

O PROFESSOR E A LITERATURA INFANTO–JUVENIL CONTEMPORÂNEA

EVELINE MESSAGE CUNHA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR).

Resumo

A vasta produção literária infanto–juvenil cultivada na contemporaneidade oferece possibilidades de trabalho infindas no contexto escolar. Diante disso, ressaltamos os escritos literários para o público mirim construídos por situações que intrigam seu leitor. Longe do discurso moralizante didatizante, escritores da década de 70, seguidores de Lobato, marcaram e ainda marcam uma mudança considerável no que diz respeito à qualidade da produção literária infanto–juvenil brasileira. Exemplo de singularidade é Lygia Bojunga (1932), que desde sua primeira publicação, “Os Colegas” (1972), constrói suas narrativas, repletas de fantasia, tendo como base elementos do universo real. Sensível ao fazer literário, a escritora insere, em seus textos, temas como a desigualdade social, o alcoolismo, o trabalho infantil, a pobreza, a fome, que outrora foram considerados como apropriados ao público adulto. Delimitamos nosso objetivo no âmbito dessa produção literária, qual seja o de apresentar uma discussão a respeito do trabalho do professor com o texto que trata de temas intrigantes e se relacionam mais diretamente com a realidade concreta do leitor. Selecionamos o conto “O bife e a pipoca”, que se insere no livro “Tchau” (1984), de Lygia Bojunga, para fundamentar nossa discussão com exemplos de prática docente numa 8ª série do ensino público.

Palavras-chave:

literatura infanto–juvenil, professor, temas polêmicos.

Devido aos inúmeros autores de literatura brasileira que orientam seus textos ao público mirim, observamos que hoje a escola tem uma ampla possibilidade de trabalho com a literatura. Não distante, o desejo que dividimos diante dessa pluralidade de material literário é que a escola norteie-se para a formação tanto do gosto pela leitura nos alunos quanto para a formação da consciência crítica frente à leitura de textos literários. Entretanto, o nosso anseio encontra obstáculos que dificultam sua concretização.

Não distanciando as discussões a respeito do insucesso na formação das habilidades e dos conhecimentos de leitura nos alunos, salientamos a necessidade de refletir sobre o trabalho do professor focalizando as intenções e os objetivos da leitura literária e o estudo do texto.

É necessário ressaltarmos, primeiramente, que a inserção do livro literário nos conteúdos programáticos traz a inevitabilidade de ele se tornar um saber escolar. Sobre esse processo, Soares (Soares, 2003) salienta que é ação da escola tomar o literário como algo a ser explorado. Entretanto, ao apropriar-se do texto, a instituição de ensino,

geralmente, efetua uma “escolarização inadequada” da literatura, responsável por deturpá-la de vários modos ou mesmo por distorcer seu conceito para a criança.

É preciso reconhecer que o trabalho com a literatura dentro dos muros da escola deve se distanciar de qualquer tentativa de desvirtualização, pois a construção interna do material narrado demonstra um mundo organizado feito em linguagem, com todas as suas especificidades que o faz literário.

Em segundo, apoiando-nos sobre o que Soares (Soares, 2003) aborda a respeito da leitura e do estudo de textos, podemos dizer que o professor deve estar atento a quatro aspectos quando trabalhar com o texto literário.

Vale ressaltar que esses quatro aspectos expostos por Soares (Soares, 2003) relacionam-se ao texto literário, ao livro didático e ao professor que se apóia neste material. Procuraremos estender essa ligação com o professor que também age com a literatura fora do livro didático, principalmente no último aspecto, o qual é o enfoque deste artigo.

A seleção de gêneros, autores e obras deve ser um dos aspectos levado em conta pelo professor. Há inúmeros casos que pelo simples acesso dos textos literários no livro didático, os professores dão preferência a determinados gêneros textuais como os do tipo narrativos e os poemas, deixando de lado o diário, as memórias, etc. Quanto à escolha de autores e obras, percebemos que se privilegiam textos de certos autores, trazendo duas consequências: a negação da amplitude de obras que a literatura infanto-juvenil brasileira é composta e a limitação da visão da criança de que a literatura é somente aqueles autores e obras.

Como segundo aspecto, temos a seleção do fragmento. Ao selecionar certos trechos, o professor deve estar atento tanto aos aspectos formais quanto aos semânticos. É comum observarmos a deturpação desses dois aspectos em livros didáticos, já que os “pseudotextos” (SOARES, 2003, p. 30) não respeitam a forma do gênero ou tipo textual nem a sua unidade coerente e significativa - por exemplo, um trecho de um texto narrativo que apresenta apenas a exposição e o conflito. Os resultados dessa escolarização inadequada são: além de distorcer o conceito de literatura para a criança, esta, no momento de produção escrita, tenderá a realizar de maneira desfalcada e

desordenada o seu próprio texto. Diante disso, perguntamos: como sanar o problema do fragmento? Em resposta, Lajolo propõe “contextualizar o texto, quando fragmento, na obra integral; discutir como os traços tidos como fortes, num determinado fragmento, se contradizem ou atenuam quando vistos de uma perspectiva mais ampla.” (LAJOLO, 1985, p 61).

O professor deve se atentar a uma terceira forma de distorção: a transferência do texto do suporte literário ao didático. Ao realizar essa transposição, o texto, por um lado, pode sofrer “adaptações” devido às “limitações” do público leitor, isto é, a estruturação, o vocabulário podem se alterar a fim de promoverem a simplificação para a compreensão das crianças de determinada série. Por outro lado, o texto pode se desvincular da ilustração na qual se apóia para a construção de seu sentido e para o impacto pretendido no leitor.

As intenções e os objetivos da leitura, bem como o estudo do texto são o último aspecto levantado por Soares (2003) e pelo qual nortearmos nossas discussões seguintes.

Dentro do livro didático há exercícios que acompanham os textos literários que visam à condução do aluno no processo de compreensão do texto. Entretanto, como salienta Soares (Soares, 2003),

os exercícios (...) não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam. (p. 43)

A respeito desses exercícios, a autora afirma que eles centram-se na localização de informações no texto, ou são exercícios de metalinguagem. No primeiro caso, o que se pretende é a visualização dos aspectos que estão em sua superfície. Encontramos, dessa forma, questionamentos como “Quais são os personagens da história?”, mas que devem ser acompanhados por outras reflexões, como nos afirma Lajolo "Saber quem fez o que, quando e onde, só é relevante quando acompanhado de outras reflexões – por exemplo sobre a sequência narrativa, ou a perspectiva de que tudo é narrado – e junto

com elas contextualizado, transformando todas as ocorrências do texto num tecido significante." (LAJOLO, 1985. p. 59)

No segundo caso, o que se espera é que o aluno compreenda noções de gramática, ortografia. O texto acaba servindo de pretexto para o ensino ou a afirmação do idioma. Não raros, há exercícios que propõem a correção do estilo linguístico do autor. Sobre esse olhar da literatura não conter aspectos linguísticos privilegiados pela escola para o ensino de língua, há também casos de resistência do texto literário em sala de aula. Cosson reflete sobre esse processo:

Em seu lugar [o do texto literário], entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve de parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor (...). A linguagem literária, por ser irregular e criativa, não se prestaria ao ensino da língua portuguesa culta, posto que esta requer um uso padronizado, tal como se poder encontrar nas páginas dos jornais e das revistas científicas. (COSSON, 2006, p. 21)

Outro fenômeno presente é o estudo do texto literário a partir da elaboração de resumos da história. Deve se tomar cuidado quanto a essa atividade. O “ler para escrever com outras palavras” é uma produção que muitas vezes apresenta um dos aspectos do livro, podendo não ser este o mais importante. Além disso, o resumo tende a apresentar os fatos superficialmente que, por consequência de sua brevidade, deturpa a história, fazendo-a perder o fio condutor que liga os episódios. Sobre o resumo do texto, temos que pensar no que propõe Lajolo:

Da mesma forma que as atividades que envolvem um texto a ser trabalhado por seus leitores precisam decorrer de uma concepção que veja o texto como globalmente significativo, é igualmente importante que as atividades que visem à produção do texto sejam também fundadas numa concepção que a privilegia, não o texto redigido, mas o ato de redigir. (LAJOLO, 1985, p. 60)

Atentamos então a um problema que ocorre nas salas de aula quando abordado o tema “objetivos da leitura e estudo do texto literário”: a construção de sentido do texto realizada pelo aluno tendo o professor como mediador da relação aluno-texto literário. Como bem aponta Wielewicki

A posição do professor em relação ao texto é ambígua: ao mesmo tempo em que reconhece sua qualidade plurissignificativa, o professor confere significados ao texto de acordo com aquilo que recebe da crítica institucionalizada, ou seja, dos críticos que, antes dele, interpretaram os textos. Seus alunos, por sua vez, devem produzir sentidos que estejam de acordo com esse saber referendado pela academia, fazendo com que *seus* sentidos sejam válidos dentro de parâmetros pré-estabelecidos. (WIELEWICKI, 2008, p. 33).

Rememoremos que o ambiente escolar ao se apropriar do texto literário acaba por escolarizá-lo. Torna-se quase impossível camuflar a leitura literária e as atividades que a ela se direcionam sem ter objetivos escolares. Mas a pretensão deve ser realizada se queremos formar alunos leitores. Verificamos, assim, que Wielewicki (2008), em um esforço de reconhecimento do papel do professor como mediador da relação entre texto e leitor, direciona os holofotes à responsabilidade do mestre diante da leitura literária e do estudo do texto para a formação leitora de seus alunos, além do gosto pela leitura que pode ser suscitado nas crianças e nos jovens.

Precisamos compreender que o processo de leitura tem caráter de comunicação diferida, já que tanto autor como leitor encontram-se, geralmente, distantes em espaço e tempo. Não se torna possível, dessa forma, recorrer ao autor para a solução de determinada dúvida de interpretação. Jouve (2002) ressalta que não se pode interpretar o texto como se deseja; mesmo que aceite várias leituras, não condiz em conceber *qualquer* leitura para o texto. É aí que o professor potencializa seu papel de mediador. Reconhecendo a qualidade plurissignificativa do texto, o professor deve *orientar* a leitura de seus alunos. Não se trata de o professor privilegiar somente o que oferece a crítica institucionalizada, negando os sentidos diversos emanados pela leitura de seus alunos, mas trata-se de colocar em debate a interpretação e compreensão do leitor mirim em prol da formação do senso crítico diante daquilo que lê. É o professor que ensina estratégias de leitura ao aluno e aplica atividades dinâmicas que promoverão, ao mesmo tempo, habilidades leitoras e o despertar do gosto pela leitura.

Diante desse panorama do estudo do texto literário nas escolas, pensamos em um trabalho que beneficiasse tanto a literatura infanto-juvenil quanto a formação do leitor. Entretanto, antes de relatarmos uma experiência de estágio de docência que vai ao

encontro desse pensamento, chamamos a atenção ao quadro plural de nossa literatura para crianças e jovens.

Vemos na produção literária desencadeada na década de 70 o aparecimento de escritores, seguidores de Lobato, que “produzindo obras que sem perder de vista o lúdico, o imaginário, o humor, a linguagem inovadora e poética, tematizam os atuais problemas brasileiros levando o pequeno leitor à reflexão e à crítica.” (Sandroni, 1987, p 61).

Ruth Rocha, em *O reizinho mandão* (1978) e Ana Maria Machado, em *História meio ao contrário* (1979), trazem inovações. A primeira coloca problemas atuais dentro do livro literário, contestando, com muita sensibilidade, o poder excessivo que determinada posição social detém (no caso, a de ser rei). Assim como Ruth Rocha, Ana Maria Machado propõe uma inversão dos contos de fadas tradicionais em que príncipe e princesa não se casam e vivem felizes para sempre, ao contrário, a princesa atém-se a sua própria vida e o príncipe se casa com uma pastora.

Perrotti (1986), considerando *O caneco de Prata* (1971), de João Carlos Marinho, um “divisor de águas” (PERROTTI, 1986, p. 12), diz que a era do discurso estético chega à literatura infanto-juvenil, já que o período anterior da produção literária foi marcado por um discurso utilitário. Em sua narrativa, João Carlos Marinho rompe com o maniqueísmo que outrora fora tão presente: não há prevalência do bom ao mau nem do ganhador ao perdedor.

Há textos que marcam a denúncia e a crítica da realidade brasileira. Exemplos disso são *O menino e o pinto do menino* (1975), de Wander Piroli, que indaga a qualidade de vida em um condomínio apertado e *A fada que tinha idéias* (1971), de Fernanda Lopes de Almeida, que questiona a rotina escolar.

Encontra-se também como representante da literatura infanto-juvenil de 1970, Lygia Bojunga que, desde sua obra inicial *Os colegas* (1972) até *Sapato de salto* e *Aula de Inglês*, ambas publicadas em 2006, aborda em suas narrativas temas que outrora foram considerados pelo adulto como impróprios à criança, como a miséria, o abandono do lar, o suicídio, a prostituição, o homossexualismo, o assassinato.

Textos que nos fazem pensar sobre a função social da literatura, como a narrativa de “O bife e a pipoca”, um dos quatro contos de *Tchau* (1984)[1], de Lygia Bojunga, nos fez inserir o texto, com a pretensão de estudá-lo, em duas oitavas séries do ensino público da cidade de Presidente Prudente – SP.

Essa experiência promoveu aos alunos da graduação em Letras uma atuação autêntica dentro de duas salas de aula de escolas diferentes, pois ficamos responsáveis tanto pela seleção do material, quanto pela produção de uma unidade de ensino e também pela aplicação em uma sala sem a intervenção do professor de língua portuguesa da escola.

Quanto à primeira das cinco partes da unidade de ensino, trabalhamos com o conto de Bojunga. Tal história estrutura-se em torno de dois meninos, Tuca e Rodrigo que, apesar de serem de mundos opostos, traçam uma amizade repleta de descobertas.

Rodrigo, filho único e rico e Tuca, morador de favela e lavador de carros, começam a conversar na escola particular, já que Tuca ganha uma bolsa de estudos para frequentá-la. Tal amizade inicia-se por meio de explicações das matérias que Rodrigo dá a Tuca.

A história nos relata a ida de Tuca ao apartamento de Rodrigo, onde se atrapalha e deixa cair seu bife no tapete, e a visita à favela, na qual Rodrigo, ao comer pipoca, depara-se com a mãe do colega fechada em um quarto, bêbada. O episódio desencadeia uma briga entre os dois amigos, findando a amizade temporariamente. Entretanto, o final da história conta-nos o retorno do relacionamento amistoso com um novo envolvimento entre os dois: a pescaria que Tuca ensina a Rodrigo.

Percebemos pela simples exposição da fábula que Bojunga traz à história temas que intrigam seu leitor mirim, como a desigualdade social, o alcoolismo, o trabalho infantil, a pobreza e a fome. E por apresentar esses temas que se aproximam tanto da realidade do leitor é que pensamos sobre o estudo do texto em si, sobre o estudo dele com a música de Gonzaguinha, “O que é, O que é?”, e com o filme “Encontrando Forrester”, respectivamente, a segunda e terceira parte da unidade de ensino.

Quanto à leitura e ao estudo do texto literário em si, baseamos nossas práticas educativas nos pressupostos levantados por Solé (1998) que vê o ensino de leitura como um processo com três etapas: o aluno compreende antes, durante e depois da leitura.

Na etapa inicial, o objetivo central foi preparar os alunos para a leitura do conto. Desse modo, apresentamos rapidamente a biografia da autora, as premiações e os livros que escreveu, em especial, o *Tchau* (Bojunga, 2006). Nessa primeira etapa também incitamos prévias noções sobre a história e sobre os temas do conto, realizando perguntas como “Se olharmos o título do conto, o que esperamos do assunto do texto?”, “Quais as relações entre o bife e a pipoca?”. Diante dessa prática, Solé nos afirma que,

Com essa possibilidade de participação antes da leitura do texto, as crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque lêem, mas porque transformam a leitura em algo seu – o que é que eu penso, até que ponto minha opinião é correta. Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e vêm neste meio de conhecer a história e de verificar suas próprias revisões. (SOLÉ, 1998, p. 109)

No momento da leitura do texto, colocamo-nos em círculo, a fim de obter um ambiente móvel, isto é, um local onde professor e alunos encontravam-se na mesma posição. Nós, estagiários, efetuamos a leitura em voz alta. Com a nossa leitura, houve momentos de pausa que direcionavam a compreensão do leitor, já que Bojunga trabalha com a “história-dentro-da-história” (Sandroni, 1987, p. 74), isto é, com outros episódios que não fazem parte do plano da narrativa principal. Pausávamos e pedíamos aos alunos para que contassem o que estava acontecendo e o que acontecera na história. Houve também momentos em que parávamos a leitura e perguntávamos o que aconteceria nas páginas seguintes. Houve intensa participação quanto a essa prática, pois as expectativas que certos alunos tinham, eram diferentes das de outros estudantes; eles conversavam entre si e levantavam aspectos do texto para confirmar a hipótese.

Para o desenvolvimento dessa atividade, dividimos o mesmo pensamento de Solé quando diz que “As atividades de leitura compartilhada (...) devem permitir a transferência da responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor (...) para as mãos do aluno.” (Solé, 1998 p. 12). É o aluno o agente de construção da compreensão.

Após a leitura, organizamos as atividades de estudo do texto de Bojunga em si e do estudo do texto com a música de Gonzaguinha e com o filme “Encontrando Forrester”.

Quanto ao primeiro caso, como buscamos explorar a compreensão dos alunos sobre as idéias principais enquanto líamos o texto, pedimos um resumo escrito sobre “O bife e a pipoca”. Antes dessa petição, tratamos de reconhecer os elementos textuais, como a linguagem informal, os gêneros carta e bilhete inseridos na narrativa, e os elementos narrativos. Exploramos não só os elementos que fazem parte do texto de Bojunga, mas a feitura do resumo: sua estrutura, o conteúdo a ser levado em conta na produção do texto, o todo significativo do resumo em comparação ao todo literário de “O bife e a pipoca”, etc. Traçamos também um objetivo gramatical para a produção desse resumo, o qual será revelado posteriormente.

Após a produção do resumo, entregamos um impresso com perguntas. Chamamos essa etapa de “entrevista”, porque cada aluno entrevistaria o outro. Foram perguntas cujas respostas se encontram no texto, como “Quais os três locais principais em que se passa a história de Tuca e Rodrigo? Por quais pontos de vista que esses espaços foram narrados?”; outras perguntas que permitem a reflexão do leitor diante do que o texto apresenta, por exemplo, “Como as cartas que Rodrigo envia a Guilherme se conectam com a história narrada?”; e outras perguntas de elaboração pessoal que buscam ir além do que o texto apresenta, como “O destino dado a Tuca e a Rodrigo no final da história poderia ser outro? Por quê?”. Após realizarem a entrevista com os colegas, propusemos que apresentassem conjuntamente o que o outro havia dito. Assim, eles falavam o que o amigo dissera, porém nunca deixavam de lado as opiniões deles contestando as dos outros. Realizamos, então, um debate no momento dessa exposição, em que os alunos manifestaram opiniões a respeito dos temas abordados na história, o qual era nosso objetivo para as atividades seguintes.

A respeito do estudo do texto em si, por meio dessas atividades que se desenvolvem após a leitura do texto literário, Solé aponta:

Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor

vê a si mesmo como protagonista de construção de significados (solé, 1998, p.173)

Quanto a segunda e terceira fases da unidade de ensino, as quais se estruturaram em torno da música “O que é, o que é?” e do filme “Encontrando Forrester”, pretendemos relacionar os textos entre si, buscando evidenciar os temas abordados em “O bife e a pipoca”. Centralizamos nosso objetivo, assim, em construir cartazes.

É necessário informarmos que, para cada texto, houve o momento de “pré-leitura”, em que nos referíamos ao cantor, à sua biografia, ao elenco do filme, etc., além de perguntas que permitiram o levantamento de hipóteses sobre os textos. Tudo teve o intuito de preparar o aluno para o contato com as produções, musical e cinematográfica.

Para a formulação dos cartazes, entregamos algumas questões que foram discutidas, respondidas e impressas. Nos questionamentos, relacionamos a pobreza que Tuca (personagem de Bojunga) e Jamal (protagonista do filme) viviam e como eles a enfrentaram. Ressaltamos também a importância da amizade para a felicidade dos personagens (Tuca e Rodrigo, Jamal e Forrester), mesmo sendo de diferentes classes sociais, etc.

Com a experiência de estágio constatamos que a literatura que traz temas polêmicos, similares à realidade do leitor, provoca a criança e o jovem. Pensar a leitura literária nesse sentido, é vê-la sob um olhar humanista, como elucidada Yunes:

O movimento que a literatura desencadeia, de natureza catártica, mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às “impressões” deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de co-mover o leitor, de tirá-lo de seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular. O processo não é tão simples e rápido, mas uma vez desencadeado, torna-se prazeroso e contínuo. (YUNES, 2002, p. 27)

A quarta parte da unidade de ensino focalizou-se em um objetivo de estudo de língua, isto é, em um conteúdo gramatical. Queremos aqui pontuar que o trabalho com o texto do aluno abre novos caminhos para eles melhor compreenderem a língua que falam. Utilizamos, dessa forma, os próprios textos dos alunos – o resumo de “O bife e a

pipoca” – para explorarmos os sinais de pontuação e os usos desses sinais na escrita e, principalmente, na construção textual deles, para formar um todo significativo.

A quinta e última parte da unidade de ensino promoveu uma integração dos alunos: assim como Rodrigo, personagem do conto “O bife e a pipoca”, envia cartas a seu amigo Guilherme, os alunos das duas escolas enviaram cartas entre si, isto é, os estudantes das duas escolas puderam conversar por meio de cartas. Por esse novo gênero textual, os alunos se conheceram e abriram portas para novas amizades, as quais não se findaram com o estágio de docência.

A experiência de estágio que vivenciamos elucidou que há possibilidades para o trabalho do professor com o texto literário que aborda temas que intrigam seu leitor. O que apresentamos não foram apenas práticas que se restringem à leitura e ao estudo do texto literário em si, mas foi um exercício docente que, a partir de um texto literário que insere assuntos polêmicos em seu bojo, atingiu outras produções textuais que fazem parte do universo cultural dos alunos. As práticas educativas pelas quais nos orientamos mostram-nos que é possível tratar um texto literário sem deturpar seu conceito para a criança e ainda permitir tanto a formação de um olhar crítico diante dos textos e do mundo, quanto a formação do gosto pela leitura nos alunos.

Sabemos, dessa forma, que o professor é figura primordial para o desenvolvimento de tais formações acima citadas, entretanto, entendemos que para o trabalho com textos literários nas salas de aula não é suficiente apenas o reconhecimento desse papel. O que desejamos salientar, por fim, é que haja aplicabilidade efetiva de seu papel, ou seja, desejamos que o professor se sinta responsável pela promoção de um campo fértil para a literatura na mente dos alunos, e o inverso, que suas práticas educativas possam permitir que a intelectualidade dos alunos seja um campo fecundo para a literatura.

BOJUNGA, L. **Tchau**. 17. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

JOUVE, V. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

LAILO, M. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, V. T. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 51-62.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

SANDRONI, L. **De Lobato a Bojunga**: as reações renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, H. M. B.; EVANGELISTA, A. A. M.; MACHADO, M. Z. V. (Org.) **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WIELEWICKI, V. H. G. A. Agência discente e formação do leitor em aulas de literatura. In: MARTHA, A. A. P. (Org.) **Leitor, leitura e literatura**: teoria, pesquisa e prática: conexões. Maringá: Eduem, 2008, p. 27-38.

YUNES, E. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, E. (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 13-51.

[1] A edição utilizada neste artigo foi a 17^a, de 2006.