

Adequações e inadequações de um livro didático para a formação do leitor literário

Adequacy and inadequacy of a teaching book for the training of the literary reader

Andreia dos Santos Oliveira*

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Marília, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo tem o objetivo de analisar as adequações e inadequações da escolarização da Literatura Infantil em um Livro Didático do quinto ano do Ensino Fundamental. Os dados aqui apresentados são recortes de uma tese de doutorado em Educação. A análise ancorou-se nos pressupostos da Filosofia da Linguagem e de autores que compreendem o ato de ler como processo dialógico. Conclui-se que apesar do Livro Didático ser composto por uma diversidade de gêneros textuais literários, a maioria apresentada de forma completa, o que constitui fator positivo do material analisado, os questionamentos propostos pelas organizadoras da obra não contribuíam para a apreensão da qualidade estética do texto e em algumas seções os textos eram usados como pretextos para o estudo linguístico.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Livro Didático. Formação do leitor literário.

Abstract: This article aims to present an analysis of a Portuguese Language Textbook from the fifth year of elementary school, showing the adequacies and inadequacies of this teaching material for the formation of the literary reader. The data presented here are excerpts from a doctoral thesis in Education. The analysis was based on the assumptions of the Philosophy of Language and authors who understand the act of reading as a dialogic process. It is concluded that although the Textbook is composed of a diversity of literary textual genres, most of them presented in full, which is a positive factor of the analyzed material, the questions posed by the organizers of the work did not contribute to the apprehension of the aesthetic quality of the book. text and in some sections the texts were used as pretexts for linguistic study.

Keywords: Elementary School. Textbook. Literary reader training.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas muito tem-se falado sobre o fato de escolarizar ou não a Literatura Infantil. Entretanto, essa discussão não tem fundamento, resalta Soares (2011), pois tudo que ocupa o espaço escolar, seja a literatura ou qualquer outro saber, já está escolarizado. O que deve ser discutido, portanto, defende a pesquisadora, é se a escolarização está sendo feita de forma adequada ou inadequada. Por isso o objetivo deste artigo é analisar as adequações e inadequações da escolarização da Literatura Infantil em um Livro Didático do quinto ano do Ensino Fundamental.

As ideias apresentadas neste artigo fazem parte de uma tese de doutorado que objetivou compreender o que revelam as vozes de crianças sobre suas vivências literárias e o papel do Outro na contribuição para a sua formação como leitores literários, quer seja

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus de Marília. Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia. Pós-graduada em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua e Literatura pela Faculdade de Rolim de Moura. Licenciada em Letras /Literatura pela União das Escolas Superiores de Cacoal. Professora do Instituto Federal de Rondônia. E-mail: andreia.oliveira@ifro.edu.br.

em ambientes escolares quer seja fora deles. Para que o objetivo fosse alcançado realizamos pesquisa de campo com seis alunos matriculados no quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Porto Velho, Rondônia, entre os meses de junho a novembro de 2019. Na ocasião, por meio do diálogo formativo, planejamos situações de leituras literárias, transmissão vocal de textos e contação de histórias enquanto dialogávamos com as crianças sobre as suas vivências literárias.

As crianças revelaram que em sala de aula o principal contato com os textos literários ocorria por meio do Livro Didático, por isso, consideramos relevante analisar o livro utilizado na disciplina de Língua Portuguesa do quinto ano e as suas adequações e inadequações para a formação do leitor literário.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UMA TURMA DE QUINTO ANO

O livro utilizado pela turma do 5º ano do Ensino Fundamental em 2019 na escola onde a pesquisa foi desenvolvida tratava-se da obra *Vem voar* que compunha a coleção de Língua Portuguesa. De natureza coletiva, a obra foi publicada em 2017 pela editora Scipione, sendo Aline Ribeiro Silvestre a editora responsável pela obra.

Figura 01: Capa do livro de Língua Portuguesa do 5º ano.



Fonte: (SILVESTRE, 2017)

Foi possível constatar no material analisado uma diversidade de gêneros textuais. São 30 textos, sendo 11 não literários divididos nos seguintes gêneros: 1 biografia, 1 resenha, 1 catálogo de sugestões musicais, 3 reportagens, 1 artigo de opinião, 1 entrevista, 1 notícia, 1 declaração, 1 texto informativo. Já os textos literários são 19, o que demonstra a importância atribuída pelos organizadores do livro por essa forma de composição textual artística. Esses dividem-se nos seguintes gêneros: 5 poemas, 2 poemas visuais, 1 conto, 1 letra de canção, 2 crônicas, 1 fábula em verso, 1 conto popular, 1 conto de assombração, 1 história em quadrinhos, 2 lendas e 1 texto teatral.

Essa diversidade apresentada pelo Livro Didático pode ser considerada como fator positivo da obra em relação à formação do leitor, por contribuir para a aproximação dos pequenos com os textos de circulação social, compreendendo as funções dos diversos gêneros textuais, conforme acreditam Neitzel, Carvalho e Henrique (2015). Contudo, apesar disso, Neitzel, Carvalho e Henrique (2015) chamam a atenção para a necessidade de analisar a forma como esses diversos gêneros textuais literários são apresentados aos leitores em formação visto que a imagem construída sobre o livro na infância influencia no seu processo de constituição de leitores, pois se estes tiverem contato com textos literários sempre acompanhados por questões de interpretação, análise, resumos, etc., perceberão o texto literário como pretexto a esses elementos.

Logo, não adianta apenas disponibilizar textos literários às crianças. É preciso ensinar aos leitores os modos de lê-los, como evidencia Arena (2015, p. 144-145): “Para ler literatura é preciso ensinar a ler literatura, a compreender sua configuração, a ver a beleza estética no arranjo das palavras, a apreciar articulação da estrutura da narrativa e de seus componentes [...]”. Por isso, passamos a apresentação da forma como o Livro Didático proporcionava o contato das crianças com esses textos. Os textos literários estavam presentes nas seções denominadas *Leitura*, *Pensando a Língua*, *Entender as palavras*, *Belas Palavras* e *Conheça Mais*.

A seção *Leitura*, além de estar presente em todos os capítulos, ocorria por duas vezes: *Leitura 1* e *Leitura 2*. Nesta seção, propostas de leituras e atividades de compreensão de textos literários ou não eram disponibilizadas. A seguir, apresento quadros com os textos literários apresentados na seção em análise.

Quadro 01: Textos literários presentes na seção Leitura 1 e Leitura 2 do Livro Didático

Unidade	Capítulo	Título do texto	Autor	Gênero textual
1	2	Farinha	Djavan	Canção
2	3	Ponto de vista	Ana Maria Machado	Poema
2	3	Um mundo lindo	Marina Colasanti	Crônica
4	7	São só lendas	Maurício de Souza	História em quadrinhos
4	7	Abad Alfair e a caveira	Manuel Jesus Trancoso de La Concha	Conto de assombração
4	8	Os mentirosos	Maria Clara Machado	Texto teatral

Fonte: Organizado pela autora (2019).

Nas orientações sobre o livro, os organizadores explicam que essa seção foi pensada por compreender a formação dos leitores como uma das tarefas mais importantes da

escola e esta deve ocorrer de forma significativa e não mecânica, para isso a leitura não pode ser concebida como simples processo de decifração de códigos. Portanto, esse espaço visava favorecer o desenvolvimento de habilidades de leitura dos mais variados gêneros textuais. Para serem significativas aos alunos, os organizadores do livro orientam que as leituras deviam ser organizadas em momentos: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura.

Quando as crianças têm contato com o texto literário por meio de seus suportes originais, ou seja, nos livros literários, considerar esses momentos também é importante. Antes de ter contato com o miolo do livro, os professores devem ensinar as crianças a lerem os elementos paratextuais, a exemplo da capa, quarta capa, guardas e dobras. Todos eles contribuem para a construção de sentidos do texto.

O primeiro momento tinha como objetivo motivar as crianças para a leitura do texto e isso podia ser feito por meio do levantamento de hipóteses e conhecimentos prévios. No momento seguinte, a orientação era para que o texto fosse lido integralmente sem mecanismos de facilitação como a substituição de termos considerados mais complexos. Dúvidas quanto ao vocabulário ou enredo deviam ocorrer apenas quando solicitadas pelas crianças, pois os sentidos deviam ser inferidos pelo contexto no qual estavam inseridos. Perguntas deviam ser elaboradas com o intuito de verificar o nível de compreensão e ainda respeitar as características dos gêneros lidos oralmente.

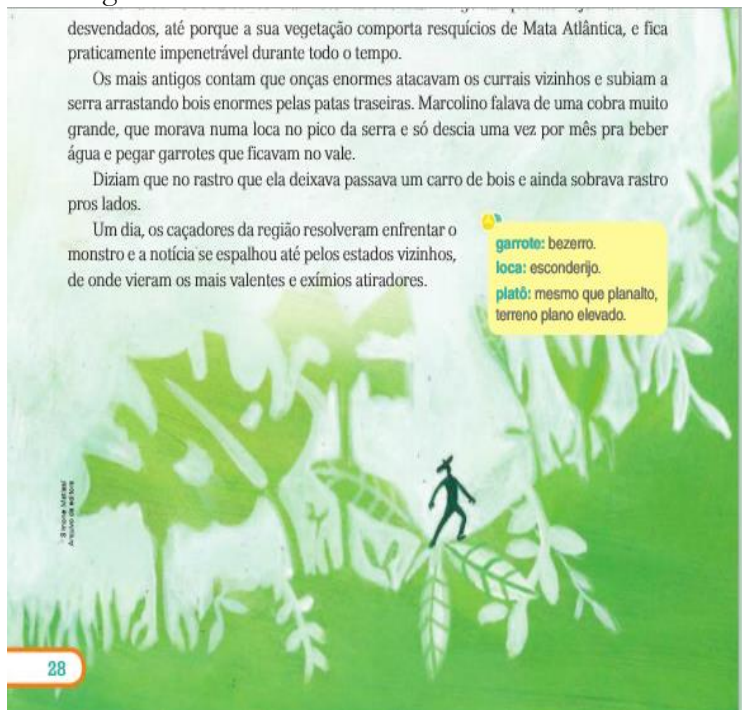
A terceira etapa - após a leitura - constituía-se em momento de diálogo entre alunos e professores para expressarem as suas impressões, opiniões e sentimentos sobre o lido. Contudo o diálogo não podia limitar-se à apreciação subjetiva do texto, mas basear-se em elementos textuais e outros recursos importantes à construção de sentido. É neste momento também que o retorno ao texto se tornava possível para esclarecer dúvidas, verificar hipóteses, entre outros (SILVESTRE, 2017).

Concordo com as argumentações dos organizadores nesta seção, principalmente com aquelas referentes ao ato de ler como atribuição de sentido e não como atividade mecânica. A organização da leitura em três momentos também é fundamental para essa atribuição de sentidos, pois é preciso haver um diálogo entre leitor e texto, durante todo o processo. A menção do uso das estratégias de leitura denominadas conhecimentos prévios e inferências também é louvável, entretanto há outras que merecem ser consideradas a exemplo da conexão (texto-texto; texto-autor; texto-mundo), questionamento, visualização, sumarização e síntese (GIROTTI; SOUZA, 2010).

Também concordo com a orientação dos autores de que as dúvidas de vocabulário devem ser esclarecidas apenas quando solicitadas pelas crianças, pois o sentido é atribuído pelo contexto. Isso porque: “[...] a tarefa de compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão de sua significação em um enunciado, ou seja, à compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177-178)

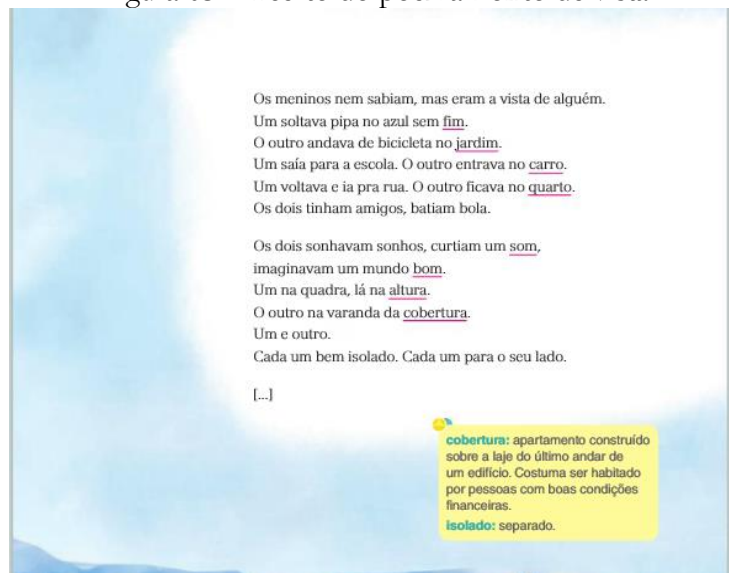
Entretanto, há incoerência entre a apresentação dessa proposta e o seu uso, visto que a maioria dos textos traziam palavras e seus significados, impedindo assim as inferências de sentido pelo contexto, porque “[...] para um falante, a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177).

Figura 02: Excerto do causo A cobra de Teixeira.



Fonte: Silvestre (2017, p. 28).

Figura 03: Excerto do poema Ponto de vista.



Fonte: Silvestre (2017, p. 74).

Discordo, entretanto, do posicionamento dos organizadores quando orientavam que o diálogo após a leitura não podia limitar-se à apreciação subjetiva do texto, mas

basear-se em elementos textuais e outros recursos importantes à construção de sentido haja vista tratar-se de textos literários e não há como desvencilhar os sentidos produzidos pelos autores de questões subjetivas e:

[...] as formas dos enunciados literários - uma obra - podem ser compreendidas apenas dentro da unidade da vida literária, numa ligação inseparável com outras formas também literárias. Ao relacionar uma obra à unidade da língua como sistema, ao analisá-la como um documento linguístico, perdemos as abordagens das suas formas, compreendidas enquanto formas de um todo literário. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 194)

Logo, compreendo como equívoco dos organizadores do Livro considerar que questões como as apresentadas a seguir contribuem com a formação do leitor literário. Nesse sentido aproximo-me do entendimento de Neitzel, Carvalho e Henrique (2015, p. 173) para quem a obra literária não deve ter: “[...] uma finalidade prática, utilitária, não há a preocupação com o informar, pois ela se justifica pela sua função frutiva, de deleite, de desejo pelo texto, que visa à sensibilização do leitor para com o próprio texto”.

Apesar de ainda ser comum o uso dos textos literários como pretexto no ensino da gramática, essa seção não os utilizava para essa finalidade. Entretanto os questionamentos propostos não podem ser considerados bons exemplos de questões que contribuíam para a apreensão da qualidade estética do texto e nem para a exteriorização dos diálogos estabelecidos entre leitor e texto. Lajolo (2002) tece críticas a essa “evolução”, pois defende que em muitos casos o texto literário libertou-se da “gramatiquice” para aderir a modelos de questionários onde as preocupações giram em torno dos elementos da narrativa, como apresento nos exemplos abaixo, propostos a partir da leitura do causo *A cobra de Teixeira*:

Figura 04: Questões propostas pelo Livro Didático.

ATIVIDADES

1 Como o narrador do texto soube da história da cobra de Teixeira? Ele ouviu a história ou leu sobre ela? Que trechos do texto comprovam isso?

Ele ouviu a história. Alguns trechos que comprovam a resposta são: “Os mais antigos contam...”; “Marcolino falava de uma cobra...”.

2 Quando o narrador conta o causo da cobra, usa dois nomes diferentes para se referir a ela.

a) Que nomes são esses?

Monstro e dragão.

b) Por que ele usa esses nomes, em vez de usar simplesmente **cobra**?

Para dar a dimensão do tamanho dela e do perigo que representava.

c) Na sua opinião, quais dos nomes dão mais medo? Por quê?

Os nomes **monstro** e **dragão** podem causar medo por se referirem a seres

Fonte: Silvestre (2017, p. 30).

Figura 05: Questões propostas pelo Livro Didático.

- 4 Qual é o momento mais tenso da história? Copie o trecho do causo que melhor representa esse momento.

É o momento em que se ouvem tiros, e os dois caçadores descem a serra correndo.

“De repente, começou a ouvir tiros e, preocupado, apressou o passo, quando

cruzou com dois caçadores de serra abaixo, em desabalada carreira.”

- 5 A história terminou como você esperava? Qual foi a sua reação ao ler o final?

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos compreendam que o desfecho é

inesperado e tem a intenção de provocar o riso.

- 6 O causo que você leu tem características parecidas com as de um:

☐

anúncio publicitário.

☐

poema.

☒

conto.

✎ Justifique sua resposta.

O causo tem características próximas às do conto porque é uma narrativa, com

introdução, desenvolvimento (com clímax) e desfecho; narrador; personagens;

falas; etc.; ou seja, obedece à mesma estrutura do conto.

Fonte: Silvestre (2017, p. 31).

Magda Soares (2011), ao analisar Livros Didáticos, constatou que os questionamentos elaborados após a leitura de um texto literário não contribuíam para as crianças compreenderem a essencialidade do texto presentes em recursos, tais como “[...] percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso do estético [...]” (SOARES, 2011, p. 43), mas centravam-se em torno do conteúdo e das informações veiculadas. Constatação semelhante pode ser realizada na análise das questões propostas na seção *Leitura* do livro em análise. Como pode ser observado nas questões exemplificadas acima, os objetivos centrais não eram os modos de dizer do autor, mas o conteúdo dito e a estrutura do gênero narrativo.

Neitzel, Carvalho e Henrique (2015, p. 179), ao também analisarem a forma como o Livro Didático propõe o trabalho com o texto literário, criticam o uso inadequado feito ao gênero poema: “Em uma abordagem dessa natureza, as literariedades do poema são ignoradas e um texto que foi pensado para provocar a sinestesia no leitor transforma-se em um conjunto de grafemas que são desmembrados de sua estrutura original e estudados de forma isolada”.

Na seção *Leitura*, geralmente havia orientações para que a leitura fosse realizada primeiramente de forma silenciosa pelos alunos e em seguida de forma expressiva pelo professor. Considero a primeira orientação como importante contribuição na formação do leitor literário, pois é na leitura silenciosa que os leitores atribuem sentido ao texto.

Já na segunda seção - *Pensando a língua* -, apresentada logo após a seção *Leitura*, os textos literários eram usados para finalidades linguísticas. Segundo orientações presentes no Livro, o seu objetivo era apresentar “[...] propostas que visam o trabalho com práticas de análise linguística e gramatical e propicia aos alunos oportunidades para que construam seus conhecimentos sobre a língua com base em atividades que partam dos textos lidos nos capítulos” (SILVESTRE, 2017, p. XXVII). Com isso: “De objeto estético que se oferece a ser apreciado, o texto literário passa a um objeto de ensino da língua e seu escopo artístico é obnubilado”. (NEITZEL; CARVALHO; HENRIQUE, 2015, p. 179).

Neste momento, portanto, as especificidades do texto literário e o seu uso social eram desconsiderados, pois o texto artístico era mais utilizado para finalidades mais utilitárias do que estéticas. E isso é um equívoco, pois o texto literário deve ser levado para a sala de aula pelo reconhecimento de seu “[...] caráter ficcional, sintetizador e problematizador do mundo real e não como recurso para se disseminar regras do bom comportamento, típico de uma atitude autoritária” (ZILBERMAN, 2003).

Tal abordagem mais distância do que aproxima o leitor dos textos literários, pois ela “[...]deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (SOARES, 2011, p. 47). A autora acrescenta ainda que ao ser transferido para o suporte Livro Didático, o texto literário muda sua função que antes era a de emocionar, divertir, proporcionar prazer para tornar-se um texto cujo objetivo é o estudo. Não há como desvencilhar o estudo da escola, entretanto para que a escolarização desses textos seja adequada é preciso refletir sobre os motivos, finalidades e como estudar um texto literário (SOARES, 2011).

Bajard (2014b, p. 42) sai em defesa dos textos literários por chamarem a atenção das crianças justamente por suas especificidades, pois “A riqueza do texto de ficção não equivale à trivialidade da bula de medicamentos. A ficção tem um papel central na construção da personalidade infantil, papel com o qual outros gêneros não podem concorrer”. Nesta seção, o mesmo tratamento era dado aos textos literários e não literários. Com isso, mais uma vez há aproximações entre os livros analisados por Soares (2011) e o analisado por mim, visto que a autora constatou em suas análises questões mais preocupadas com a localização de informações, questões de metalinguagem e moralizantes. Ao agirem dessa forma, os autores desse material pedagógico fazem uso equivocado dos textos literários e ignoram que:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário. (SOARES, 2011, p. 43, grifos da autora)

Nesta seção, os organizadores, ao transferirem os textos literários de seus suportes originais, descaracterizaram-nos de suas funções estéticas. Para Soares (2011, p. 37): “Se a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário

que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade do texto”, visto que isso inibe o leitor a ter experiências estéticas e sinestésicas com o texto, arte da palavra.

A partir de uma perspectiva filosófica da linguagem, Bakhtin (2002) não nega o fato de toda obra de arte ser objeto do conhecimento, mas orienta que a primeira atitude diante dela deve ser puramente artística. Nessa perspectiva não se deve analisar uma obra literária a partir do que ela representa para realidade, mas sua representação para o fazer estético do artista e do leitor. Bakhtin defende ainda a obra de arte como material organizado e por isso apenas tem significado se provocar em seus leitores estímulos e sensações de ordem física psíquica e fisiológica, caso contrário não passa de material utilitário o que o afasta da arte.

A seção *Pensando a Língua* afasta-se dessas orientações de Bakhtin citadas acima, como pode ser visto em alguns exemplos de exercícios propostos pelo livro na seção em análise:

Figura 06: Questões propostas pelo Livro Didático.

The image shows a page from a didactic book. At the top, there is a green header with the title "PENSANDO A LÍNGUA" in white capital letters. Below this, the section "Sujeito da oração" is written in green. A numbered exercise "1" asks the reader to read a stanza from a poem titled "Ponto de vista". The stanza describes two boys: one on a hill and one in a building. Below the poem, two questions (a) are posed, asking for the pronouns used to refer to each boy. The answers are provided in pink text: "um" for the boy on the hill and "o outro" for the boy in the building. To the right of the text, there is a faint illustration of a blue sky with a white cloud and a red line representing a path or a thread. A small vertical text on the right side of the illustration reads "Fotografia: Acervo da editora".

PENSANDO A LÍNGUA

Sujeito da oração

1 Releia esta estrofe do poema **Ponto de vista**.

Os meninos nem sabiam, mas eram a vista de alguém.
Um soltava pipa no azul sem fim.
O outro andava de bicicleta no jardim.
Um saía para a escola. O outro entrava no carro.
Um voltava e ia pra rua. O outro ficava no quarto.

a) Como você viu, o poema fala do menino do morro e do menino do prédio.

- Qual é o termo usado nessa estrofe do poema para se referir ao menino do morro?
O termo usado é **um**.
- E qual é o termo usado para se referir ao menino do prédio?
O termo usado é **o outro**.

Fonte: Silvestre (2017, p. 79).

Figura 07: Questões propostas pelo Livro Didático.

- b) Agora, reescreva os versos, trocando as palavras em destaque por um dos termos a seguir, de acordo com o sentido do poema.

O menino do morro

O menino do prédio

- Um soltava pipa no azul sem fim.

O menino do morro soltava pipa no azul sem fim.

- O outro andava de bicicleta no jardim.

O menino do prédio andava de bicicleta no jardim.

- c) Quais são as palavras que indicam ação nos versos do item anterior?

As palavras **soltava** e **andava**.



Fonte: Silvestre (2017, p. 80).

As propostas de análise linguística ocorreram a partir da leitura de dois gêneros textuais bem expressivos e sinestésicos, como é o caso do poema e da música. Nenhum desses dois gêneros foram produzidos com essa intenção. Para Neitzel, Carvalho e Henrique (2015, p. 186): “Os poemas são escritos para serem lidos e abandonados ao sabor da interpretação do leitor”.

A canção *Farinha* do músico brasileiro Djavan abre a seção *Leitura 2*, capítulo 2. As orientações iniciais do livro é para que as crianças leiam a letra da canção. Ao fazer isso, os organizadores retiram o gênero de sua função social. Mais adequado seria iniciar com a escuta da música, pois para isso esse gênero foi criado.

As sugestões ao professor, presentes apenas no manual do educador, feitas à margem do texto, orientam para uma conversa antes da leitura em que sejam discutidas as peculiaridades do gênero a exemplo do ritmo e movimento corporal suscitado durante a escuta. Mais adequado seria propor a audição da música para em seguida as crianças externalizarem todas essas sensações de ritmos e movimentos.

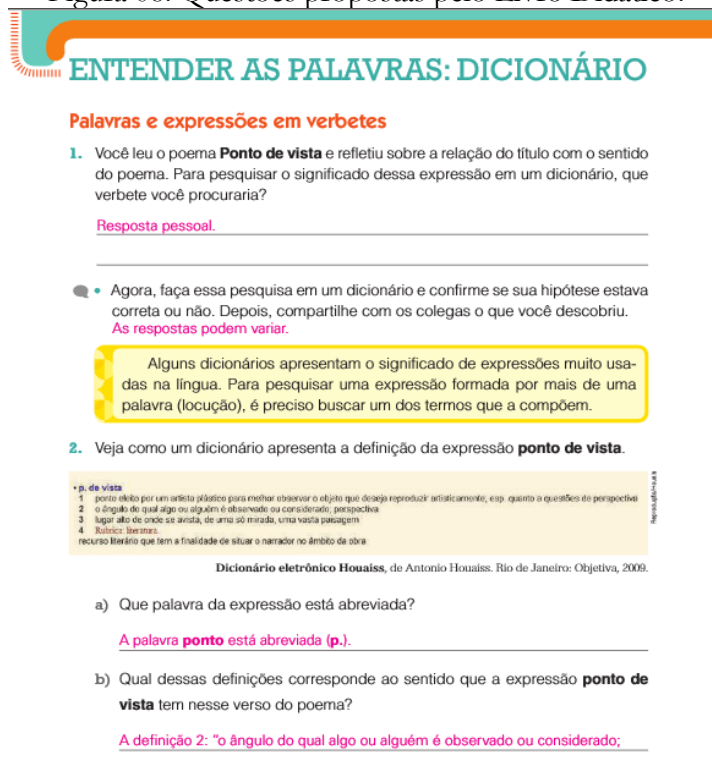
Já as orientações para o momento *Durante a leitura* indicam a necessidade de uma leitura ritmada dos versos com pausas que permitam aos alunos formularem hipóteses dos versos vindouros. Ao solicitar a leitura ritmada, os organizadores tratam o gênero música e poema de forma equivalente. Mas não são. Apesar de próximos, são textos diferentes com finalidades distintas. Por isso, mais uma vez reforço a necessidade de ouvir as canções sempre que possível. Também julgo inadequada a leitura dessa música feita com interrupções ainda mais com a pretensão de formulação de hipóteses, pois se trata de um texto em que são apresentadas as características da farinha e a sua utilidade,

portanto inadequada para trabalhar com a estratégia inferência a partir da leitura dos versos. As inferências poderiam ser suscitadas no início a partir do título, gênero e autor.

As orientações para o momento *Após a leitura* sugeriam a audição do clipe da canção e ainda mencionava que como esse gênero textual reúne letra e melodia, fazia-se importante permitir a audição da música. Portanto, apesar de considerar que esta orientação devia estar presente logo no início, destacamos como ponto positivo do Livro reconhecer essa necessidade.

O texto literário continuava a ser trabalhado na seção denominada *Entender as palavras*, cujo objetivo era “[...] promover o contato dos alunos com o dicionário, apresentando a estrutura, a forma de organização e a função desse tipo de publicação”. (SILVESTRE, 2017, p. XXVII). Ao analisar, percebemos de fato este como sendo o seu maior objetivo, entretanto, há algumas atividades solicitando a busca de palavras em dicionários físicos ou digitais, como é o caso das atividades apresentadas abaixo:

Figura 08: Questões propostas pelo Livro Didático.



ENTENDER AS PALAVRAS: DICIONÁRIO

Palavras e expressões em verbetes

1. Você leu o poema **Ponto de vista** e refletiu sobre a relação do título com o sentido do poema. Para pesquisar o significado dessa expressão em um dicionário, que verbete você procuraria?

Resposta pessoal.

• Agora, faça essa pesquisa em um dicionário e confirme se sua hipótese estava correta ou não. Depois, compartilhe com os colegas o que você descobriu.
As respostas podem variar.

Alguns dicionários apresentam o significado de expressões muito usadas na língua. Para pesquisar uma expressão formada por mais de uma palavra (locução), é preciso buscar um dos termos que a compõem.

2. Veja como um dicionário apresenta a definição da expressão **ponto de vista**.

p. de vista
1 ponto de vista para um artista plástico para melhor observar o objeto que deseja reproduzir artisticamente; esp. quanto a questões de perspectiva
2 o ângulo de qual algo ou alguém é observado ou considerado; perspectiva
3 lugar alto de onde se avista, de uma só mirada, uma vasta paisagem
4 **Figura:** *Ilustração*
recurso literário que tem a finalidade de situar o narrador no âmbito da obra

Dicionário eletrônico Houaiss, de Antonio Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

a) Que palavra da expressão está abreviada?

*A palavra **ponto** está abreviada (p.).*

b) Qual dessas definições corresponde ao sentido que a expressão **ponto de vista** tem nesse verso do poema?

A definição 2: "o ângulo do qual algo ou alguém é observado ou considerado;"

Fonte: Silvestre (2017, p. 84).

As propostas acima faziam parte da unidade um, capítulo três que trazia em sua abertura o poema, *Ponto de vista* de Ana Maria Machado. Antes da leitura desse gênero discursivo, o Livro Didático já propunha um questionamento sobre o significado da palavra título do texto. Em seguida, era solicitada a leitura das imagens e do poema para verificar se as hipóteses eram confirmadas ou não.

Neste momento as crianças eram convidadas a utilizarem a estratégia de leitura denominada por Girotto e Souza (2010) de inferência. Por seus conhecimentos prévios, os leitores deviam inferir os sentidos da expressão e durante a leitura comprová-los ou descartá-los. Ao final, era provável que mesmo as crianças desconhecedoras do termo tivessem atribuído sentido pelo contexto no qual estava inserido e caso isso não tivesse ocorrido, durante as discussões suscitadas antes, durante e após a leitura, o sentido possivelmente seria desvelado. Logo, considero inadequado propor a busca de significado de uma palavra cujo sentido já tenha sido compreendido durante o ato de ler.

Pela explicação dos organizadores a respeito de cada seção presente no Livro, fica evidenciado que mesmo havendo textos literários no início de alguns capítulos trabalhados nas seções *Leitura*, *Pensando a Língua* e *Entender as palavras*, estes espaços não eram destinados à formação de leitores literários. Essa dedução ocorreu a partir da apresentação de uma outra seção denominada *Belas Palavras*. Os organizadores explicam que o objetivo da seção é: “[...] a formação do leitor literário por meio de práticas de leitura e reflexão suscitadas pela apreciação de textos ficcionais de diferentes gêneros textuais e diversos autores de língua portuguesa” (SILVESTRE, 2017, p. XXVIII). Portanto, na mesma obra, textos literários foram apresentados com finalidades distintas: em alguns momentos de forma utilitária, com a pretensão de permitir a reflexão sobre a língua e em outros como objeto artístico.

Para essa pretensão, os organizadores justificam que diferentemente do que ocorre na seção *Leitura*, neste espaço os textos apresentados “[...] em geral não são acompanhados de vocabulário”. (SILVESTRE, 2017, p. XXVIII). Isso ocorre com o objetivo de “[...] estimular os alunos a se desprender da busca pela significação da palavra no processo de leitura, a fim de motivá-los a desenvolver a habilidade de inferir sentidos pelo contexto das frases, dos parágrafos, dos versos, das estrofes, etc”. (SILVESTRE, 2017, p. XXVIII).

O referencial teórico escolhido para embasar a análise dos dados, não me permite concordar com tal posicionamento, tendo em vista acreditar que na leitura de todo e qualquer gênero textual, as crianças devam ser levadas a inferir os sentidos das palavras, pois essas ganham vida apenas dentro do fluxo comunicativo. A proposição de textos com vocabulários explicativos inibe o processo de inferência das crianças e elas estarão tão acostumadas a isso que ao se depararem com textos sem esse recurso, sentirão a necessidade dele. Sobre o assunto assim se pronunciam Cherem e Bornatto (2008, p. 16): “É sempre um erro na atividade de leitura começar por uma explicação do vocabulário: as poucas palavras desconhecidas devem tirar sua significação do texto e devem ser explicadas com exatidão apenas depois”.

A seção *Belas Palavras* dividia-se em dois momentos. No primeiro, textos ficcionais eram apresentados, seguidos de informações sobre autor, obra e sempre que possível o contexto histórico. As organizadoras sugeriam, além da leitura, a conversa oral sobre a leitura em um momento nomeado de *Conversando sobre o texto* e faziam um convite à escrita nas *Anotações do escritor*. Já o segundo momento aparecia apenas ao final dos segundos capítulos de cada unidade. Tratava-se de um espaço ainda mais livre para a leitura de fruição estética, pois não sugeriam nem mesmo a conversa oral sobre o texto. Um ou mais textos eram apresentados com o objetivo de contemplação estética. Ao final, havia um

boxe denominado *Ler é um prazer* cujo objetivo era convidar os alunos para realizarem outras leituras de textos do mesmo autor, livro e gênero. Este espaço servia também de incentivo para os pequenos frequentarem bibliotecas, cantinhos de leitura e ainda compartilharem as experiências de leitura com amigos e familiares (SILVESTRE, 2017).

Considero que nessa seção os aspectos positivos se sobressaíam. Entre eles destaco as orientações à margem do texto no manual do professor para o trabalho com o poema de Adélia Prado *Impressionista*. As sugestões orientam para o diálogo livre da experiência vivenciada a partir da leitura silenciosa do texto, a necessidade de o professor atuar como mediador chamando a atenção dos alunos para alguns recursos e estrutura do texto e ainda a necessidade de deixar os alunos perceberem que o mesmo objeto artístico pode suscitar recepções distintas em seus leitores e construir oportunidades para a apreciação das imagens poéticas permitidas pela construção do poema. Ainda havia a sugestão de permitir a transformação das sensações causadas pelo poema em linguagem visual. Considero positivo, pois ao fazer isso, o professor estaria trabalhando com a estratégia de leitura denominada visualização (GIROTTTO, SOUZA, 2010).

Considero a orientação para visualização importante, pois ela é tida como estratégia “[...] que traz alegria ao ato de ler” (HARVEY; GOUDVIS, 2008 *apud* SOUZA, 2016, p. 99). Ao visualizar, os alunos estariam externalizando a forma particular pela qual receberam o poema, visto que “Visualizar é formar imagens mentais que pertencem somente àquele leitor e a mais ninguém” (SOUZA, 2016, p. 99). O ato de visualizar contribui ainda para a construção de sentidos dos textos, porque “Visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência [...]” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 85).

Davis e Souza (2009, p. 35) orientam que para ensinar os alunos a usarem essa estratégia é preciso escolher um texto adequado para isso. Para os autores a leitura deve ser “[...] vívida, para modelar as imagens que fazemos individualmente. Livros com gravuras, com rica linguagem descritiva e verbos ativos são recursos tão bons quanto alguns bons livros escritos em capítulos”. Considero o poema de Adélia Prado ideal por se tratar de um poema rico em descrições e sensações.

Entretanto os questionamentos sugeridos para a conversa oral poderiam ir além do proposto no manual do professor. Se ler é fazer perguntas como defendem os autores escolhidos por mim para dialogar neste artigo, é preciso ensinar as crianças que ler é muito mais que responder perguntas elaboradas por alguém. É preciso criar os próprios questionamentos durante todo o processo de ler. Nessa perspectiva, a relação da criança com o texto deveria ser completamente diferente: em vez de apenas responder, a criança teria espaço para perguntar.

Também a forma como as perguntas foram apresentadas poderia ser alterada. Da forma como foram apresentadas em algumas situações, induzem a uma resposta. São limitadoras que não permitem o avanço em possibilidades de sentidos das crianças, pois toda a potência do texto é esquecida. São questões diretivas, autoritárias cujos objetivos estão voltados para a modelação e homogeneização, tudo isso contrário à ideia de dialogia e alteridade na Filosofia da Linguagem.

As situações de leitura escolarizadas devem aproximar-se o máximo possível das situações reais. E no âmbito externo à escola, não lemos literatura para responder

perguntas elaboradas por alguém. Ao lermos um texto literário em situações concretas do cotidiano, dialogamos com ele por meio de inferências, usamos os nossos conhecimentos prévios na construção dos sentidos, visualizamos as cenas presentes no enredo, elaboramos durante o percurso de leitura questionamentos e muitas vezes resumizamos e sintetizamos o lido para dialogarmos com os outros indivíduos sobre o que acabamos de ler.

Também dessa forma deveriam ser conduzidos os trabalhos com o texto literário em sala de aula. Com momentos de escolhas de livros, leituras, questionamentos, diálogos com os colegas sobre as impressões provocadas pelo ato de ler, e a forma como cada criança vivenciou aquele momento, sobre as conexões elaboradas e não como pretexto para a cópia textual. Esse ato não contribui nem para a formação de leitores nem para a formação de escritores.

A seção *Conheça Mais*, presente no último capítulo de cada unidade, trazia sugestões de filmes, livros, Cds e sites relacionados aos gêneros e temas estudados na unidade. Além dos títulos, pequenos resumos das obras eram apresentados com o objetivo de fornecer mais elementos sobre o estudado e contribuir com a formação do leitor (SILVESTRE, 2017). Neitzel, Carvalho e Henrique (2015, p. 191), ao também analisarem Livros Didáticos que trazem esses elementos, destacam sua positividade com o argumento de que “[...] os autores provocam a curiosidade dos pequenos leitores e os convidam a uma leitura futura, remetendo inclusive à pesquisa na biblioteca da escola”.

Apesar de os textos literários serem maioria no Livro Didático, as crianças tinham dúvidas se isso contribuiu para suas formações em leitores literários. Quando questionei sobre a importância desse material para isso, permaneceram caladas. Também revelaram que os textos não as motivavam tanto e eram lidos apenas quando solicitados pela professora:

Apesar dos textos selecionados serem de bons autores, com preocupações estéticas, as crianças não se sentiam motivadas para a leitura. Acredito que vários motivos contribuíram para isso. Entre eles destaco: os questionamentos limitadores feitos pelo próprio Livro Didático, a forma como os textos eram apresentados às crianças e ainda o fato de que não há como Livros Didáticos considerarem as preferências das crianças já que são feitos para atender um público não conhecido pelos autores e organizadores do livro. A formação de leitores literários também está relacionada a autonomia das crianças na seleção dos textos, explica Geraldini (2018, p. 166): “Uma seleção de textos que desconsidere os leitores em formação, a obrigatoriedade de leitura de textos estéticos que nada dizem a estes leitores, a surdez do mediador às vontades e opções de seus alunos são caminhos certos do fracasso”.

Lajolo (2002) destaca o equívoco de políticas educacionais que acredita na formação de leitores por meio de questionamentos sugeridos indiscriminadamente, embrulhados e endereçados a milhares de alunos anônimos, desconsiderando a singularidade de cada leitor, suas preferências e modos de dialogar com o texto. Para ela, muitos acreditam que como num passe de mágica esses materiais formarão em leitores crianças sem acesso a livros e em mediadores de leituras professores com pouca quantidade e qualidade de leitura. As consequências de alienação da leitura são inevitáveis em casos como esses

Pela análise realizada, enfatizo a supremacia do texto literário em detrimento do não literário no Livro Didático analisado, no entanto isso não é suficiente para a formação do leitor literário. É preciso que a exploração do texto leve em consideração o seu caráter artístico e não utilitário como ocorreu nas seções *Pensando a Língua* e *Entender as Palavras*. Já na seção *Belas Palavras*, os organizadores se aproximam da tendência, que segundo Neitzel, Carvalho e Henrique (2015) consiste em abandonar a exploração linguística e ceder espaço à compreensão artística, iniciada a partir da década de 1980. Nesta seção há uma aproximação com os objetivos da leitura literária propostos por Cademartori (2010, p. 9) “[...] propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos [...]”.

Outro ponto positivo visto não apenas nessa seção, mas em quase todos os textos literários presentes no livro é a disponibilização da biografia dos autores logo após a apresentação dos textos e ainda a apresentação da capa do livro de onde o gênero textual foi retirado. Neitzel, Carvalho e Henrique (2015, p. 189) afirmam que isso é importante porque: “Dessa forma, a criança, desde cedo, é levada a perceber que aquelas histórias e aqueles poemas estão naqueles livros e ela poderá relê-los quando quiser”. Apesar de positivo, ainda são raros os Livros Didáticos trazerem as referências bibliográficas e informações dos autores dos textos, afirma Soares (2011).

Também percebo como qualidade desse material didático o fato de que apenas dois dos textos foram apresentados de forma fragmentada. Trata-se do poema *Ponto de vista* de Ana Maria Machado e a lenda indígena *Tesouro Subaquático* de Flavio Souza. Neitzel, Andrade e Henrique (2015, p. 180) tecem críticas a Livros Didáticos cujos textos literários são apresentados apenas de forma fragmentada, pois isso contribui para uma leitura frustrante já que: “[...] toda a lógica desenhada pelo autor do texto perde-se, sua proposta estética não se concretiza e a criança passa a perceber o texto literário como um material inacabado, cuja experiência de leitura não atinge seu fim”.

A preocupação dos organizadores em disponibilizar às crianças textos completos é louvável porque contribui tanto com a formação de leitores quanto de escritores, visto que os conceitos de escrita são construídos à medida que bons textos são lidos. Soares (2011, p. 35) adverte que caso as crianças leiam fragmentos de textos podem “[...] sentir-se autorizadas a escrever assim, ela também”.

Os textos selecionados pelos organizadores do Livro foram escritos, em sua maioria, por autores considerados referências na Literatura Infantil. Grande parte dos textos são de autores contemporâneos a exemplo de Ana Maria Machado, Adélia Prado, Arnaldo Antunes, Marina Colasanti, Manoel de Barros, Luís Fernando Veríssimo, Ricardo Azevedo, Maria Clara Machado e Maurício de Souza. Todos reconhecidos por escreverem textos de qualidade estética e por seus recursos linguísticos empregados. Com isso não são utilitários, pretextos para ensinamentos, mas pertinentes para um trabalho envolvendo as emoções e sensibilidade. Textos esses que pela linguagem e organização afastam-se dos enunciados autoritários e apresentam enunciado emancipatório e preocupados com a humanização do sujeito.

Desde o seu surgimento, a Literatura Infantil caminha entre o pedagógico e o literário. No início era utilizada apenas como pretexto para o ensino de regras comportamentais às crianças, servindo assim como forças centrípetas (BAKHHTIN, 2002). Com o passar do tempo, a Literatura Infantil sofreu transformações importantes e hoje

sabemos que “A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças” (CADEMARTORI, 2010, p. 8). Não se deve entregar um texto em que predomine a função poética às crianças para que elas aprendam regras do “bom” comportamento, mas utilizá-lo como “[...] entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências [...]” (CADEMARTORI, 2010, p. 8).

Por sua importância e colaboração à humanização do sujeito, Souza, Martins Neto e Giroto (2016, p. 212) também compreendem a importância da leitura estética dos textos literários e por isso defendem o trabalho com textos literários em todos os níveis de ensino e que este trabalho deve “[...] focar na estética e na compreensão leitora, sem perder de vista as funções da literatura”. O posicionamento dos autores citados vai de encontro ao pensamento de Costa (2007, p. 51) quando argumenta sobre a forma como a leitura dos textos literários deve ser conduzida em sala de aula pelos professores: “[...] a de pensar, a de experimentar a beleza da linguagem, a de contribuir para a percepção do mundo, a de ultrapassar a moral e a informação de fatos para viver a formação pessoal e intelectual”. (COSTA, 2007, p. 51).

Não há, porém, como desvencilhar totalmente a Literatura Infantil das salas de aulas brasileiras. Zilberman (2003) defende que esses espaços são profícuos para uma educação literária, portanto almejar retirá-la desses ambientes é um equívoco. O que se deve fazer é pensar em novas maneiras de apresentá-la às crianças de modo que os textos não atuem como senhores da ordem e da razão, mas como um ponto de diálogo entre leitor e texto. Preferir textos que não deem espaços apenas para as forças centrípetas pode ser uma alternativa importante na formação de novos leitores literários.

É por isso que considero a seleção de bons textos literários pelos organizadores do Livro Didático em análise como um avanço, visto que num passado remoto, havia uma preferência por obras com discursos pedagógicos com o objetivo de convencer a criança sobre o certo e o errado na concepção dos adultos. Eram discursos de forças centrípetas e monológicos destinados às crianças de uma época em que a autoridade dos mais velhos não podia ser contestada. Textos com discursos monológicos e suas “verdades de pedras”. (BAKHTIN, 2002, p. 106) perdem seu caráter literário, conforme aponta Bakhtin ao definir a linguagem literária:

A linguagem literária é um fenômeno profundamente original, assim como a consciência linguística do literato que lhe é correlata; nela, a diversidade intencional (que existe em todo dialeto vivo e fechado), torna-se plurilíngue: trata-se não de uma linguagem, mas de um diálogo de linguagens. (BAKHTIN, 2002, p. 101)

Os textos literários presentes no Livro Didático da coleção *Voar* estão longe de serem “verdades de pedras”. Pelo contrário são textos que permitem o diálogo da criança com a obra e têm como principal preocupação o caráter estético.

Entretanto Pereira e Balça (2018) explicam que o fato de a escola optar pelo uso do Livro Didático em detrimento dos literários contribui para que não ocorra a educação literária, pois, ao optar usar tão somente o Livro Didático, não é possibilitado às crianças compreenderem os modos de se comportarem diante do objeto livro literário, tendo em vista que as crianças “[...] não se apercebem dos distintos aspectos que compõem uma

obra literária e que concorrem para o estabelecimento de uma relação de prazer e de afeto com a mesma” (BALÇA; COSTA, 2017, p. 208).

Por isso, apesar de muito utilizado pela professora em sala de aula, o Livro Didático em hipótese alguma deve constituir-se em única forma de acesso aos textos literários, pois estes possuem os suportes próprios com características bem específicas a exemplo da capa, quarta capa, dobras e ilustrações, no caso dos livros literários ilustrados tão apreciados pelas crianças. A formação do leitor literário certamente passa pela relação das crianças com esses objetos artísticos desde bem pequenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo deste artigo o qual buscou analisar as adequações e inadequações da escolarização da Literatura Infantil em um Livro Didático do quinto ano do Ensino Fundamental, compreendo que o Livro Didático não pode configurar-se em única forma de acesso dos alunos ao texto literário, visto que a formação do leitor literário passa pela apreensão dos modos de ler literatura e isso deve ocorrer pela leitura desses textos artísticos em seus suportes originais, tais como livros ilustrados, livros sem ilustrações e livros de imagens.

Considero que o Livro analisado apresenta alguns elementos positivos, tais como diversidade de gêneros textuais apresentados de forma completa, a apresentação da biografia dos autores ao final dos textos e a compreensão do ato de ler como atividade de construção de sentidos. Entretanto, em algumas seções, os textos literários eram usados como pretextos para o estudo linguísticos e as perguntas elaboradas não contribuíam para a percepção da literariedade do texto.

REFERÊNCIAS

- ARENA, D. B. Para Ensinar a Ler: Práticas e Tendências. In: MIGUEL, José Carlos; REIS, Martha. *Formação Docente- Perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 135-154.
- BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014b.
- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance*. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini et al 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.
- BALÇA, A.; COSTA, P. Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 201-220, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37674>. Acesso em: 21 fev. 2021.
- CADEMARTORI, L. *O que é Literatura Infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CHEREM, L. P.; BORNATTO, S. P. Apresentação. In: FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor: aprendizagens e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- COSTA, M. M. *Metodologia do ensino da Literatura infantil*. Curitiba: Ibipex, 2007.
- DAVIS, C L.; SOUZA, R. J. Entendendo textos: estratégia para a sala de aula. In: *Leitura: Teorias e Prática*, v. 1, 2009, p. 31-37.

- GERALDI, J. W. *Tranças e Danças*. Linguagem, ciência, poder e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira *et. al.* (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p 45-114.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C.; HENRIQUE, F. O livro didático de alfabetização e a formação de leitores. *Educ. rev.*[online]. 2015, v. 31, n. 3, p.169-194. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000300169&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 dez. 2019.
- PEREIRA, C.; BALÇA, A. Educação literária na escola: a importância da escolha do livro e das atividades para a sua exploração na sala de aula. *Educação Análoga*, Londrina, v.3, n.1, p.113-132, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/31915/24854>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- SILVESTRE, A. R. (org.). *Vem voar*. Língua Portuguesa. 5º ano Ensino Fundamental. Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2017. Disponível em: https://api.plurall.net/media_viewer/documents/2206610. Acesso em: 02 dez. 2019.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria. Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.
- SOUZA, R. J. Para compreender os processos de aprendizagem das estratégias de leitura. In: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTTO, Nelita. *Literatura Infantil e Juvenil: do literário a outras manifestações estéticas*. Tubarão: Copiart, 2016. p. 95-107.
- SOUZA, R. J.; MARTINS NETO, I. A.; GIROTTTO, C. G. G. S. *Literatura e Educação Infantil: Para ler, contar e encantar*. São Paulo: Mercado das Letras, 2016.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- ZILBERMAN, R. *A Literatura Infantil na Escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.