, pois privam o texto literário da sua essência: o existir para ser "apenas" lido.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. (org.) **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BRASIL. Lei no. 20/12/96. estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, v. CXXXIV, no. 248, de 23/12/96, p. 27.833 - 27.841, 23/12/1996. Seção 1.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: IBPEX, 2007.

Endereço eletrônico: Estado do Paraná [http://www.parana-online.com.br/editoria/almanaque/news/156121]. Acesso em 09 jul. 2009.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método**. Salamanca: Sígueme, 1992.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: Uma teoria do efeito estético**. Vol.02. São Paulo: Ed 34, 1999.

MEC.CNE. Resolução CNE/CP 2, de 19/02/02. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação Básica em nível superior. Brasília: 2002.

NÓBREGA, Nancy Gonçalves da. *De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos*. In: YUNES, Eliana (org). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: PUCRIO, 2002.

YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: PUCRIO, 2002.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém**. São Paulo: Record, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.