

MACHADO DE ASSIS, UM MESTRE NA PERIFERIA: LITERATURA PARA 7ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA PÚBLICA.

Giovana Flávia de Oliveira
giovanaflavia@uol.com.br

E.M. Profa. Maria José da Penha Frúgoli – São Sebastião – SP
UNIMÓDULO - Centro Universitário – Caraguatatuba – SP

Resumo: Estudar Literatura no ensino fundamental é, ainda hoje, visto nas escolas brasileiras apenas como um trabalho de incentivo à leitura. No entanto, muitas vezes o trabalho com literatura nem incentiva a leitura e nem promove um estudo literário mais aprofundado. Estudos na área de Lingüística Aplicada recomendam analisar todo texto como uma produção discursiva. A presente pesquisa procura caracterizar a linguagem literária dentro de uma concepção sócio-histórico-cultural (Vygotsky; Bakhtin) e apresentar possíveis resultados de um trabalho com literatura nessa abordagem. Por meio de uma pesquisa-ação, os dados analisados a partir do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart mostraram que um trabalho com literatura, dentro de uma visão sócio-histórico-cultural de linguagem, pode facilitar o desenvolvimento do hábito de leitura e a formação do leitor literário crítico.

Palavras-chaves: Literatura; escola pública de periferia; formação de leitor literário.

Um panorama histórico...

O trabalho com literatura no ensino fundamental possui estreita relação com a formação de leitores, porém, como afirma Lajolo (2001b, p.14), sabe-se que “não há mágica capaz de transformar em leitores quem, por qualquer razão, não pode ou não está a fim”. Muitos autores, entre eles Bamberger (2001), Bordini e Aguiar (1993), Coelho (1981¹/1987; 2000), Faria (2004), Lajolo (2001a; 2001b), Wornicov et al. (1986); Zilberman (1998), estudaram a importância de um trabalho eficaz com literatura para a formação de novos leitores e para a divulgação dos valores culturais da sociedade. Por meio de panoramas históricos, mostraram a evolução dos estudos nessa área e possibilidades de métodos de trabalho a serem desenvolvidos para o ensino de literatura.

Sobre a literatura destinada especificamente para crianças e jovens, como apontam Coelho (1981/1987; 2000), Colomer (2003), Faria (2004) e Zilberman (1998), entre outros, já foram realizados vários questionamentos, muitas vezes dirigidos à qualidade literária de textos da literatura infanto-juvenil, aos aspectos

¹ Adotar-se-á, nesta pesquisa, para livros de fundamentação teórica cuja data de publicação original seja diferente da do volume consultado, o seguinte critério: a primeira data refere-se ao ano de publicação da obra no Brasil; a segunda, ao ano da edição consultada.

morais que as histórias destinadas para essa faixa etária abordavam, ou ainda à influência dos textos na formação psicológica das crianças.

Uma questão metodológica, contudo, acompanha a presente pesquisa: o que é literatura? Sabe-se que para essa pergunta, permanente há séculos nos estudos literários, encontram-se apenas respostas provisórias, uma vez que, de acordo com Lajolo (2001b, p.13), “um texto pode vir a ser ou deixar de ser literatura ao longo do tempo”.

Mas o que é literatura?

A literatura, na sociedade atual, encontra-se bastante relacionada ao ensino das letras. Originária do latim *litteratúra*, que significava “a arte de escrever, escritura; alfabeto; gramática; conhecimentos literários, literatura; instrução, saber, ciência; obras literárias” (HOUAISS, 2006), a literatura manteve, ao longo de séculos, sua relação com a escrita (*littera* em latim significa “letra do alfabeto, caráter de escrita” (HOUAISS, 2006)). Dessa forma, foi objeto de estudo, durante muito tempo, de pensadores, de filósofos, da considerada camada mais culta da sociedade.

Como se pode facilmente observar, vários fatores colaboram para a tradição cultural da sociedade brasileira que diz que literatura é ‘coisa da elite’: os poucos eventos literários que, quando acontecem, destinam-se a um seleto grupo social capaz de pagar o valor cobrado para ter acesso à cultura que se oferece; o alto preço dos livros, em geral, que faz com que, para a maior parte da população brasileira, a decisão entre comprar um livro ou comprar outros itens de primeira necessidade (alimentos, remédios etc) seja desleal; os pouquíssimos (e muitas vezes caríssimos...) cursos especializados e grupos de discussões de obras literárias, restritos a uma elite cultural capaz de ‘pagar para ver’ onde isso tudo vai dar. Sabe-se que,

para entrar nessa discussão [sobre o que é literatura], é preciso ter ingresso. Para dizer a verdade, é preciso comprar ingresso. E os ingressos – livros, cursos, escolas – nem estão por aí, nem são oferta grátis. Além de dinheiro, custam também o que custa ter acesso – e de preferência, aderir – a formulações culturais das classes dominantes. Geralmente brancas, quase sempre originadas no primeiro mundo, muitas vezes com barba e bigode... não é à toa que estas vozes se chamam dominantes. Faz parte do cardápio de dominação que elas exercem o estabelecimento do que é literatura, a fixação dos padrões do “bom gosto”, a caracterização da sensibilidade “estética” e alguns outros etcéteras. (LAJOLO, 2001b, p.22)

E os etcéteras são tantos que a literatura, mesmo quando assumida com *status* de ciência e com todas as implicações desta concepção (objeto de estudo, método etc), continua sendo vista como algo supérfluo, interessante apenas a uma camada mais culta da sociedade, a uma elite de intelectuais capazes de desvendar os ‘enigmas’ presentes nos textos literários.

Entretanto, não é de hoje que, como menciona Lajolo (2001b, p.30), “saber ler e escrever, além de fundamental para o exercício de graus mais complexos de

cidadania, constitui marca de distinção e de superioridade em nossa tradição cultural”. Saber ler e escrever literatura, então... Haja superioridade! Percebe-se, nesse ponto, um grande paradoxo na sociedade brasileira atual: apesar da estreita relação da literatura à camada mais culta da sociedade, as influências do racionalismo cartesiano e de uma visão capitalista de mundo fazem com que o trabalho com literatura pareça, muitas vezes, algo inferior.

Nas escolas, instituições que há mais tempo vêm cumprindo o papel de avalistas e de fiadoras da literarização de textos (LAJOLO, 2001b, p.19), a literatura é trabalhada geralmente no ensino médio, e uma das preocupações maiores que se tem para ensiná-la é o vestibular². Nele, é cobrada a leitura dos grandes clássicos da literatura (brasileira, portuguesa, e, por vezes, universal), com questões relacionadas às escolas literárias, aos aspectos lingüísticos de cada escola, à identificação de aspectos que as diferenciem.

Para os alunos que, de modo geral, não pretendem cursar uma faculdade, a literatura passa a ser um objeto distante da realidade, sem uma função específica, o que faz com que muitos jovens considerem literatura uma perda de tempo. Nas escolas públicas de periferia (caso desta pesquisa), em que o acesso ao nível superior ainda é pequeno, os estudos literários, se direcionados apenas a esse objetivo, parecem ser pouco produtivos.

Nas escolas de ensino fundamental, quando a literatura passa a vir acompanhada de adjetivos como infantil, juvenil, infanto-juvenil, a discussão sobre o trabalho com literatura parece ser ainda maior. Neste contexto, a pergunta que gerou esta pesquisa é: para que trabalhar literatura com alunos do 4º ciclo do ensino fundamental de escolas públicas de periferia?

Lingüística Aplicada e literatura?

Entre tantas possibilidades de análise, a escolhida para esta pesquisa surgiu nas teorias da Lingüística Aplicada (doravante LA) e foi aquela que mais demonstrou acreditar na capacidade da mudança por meio da interação social: a teoria sócio-interacionista. Dessa forma, buscou-se em Vygotsky a fonte principal dos estudos aqui realizados. Sabe-se, entretanto, que, na área de LA, os estudos de Vygotsky não bastariam para uma análise mais profunda a respeito de um trabalho com literatura e, por isso, outros pesquisadores foram selecionados para complementar o percurso desta pesquisa, entre eles, Bakhtin, Moita Lopes e Bronckart.

Os estudos de Bakhtin (1992/2003) sobre dialogismo – o sujeito sócio-subjetivamente se constituindo a cada enunciação – e sobre gêneros discursivos – enunciados relativamente estáveis em que se organizam as comunicações humanas – colaboram bastante com a idéia de que trabalhar literatura na escola de ensino fundamental não visa a um leitor acabado, formado, capaz de ler e compreender

² Apesar dos PCNEM (BRASIL, 1999, p.71) sugerirem que “o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos”, sabe-se, empiricamente, que o trabalho nas escolas ainda é feito, de modo geral, sem essa preocupação.

todo e qualquer texto sem maiores dificuldades, mas visa antes à capacidade de preparar o aluno para enfrentar as mais diversas situações de ação de linguagem.

Neste ponto, o trabalho com literatura, pelas próprias características do texto literário, torna-se ainda mais interessante e garante a oportunidade de realizar com os alunos, de modo, muitas vezes, bastante prazeroso, uma reflexão sobre o que acontece em seu entorno sócio-histórico-cultural. Buscando a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, o objetivo desta pesquisa é mostrar que um trabalho com literatura, realizado a partir da concepção sócio-histórico-cultural de linguagem, pode contribuir para a inserção de adolescentes e jovens na sociedade e, até mesmo, para a formação de suas identidades.

Parte-se do pressuposto que o trabalho com literatura para alunos do 4º ciclo do ensino fundamental não tem sido adequadamente realizado, uma vez que as escolas ainda trabalham com literatura de um modo bastante restrito, excluindo dela toda possibilidade de reflexão e de ação social.

A hipótese desta pesquisa seria, então, que um trabalho em literatura dentro de uma concepção sócio-histórico-cultural de linguagem (BAKHTIN, 1992/2003, MOITA LOPES, 2002; VYGOTSKY, 1984/2003), nesse período de transição da infância para a juventude (BRASIL, 1998a), poderia muito contribuir no processo de desenvolvimento do leitor crítico de texto literário (BRASIL, 1998b; MOITA LOPES, 2002).

A observação de algumas proposições do trabalho de Vygotsky e de Bakhtin talvez justifique melhor essa hipótese de pesquisa.

Para Vygotsky (1984/2003), a linguagem é social porque “todas as funções no desenvolvimento da criança [e a linguagem é uma dessas funções] aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*)” (VYGOTSKY, 1984/2003, p.75. Grifos do autor) e manifesta-se na interação.

Conforme Bakhtin (1992/2003, p.300), a linguagem é histórica porque “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez”. Assim, todo enunciado é constituído de outros enunciados que são levados em conta no momento da interação e a eles responde, ou seja, “rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos” (Bakhtin, 1992/2003, p.297), conforme a visão que se tem do interlocutor.

Também de acordo com Vygotsky (1984/2003, p.54), a linguagem é cultural porque, por meio da utilização de signos, “conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.”, a tudo que é transmitido de geração a geração naquele grupo social.

Postulados esses três conceitos, considera-se que a literatura, que tem como matéria prima a linguagem, possa ser entendida como a materialização lingüística de questões sociais, históricas e culturais. E, compreendida dessa forma, estudar literatura passaria a ser o mesmo que estudar como se realiza o processo de

interação por meio da linguagem; passaria a ser o mesmo que estudar o discurso e suas formas de ação.

Estudar literatura como uma manifestação discursiva pode ser bem mais atraente para o adolescente da sociedade atual, uma vez que suas idéias, apresentadas nas aulas de literatura, poderão gerar discussões que, no contexto da sala de aula, de acordo com Moita Lopes (2002), muito colaborarão na constituição das identidades desses adolescentes nascidos em um mundo pós-moderno (HALL, 2005; MASCIA, 2003, 2004, 2005; SANTOS, 1980/1996), globalizados (BAUMAN, 1999; HALL, 2005) e conhecedores das novas tecnologias (HALL, 2005; SANTOS, 1980/1996).

O prazer gerado pelas atividades realizadas terá também papel fundamental na motivação dos alunos, o que, em realidades sociais de periferia (como no caso da escola onde foi realizada esta pesquisa) pode vir a facilitar o trabalho com o adolescente, auxiliando-o a compreender a si mesmo, o mundo onde vive e a própria literatura (BAKHTIN, 1992/2003; MOITA LOPES, 2002; VYGOTSKY, 1984/2003), de uma maneira interessante, agradável e, ao mesmo tempo, crítica e participativa.

Nas escolas de periferia³, onde muitas vezes os alunos estão verdadeiramente à margem da sociedade, sem as condições básicas de sobrevivência (moradia, alimentação, saúde, higiene), e com raríssimo acesso à cultura letrada, cabe à escola o papel de integrar seus alunos ao meio social e fazer com que eles saiam das condições de marginalizados por meio de mudanças aceitas por essa mesma sociedade que os exclui. A arte, que no caso desta pesquisa é a literatura, definida por Vygotsky (1999) como o mais forte instrumento na luta pela existência e como forma socialmente aceita de manifestações diversas, pode, sim, ser um caminho de inclusão social.

Enfim, um trabalho com literatura!

Para que se comprove a importância do trabalho com literatura, dentro de uma visão sócio-histórico-cultural de linguagem, serão apresentadas, a seguir, as atividades desenvolvidas com alunos de 7ª série do ensino fundamental de escola pública:

Atividade 01	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre o autor Machado de Assis: biografia e bibliografia; • Conversa, em sala, sobre as descobertas.
Atividade 02	<ul style="list-style-type: none"> • Exibição do vídeo Machado de Assis, um mestre na

³ De acordo com Moura e Ultramari (1996, p. 10), “a noção de periferia refere-se a um lugar longe, afastado de algum ponto central. Todavia, esse entendimento meramente geométrico não representa a verdadeira relação entre o centro e a periferia das cidades. Neste caso, os afastamentos não são quantificáveis apenas pelas distâncias físicas que há entre os dois, mas, sim, revelados pelas condições sociais de vida que evidenciam nítida desigualdade entre os moradores dessas regiões da cidade”.

	periferia; • Comentários. • Exibição de trechos do filme Memórias Póstumas de Brás Cubas; • Comentários.
Atividade 03	• Cópia e leitura da primeira parte (do parágrafo 01 ao parágrafo 17) do conto Um apólogo, de Machado de Assis. • Gravação, em áudio, da leitura realizada pelos alunos.
Atividade 04	• Simulação de júri para verificar quem tinha razão na discussão, se a linha, ou a agulha.
Atividade 05	• Leitura da parte final do conto (do parágrafo 18 ao final). • Comentários.
Atividade 06	• Reprodução, em forma de desenho, do ambiente da história do Machado de Assis. • Transposição, também em desenho, dos elementos do conto para a época atual.
Atividade 07	• Transformação do conto em história em quadrinhos.
Atividade 08	• Produção de novo apólogo, com outros objetos, de acordo com a escolha dos alunos; • Ilustração do novo apólogo.
Atividade 09	• Produção de painel e lembrancinhas sobre Machado de Assis, para apresentação dos trabalhos à comunidade.

Serão seguidos, para análise do texto produzido, em dupla, durante a atividade 08, os procedimentos propostos por Bronckart (1999), para quem “todo texto empírico é objeto de um procedimento de observação ou, mais simplesmente, de leitura” (BRONCKART, 1999, p. 80). Neste artigo, comentar-se-ão apenas os mecanismos de enunciação que, de acordo com Bronckart (1999), contribuem para a manutenção da coerência pragmática do texto. Por meio deles, é possível analisar quais são as vozes que se expressam nos textos e quais suas avaliações quanto aos aspetos de conteúdo temático. Segue, abaixo, a transcrição do texto:

Um apólogo – O lápis e a borracha

1. Era uma vez um lápis que disse a borracha:
2. -A senhora poderia apagar o rastro que deixei no papel?
3. -Não senhor! Eu não vou apagar pelos seus erros.
4. -Mas por quê?
5. -Porque não sou sua empregada.
6. Estavam nisso quando chegaram à escola na bolsa de um aluno. O aluno pegou o lápis, pegou a borracha, pegou o caderno e começou a

escrever. O lápis velho só fazia o trabalho enquanto a folgada borracha era obrigada a apagar o rastro errado do lápis.

7. -Toma, sua besta, não quis apagar por bem, vai apagar por mal.

8. O lápis, vendo que a borracha não dava resposta, calou-se também. O caderno, nervoso com a discussão, disse em alto e bom som para a borracha:

9. -Respeite os mais velhos para ser respeitada, respeite os mais velhos, respeite os mais novos, respeite a si mesmo que terá sua recompensa.

10. -Faça como eu, aceito ser rabiscado, aceito ser apagado, sou desrespeitado e mesmo assim respeito aos outros. É isso aí!

A partir da visão de que todo texto é um objeto discursivo e de que todo texto provém de outros textos construídos ao longo dos relacionamentos humanos, durante toda sua existência (intertextos), recuperar as vozes que aparecem nesses textos parece ser bastante interessante a esta pesquisa. Segundo Bronckart (1999), considera-se que o estudo das vozes que aparecem em um texto pode ser dividido em três subconjuntos: a voz do autor; as vozes sociais; as vozes das personagens.

No texto em análise, a voz do autor aparece de modo direto, isto é, é ele quem conta a história. No entanto, aparecem, junto à voz do autor, algumas vozes sociais. A expressão 'em alto e bom som' (par. 8) pode ser encontrada em outras situações sociais e, no texto, assegura o clímax da narrativa e antecipa a importância da voz da personagem que entrará em seguida, no desfecho (par. 9 e 10).

Nas vozes das personagens, também podem ser encontradas algumas vozes sociais. A expressão 'não vou apagar pelos seus erros' (par. 3) poderia ser interpretada como um trocadilho literário para a expressão 'pagar pelos erros', comumente utilizadas em algumas situações sociais. Por meio dela, pode-se deduzir que os autores do texto compreenderam tanto o uso que tal expressão possui na sociedade (contexto sócio-histórico-cultural) quanto a liberdade de utilização da linguagem garantida pelo texto literário (propriedades estruturais e funcionais internas dos textos).

Algumas vozes sociais também analisam e julgam as atitudes e comportamentos das personagens dos textos, e são essas vozes as principais responsáveis pela introdução da moral da história. Na sequência 'O lápis **velho** e a **folgada** da borracha', pode-se observar que a adjetivação das personagens feita pelo narrador antecipa a moral final do texto. Com o julgamento antecipado da borracha ('a folgada borracha' (par. 6)), o narrador apresenta a voz social que diz que os mais velhos têm de ser respeitados.

Na sequência, é o próprio lápis que traz a idéia de que aqueles que não respeitam os mais velhos serão castigados: 'Toma, sua besta, não quis apagar por bem, vai apagar por mal'. Não há outra opção: o respeito aos mais velhos deve existir independentemente da situação em que se encontra.

Essa máxima absoluta de respeito ao próximo fica bem explícita no final do conto, na moral da história, dessa vez na voz de outra personagem, o caderno, que coloca como condição para receber o respeito, respeitar os mais velhos: 'Respeite

os mais velhos para ser respeitada'. Observa-se que o uso do verbo no modo imperativo (**'Respeite os mais velhos'**) dá ao texto o valor de preceito, de verdade absoluta.

A noção de que todos, e não só os mais velhos, devem ser respeitados, e que isso é condição essencial para garantir recompensas, aparece em toda a seqüência da fala do caderno: **'respeite os mais velhos, respeite os mais novos, respeite a si mesmo que terá sua recompensa'**. A repetição do verbo no imperativo (**'respeite'**) contribui para o estatuto de verdade absoluta da moral da história.

O caderno também se mostra como exemplo de vida, quando sugere à borracha que aja como ele: **'Faça como eu, aceito ser rabiscado, aceito ser apagado, sou desrespeitado e mesmo assim respeito aos outros. É isso aí!'**. Pode-se inferir, por essa fala do caderno, uma voz social que busca demonstrar a honestidade das pessoas da periferia. Apesar das condições desfavoráveis nas quais geralmente vivem, muitos moradores não perdem o respeito ao próximo.

Inúmeras são as situações de desrespeito social por que passam os moradores de periferia (falta de saneamento básico, de atendimento à saúde, de programas de cultura e lazer, preconceito que diz que todos os moradores de bairros periféricos são marginais, entre outras). Dessa forma, o caderno, associado à representação de uma voz da periferia, procura argumentar que, mesmo quando em condições tão desfavoráveis (é rabiscado, apagado, desrespeitado), não perde o respeito pelos outros.

A afirmação final **'É isso aí!'**, ainda na fala do caderno, poderia ser interpretada como uma conclusão, tanto da história, quanto das condições sociais representadas na fala anterior. Depreende-se, inclusive, um certo orgulho: mesmo nessa situação de desrespeito, os princípios morais que regem o caderno não são esquecidos. Associando a voz do caderno à voz dos alunos autores do texto, alunos de escola pública de periferia, pode-se dizer que, mesmo em condições muitas vezes desfavoráveis ao aprendizado, eles não abandonam seus princípios morais. E isso é motivo de orgulho.

Poder mostrar à sociedade o valor da periferia certamente influencia na identidade dos envolvidos em todo esse processo. Imagina-se o seguinte raciocínio: **'se a periferia tem valor, eu – morador da periferia – também tenho o meu valor. E vou mostrar isso à sociedade'**. E o caminho encontrado pelos adolescentes para atingir esse objetivo foi o texto literário.

Algumas considerações...

À pergunta **'para que trabalhar literatura com alunos do 4º ciclo do ensino fundamental de escolas públicas?'**, apresentaram-se algumas respostas, com a consciência de que elas possam ser provisórias. Acredita-se, primordialmente, que o trabalho com literatura em escolas públicas de periferia deve abranger o estudo dos mais variados intertextos da realidade sócio-cultural em que se encontra a comunidade escolar para, a partir daí, oferecer outros textos circulantes na sociedade.

O objetivo, entretanto, não é o simples conhecimento dessas diversas manifestações. Mais que isso, trabalhar Literatura é dar a possibilidade de o aluno de escola pública, em especial das escolas públicas de periferia, ter a sua voz ouvida pela sociedade. É usar de um mecanismo aceito por ela – a arte –, normalmente vista como forma de diversão, para discutir problemas sociais.

Se a sociedade dificilmente oferece meios para que a população de baixa renda se manifeste, a arte, e em especial a literatura, pode ser um caminho tanto para a manifestação, quanto para a integração do sujeito à sociedade. Em outras palavras, o trabalho com Literatura em turmas de jovens adolescentes deverá permitir ao educando, por meio dos textos estudados, agir no mundo social.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. [2003]
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. 7.ed. São Paulo: Ática, 2001.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. v.27.
- BRASIL. Ministério Da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- COELHO, N. N. *A literatura infantil*. 4.ed. São Paulo: Quíron, 1987. [1981]
- COELHO, N. N. *Literatura: arte conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- COLOMER, T. I. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.
- FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- HALL, S. *A identidade cultural na Pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. [1992]
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico*. Disponível em <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em 17 jul. 2006.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2001a.
- LAJOLO, M. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001b.

- MASCIA, M. A. A. *Investigações Discursivas na Pós-Modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de Língua Estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras/ Fapesp, 2003.
- MASCIA, M. A. A. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, R.C.C.P. (org) *Leitura: Múltiplos Olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- MASCIA, M. A. A. Os Discursos Monográficos nos Movimentos da Globalização versus Virtualização e da Pós-Modernidade. In: *REVERTE 2*. Fatec- ID, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- MOURA, R.; ULTRAMARI, C. *O que é periferia urbana*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- SANTOS, J. F. dos. *O que é Pós-moderno*. 14.ed. 1996. [1980]
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1984]
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paul: Martins Fontes, 1999.
- WORNICOV, R. Et al. *Criança, leitura, livro*. São Paulo: Nobel, 1986.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 10.ed. São Paulo: Global, 1998.