

---

# LITERATURA, ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y FORMACIÓN LECTORA ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA



**ROSANE CARDOSO**

Doctora en Teoría de la Literatura  
Universidad de Santa Cruz do Sul- Brasil  
rosanemc@unis.br

Recibido: 31/12/2016

Aceptado: 01/05/2017

---

## Resumen

Este artículo presenta algunas consideraciones respecto a la enseñanza de literatura en el curso de Letras/licenciatura en Brasil y su aplicación en la enseñanza básica a lo largo de las prácticas de los alumnos de graduación. Para eso, comento algunas de las constataciones generales en la observancia de las prácticas. Aunque la orientación en la academia sea la formación de lectores y la lectura efectiva del texto literario a través de variadas estrategias, lo que se suele hallar, sobre todo en la secundaria, es la perpetuación de prácticas pedagógicas pautadas por la historiografía literaria. Con eso, queda claro que hay un hueco entre lo que se debate en los bancos de la universidad y el cotidiano de la enseñanza básica.

**Palabras clave:** enseñanza de literatura; formación de lectores; teoría y práctica literarias

## LITERATURE, TEACHING LITERATURE AND READING TRAINING BETWEEN UNI- VERSITY AND SCHOOL

### Abstract

This article addresses some considerations about teaching literature in Modern Languages and Literature/Teaching Degree in Brazil and its application in primary education by undergraduate students during their teaching internship practices. Therefore, some of the conclusions taken from practice observation are mentioned. Although the academic orientation aims at training readers and the effective literary reading through several strategies, teaching approaches based on literary historiography are still commonly observed, mainly in High School. Consequently, there is a clear gap between what is being discussed withing the university and the daily teaching practice.

**Keywords:** teaching of literature; reader development; theory and literary practices



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero– Junio 2017/ pp.09-17

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

Literatura, enseñanza de la literatura y formación lectora entre la universidad y la ...

*Rosane Cardoso*

---

## Un contexto

En Brasil, uno de los desafíos que nos toma como profesores de licenciatura en Letras es que nuestros alumnos sean capaces de desempeñar eficazmente su acción como maestros y, sobre todo, de desarrollar la práctica de la lectura en la escuela, considerando ser este un problema agudo en la historia brasileña. Aunque pesquisas más recientes comprueben que el número de lectores ha crecido, no es lo que se nota en la escuela. Sin embargo, es necesario relativizar este dicho fracaso. Tal vez la pregunta no sea “por qué no se lee”, sino “qué se lee” y “cómo se lee”.

Pesquisas recientes demuestran que sí, los jóvenes leen y mucho. Blogs, vlogs, debates en You Tube, fan fictions, entre otros, confirman que hay una circulación efectiva de lectura. Lo que pasa es que ni siempre se trata de la lectura canónica apoyada por la escuela. Existe lo que los aprendices quieren leer y lo que nosotros “tenemos” de enseñar a leer. Así, seguramente se construye un hueco entre el lector estudiante y el maestro mediador de la lectura.

Para Rildo Cosson, “nadie nace sabiendo leer literatura” (2012, p. 29). Esa asertiva es importante para nuestras reflexiones, pues conlleva que leer no es simple o fácil como, a veces, se suele pensar en el cotidiano escolar. Frecuentemente, se oye quejas sobre la falta de interés por la lectura. Lo que se plantea aquí es que tal vez sea necesario estar atento, como educador, a los procesos, incluso cognitivos, que forman parte del acto de leer.

Del mismo modo que todo ser humano necesita saber sobre la vida, con o intuición de sobrevivir y de medrar, aprender a leer literatura es igualmente desafiador.

De acuerdo con Rojo (2004), gran parte de la población brasileña, aunque tenga la oportunidad de estudiar, no llega a tornarse un lector. La escuela brasileña, según la estudiosa, no logra la formación de lectores proficientes, tampoco de productores de textos. La razón para eso sería que el uso de prácticas didácticas de lectura, a lo largo del letramento desarrolladas en los bancos escolares, actúa solamente sobre una parte muy pequeña de las destrezas constituyentes de las prácticas letradas exigidas contemporáneamente.

Leer y ser letrado significa comprender e interpretar para allá de la literalidad de los textos, siendo capaz de relacionarlo con otros textos situados en el contexto social. El texto literario atinge una significación más amplia cuando comparado a los textos no-literarios, pues involucra las formas del hombre pensar y sentir los hechos, mientras otros textos buscan presentar lo concreto de las cosas. En ese sentido, Cosson (2012) ratifica que si existe interés en formar lectores capaces de experimentar la fuerza humanizadora de la literatura, no será suficiente que apenas se lea, sino que se enseñe a leer literatura.

## Políticas de lectura y contexto escolar

En Brasil, la formación lectora está casi totalmente a cargo de la escuela. Así, el texto literario, antes de ser un espacio de descubiertas, es, a veces,

---

una equivocada propuesta pedagógica vista como acto de incrementar bibliografía o promover la comprensión formal y gramatical de un texto. Durante largo tiempo, los problemas relativos a la formación lectora se justificaron en la falta de acervo literario competente en las escuelas. Verdaderamente, las bibliotecas escolares estaban llenas de textos ya muy manoseados y mal conservados. Por encima de eso, el didactismo, la moraleja, la falta de conocimiento sobre la constitución de un texto literario, reiteradamente transformaba la lectura en un evento para enseñar buenos modales y costumbres.

Buscando sanar, en parte, ese problema, el gobierno brasileño lanza, en 1997, una serie de políticas públicas de lectura. El Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) selecciona textos de temáticas de distintos entornos sociales, culturales e históricos, evitando “obras que presenten didactismos, moralismos, prejuicios, estereotipos o discriminación de cualquier orden” (Brasil, 2007, p. 15). El PNBE comprende tres acciones:

El PNBE, que evalúa y distribuye las obras literarias cuyos acervos literarios están compuestos por textos en prosa (novelas, cuentos, crónicas, memorias, biografías y teatro), en versos (poemas, cantigas, parlendas, adivinas), libros de imágenes y tebeos; el PNBE Periódicos evalúa y distribuye periódicos de contenido didáctico y metodológico para las escuelas de la Educación Infantil, la primaria y la secundaria, y el PNBE del Profesor que objetiva apoyar la práctica pedagógica de los profesores de la Educación Básica y también de la Educación de Jóvenes y Adultos a través de la evaluación y distribución de obras de base teórica y metodológica.

Posteriormente, se añade a ese proceso la Ley 10.639/03 que incluye en los currículos de la Educación primaria la obligatoriedad de la enseñanza de Historia y Cultura indígena, afrobrasileña y africana. De acuerdo con la reglamentación, cabe a las políticas públicas y a las instituciones educacionales construir una escuela comprometida con su función social y crítica en los debates sobre las acciones discriminatorias y excluyentes de la sociedad brasileña. Según Eliane Debus (2012), ya es posible percibirse cierto impacto provocado por la Ley en lo que respecta a la disseminación de títulos literarios con temática étnico-racial. Empero, también es verdad que la Ley no está totalmente implementada en el país. Hay muchos libros sobre temáticas indígenas y de base africana, pero el esperado debate y lectura crítica están todavía lejos de lo que se considera ideal.

En 2011, la presidenta Dilma Rousseff firma el Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL), directriz que se dirige hacia la lectura y el libro en Brasil, focalizando las bibliotecas y la formación de mediadores de lectura, haya vista la representación de esas instancias en el desarrollo social y en la ciudadanía: las bibliotecas “tienen por base la necesidad de formar una sociedad lectora como condición esencial y decisiva para promover la inclusión social de millones de brasileños a lo que respecta a bienes, servicios y cultura, garantizándoles una vida digna y la estructuración de un país económicamente viable” (PNLL, 2007). Son cuatro los ejes que rigen el proyecto: 1) democratiza-

---

ción del acceso; 2) fomento a la lectura y a la formación de mediadores; 3) valoración institucional de la lectura e incremento de su valor simbólico; y 4) desarrollo de la economía del libro.

En ese sentido, las políticas públicas relacionadas con el avance en la formación lectora se vuelven a los intereses de la literatura, de la fruición estética, bien como de determinados contextos políticos y sociales brasileños. Este desafío a la lectura está vinculado a la idea de estimular preguntas por parte de niños y de jóvenes lectores, permitiéndoles reflexionar sobre las normas vigentes y sobre discursos presentes en los textos. Como educadores, somos automáticamente involucrados en mediar la lectura como provocación, engendrando preguntas y proponiendo actividades que inestabilicen el *status quo*.

Con todo, las políticas públicas no solucionaron los problemas de la lectura en la escuela porque, evidentemente, no bastan acervos y la propuesta prevé desdoblamiento. A partir de eso, las paradojas las puede ver cualquiera. Por un lado, no faltan libros y crece el número de proyectos de lectura y de formación permanente para los mediadores. Sin embargo, el trayecto para que el libro se transforme lectura aún es claudicante. La oferta de libros no siempre es compartida con los alumnos. Algunos se pierden en bibliotecas, otros permanecen en cajas cerradas para siempre. Antes de todo, la institucionalización libresca sigue manteniendo el viejo patrón adultocéntrico hacia los

niños y jóvenes, conforme alertan Cardoso y Leiria (2014):

Cuando los libros son ofrecidos por compras del sector público, la selección de los textos se determina por otros mediadores que son los evaluadores. Estos seleccionan y componen las colecciones adquiridas y enviadas a las escuelas. La tarea, al fin y al cabo, es provocar la fruición lectora a partir de obras valoradas por la institución que, a su vez, acatan los principios de la academia y del mercado editorial impulsado por las políticas públicas. Considerando todo se nota que, guardando las debidas proporciones, se mantiene el pensamiento de los comienzos de la literatura para niños. La decisión sobre qué deben leer los pequeños sigue en las manos adultas así como el modo como deben leer, aunque eso ocurra con las mejores intenciones. (pp. 83-84).

No obstante a eso, sabemos que la falta de acervo literario no es más un problema para la escuela brasileña. Por lo tanto, echemos un vistazo al contexto escolar que nos ocupa como obvia extensión de las políticas de acceso al libro.

Antes de todo, es necesario remitir a Magda Soares (1999) que asegura que no hay como evitar que la literatura se escolarice, ya que se ha tornado un saber escolar. Del mismo modo, es un equívoco echarse a esta escolarización un tono peyorativo o negarle el valor didáctico, lo que, para la estudiosa, significaría negar la propia escuela:

Lo que se puede criticar, lo que se debe negar no es la escolarización de la literatura, sino la inadecuada, la errónea, la impropia escolarización de la literatura, que se traduce en su deformación, falsificación, distorsión, como resultado de una pedagogización o una didactización mal comprendidas que, al transformar lo literario en lo escolar, desfigúralo, desvirtúalo, falséalo. (p.22)

Para Soares (1999), hay tres instancias de escolarización de la literatura. Primeramente, la bibliote-

---

ca escolar, donde la literatura es escolarizada bajo, inicialmente, la estrategia de ser un espacio simbólico que determina el tiempo de lectura y sobre donde y cuando si puede leer o, incluso, irse a la biblioteca. A eso se acrece las estrategias de selección de los libros que comprenden quien indica u orienta la selección. También hay la estrategia de determinación de los rituales de lectura, con fichas a ser rellenas, los modos de lectura, los cuidados con el libro, etc. Otro problema que ocurre a menudo en nuestras bibliotecas es la falta de preparación del personal que atiende a los alumnos.

La segunda instancia respecta a la apropiación de la lectura por el maestro, generalmente en las clases de Lengua Portuguesa, tomándose el texto estético como forma de enseñar la gramática, o con fichas de lectura, dejando de ser una propuesta de lectura placentera para resolver cuestiones atinentes a otra asignatura. La tercera instancia de escolarización de la literatura, muy cerca de la segunda, comprende la lectura y el estudio de textos fragmentados, apenas como forma de dar cuenta de una supuesta clase de literatura. Bajo las mismas consideraciones sobredichas, WALTY (1999) afirma:

No es la escuela que mata la literatura, sino el exceso de didactismo, la burocracia de la enseñanza acoplada a reglas preestablecidas, a normas rígidas y castradoras. En suma, el uso inadecuado del texto literario, fragmentado, desplazado, manipulado, llevaría a su subordinación al yugo escolar. (p. 52).

Además, Saraiva & Mügge (2006) llaman la atención para el descompás existente entre el discurso

y la práctica pedagógica, situación que se torna más visible cuando se comparan las obras elegidas, la metodología aplicada a la lectura y a las metas buscadas cuando la literatura es considerada en las actividades docentes. La interacción entre texto y lector, mediados por el maestro es el desafío que todos tenemos de vencer.

Es corriente que estudiantes de la secundaria cierren sus estudios en la Educación Básica seguros de que no les gusta la literatura. Para ellos, el acervo de lectura está constituido de obras “viejas” y difíciles. Ese posicionamiento no es apenas prejudicial al recién salido de la secundaria, sino que afecta a toda una historia de lectura de esta persona. La idea de formar lectores se fundamenta, por supuesto, en la adquisición permanente de lectura. Antonio Candido (2012) subraya el papel fundamental de la lectura literaria en representar un medio de expresión de las emociones y de una visión de mundo al ser humano, o, más bien, como una forma de conocimiento. A la escuela, siendo un espacio de sistematización de enseñanza/aprendizaje, le cabe posibilitar a los alumnos prácticas de lectura que lo pongan en contacto con las diferentes formas de el hombre pensar y sentir los hechos de la vida (Aguiar & Bordini, 1993), permitiéndole interpretar textos, hacer transferencias de sentido, extender sus conocimientos para todas las circunstancias de su vida. Llevándose en consideración estos tópicos, ¿cómo podemos interferir en las prácticas de lecturas a partir de nuestras clases en la universidad? Entre



---

innovadoras políticas públicas de lectura y crisis política y educacional severas, es necesario pensar sobre el papel representado por el lector/alumno joven, permeado por nuevas prácticas y modos de leer, y el perfil del futuro licenciado en letras.

### **El contexto del futuro profesor**

Al final del curso de licenciatura en Letras, el universitario debe elaborar una propuesta de enseñanza en la primaria y en la secundaria. En ese momento, no raro, se muestran, generalmente, los problemas de la estagnación didáctica. Selecciones equivocadas se suman a una serie de preguntas – con respuestas obvias – para llegar al análisis de determinado poema o narrativa. La obsesión por actividades a partir del texto – dibujos, producción escrita, videos, películas, teatro, etc. –, se sobreponen a la lectura misma. Parte significativa del tiempo en clase es dedicado a una contextualización historiográfica vacía o a echar características de periodo a la obra.

En nuestro contexto escolar, como en varios otros, se suele seguir al contenido de la asignatura sin que haya desvíos. Es decir, son estipulados tópicos de estudio que deben ser realizados dentro de determinado plazo lectivo (bimestral, cuatrimestral o semestral). Por ende, el “estagiario” debe acoger a lo que le atribuyen en la escuela donde irá ejercer su práctica. O sea, a pesar de proyectar un trabajo cuando está en la universidad, cuando se va a la escuela para solicitar licencia para su práctica, el profesor titular de la clase determina cuál será el contenido a ser trabajado. A menudo,

encuentran un currículo que exige que trabajen con la periodización literaria, con principales autores y obras, características, etc., además de exigir un trabajo evaluativo.

También es corriente el uso de libros didácticos que suelen traer resúmenes de libros y algún fragmento de la obra. A partir de una dinámica que se vale de la practicidad del libro didáctico, el tiempo para tratar significativamente el texto literario es exiguo. A eso se añade la dificultad de lectura a causa del lenguaje distanciado del cotidiano de los jóvenes y del hecho que clases de literatura corresponden a cerca de 100 minutos semanales, divididos en dos momentos.

Con todo, listados los problemas, también se presupone que al estudiante en prácticas le es permitido subvertir ese orden, siendo posible abandonar, al menos parcialmente, la rutina escolar. Es en este intersticio que debe aparecer las efectivas intervenciones sobre las cuales se discutió, a lo largo de la licenciatura, sobre la importancia de la lectura. Para eso, las motivaciones para la lectura necesitan ultrapasar determinados contextos y en eso se incluye lo que enseñamos en la universidad. Los estudiantes se están preparando para el ejercicio docente, pero también necesitan ser construidos como lectores, percibiendo la lectura literaria más ampliamente que a partir del ámbito escolar, relacionándola con su propia ciudadanía crítica y actuante.

Existe un evidente círculo vicioso, ya que nuestro universitario proviene de las escuelas y de las

---

prácticas de lectura que hemos discutido. Es común que tengamos – en nuestra experiencia brasileña – alumnos en el Curso de Letras con un conocimiento literario muy básico, con problemas de letramento literario flagrantes y que, increíblemente, conocen a pocos textos literarios, aunque busquen un curso de Letras. Por ende, nuestras clases, inevitablemente, también comprenden enseñar a leer literatura. Pese a que se alcance algún éxito, tal evolución tendrá de aparecer en la Educación Básica.

Aunque se esté organizando prácticas evaluativas al final del curso de licenciatura en Letras, el objetivo, evidentemente, es garantizar que a lo largo de este ejercicio de docencia previa, el alumno se sienta a gusto para que cuando sea docente de determinada escuela, mantenga la actitud de mediador de lectura. Con ello, nuestra tarea como educadores de educadores es ofrecer condiciones para que el licenciado pueda actuar consistentemente. Para eso, la discusión de metodologías, de obras, de contextos didácticos pedagógicos es una parte apenas de lo que nos atañe debatir. El desafío más grande es salir del escondite teórico y mirar directamente hacia aquel que, en verdad, podrá cambiar los rumbos de la enseñanza de la lectura en la Educación Básica. Además del necesario aporte teórico y metodológico, es imprescindible formar un profesor lector.

Merece que se acrescente que, desde 2007, existe en Brasil el Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). El Programa ofrece

becas a alumnos de las licenciaturas, a través de proyectos desarrollados por universidades. El objetivo es la inserción de estudiantes en el contexto escolar, desde el comienzo de su formación académica, para que pueda generar y perfeccionar actividades didáctico-pedagógicas, bajo la orientación de un docente de licenciatura y de un profesor de la escuela donde ocurre el proyecto. Como se puede deducir, el programa auxilia enormemente en las reflexiones y en las acciones sobre prácticas de lectura. El convivio directo con la realidad escolar permite que el futuro licenciado y el docente universitario lleven a la academia vivencias cotidianas que son constantemente problematizadas sin mitificaciones o prejuicios.

### **Un cierre sin que lo sea**

Parece que es tiempo de, antes de pensar en la escuela, considerar el alumno que tenemos en los bancos de la universidad y ejercer con él todo lo que planteamos para la Educación Básica. En la realidad en la cual me ubico, a cada año estamos intentando – y es un proceso moroso – cambiar nuestras propias prácticas, abriendo espacio para discutir qué es la enseñanza de la literatura en la escuela y, sobre todo, discutir nuestras propias prácticas, estrategias, didácticas. Un movimiento importante en estas acciones ha sido la efectiva salida de la órbita académica para ir a las escuelas, estar en ellas, conocer su rutina, apoyar y fomentar proyectos de lectura. Aunque no sea simple abandonar algunos contenidos en un currículo ya restricto, vimos buscando acrecer a la lectura e

interpretación de los textos literarios los desdoblamientos sobre cómo esta lectura se torna fluente, cómo puede ser debatida, qué enlaces hay con otros textos y áreas.

Al promover el diálogo sobre el texto literario en cuanto lectura propiamente dicha y también en cuanto parte de una práctica pedagógica significativa, ratifícase la idea sobre la importancia, en la universidad, de que los licenciados tengan la clara dimensión del significado de la lectura y de los medios, políticas y acervos que forman parte de una situación de formación lectora. Igualmente importa el convivio constante con la realidad escolar articulando saberes, reflexionando sobre la práctica docente a través de la propia experiencia.

#### Notas

Parlendas son versos de temática infantil recitados en juguetes de niños.

<sup>2</sup> Educación de Jóvenes y Adultos/EJA: modalidad de enseñanza que ofrece alternativa de escolarización para jóvenes adultos que, por alguna razón, no concluyeron la Educación Básica. Informaciones: [http://ejabrasil.com.br/?page\\_id=98](http://ejabrasil.com.br/?page_id=98)

<sup>3</sup> O PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

<sup>4</sup> Elas [as bibliotecas] têm por base a necessidade de formar uma sociedade lei-tora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a es-truturação de um país economicamente viável.

<sup>5</sup> O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a impropria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma

pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 1999, p.22).

<sup>6</sup> En Brasil, frecuentemente las clases de literaturas están vinculadas a las de Lengua Portuguesa. Como hay poca disponibilidad de hora/clase para la literatura – por lo máximo, dos momentos a la semana, con cerca de 45 a 50 minutos cada – son pocos los maestros que imparten solamente clase de literatura. Generalmente, trabajan también con LP o/y Lengua Extranjera.

<sup>7</sup> Não é a escola que mata a literatura, más o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar.

<sup>8</sup> Estudante en prácticas.

#### Referencias

- Aguiar, V. y Bordini, M. (1993). *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Candido, A. (2012). O direito à literatura. In: Lima, Aldo de. (org.) *O direito à literatura*. Recife. Ed: Universitária da UFPE.
- Cardoso, R. y Leiria, E. (2014). Lectura, infancia y políticas inclusivas en Brasil: reflexiones sobre la experiencia literaria y la diversidad cultural en el arte. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*. ISSN 2386-7620/n. ° 1, (pp. 71-86). Universidad de Santiago de Compostela.
- Cosson, R. (2012). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Debus, E. (2012). Escravização africana na literatura infantil y juvenil: lendo dois títulos. *Revista eletrônica Currículo sem Fronteiras*. Volumen 12, n. °1, (pp. 141-156).
- Ministério da Cultura. Secretaria da Cultura. (2011). *Plano Nacional do Livro e Leitura/ PNLL*. Disponible en: [<http://www.cultura.gov.br/pnll>]. [Consulta: 16/12/2016].
- Ministério da Educação/ Fundação. (2007). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID*. Disponible en la página: [[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital\\_001\\_PIBID\\_2011.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf)]. [Consulta: 16/12/2016].
- Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretária de Educação Básica. (1997). *Programa Nacional Biblioteca da Escola/ PNBE*. Disponible en: [<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>]. [Consulta: 16/12/2016].
- Rojo, R. (2004). *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. São Paulo: SSE.
- Saraiva, J. y Mugge, E. (2006). *Literatura na escola – propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: ARTMEDI.
- Soares, M. (1999). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Martins, A. A.; Brandão, H.M.B.; Machado, M.Z.V. (Org.) *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica. (pp.17 -47).



---

Walty, I., Fonseca, M. y Cury, M. (2000). *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica.