

A LITERATURA NAS PRÁTICAS DOCENTES DOS ALFABETIZADORES

Meire Cristina Costa Ruggeri

RESUMO: Este artigo analisa as contribuições da literatura na fundamentação de práticas docentes, no início do processo da aquisição da leitura por parte dos alfabetizados. Por considerar que a compreensão é o elemento essencial do processo de leitura, por isso, muito mais do que decodificar signos, o leitor precisa interagir e encontrar significados naquilo que lê. Neste artigo, a literatura, com suas múltiplas linguagens, é vista como fundamental para que esse objetivo seja alcançado. Estudos de teóricos como Bakhtin, Freire e Vygotsky que avaliam a leitura como um importante fator de inserção social, fundamentam esse trabalho. A partir dessas concepções teóricas, a formação da compreensão leitora é tida como capaz de habilitar o indivíduo para uma leitura crítica do mundo. A pesquisa documental e a revisão bibliográfica subsidiaram o estudo, cujo objetivo é refletir sobre o espaço dado à literatura na formação inicial de leitores, no processo de aquisição da linguagem, a partir de duas perspectivas: a literatura para fruição na alfabetização, de acordo com a concepção de Saraiva; e a literatura usada para propiciar a aquisição da capacidade leitora, conforme aponta Soares.

Palavras-chave: Literatura. Alfabetização. Formação de Leitores.

Introdução

O árduo trabalho do professor na formação inicial do leitor precisa, sem dúvida, ser norteado pelo caminho envolvente propiciado pela literatura. Se considerarmos que alfabetizar é, sobretudo letrar, no sentido de munir o sujeito de condições para que seja capaz de não só decodificar o código linguístico, mas também de compreender o mundo que o cerca, inserindo-se no exercício contínuo e integrado das práticas de leitura e escrita dentro da sociedade, torna-se imprescindível uma aproximação da leitura e da escrita num processo interativo propiciado pela literatura.

Nas práticas de leitura, no contexto escolar, utilizam-se livros didáticos e literários para a transmissão do conhecimento. A literatura, por ser construtora de múltiplas linguagens de diferentes gêneros e suportes textuais, torna-se fundamental para a imersão do sujeito na sua cultura.

Em sendo assim, neste artigo refletimos sobre o espaço dado à literatura na formação inicial de leitores, no processo inicial de aquisição da linguagem a partir de duas perspectivas: a literatura para fruição na alfabetização, de acordo com a concepção de Saraiva (2001); e a literatura para propiciar a

capacidade leitora conforme aponta Soares (2003), fundamental para imerso do sujeito na cultura letrada.

Segundo Vigotsky (2007), a língua escrita é formada por um complexo sistema de signos que compõem os símbolos e os sons das palavras. O ensino de tal processo, não pode ser efetuado de maneira mecânica e externa; esse processo requer o pleno desenvolvimento das funções comportamentais complexas e do desenvolvimento dos signos nas crianças, conforme ênfase dado pelo autor ao explicar que as linguagens estabelecem as mediações entre o aprendiz e o conhecimento em todas as áreas, bem como sobre a situação em que o conhecimento foi produzido e as novas perspectivas de sua utilização. Dessa forma, a linguagem não pode ficar artificial, sem função social e por vezes sem significado para o aprendiz. Por isso a literatura pode ser um vínculo para mediar a aprendizagem da escrita e, sobretudo, da leitura.

De fato, percebemos ao analisar textos de estudiosos da linguagem como Bakhtin e Vigotsky, cujo destaque em seus estudos é o papel social da língua, bem como a importância da interação social dos discursos, que a literatura, por ser portadora de múltiplas linguagens, precisa ser inserida nesse contexto da alfabetização, pois como afirma Bakhtin:

A verdadeira substância da língua não é construída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social **da interação verbal** realizada através da **enunciação** ou das **enunciações**. (BAKHTIN, 2006 p.123, grifos do autor).

Desta forma, neste artigo, refletimos sobre o espaço dado à literatura na formação inicial de leitores, no processo de aquisição da linguagem, a partir de duas perspectivas: a literatura para fruição na alfabetização, de acordo com a concepção de Saraiva; e a literatura usada para propiciar a aquisição da capacidade leitora, conforme aponta Soares.

1. A Literatura e a Alfabetização

É recorrente na fala de professores, de formadores de professores e de pesquisadores em geral que as práticas de alfabetização em relação ao uso do livro literário precisam mudar. Apesar de inúmeras pesquisas apontarem a

importância desse uso como suporte para a alfabetização, muitos professores ainda não têm feito uso do livro literário em suas práticas.

Diante dessa percepção, é preciso investigar como os professores utilizam o livro de literatura infantil nessa fase da escolaridade, que aspectos metodológicos fundamentam suas práticas com o livro literário nos primeiros anos da vida escolar, quais aportes teóricos subsidiam a prática docente no que se refere ao uso do livro de literatura infantil na alfabetização e como os programas de formação continuada têm preparado os alfabetizadores para lidar com a literatura nessa fase, portanto, que relações podem ser estabelecidas entre leitura de livros literários e o processo de alfabetização?

Para Silva (1987, p. 43), a leitura é “a atividade essencial a qualquer área do conhecimento”. De fato, a leitura é responsável não só pelo sucesso acadêmico; é também pelo sucesso social e financeiro, conforme destaque dado por Saraiva (2001), em seu livro “Literatura e Alfabetização, do plano de choro ao plano de ação” que do mesmo modo, reconhece a importância da literatura para propiciar ao sujeito a capacidade de usufruir de sua cultura, para posicionar-se diante de seu contexto e desenvolver sua criatividade.

No entanto, a escola muitas vezes tem-se mostrado ineficiente na tarefa de articular o ensino da língua com a formação de leitores. A falta de articulação entre a aprendizagem da língua escrita e o processo de aquisição da compreensão leitora decorre muitas vezes do equívoco em relação ao uso do texto literário para o treinamento do ato de ler. Assim, a leitura do texto fica restrita à decodificação, ao estabelecimento da relação entre significante e significado.

Paulo Freire (1995) elucida o fato de se ampliar a importância da relação do texto-aluno-contexto ao afirmar que:

‘A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo’. (...) A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1995, p. 23).

A ausência de conhecimento dos fundamentos linguísticos por parte dos professores alfabetizadores tem dificultado a compreensão do processo

de aquisição da língua escrita e, conseqüentemente, impedido à organização de atividades significativas com a leitura.

As ciências da linguagem, especialmente a Linguística, têm contribuído para a interação da leitura e da escrita como práticas sociais, conforme enfatiza Abaurre (1998):

[...] fica, assim, descartado o tratado como unidades linguísticas descontextualizadas, tais como sílabas palavras, sentenças que só fazem sentido para quem a linguagem já constitui objeto de reflexão e análise. Da mesma forma fica prejudicado, porque ineficiente, o trabalho com metalinguagem como um objetivo em si mesmo, já que a metalinguagem só faz sentido após essa reflexão e análise. Fica igualmente descartada na chamada alfabetização a necessidade do tradicional período preparatório em que se treinam a discriminação visual e auditiva como se a criança não fosse capaz distinguir objetivos e sons significativos para ela, ou em que se treina o comportamento motor de formar mecânica e sem sentido. (ABAURRE, 1998, p.7).

Fundamentalmente, a aquisição da leitura determina o modo como a criança se relaciona com a escola e com a aprendizagem. Assim, o ato de ler situa a criança no mundo dos adultos, conforme enfoque dado por Bittelheim (2002):

Quando a aprendizagem da leitura é experiência da não apenas como o melhor caminho, mas como o único para sermos transportados para dentro do mundo previamente desconhecido, então a fascinação consciente da criança em relação aos acontecimentos imaginários e seu poder mágico apoiará os seus esforços conscientes na decodificação, dando-lhe forças para vencer a difícil tarefa de aprender a ler. (BITTELHEIM, 2002, p. 49).

Por um lado, a aprendizagem da leitura proporciona à criança o ingresso em um mundo novo: o mundo letrado, potencializado por um universo de contos de fadas e de outros gêneros que estimulam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Por outro lado, a linguagem poética com sua sutileza e riqueza de significados propicia a possibilidade de novas associações, novos nexos e novas formas de se (re) construir a linguagem, permitindo o estímulo à sensibilidade estética e a criatividade.

Para tanto, Lajolo (1994,) garante que ler é essencial e que a leitura literária complementa a alfabetização:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discorre simbolicamente, seus impasses, desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 1994, p. 37).

Para que as propostas pedagógicas discutidas tenham êxito, são necessários investimentos da escola e do professor, essencialmente na formação reflexiva baseada na tríade ação- reflexão-ação. Só assim é possível formar leitores que trilhem o caminho prazeroso da literatura.

2. Objetivos da Alfabetização na Perspectiva do Letramento

O desafio que se coloca para a alfabetização atualmente é conciliar o processo de aquisição da língua materna com a apropriação do código linguístico com condições que possibilitam o uso da língua nas práticas sociais de leitura e de escrita. Assim, numa perspectiva interacionista, dialógica e interativa é preciso embasar o fazer pedagógico pautado primordialmente em:

- Refletir sobre a importância de uma ação pedagógica que possibilite a cada criança a participação em práticas sociais de letramento;
- Analisar diferentes possibilidades de ação pedagógica com o sistema de escrita, a partir de contextos significativos de aprendizagem;
- Identificar a leitura como processo em que os alunos atuam e produzem significado;
- Realimentar constantemente o processo de leitura e escrita para que os alunos cheguem à compreensão leitora;
- Oportunizar a todos uma vivência da língua como prática discursiva que se manifesta por meio de diferentes gêneros textuais;

Os objetivos citados acima fazem parte do referencial metodológico sugerido pelo Ministério da Educação (MEC) na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), bem como das orientações propostas pelo Programa de Formação de Professores

Alfabetizadores (Pró-Letramento). Uma análise detalhada desses objetivos mostra-nos que a concepção de ensino da língua nas propostas curriculares tende a considerar a importância de uma prática pedagógica voltada para o letramento, que na definição dos PCNs:

é entendido como um produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 2000, p. 23).

A preocupação da escola, no entanto tem sido no sentido de promover uma prática de aquisição de leitura e escrita que prioriza a aquisição de códigos que versam sobre o desenvolvimento necessário para a codificação e decodificação do sistema linguístico. (KLEIMAN, 2003).

De acordo com as concepções de Kleiman (2003), vale salientar que o domínio do código linguístico por parte do alfabetizando depende da maneira como a escola vai promover essa aquisição. A escola precisa desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos por meio de atividades que priorizem as funções sociais da língua. Visto desse modo, o domínio do código linguístico precisa ser adquirido envolvendo as práticas do letramento sem descuidar dos aspectos que direcionam ao estudo do sistema de escrita: aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos, ou seja, é preciso alfabetizar letrando.

A partir dessas reflexões, entende-se que a literatura é um valioso suporte no processo de alfabetização porque os estudos literários, segundo Coelho (2010):

[...] estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente-condição sine qua non para a plena realidade do ser. (COELHO, 2010, p.16).

3. As concepções da Literatura na Alfabetização

Para os PCNs, o ensino da língua deve ser pautado também no trabalho com os textos literários, vistos como essenciais para aplicar maior qualidade ao uso da linguagem:

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com —textos que só servem para ensinar a ler. —Textos que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 2000, p. 29).

Dito de outro modo, os PCNs consideram, portanto, que é preciso superar as concepções que apontam a noção de que ler é basicamente decodificar, fazendo a conversão letra/som. Tais concepções, segundo os teóricos pesquisados Soares (2003), Mortatti (2000), Kleiman (2003), têm levado a escola a formar leitores capazes de decodificar, mas que apresentam enorme dificuldade em compreender o que leem. Diante disso, os PCNs assinalam que é preciso repensar a questão do ensino da leitura nas classes de alfabetização:

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso —aprender a ler, lendo: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os

escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura (BRASIL, 2000, p. 42).

A aquisição da linguagem escrita poderá ser facilitada a partir de modelos proporcionados pelo trabalho com textos literários de qualidade, que não sejam fragmentos descontextualizados, pois a leitura literária de qualidade pode tornar o leitor um criador (PAIVA, 2010). Em outras palavras, o leitor quando envolvido numa relação de interação com a obra literária, encontra significado, compreende o texto e o relaciona com o mundo à sua volta, elaborando novos significados ao que foi lido. Dessa forma, a leitura pode contribuir de forma significativa para exercício da cidadania e do desenvolvimento social. Para Cosson (2009, p. 27) o bom leitor é

aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário.

A FORMAÇÃO DO MEDIADOR DA LEITURA

Analisando essas perspectivas apresentadas sobre as relações entre escola e literatura infantil é importante observar que o fato de a escola lançar mão da literatura para incorporá-la a suas práticas, requer dos professores conhecimento teórico dos conceitos sobre literatura, da concepção que essa literatura denominada infantil tem adquirido no processo de escolarização, haja vista que historicamente a literatura infantil, desde o seu aparecimento, vem desempenhando um papel de formadora de valores morais e sociais a partir do uso que a escola tem feito dos textos literários, muitas vezes, exclusivamente com essa função. Por isso, concordamos com a argumentação de Foucambert a respeito da formação do professor como mediador de leitura. Diz ele:

A formação inicial e contínua de cada professor deve tender a torná-lo um perito em literatura infantil, alguém que conhece o que é publicado nessa área, dispõe dos meios para analisar essas produções, sabe apresentá-las, reflete sobre seu poder de exclusão em relação a todas as crianças que não pertencem às classes médias. Isso porque, certamente, o aumento do número de leitores não passa pela generalização pura e simples do atual modelo de leitor; passa sim, pela diversificação das práticas de leitura e, portanto, pela evolução dos escritos disponíveis. É inconcebível que professores, cuja missão é precisamente abrir caminhos para a democratização da leitura, não se engajem totalmente numa reflexão sobre o livro para crianças e jovens: não se pode separar o que é oferecido para ler do aprendizado da leitura propriamente dito. (FOUCAMBERT, 1994, p. 36-37).

Percebemos, assim, a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo da criança, bem como a relevância da mediação do professor, bem como a interação proporcionada pela linguagem nesse processo. Se a linguagem é fator primordial para a elaboração do pensamento e conseqüentemente para aquisição de novos conceitos, podemos considerar a linguagem imprescindível para que a criança possa construir os conceitos necessários à sua inclusão na sociedade grafocêntrica.

Sob esse prisma, a literatura cumpre função primordial para o desenvolvimento das funções intelectuais que permitem a apropriação do conhecimento por parte do pequeno leitor.

A formação de leitores eficazes perpassa pelo efetivo trabalho com a literatura. Cagliari (2009) acentua a importância da leitura de livros literários quando assegura:

O que os alunos devem ler? Certamente há leituras mais interessantes para as crianças e as próprias para jovens e para os adultos. Há bons escritores na nossa literatura para todas as faixas etárias. Os alunos devem entrar em contato com bons autores desde as primeiras leituras. Além dos nomes famosos da literatura nacional há os bons autores de outras línguas, que são traduzidos. Por que não lê-los? (CAGLIARI, 2009, p.154).

Transportando essas contribuições para as questões relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem no processo de alfabetização e de letramento, percebemos que a alfabetização plena só acontece

em um contexto onde houver um procedimento de compreensão ativa do ato de ler, dotado de situações concretas e significativas presentes em textos bem escritos e não em pseudotextos usados para uma simples decodificação conforme se constata em muitas cartilhas.

Considerações finais

A literatura na alfabetização não pode ser uma manipulação abstrata dos textos literários, mas deve se incorporar as narrativas ao sujeito, com suas vivências para que ele possa ser inserido nas práticas leitoras ainda no processo inicial de aquisição da linguagem.

O investimento em bibliotecas, o conhecimento e o fomento das políticas públicas voltadas para a leitura são, sem dúvida, possíveis caminhos para aproximar a literatura do momento mais importante na vida escolar do indivíduo: sua alfabetização.

A literatura plena, com sua força de seduzir, de incitar o desejo de ler, quando bem trabalhada pela escola conduz à paixão pela leitura e esta não se perde jamais. Nessa perspectiva, considera-se que a escola tem como uma de suas principais funções a formação do leitor, desde o início do processo de escolarização. O que torna o papel do educador-alfabetizador o de promotor do encontro do educando com o mundo letrado, além de prepará-lo para ver a literatura com olhares plurais e conseqüentemente mais preparados para garantir o domínio da prática leitora, cuja finalidade não se esgota em si mesma, mas surge como uma imperiosa necessidade para a vida em sociedade.

Uma proposta educacional que eduque para a cidadania, conforme enfocam os PCNs, deve se pautar em um ensino de literatura em que a leitura literária seja um elemento central, não um coadjuvante fragmentado, que o livro literário impresso esteja presente na sala de aula; e que os textos literários não sejam fragmentos em um livro didático.

Se de fato considerarmos a literatura a partir desse prisma, é fundamental levarmos em conta a advertência de Soares (2011) sobre o fato de que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes e, que o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à

constituição de “saberes escolares”, e isso é fundamental para que os professores, desde o início da escolarização, incorporem em sua prática de formação de leitores, as perspectivas de análise necessárias, ou seja, é preciso que sejam feitas as relações entre o processo de escolarização e o emprego da literatura infantil para a formação do leitor proficiente.

Assim, o trabalho com a literatura nos convida a repensar o fazer pedagógico, voltado especificamente para o processo de formação de leitores autônomos e inseridos em uma sociedade cada vez mais letrada. Para tanto, Cosson (2009, p. 23) afirma que ao refletir sobre o planejamento das atividades envolvendo as práticas docentes que se referem à formação do leitor “é fundamental que seja organizado segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”.

O processo de escolarização da literatura é inevitável. Soares (2010), Cosson (2009) e Paiva (2010) destacam que por isso, é preciso que a escola busque práticas de leitura que promovam a valorização do espaço dado a essa literatura no contexto escolar, sem descaracterizá-la, e elevando-a ao lugar que deve ser ocupado pela literatura infantil nos anos iniciais: suporte para a aquisição da leitura na alfabetização.

Referências

ABAURRE, M. B. M. et al. Avaliação das cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular. *Leitura: Teoria & Prática*. Associação de Leitura no Brasil, n.31, jun.,1998.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. 16. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra,2002.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*: 10. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2009.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: Teoria, Análise, didática*. São Paulo, SP: Moderna, 2010.

- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2009.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- LAJOLO, M. *Do mundo de leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1994.
- KLEIMAN, A.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876-1994*. São Paulo, SP: UNESP, 2000.
- PAIVA ET al. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- RIBEIRO, A. M. *O árduo caminho da alfabetização*. Revista do Professor. Porto Alegre, n. 12, p. 24-27, out./dez. 1987.
- SARAIVA, A. J. *Literatura e alfabetização - do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre, RS: Artmed 2001.
- SILVA, I. M. M. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Recife, PE: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, 1987.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.
- _____. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro, RJ: Martins Fontes, 2007.
- ZILBERMANN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1986.
- _____. *A Literatura infantil na escola*. São Paulo, SP: Global, 1998.