

**A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO CLÁSSICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Carolina Gonçalves Souza

Eixo 7 - Propostas curriculares e materiais pedagógicos no ensino e na formação de
professores

- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

Este texto trata sobre a importância do texto literário clássico nos anos iniciais do ensino fundamental e na alfabetização, particularmente mediante a análise (em andamento) do material didático do programa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” - PNAIC, do governo federal, implementado na grande maioria das escolas públicas de ensino fundamental de todo o país no ano de 2013. Os objetivos são: a) buscar inferências sobre o trabalho com textos clássicos de literatura infantil; b) identificar se há uma proposta explícita de trabalho com textos clássicos de literatura infantil. Como metodologia de pesquisa, procede-se à análise documental e de conteúdo dos cadernos de formação do PNAIC, utilizados no curso pelos professores alfabetizadores e a seleção de livros de literatura infantil enviados para as escolas de ensino fundamental por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013 – Obras Complementares. A leitura do material possibilitou entender que o pouco número de obras clássicas se deve, muito, ao mercado editorial que não oferece reedições atualizadas das mesmas. Palavras-chave: leitura, literatura infantil, clássico.

A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO CLÁSSICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carolina Gonçalves Souza. UNESP, Campus de Rio Claro.

A leitura sempre foi muito importante em minha trajetória, tanto como estudante como no exercício profissional da docência. Lembro que, na adolescência, minhas tardes eram preenchidas pelas leituras prazerosas, demoradas e instigantes de mestres da literatura infanto-juvenil, de Monteiro Lobato a Agatha Christie...

Mais tarde, já na universidade, os clássicos da pedagogia foram apresentados: Rabelais, Rousseau, Candido, Freire, Larrosa... Muitos foram os aprendizados, mas sempre despendi mais tempo e deleite nos teóricos que tratavam sobre leitura e literatura, afinal, era uma maneira de aproximar-me da “didática” e da “prática” da sala de aula, que ainda não tinha e que tanto almejava.

Depois de formada, em minha atuação profissional identifiquei-me muito com a alfabetização e com as infinitas possibilidades de trabalho. A alfabetização, entendida como meio para a politização do homem, precisa ser extremamente trabalhada, discutida, pesquisada, escancarada, “virada do avesso” para que possamos alcançar o que de fato Freire apontou: “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2001, p. 15). Para uma real politização,

[...] se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (idem, 2005, p. 77).

Desta forma, o sujeito que lê com criticidade torna-se cidadão em seu sentido pleno. É por isso que a alfabetização deve ser muito discutida e pesquisada, para que possamos formar cidadãos capazes de mudar o mundo à sua volta.

Mas, como discutir alfabetização e leitura sem também discutir sobre leitura literária? Este termo, não tão novo no campo educacional, é muito bem explicado por Magda Soares, inclusive com toda a sua reserva à literatura na escola:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”,

que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 2003, p. 20).

Segundo a autora, a literatura infantil foi e é escolarizada, para que seja transformada em saber. Não há mal nenhum em trabalhar com a literatura infantil em sala de aula; o necessário é trabalhar adequadamente com esta literatura, para não “matar” sua essência criativa, inventiva.

Dentro da literatura infantil, destacam-se os clássicos, que tem importância particular:

No mais, em vez das novidades mercadantes, preferir as eternidades marcantes. Cada um de nós, aqui nesta sala, seguramente ainda tem alguns grandes e belos livros que gostaria de ler ou reler. Por que não ir atrás deles? Talvez nos falte um Dostoiévski, um Tolstói, algum Flaubert ou Balzac, quem sabe algo de Stendhal? Haverá sempre algum grego ainda a nossa espera, algum Shakespeare, um poeta, um pensador... Em português, sempre vale a pena ler e reler Machado de Assis, Eça de Queirós e tantos clássicos modernos, de Miguel Torga a Saramago, de Guimarães Rosa e Mário de Andrade. Leiamos nossos clássicos, os dos países vizinhos, os de outras culturas. E os maravilhosos romancistas ingleses do século XIX e do começo do século XX, os fantásticos americanos dos anos 20 a 40 (Faulkner, Hemingway, Fitzgerald e Steinbeck), as inúmeras vozes femininas que despertam em nosso tempo e falam por nós (de Virginia Woolf e Doris Lessing a Clarice Lispector e Lya Luft). Não estão na livraria? Ótimo! Tem que pedir ao livreiro, insistir, chatear, ligar perguntando se já chegou. Depois, ler, comentar com os amigos, com os alunos, em entrevistas, onde quer que nossa voz seja ouvida. Fazer circular de novo a literatura. Não aceitar a mediocridade é resistir. Em nome da humanidade. Merecemos muito mais do que aquilo que andam nos oferecendo. (MACHADO, 1999, p. 131).

Concordamos com Ana Maria Machado quando diz que podemos, sim, procurar em obras clássicas, neste caso citado os cânones, algum alento, alguma cultura. Os clássicos apresentam-se como tal não somente porque um grupo de críticos “iluminados” disse uma vez que “este” ou “aquele autor” é bom; são clássicos porque nunca perdem a atualidade, seja ela cultural ou histórica, ou ainda porque as pessoas gostam de certos autores e procuram estas obras para relê-las. Como diz Calvino, “dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado” (CALVINO, 2004, p. 10).

Relembrando estes conceitos de leitura, escolarização da literatura infantil e clássicos, colocamo-nos a pensar sobre o programa do governo federal implementado na grande maioria das escolas de ensino fundamental de todo o país, denominado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Estes conceitos estão inseridos

no programa com muita ênfase e a proposta é exatamente o que o título apresenta: alfabetizar as crianças até os oito anos, para que prossigam nos estudos com menos dificuldade do que se tem observado durante as últimas décadas. Isto será possível? Que lugar a literatura infantil ocupa neste programa? E os clássicos da literatura infantil, estão contemplados na proposta do governo federal? De que maneira?

São perguntas assaz ousadas... Propõe-se estudar alguns aspectos deste referido programa do governo federal (PNAIC), com profundo respeito, tanto aos professores de ensino fundamental (que diariamente lutam e constroem a educação brasileira, ainda que com dificuldades só sabidas por eles) como aos idealizadores do programa. Os objetivos desta pesquisa são: 1 - analisar o material didático do programa do governo federal “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC”, buscando inferências sobre o trabalho com textos clássicos de literatura infantil; e 2 - identificar se há uma proposta explícita de trabalho com textos clássicos de literatura infantil.

Há que se considerar que programas do governo federal voltados para a educação são sempre muito importantes, pois, além de demonstrar uma preocupação com a formação das crianças, também há um esforço da comunidade acadêmica em fazer com que esses programas aconteçam e sejam bem-sucedidos. No caso do PNAIC, a urgência é real: as crianças precisam ser alfabetizadas no ensino fundamental para prosseguirem seus estudos da melhor maneira possível. No entanto, os programas implementados massivamente também enfrentam dificuldades, tanto de ordem operacional quanto de aceitação por parte da população (por desconhecimento, na maioria das vezes).

Um ponto que precisa ser destacado é a preocupação em implementar programas interligados, como é o caso do PNAIC, do PNLD e do PNLD – Obras Complementares. De nada adianta uma ação que equipe as escolas com bens materiais – de consumo ou permanentes -, se não houver formações para que haja uma real utilização destes materiais.

No campo educacional, a importância do trabalho com textos de literatura infantil para auxiliar na alfabetização também já foi bastante discutida e hoje é aceita pela comunidade de educadores. No entanto, parece que os textos clássicos de literatura infantil têm sido “esquecidos” nas prateleiras das escolas, ou mesmo pelas editoras que preferem obras novas com a intenção de vender produtos considerados por elas cada vez mais “interessantes”. Neste sentido, qual é o espaço do texto clássico de literatura infantil no PNAIC? Há a preocupação com este tipo de literatura?

O objeto de estudo, portanto, é a verificação da existência (ou não) de menções ao trabalho com textos clássicos de literatura infantil no material do PNAIC, utilizado pelos professores alfabetizadores.

Os aportes teóricos escolhidos para as questões de leitura são os apresentados por Paulo Freire, no que diz respeito ao ato de ler como ato político. Para questões relacionadas à literatura infantil, a pesquisa se apoia nos escritos do grupo de estudos de Magda Soares, o CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. E, para as questões sobre a importância da leitura dos clássicos, são utilizadas algumas obras de Ítalo Calvino e Ana Maria Machado.

Para esta pesquisa, escolhemos os pressupostos da pesquisa qualitativa, seguindo pelo caminho da análise documental: “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Esta metodologia apresenta muitas vantagens, segundo as autoras, citando Guba e Lincoln: constitui “uma fonte estável e rica [...]”. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação” (idem, p. 39), ou seja, os documentos podem ser consultados por várias vezes ao longo do tempo e podem servir de base para outros modos de coleta de dados.

Os documentos elencados para a análise são:

- os cadernos de formação do PNAIC utilizados no curso pelos professores alfabetizadores (dois cadernos referentes à apresentação do PNAIC e 24 cadernos referentes aos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental); e
- os livros de literatura infantil enviados para as escolas de ensino fundamental que participam do PNAIC, distribuídos em caixas para o ensino fundamental I com o logotipo do PNAIC (PNLD 2013 – Obras Complementares).

Ainda há oito cadernos de formação destinados à “Educação do campo” e um caderno destinado à “Educação especial”. Estes cadernos não serão analisados nesta pesquisa, pois se trata de saberes específicos que merecem atenção especial.

Para os cadernos de formação do PNAIC, a análise documental é feita nos moldes da análise de conteúdo, segundo Krippendorff apud Lüdke e André: “a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens” (ibidem, p. 41), ou seja, a leitura dos cadernos é feita buscando inferências sobre o trabalho com os textos clássicos de literatura infantil com os alunos, mas sabendo que estas inferências podem (ou não) estar explícitas no documento analisado.

Para os livros de literatura infantil com o logotipo do PNAIC, a análise segue na forma de leitura e contagem, para saber quais livros são clássicos (na perspectiva do cânone) ou releituras de clássicos. É claro que há, também, o viés do pesquisador, como aquele que não conhece todos os livros de literatura infantil, mas para isso haverá os cadernos de formação que poderão auxiliar na identificação destes livros. Esta forma de análise, mediante contagem, também é considerada por Lüdke e André e chamada por elas de “unidade de registro”:

o pesquisador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item (ibidem, p. 42).

No caso desta pesquisa, a unidade de registro refere-se à contagem de itens (os livros de literatura infantil) a ser feita, para auxiliar na análise final e complementar a leitura dos cadernos de formação.

Os cadernos de formação

Os cadernos de formação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - foram lidos a fim de buscar referências a um trabalho com textos considerados clássicos da literatura infantil, procedendo à análise documental e de conteúdo.

As leituras feitas até o momento permitem perceber que nestes cadernos a perspectiva do letramento permeia o trabalho em todas as unidades, o que proporciona que os alunos vivenciem atividades de leitura e escrita, de modo a aprender a escrever, escrevendo e refletindo sobre seus feitos. Há uma grande preocupação quanto à apropriação de textos pelas crianças, inseridos em práticas de letramento, a fim de que sejam lidos, reconhecidos, “esgarçados” para que sejam aprendidos. É preciso que os alunos estabeleçam uma relação íntima entre os textos para que se apropriem de suas minúcias de linguagem e criem seus próprios textos. Contudo, pensar em práticas de letramento e planejar atividades condizentes com tal proposta de trabalho não garante a qualidade dos textos que os alunos entrarão em contato na escola. É preciso que o professor escolha textos que considere importantes e que possibilitem o avanço dos educandos nas tais práticas de letramento.

Todas as unidades também apresentam relatos de pesquisa e de experiência, com o intuito de valorizar os saberes dos professores que estão no “chão” da escola. Nestes relatos, sempre constam descrições de atividades de leitura e escrita, desde seu planejamento e execução, até as considerações finais sobre estas atividades e os

avanços das crianças. No entanto, percebemos que não há menção ao trabalho com textos clássicos, nestes relatos. A citação a textos literários diz respeito aos livros constantes do acervo do PNAIC (caixas I, II e III) enviado às escolas brasileiras participantes do programa.

Estes livros de literatura infantil constantes do acervo são muito valorizados, tanto pelos professores alfabetizadores que participaram da elaboração do programa, quanto de seus professores pesquisadores. Um exemplo disto são os relatos em que o ato de contar histórias em voz alta para as crianças acontece com estes livros, escolhidos pelos professores para introduzir algum tema de trabalho, ou para leitura deleite.

A leitura deleite também merece destaque, pois se trata de uma leitura fruição, em que o professor realiza para seus alunos, mas nada impede que os educandos também a realizem, sem nada em troca. A apresentação desta leitura está em um dos cadernos introdutórios como uma das estratégias formativas dos encontros com os professores alfabetizadores, “pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura” (BRASIL, 2012k, p. 29). Estas leituras também estão presentes nas últimas páginas das unidades, dedicadas à apresentação de sugestões de atividades com os grupos de professores alfabetizadores. É interessante notar que, o fato de haver uma leitura deleite a cada encontro de formação com os professores, reforça a importância desta leitura em qualquer momento de formação, seja continuada ou no ensino fundamental, etc.

No entanto, quando uma leitura deleite é utilizada para introduzir um tema de trabalho, dependendo do modo como é introduzida, ela perde suas características estéticas de fruição: torna-se leitura para algo, com uma finalidade específica, “pedagógica”. Como coloca Soares,

[...] o que se pode é distinguir entre uma escolarização *adequada* da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização *inadequada*, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 2003, p. 25).

Percebe-se, nos relatos de experiência constantes das apostilas, o quanto os professores se preocupam com esta escolarização adequada, porque estão

aprendendo a trabalhar com textos literários, e ensinando outros professores também, na medida em que transmitem suas experiências, tal como Benjamin lembra:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho [...]. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Os relatos dos professores, constantes nas apostilas, são extremamente importantes para esta transmissão de experiências, como forma de aprendizagem para outros colegas e são muito férteis em discussões. No entanto, como toda escrita é parcial, seus relatos são apenas um “recorte” de todo um trabalho prático ocorrido: opiniões das crianças, expressões faciais, alegria e/ou tristezas não mencionadas, vitórias e/ou desafios enfrentados no dia-a-dia...

Tratando-se de um “recorte” de falas (que é necessário para a elaboração do material, que por sua vez não pode ser demasiado extenso, pois há um limite formal, colocado) em que os professores transmitem como fazem uso dos livros de literatura infantil do acervo, há uma linha muito tênue entre esta leitura fruição e as introduções aos projetos e/ou sequências didáticas elaboradas por eles. A tensão está sempre no modo como estes livros foram lidos para os educandos, e este *modus* é individual, apresenta características próprias de cada educador, tais como modulações de voz, linguagem corporal, ou seja, todo o tratamento dado ao texto que diz respeito a estas características pessoais e únicas de cada professor alfabetizador, e que nem sempre apareceram nos relatos.

Como os relatos de experiência são apresentados nos cadernos de forma sucinta, não é possível aproximar-se tanto da forma como estas leituras foram operacionalizadas. Os relatos de experiência contam os processos de elaboração e execução de projetos e sequências didáticas, que garantem sempre alguns direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa.

A Unidade 1 (Ano 1) apresenta, também, discussões em torno do ato de contar histórias, apontando a necessidade de se “repensar práticas de ensino da leitura e da escrita” (BRASIL, 2012i, p. 13). O documento ainda coloca a importância da apropriação de um modelo de leitura, do professor para o aluno. Sendo assim, pode-se perceber, mais uma vez, a preocupação com as metodologias do ensino de leitura, bem como as discussões sobre tais metodologias.

Na Unidade 1 (Ano 2) há a ênfase no trabalho com os diferentes gêneros textuais (idem, 2012j, p. 15), para que haja momentos de leituras de textos “reais”, utilizados socialmente. O texto literário clássico pode ser incluído no rol destes diferentes gêneros textuais, mas novamente o fato de não ser mencionado não garante que este tipo de texto será escolhido para ser trabalhado.

Na Unidade 4 (Ano 2) há a menção a um trabalho com os contos de fadas, vinculado à ludicidade nas aulas de História. Este trabalho com os contos de fadas está ligado ao aprendizado de tempo histórico mediante a exploração da expressão “era uma vez...”.

Em relação aos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, estes são apresentados nos cadernos da Unidade 1, sob a égide da legislação brasileira, particularmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que coloca a primazia do ensino da leitura e da escrita. Para garantir esta prioridade, “torna-se necessário delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos” (BRASIL, 2012i, p. 31). Nestes quadros de direitos de aprendizagem, há dois itens que merecem atenção:

- Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
- Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas. (idem, p. 32).

Nestes dois itens há a menção ao trabalho com textos literários de boa qualidade. Contudo a redação destes direitos, aparentemente enxutos, não garante esta qualidade, visto que novamente este trabalho fica ao encargo do professor, da seleção de textos que ele próprio faz. Considerando os direitos de aprendizagem expostos, a proposta do programa pode ser considerada “aberta” do ponto de vista do trabalho com textos literários.

O acervo de livros de literatura infantil

Em princípio, toda compra de livros pelo governo, seja federal, estadual ou municipal é bem-vinda nas escolas. Trata-se de material de leitura, livros novos, “cheirando gostoso”, prontos para serem consumidos por leitores, crianças ou adultos. Há inúmeras pesquisas que tratam sobre o encaixotamento destes livros, sem que haja um lugar adequado na escola para recebê-los. Não tratamos destas questões

aqui; partimos do pressuposto de que estes livros chegam aos locais que devem chegar: nas salas de aula, ou melhor, nas mãos dos educandos e de seus educadores.

Ao analisar o acervo de livros de literatura infantil enviado às escolas brasileiras, procedemos à leitura e contagem dos que podem ser considerados clássicos, segundo Ana Maria Machado. Esta autora, analisando trajetórias de leituras de escritores mundialmente conhecidos, aponta os clássicos como extremamente importantes para o processo de formação destes adultos:

Em todos esses casos, o que me interessa destacar não é a variedade de leitura dos clássicos feita por gente famosa. Prefiro chamar a atenção para o fato de que esses diferentes livros foram lidos cedo, na infância ou adolescência, e passaram a fazer parte indissociável da bagagem cultural e afetiva que seu leitor incorporou pela vida afora, ajudando-o a ser quem foi.

É claro que hoje em dia o ensino é diferente e o mundo é outro. Não se concebe que as crianças sejam postas a estudar latim e grego, ou a ler pesadas versões completas e originais de livros antigos – como já foi de praxe em várias famílias de algumas sociedades há um século. Apenas não precisamos cair no extremo oposto. Ou seja, o de achar que qualquer leitura de clássico pelos jovens perdeu o sentido e, portanto, deve ser abandonada nestes tempos de primazia da imagem e domínio das diferentes telas sobre a palavra impressa em papel.

[...] O que interessa mesmo a esses jovens leitores que se aproximam da grande tradição literária é ficar conhecendo as histórias empolgantes de que somos feitos.

[...] Também não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais [...]. Mas creio que o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador (MACHADO, 2002, p. 11-12).

Pensando neste primeiro contato dos leitores iniciantes, procede-se a uma leitura e contagem de livros de literatura infantil, selecionadas pelo PNLD 2013 – Obras Complementares. Cada caixa é composta por vinte e cinco livros, totalizando setenta e cinco livros constantes do acervo. Destes, destacam-se como clássicos três livros: **Fábulas**, de Monteiro Lobato, contido no acervo I; **Alice no País das Maravilhas**, de Lewis Carroll, do acervo III; e **A pequena sereia**, de Hans Christian Andersen, do acervo II. Este último merece atenção especial: embora todo texto traduzido possa ser considerado uma “adaptação”, porque é reescrito por outra pessoa, portanto passa pelo crivo pessoal, a história de Andersen se trata de uma adaptação do referido conto, uma versão um pouco mais enxuta.

Outros livros podem ser considerados recontos ou releituras de clássicos: **De quem tem medo o lobo mau?**, de Silvana de Menezes; **Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante**, recontada por Lynn Roberts; **As aventuras de um**

pequeno ratinho na cidade grande, de Simon Prescott (baseado na fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, de Esopo); e **Os três jacarezinhos**, de Helen Ketteman (paródia da história “Os três porquinhos”).

Esta seleção conta com sete livros, de um total de setenta e cinco. Os demais se tratam de literatura atual, são ricos em ilustrações e nos arranjos destas com os textos escritos, além da linguagem contemporânea e perfeitamente acessível aos leitores iniciantes.

Pode-se tecer, até o momento, algumas considerações preliminares: o trabalho com a literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental no âmbito do PNAIC é frequente e há uma preocupação muito grande no modo como a leitura destes textos literários é feita, dados os relatos dos professores participantes para a elaboração do material. Do mesmo modo, também há a preocupação, por parte do governo federal, em garantir a circulação de textos de boa qualidade nas escolas, por meio dos editais do PNLD – Obras Complementares, assim como do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE. Também foram lidos alguns editais destes programas, a fim de entender a lógica de compra dos livros.

Necessita-se entender que livros de literatura infantil em escolas não podem ser considerados como material permanente, mas sim de consumo. Livro que é usado por criança, suja, amassa, rasga, molha, é perdido... Contém marcas de seus leitores: histórias de leituras, de usos, esgarçamentos. Por parte das escolas, não há motivo para deixa-los guardados em caixas e/ou salas fechadas, como já é sabido que acontece; por parte dos governos (federal, estadual ou municipal) e sistemas de ensino há que se considerar compras e distribuições constantes para renovação do acervo.

Em relação ao acervo de livros de literatura infantil, foram analisadas apenas as obras aprovadas para o PNLD 2013 – Obras Complementares, o que pode justificar a pouca ocorrência de literatura infantil clássica. Os professores podem dispor de outros livros que existam nas escolas, bem como de seu acervo pessoal ou demais formas de acesso.

O baixo número de literatura infantil clássica também pode estar associado ao mercado editorial, que atualmente dita muito do que se lê, dentro e fora das escolas. Este mesmo mercado editorial que oferece livros nos mais variados formatos, tamanhos, com uma qualidade ímpar no papel que é produzido, é o mesmo mercado editorial que não oferece reedições atualizadas de obras clássicas da literatura infantil. Por um lado, os textos novos “arejam” tanto as estantes como as leituras. Por outro lado, o que já se produziu e fez parte do processo de formação de uma sociedade, de uma humanidade não pode ser “esquecido”. Se as editoras, ao tomarem

conhecimento dos editais PNBE e PNLD obras complementares não inscrevem obras clássicas, obviamente não farão parte dos acervos escolares, mas jamais serão apagados das mentes que os leram.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Hans Christian. **A pequena sereia**. Adaptação de Muriel Molhant. Tradução de Sérgio Marinho. São Paulo: Edições SM, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 2, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução de Ligia Cademartori. São Paulo: FTD, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KETTEMAN, Helen. **Os três jacarezinhos**. Tradução de Cecília Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. São Paulo: Globo, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

_____. **Contracorrente**: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999. (Série Temas)

MENEZES, Silvana de. **De quem tem medo o lobo mau?** São Paulo: Elementar, 2009.

PRESCOTT, Simon. **As aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande**. Tradução de Silvana Salerno. São Paulo: Publifolha, 2012.

ROBERTS, Lynn. **Chapeuzinho Vermelho**: uma aventura borbulhante. Tradução de Denise K. Dognini. São Paulo: Zastras, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.