

## LEITURAS LITERÁRIAS E EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

RACHEL CURTO MACHADO MOREIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO), ERINEU FOERSTE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO).

### Resumo

A pesquisa, de base qualitativa, analisa práticas com leituras literárias que reproduzem o modelo marcado pela racionalidade técnica, levantando questões acerca das potencialidades e dificuldades da leitura literária na escola, com ênfase em concepções de linguagem, língua, sujeito e leitura que as influenciam (BAKHTIN: 1990, 2000 e 2002); investiga dimensões teóricas e práticas do processo, discutindo a experiência estética com textos literários na biblioteca escolar e em outros espaços–tempos e busca soluções para ressignificar práticas não satisfatórias de leitura nos professores e nos saberes produzidos por eles em sua prática profissional. Traz o conceito de parceria colaborativa (FOERSTE e LÜDKE, 2003; FOERSTE, 2005). Relata e analisa uma experiência de parceria colaborativa entre uma escola da rede pública do município de Vila Velha–ES e a Universidade Federal do Espírito Santo, que ocorreu durante o desenvolvimento de um projeto de leitura, permitindo afirmar que esse tipo de parceria pode ser uma alternativa para a formação continuada de professores (NÓVOA, 1995). As investigações permitem aprofundar reflexões sobre o modelo de formação de professores, que não tem atendido às necessidades concretas do trabalho pedagógico na medida em que reforça ainda a compreensão da prática como espaço de aplicação dos conhecimentos, em cujo movimento professores da escola básica são considerados meros reprodutores de teorias pensadas exclusivamente pela academia. A pesquisa permite ainda afirmar que a parceria colaborativa constituiu–se em uma maneira de acontecer a formação continuada de professores com discussões e debates sobre as experiências bem sucedidas ou não, com leitura literária, gerando momentos de reflexão sobre as mesmas e ressignificação das práticas pedagógicas.

### Palavras-chave:

Experiências literárias, Parceria colaborativa, Formação docente.

## LEITURAS LITERÁRIAS E EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

A leitura, ao longo do tempo, foi perdendo seu caráter público e sonoro e ganhando um caráter dinâmico e silencioso, visando orientar, informar, divertir, imaginar, criar e desenvolver uma relação entre leitor e texto, entre leitor e autor (mediada pelo texto) e entre leitor-texto-autor e as práticas histórico-sociais que os produzem.

No mundo moderno, o livro compete com jornais, periódicos, cartazes publicitários, rótulos, embalagens, letreiros luminosos, livros virtuais, internet, *messenger*, *orkut*, entre outros.

Com a exploração de informações, o acúmulo do conhecimento humano e a rapidez do progresso, o leitor tende a ser seletivo, ou seja, tende a destacar das informações aquilo que é relevante para seu uso. O interesse por informações específicas e os objetivos do leitor determinam a quantidade e o tipo de leitura a

ser feita, que nem sempre é prazerosa e, raramente, privilegia a leitura de obras literárias.

A noção de que a leitura literária é um importante instrumento para a formação de leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo parece se perder diante de outras concepções de leitura que ainda orientam as práticas escolares.

Há algum tempo as práticas de ensino de literatura vêm sendo objeto de estudo por parte de vários pesquisadores brasileiros, como Foerste (2005), Perissé (2006), Paulino (2005), Paiva (2005), Soares (2005), Soares (2003), Aguiar (2003), Osakabe (2003, 2005), Yunes (2002) e Machado (2002), Leahy-Dios (2000), Magnani (1989), Leite (1983, 2003), Rocco (1981), Zilberman (1981), Coelho (1966), entre tantos outros, que falam da importância da leitura literária para a formação ética e estética do aluno, uma vez que a leitura renova os sentidos da palavra comum, do mundo e do sujeito. Para Gabriel Perissé, a "(...) vida só é possível transfigurada, reinventada pela imaginação, pela emoção, por novas concepções, pela palavra." (2006: 102).

Entretanto, a literatura sofre um processo de inadequada escolarização, como afirma Magda Soares (2003), gerando muitos problemas que impedem uma prática de ensino de literatura que contribua para a emancipação do sujeito.

Um dos problemas apontados que interfere na aproximação literária dos alunos com os textos é o uso na escola de textos curtos, fragmentos de textos ou de obras literárias. A fragmentação dos textos literários, que às vezes começam pela metade, outras vezes o final é ignorado ou alterado, outras vezes são feitos recortes no corpo dos textos para simplesmente adequá-los ao espaço do livro didático, aproximando o início do fim, pode desconfigurá-los, distanciando muito do original.

A utilização do livro didático como um instrumento preponderante na exploração da leitura é outro problema evidenciado. Normalmente os livros didáticos apresentam a compreensão textual através de esquemas de interpretação preestabelecidos, que direcionam o pensamento e as inferências do aluno, restringindo, assim, a recepção do aluno-leitor, uma vez que não lhe é dada a oportunidade de manifestar a sua leitura.

Outra prática de leitura literária inadequada, que pode alavancar o desinteresse e desprezo do aluno pela leitura literária é o uso de textos ou fragmentos de textos como pretextos para a exploração de conteúdos gramaticais. Muitos professores ainda justificam sua prática argumentando que assim é possível a contextualização dos conteúdos gramaticais, porém Magda Soares (*In: EVANGELISTA et al., 2003: 27*) afirma que ao se utilizar "textos literários como pretexto para exercícios de gramática e de ortografia, perde-se inteiramente a interação lúdica", que poderiam levar à percepção do texto literário e ao gosto pela leitura.

A seleção de obras e de alguns autores feita pelos professores e a imposição da leitura das mesmas é outra questão evidenciada. Muitas vezes a seleção e imposição são para cumprir com o conteúdo programático ou para dar respostas às exigências de provas de seleção, vestibulares, exames determinados pelo Ministério da Educação e Cultura, como o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

O artificialismo revelado de modo recorrente por meio de atividades propostas, exercícios escolares isolados - que visam dados biográficos, períodos literários, questionários sobre a obra -, impedem que o aluno perceba que o ato de ler é uma

"ação cultural historicamente constituída". (BRITTO, *In*: EVANGELISTA e BRANDÃO, 1999: 84).

De acordo com Cyana Leahy-Dios (2000), a educação literária no Brasil segue orientações de um paradigma positivista embasado na história literária.

Segundo Santos (2002), essas práticas caracterizam *métodos de distanciação e conceitos frios*.

Paiva e Maciel destacam a importância de se buscar uma relação literária com os textos, que ultrapasse suas limitações e inadequadas escolarizações e propõem que se deva:

[ler] literariamente esses textos, desde o início do processo de escolarização. Lê-los literariamente significa resgatar aquela configuração que foi perdida na didatização da literatura, recuperando propostas adequadas de textos produzidos para o público infantil que não se limitem à condição de mais um apêndice para a aquisição da leitura e da escrita. (PAIVA e MACIEL, *In*: PAIVA et al., 2005: 115-6)

As práticas de leitura literária questionadas nesse trabalho reproduzem práticas canônicas de abordagem da literatura, onde estas acabam por diluir o potencial crítico da linguagem e da própria leitura.

Muitos professores são resistentes a práticas de leitura voltadas à humanização porque durante toda a sua formação "receberam" um ensino de literatura que estava a serviço da legitimação dos paradigmas dominantes de conhecimento do mundo.

Muitas pesquisas têm constatado que os cursos de formação possuem limitações e fragilidades em seus princípios teórico-metodológicos e estas pesquisas apontam como principais críticas ao atual modelo de formação as dicotomias teoria/prática, escola/universidade, formação pedagógica/formação específica.

Foerste (2005:25) destaca que "(...) a licenciatura não tem conseguido produzir nos últimos tempos alternativas que atendam satisfatoriamente às demandas colocadas pelos profissionais da escola básica, a partir de suas necessidades concretas do trabalho pedagógico".

Então, cabe perguntar como reparar as brechas existentes na formação do professor que já esteja atuando? Como contribuir para que as práticas mecânicas, limitadas, tradicionais de leitura praticadas por professores sejam ressignificadas?

Devido a esse contexto, redireciona-se o olhar, buscando soluções nos professores e nos saberes produzidos por eles em sua prática profissional.

### **Contribuições de Nóvoa para a formação continuada**

Dentre outros autores preocupados com a formação de educadores e seus saberes, António Nóvoa (1995) propõe a idéia do professor reflexivo, que reflete sobre sua prática, que pensa, que elabora em cima da prática. Quando a formação ignora o desenvolvimento pessoal do professor e confunde o formar com o formar-se, desconsidera que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Para Nóvoa, a formação de professores se estabelece num *continuum*, começando nas escolas de formação inicial e continuando nos anos de exercício profissional.

Segundo Nóvoa (NÓVOA, 1995), nesse contexto a

formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma 'nova' profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (p.24).

Na perspectiva de Nóvoa, a formação deve alimentar-se de modelos educativos, porém não deve ser demasiado controlada, dirigida por eles. Essa formação deve propiciar a reflexão crítica, para que, de forma autônoma, o professor construa a sua identidade, ao mesmo tempo pessoal e profissional. Segundo Nias, citado por Nóvoa, "O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor". Uma das principais características da profissão docente é essa proximidade entre a dimensão pessoal e profissional. O trabalho reflexivo sobre a prática possibilita a (re)construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é necessário investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Nesse sentido, Nóvoa acredita ser imprescindível a criação de redes de (auto)formação participada, em que a troca de experiências e a partilha de saberes promovam a formação mútua. Formador e formando, papéis desempenhados por ambos participantes, contribuirão para a formação de uma nova cultura profissional dos professores.

### ***A parceria colaborativa como alternativa de formação continuada de educadores***

Os debates e estudos sobre parceria como uma prática social remetem aos anos 70 e 80, ganhando força em países como Reino Unido, França, Canadá e Portugal (FOERSTE e LÜDKE, 2003). No Brasil, esse conceito está emergindo aos poucos, porém tem sido mal interpretado por muitos, pois o discurso oficial o apropriou e tem utilizado a serviço de seus interesses, muitas vezes contradizendo as produções acadêmicas e debates dos profissionais da educação.

Segundo Foerste e Menga (2003), existem três tipos de parceria na formação de professores - *parceria dirigida*, *parceria oficial* e *parceria colaborativa*. Nesse trabalho daremos ênfase à parceria colaborativa.

A parceria colaborativa é uma proposta de pesquisadores como Foerste, Lüdke & Moreira, Torres, Apple, Freitas, entre outros, que compreendem que é preciso valorizar o saber da prática, aproximando universidade e escola básica para, conjuntamente, proporem soluções para a problemática da formação de professores:

(...) Pensar reformas educacionais descoladas do campo da prática educativa, sem discutir com os profissionais da educação (universidade e escola básica) explicita uma visão desfocada dos anseios democráticos, enfim, do verdadeiro papel da escola em nossos dias no resgate pela cidadania. (FOERSTE, 2005: 34)

Para Foerste, é necessário atentar para as práticas de parcerias propostas pelo Governo, que objetivam, entre outras coisas, desacreditar na universidade como instituição formadora, ou ainda diminuir os custos, se isentando da responsabilidade pela formação desses profissionais.

Em sua pesquisa, Foerste salienta que a educação necessita de práticas que estabeleçam a *parceria colaborativa*,

pois esta se configura em um trabalho articulado entre os diversos atores envolvidos com o ensino, objetivando a construção de pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação e, acima de tudo, respeitando interesses específicos de cada instituição (MARTINS, 2008, p. 53).

Dentre os princípios norteadores desse tipo de parceria, como o currículo integrado; o acesso e complementaridade entre diferentes tipos de saberes; a inexistência da necessidade de consensos sobre o que é uma "boa prática", com abertura de canais para todo tipo de esforço a uma crítica sobre o que se compreende por "boa prática"; busca de alternativas de como os estudantes dos cursos de formação de professores podem aprender a partir da teoria e da prática; valorização do crescimento individualizado dos estudantes, Foerste (2005: 118) aponta para a criação de uma "rede de formadores de campo", com a introdução de novos sujeitos sociais, como a figura do "professor associado", para desenvolver um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola básica.

Em 2006, a então mestranda e professora da Escola Municipal "Joffre Fraga" Eliane Dias Martins propôs uma experiência de parceria colaborativa, não-oficial, que envolveu estagiários da disciplina Estágio Supervisionado II ofertada no 8º período do curso de Letras/Português da Universidade Federal do Espírito Santo e a escola citada.

A proposta era estreitar os laços entre a academia e a escola, aproximando os graduandos da vivência prática de sala de aula. A mestranda foi o elo entre os alunos e a escola, principalmente a professora regente das turmas que ocorreriam os estágios, que era eu na ocasião.

A pesquisa mostrou que essa experiência foi profundamente produtiva e se constituiu em uma construção coletiva de alternativas para a superação de um ensino mecânico e ultrapassado de literatura. Escola e universidade se aproximaram para dialogarem e proporem soluções, ambas abertas às possibilidades que uma verdadeira parceria colaborativa pode oferecer.

Na pesquisa de Eliane foi dada ênfase na busca por alternativas de como os estudantes de Letras/Português poderiam aprender a partir da teoria e da prática e a valorização do crescimento individual dos estudantes estagiários. No entanto, agora, na posição de pesquisadora, inserida na escola e desenvolvendo projetos de leitura com turmas de 4º ano do Ensino Fundamental - 3ª séries na antiga nomenclatura - percebi que a parceria colaborativa ocorrida em 2006 se instalava novamente, principalmente no que se refere à criação de uma "rede de formadores de campo", com a presença na escola básica de um pesquisador representando a academia, que Foerste denomina de "professor associado".

Entendo que esse processo configura-se em uma formação continuada, onde o diálogo entre docentes e elementos da academia, como a pesquisadora e o orientador - professor titular da universidade -, favorecem a reflexão para ressignificar estratégias e práticas de ensino, pois "a identidade profissional do professor configura-se na interface entre saberes, que são construídos e/ou adquiridos num processo multifacetado e complexo de formação e de prática profissional" (FOERSTE e LÜDKE, 2003: 176).

## Práticas educativas e experiências colaborativas

No segundo semestre de 2008, havia um desejo das professoras de 4º ano da UMEF "Joffre Fraga", em Vale Encantado, em realizar um trabalho voltado à leitura com intuito de envolver e despertar o gosto pela mesma, pois embora muitos alunos fossem frequentadores assíduos da biblioteca escolar existia um grupo que demonstrava pouco interesse, além de dificuldades em sua realização causada pelas deficiências ocorridas na alfabetização. Angustiavam-se também em perceber que apesar do acervo diversificado da biblioteca, os alunos ainda persistiam em ler e reler os mesmos livros, quase sempre os clássicos, não por falta de vontade, mas sim por não conhecerem outros autores e títulos.

Após várias conversas com as professoras, muitas em horário de planejamento, no recreio, nos corredores e outras no percurso para casa, propus desenvolver um projeto de leitura com as turmas dos 4º anos.

Em contrapartida, existia uma preocupação por parte de uma das professoras, que apesar de todo empenho, alegava não saber como realizar uma atividade de leitura que proporcionasse prazer e despertasse em seus alunos o interesse. Demonstrava o querer fazer, mas sem saber como, chegando até a pedir que os momentos de planejamento fossem reservados para que eu e outros colegas da escola, que possuem habilidades para desenvolver trabalhos desse tipo, oferecêssemos um momento de formação.

O grupo reuniu-se por diversas vezes. Inicialmente apresentei a sugestão de trabalhar com autores capixabas e o desejo de realizar um trabalho artístico com essas histórias. O que foi prontamente aceito pelo grupo. As professoras também apresentaram suas ideias. Assim, ficou decidido que cada professora levaria para sala os livros desses autores, depois os alunos fariam um passeio a um lugar turístico do município de Vila Velha citado em um dos livros - o Convento da Penha - e no encerramento do projeto os alunos construiriam uma colcha de retalhos com partes da história que mais se identificaram.

As rodas de leitura foram maravilhosas, com trocas de títulos e conversas sobre as leituras. Na semana seguinte, fomos ao Passeio da Leitura. Nas ladeiras cercadas pela Mata Atlântica que dão acesso ao histórico santuário Convento da Penha li o livro "O Fantasma do Convento". Após visita e informações históricas fizemos um piquenique regado de mais histórias, ora contadas pelas professoras, ora pelas próprias crianças. Sem dúvida, essa foi uma atividade que proporcionou muito prazer a todos.

Nas aulas seguintes, seguindo orientação das professoras os alunos começaram a juntar retalhos coloridos, lantejoulas, miçangas, fitas, botões e no dia marcado iniciaram a colagem em um retângulo de tecido da ilustração que representaria a parte da história que mais lhes marcou. Os trabalhos ficaram muito ricos. Uma mãe fez a junção das partes formando uma grande e linda Colcha de Retalhos.

A colcha e outros trabalhos realizados pelos alunos ficaram expostos para visita da comunidade durante uma semana na biblioteca da escola. Nesses dias houve a apresentação de um vídeo com fotos, depoimentos e relatos de todo projeto, o que causou muito orgulho para as crianças e seus familiares.

Para encerrar, todos foram presenteados com a presença de Silvana Pinheiro, uma das escritoras capixabas mais procuradas pelas crianças, para uma tarde de conversa e de autógrafos.

Esse trabalho só foi possível ser realizado em todas as turmas, com o mesmo desempenho, devido à parceria, que torna o projeto em um trabalho colaborativo, que serve de experiência enriquecedora não só para os educadores da escola, mas também à pesquisadora da universidade.

Assim, é possível verificar com a realização desse projeto "que os educadores devem assumir a formação não apenas para desenvolver habilidades leitoras e de atitudes positivas em relação à leitura, mas também, talvez sobretudo, como possibilidade de democratização do ser humano" (SOARES, 2003: 32).

O momento em que o professor pensa em sua prática, dialoga trocando idéias e socializando experiências, criam-se as redes coletivas de trabalho afirmando os valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1995), o que é muito importante, cheio de significados, pois promove a produção de saberes e de valores que constituirão um exercício autônomo da profissão docente, uma vez que a formação acadêmica não contempla e a formação continuada oferecida pelos órgãos públicos responsáveis, como Secretarias de Educação, por exemplo, também, geralmente, fica restringida a teorias ou discussões distantes da realidade vivida pelos professores nas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas educativas com leitura literária na escola há algum tempo vêm sendo objeto de investigação por parte de muitos pesquisadores que colocam a importância da leitura literária para a formação ética e estética dos alunos e, em contrapartida, apontam problemas decorrentes de práticas inadequadas de leitura literária que reforçam os mecanismos de regulação.

A leitura literária precisa ser experienciada pelos leitores, respeitando as diferenças de repertórios, de experiências prévias de leituras, de visão de mundo, bem como a diversidade e heterogeneidade de expectativas dos leitores diante do texto, uma vez que a experiência com a leitura literária é individual, alterando de leitor para leitor e devendo acontecer naturalmente, devendo respeitar a privacidade da relação do leitor com a obra.

De maneira geral, esses aspectos da leitura literária humanizada não são privilegiados pelos professores em suas práticas principalmente porque o modelo de formação do profissional do ensino está intensamente marcado pela racionalidade técnica.

Quando se trabalha o texto literário com a finalidade de estudar a gramática da língua, fixar fatos históricos e biográficos ou atribuir determinada classificação a obras e autores tem-se uma concepção abstrata e idealizada de língua e de linguagem.

Como forma de superar a lógica da racionalidade técnica que se opõe sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva, António Nóvoa propõe que a formação dos professores deva ser de maneira contínua, não somente no momento da formação acadêmica, mas em todo o processo de formação pessoal, para que os professores possam pensar o que fazer enquanto fazem, para interferir na ação em movimento e repensar as estratégias de ensino.

Executando um projeto de leitura em 2008 em uma escola da rede pública do município de Vila Velha que tinha objetivo de efetuar práticas de leitura que promovessem a leitura com e por prazer em diversos lugares e contextos observei que durante o projeto o conceito de parceria colaborativa se fazia muito presente, uma vez que o projeto configurou-se em um trabalho articulado entre os diversos atores envolvidos com o ensino, formando uma "rede de formadores de campo" (FOERSTE, 2005), com a introdução de novos sujeitos sociais, como a figura do "professor associado", desenvolvendo um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola básica.

A parceria colaborativa constituiu-se, então, em uma alternativa de formação continuada bastante significativa para discussões e debates sobre as experiências bem sucedidas, ou não, com leitura literária, gerando momentos de reflexão sobre as mesmas. As reflexões durante o projeto permitiram que as trocas de experiências entre sujeitos da escola básica e da academia se tornassem processos formadores de professores, uma vez que pensar sobre a própria prática permitiu aos mesmos uma ressignificação de suas práticas com textos literários.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

CARVALHEIRO, Suzana Aparecida; ZUIN, Antônio Álvaro. A experiência formativa diante da educação à distância. In: SILVA, Ademar; ABRAMOWCZ, Marisa Bittar (Orgs.) *Educação e pesquisa: diferentes percursos, diferentes contextos*. São Carlos: RiMa, 2004. p. 219-237

FOERSTE, Erineu. **Ensino de literatura: resistências, identidades e interculturalidade**. Niterói: Anais do Congresso Internacional Cotidiano - Diálogos sobre diálogos/CD-Rom, 2005

\_\_\_\_\_. **Parceria na Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2005

FOERSTE, Erineu, LÜDKE, Menga. **Avaliando experiências concretas de parceria na formação de professores**. In: *Avaliando experiências concretas de parceria na formação de professores. Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES - v. 8, p. 163 - 182, 2003.*

FOERSTE, Erineu; MARTINS, Eliane Dias; MOREIRA, Rachel C. Machado. Leitura literária como prática emancipatória. In: *Anais do IV Seminário Internacional Redes de Conhecimentos e Tecnologia: Práticas Educativas, Cotidiano e Cultura*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007, p. 1-15

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: EdUFF, 2000

MARTINS, Eliane Dias. **Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica**. 2008. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 14-31

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida et al. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005

PAULINO, Graça. Algumas Especificidades da Leitura Literária. In: PAIVA, Aparecida et al. **Leituras Literárias: Discursos Transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 29-34

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. v.1. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: Ribeiro, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003

\_\_\_\_\_. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.17-48

\_\_\_\_\_. Ler, Verbo Transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al. *Leituras Literárias: Discursos Transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 29-34

\_\_\_\_\_. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy M. et al. **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2003. p. 17-48

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1981