

As melhores possibilidades da leitura na escola

Maria Antonieta Antunes Cunha*

Resumo: Com a responsabilidade inalienável de criar o envolvimento da criança e do jovem com a leitura, a escola precisa definir o lugar que ocupa a literatura, no seu projeto pedagógico. Espaço privilegiado para a aprendizagem expressiva, a literatura pode vingar na escola, se seus educadores se dispuserem a entendê-la e praticá-la segundo as características da área expressiva, o que implica um novo modo de sugerir leituras, acompanhá-las e avaliá-las. A livre escolha, o acompanhamento do processo da leitura e a avaliação “sem nota” passam a ser a tônica da experiência com a literatura e criam uma nova esperança de que ela possa ser reconhecida pelos alunos como fonte de prazer e enriquecimento.

Palavras-Chave: leitura, literatura na escola, avaliação da leitura

Abstrat: Having the inalienable responsibility of getting children and youngsters involved with reading, schools must define a place for literature in its educational project. As it is a valuable source for expressive learning, literature may work out in schools provided that teachers are willing to understand and practice it accordingly to the characteristics of the expressive area, which will lead to a new way of suggesting readings, their follow-up and evaluation. Freedom of choice, the reading process follow-up and the ‘gradeless’ evaluation become then the leading point of the experience with literature and bring hope that it may be regarded as a pleasant and rewarding activity by students.

Key words: reading, literature in the educational project, evaluation

Introdução— Explicações necessárias

Por mais que procuremos entender os mistérios que rondam as opções humanas, em todas as áreas, as dúvidas persistem e a perplexidade é a tônica quando nos perguntamos: Mas por que esta escolha?

* Professora da Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais -PUC/MG

Esses mesmos mistérios, com certeza, estão presentes na relação de cada pessoa com a leitura. Ler ou não ler, ler isto e não aquilo, quando e para quê ler: para tudo isso encontraremos as mais variadas e imprevisíveis razões.

Por isso mesmo, nossas indagações, respostas e reflexões serão sempre parciais e, em certa medida, provisórias.

Quando, por exemplo, afirmamos que numa família de leitores as crianças acabam sendo leitoras, aparece sempre um desmancha-prazer, para ponderar que ele é um leitor voraz, e seus filhos nem por isso, ou que conhece aquele famoso professor de literatura infantil cujo filho abomina livros e só gosta de videogame.

É importante, portanto, lembrar que a todas as considerações que farei aqui se podem contrapor exemplos muito verdadeiros. Não podemos deixar de levar em conta, afinal, que o campo da leitura é o da interação, envolvendo muito mais elementos do que texto e leitor, e englobando todas as condições peculiaríssimas em que se processa esse encontro. Cada caso acaba sendo, mesmo, um caso, em parte ou totalmente diferente dos outros.

Assim, vale salientar que as minhas considerações neste artigo não descartam as situações particulares, sempre possíveis, e o acaso, sempre disposto a reorganizar os dados da vida. Mas, como fazem parte do imponderável, não podem ser a base de uma atuação sistemática em área alguma; portanto, não serão o fundamento de um projeto de formação de leitores.

Devo esclarecer, ainda, por que vou levar minhas observações para o âmbito da escola. Em primeiro lugar, porque não concordo com a teoria da desescolarização da leitura (sobretudo da literatura, tema mais específico deste artigo), que esteve tão em moda há pouco e ainda tem muitos seguidores. De que a leitura tem enfoque equivocado na escola não há dúvida. Mas imaginar que a solução é excluir a leitura das ações pedagógicas é tão absurdo quanto defender a extinção da educação sistemática porque nossa escola é precária, ou – caricaturando – cortar a mão do menino, porque ele faz gestos obscenos. Em segundo lugar, porque, a menos que decidamos deixar a questão a cargo de acasos felizes, a nossa escola é, sim, uma das últimas, se não a última oportunidade que tem a criança e o jovem de entrar em contato sistemático com a leitura, em especial com a literatura. Não podemos desconhecer que vivemos em

um país cujos dirigentes, mais hoje do que ontem, se desinteressam por criar não só educadores como leitores. O número de analfabetos, de “analfabetos funcionais” e a precariedade do sistema educacional estão aí, à vista de todos, inclusive dos políticos. Mais do que a simples alfabetização dos cidadãos, a escola deve pretender o letramento deles, e para isso não podemos descartar nenhum tipo de leitura, menos ainda a literária. Em terceiro lugar, porque acredito que justamente a escola poderia minimizar ou eliminar vários fatores dificultadores do gosto pela leitura.

De que escola estou falando? Acredito sinceramente que estou falando de todas. Já abordei o assunto, mas quero reiterar: tenho consciência das incontáveis (e incontadas) dificuldades da escola brasileira. Sei do professor alfabetizador que não concluiu o 1º Grau e que ganha menos do que o salário mínimo. Sei das salas multisseriadas em escolas sob lona, onde, às vezes, chega o livro didático. As condições são tão precárias, que, freqüentemente, muitos professores sequer têm idéia do tamanho de sua carência. Nesse caso, em que falham e faltam os governos, a luta de todos deve ser para uma mudança total nas condições de trabalho e de ensino para a escola, esteja onde estiver. Não posso estender-me aqui nessa questão, de enorme relevância, e que pode começar a se resolver com nosso voto mais criterioso e nossa cobrança mais firme e constante de soluções. Só posso dizer que também para essa escola desassistida valem as considerações que vou fazer. O que proponho parece-me mais fácil e melhor do que o que é feito hoje.

Leitura: uma questão de filosofia

Não podemos cuidar da leitura – e mais especialmente da leitura literária – sem pensar seu papel na educação da pessoa. Afinal, que lugar deve ter a arte na escola?

Em qualquer projeto pedagógico, é fundamental estabelecer uma conexão clara entre objetivos, conteúdos e ações, apontando todos para uma filosofia de educação que orienta, naquela escola, a atuação do professor, do bibliotecário e de cada elemento que trabalha ali. Se a literatura é considerada na escola, ela tem de encontrar seu lugar no conjunto de conteúdos e estratégias desenvolvidos ali.

Nesse sentido, é importante recorrer a Eisner, para lembrar os dois tipos de objetivos de aprendizagem que ele propõe: o instrucional e o

expressivo. Ambos são fundamentais na construção do conhecimento e na própria vida da pessoa. Uma educação harmoniosa se dá pelo desenvolvimento dessas duas formas de aprendizagem. O importante é o educador saber o que é e como se desenvolve cada um desses objetivos.

O primeiro planta a pessoa na realidade, a instrui quanto a tudo o que é. Trabalha com a convergência e tem seu interesse centrado na resposta, ou produto, que, em princípio, deve ser o mesmo para todos. Todos devem saber, por exemplo, adição e subtração, e não pode cada um inventar uma resposta diferente para a soma das mesmas parcelas. Concordando ou não com o que fazem, temos de ter todos as mesmas respostas a perguntas como: Quem é o presidente do Brasil? Quem é o governador do Estado tal?

Essa área iguala as pessoas, que não se individualizam nessas respostas, nem têm por que se individualizar. Nela, sobretudo reproduzimos. Por outro lado, é fácil, admissível e adequado que cobremos de cada um, após seu estudo, a resposta correta às questões instrucionais. A menos que tenha problemas muito específicos, qualquer pessoa tem condições de aprender o que foi ensinado. Podemos até “medir” com razoável segurança o que se aprendeu.

O segundo objetivo almeja outro tipo de aprendizagem: propõe a análise, a avaliação e até a transformação (conforme a análise e a avaliação feitas) do que é, daquilo sobre o que alguém se instruiu. Trata-se, aqui, do que cada um pensa, como avalia a realidade. Nessa área, mais importante é a divergência: a partir de seus conhecimentos, mas também dependendo de sua história, do seu lugar, de onde olha a realidade, cada um analisa e avalia diferentemente do outro o dado da realidade. Nesse caso, interessa menos o produto do que o processo. As respostas terão características diferentes, porque os processos percorridos terão sido diferentes.

Nessa área, cada pessoa expressa-se, individualiza-se, daí o nome do objetivo. Nela, estamos sempre criando, em alguma medida. Ao contrário da aprendizagem instrucional, na área expressiva não há possibilidade de mensuração do que se aprendeu. Simplificando um pouco, poderia dizer que o objetivo instrucional é essencialmente informativo, enquanto o objetivo expressivo é interpretativo, define valores (opiniões, crenças, atitudes, gostos, aversões etc.). Como “medir” esses valores, tão interiores, e freqüentemente tão fáceis de você negar, ou garantir que são seus? Nem sempre é fácil flagrar alguém numa atitude racista, por

exemplo. Por outro lado, temos de pensar até que ponto é legítima a mensuração numa área dominada pela opção, pela posição pessoal, pela busca de soluções novas, atitudes que devem ser incentivadas. Afinal, na área expressiva, marcada pelas respostas divergentes, é difícil medir e nem sempre é justo cobrar resultado.(1)

Onde fica a arte e, portanto, a literatura, nesse quadro? É certo que nenhum conteúdo, ou área de conhecimento atende a um só dos objetivos. Muitas vezes é o tratamento, e não o conteúdo, que torna a experiência instrucional ou expressiva. Mas é claro que os conteúdos facilitam a aprendizagem de um tipo ou de outro.

Pegemos o caso da literatura. Ela tem um componente instrucional óbvio: afinal, o elemento referencial está na base de toda comunicação. O significado de muitas de suas expressões, dados geográficos ou históricos, ou outras informações extraídas da realidade, além de questões concretíssimas, como autor, editora, título – tudo isso é instrucional, e são pontos de importância maior ou menor, na consideração da obra literária. Mas, sem sombra de dúvida, a literatura pode muito mais. A arte, por mais que instrua, é o campo privilegiado da aprendizagem expressiva, porque é da sua essência a plurissignificação, algum tipo (ou vários tipos) de subversão.

Se aceitamos essas considerações como pertinentes, temos de começar a pensar nas conseqüências que trazem para o trabalho com a literatura, como qualquer arte, percebê-la como uma experiência essencialmente expressiva.

Perguntas meio incômodas

Precisamos começar a nos perguntar:

a– A literatura pode ser imposta aos alunos? Como fica a questão da opção, que caracteriza a área expressiva?

É claro que é tarefa do educador – obrigação sua – apresentar a literatura como uma das experiências mais ricas que alguém pode viver. Se não brigarem comigo (e sendo eu apaixonada por várias formas de arte), diria que é mais rica do que a experiência com as outras artes. Mas impor a literatura exigiria que impuséssemos a música, o cinema, a pintura, ou a televisão, ou o computador, e assim por diante. Só podemos impor e cobrar aquilo que todos podem alcançar. E com valores isso não se dá.

É claro, no entanto, que os valores, que não nasceram conosco, foram sendo adquiridos ao longo da vida que pudemos viver, podem ser

abandonados, criados e desenvolvidos. É por isso que o educador tem de procurar várias maneiras e vários momentos de acenar com a literatura como uma fonte sobretudo de prazer, mas também de respostas a indagações, como possibilidade de encontro do leitor consigo mesmo e com o que de melhor existe na espécie humana. A escolha, porém, essa é mesmo de cada um.

Lembremos, ainda, que para a área expressiva (salvo os casos regidos pelo “imponderável”) o que sabemos é que as pessoas se aproximam das experiências que culminaram em prazer e se afastam daquelas marcadas pelo desprazer. Com certeza, nós todos temos depoimentos que confirmam isso. Se não conseguirmos sensibilizar nossos alunos hoje, o gosto pela leitura poderá aparecer ali adiante, se o desprazer não tiver desfeito toda chance de ele florescer um dia. (Aquela história, divulgada pela Unesco, de que o “hábito” de ler só se consolida até os 13 anos é estória: embora talvez com menos facilidade, criamos novos interesses e nos transformamos até o fim da vida. A educação é esse processo que dura a vida inteira.)

b– As obras literárias a serem lidas pelos alunos devem ser escolhidas pelo professor? A mesma obra deve ser lida por toda a turma?

Se a resposta a essas perguntas é afirmativa, como garantir a livre escolha, a divergência?

É bem verdade que nossos alunos têm, em geral, pouca experiência de leitura, e não apresentar opções pode ser desastroso. Por outro lado, pretender que todos os alunos curtam o mesmo título é utópico, ou arbitrário. Haverá, vez por outra, esse milagre. Mas a questão é de fundo, é filosófica: imposição não vale.

Pense comigo: que razão sustenta a definição de títulos pelo professor e a estratégia de um único título para todos? Haverá algum título cujo desconhecimento criaria um grave problema para os alunos? Fora aparentemente “facilitar” a avaliação dos alunos feita pelo professor, qual a vantagem de lerem todos a mesma obra? Essa vantagem é mais importante do que a busca do desenvolvimento entre os estudantes do interesse pelo livro?

E mais: a vida do professor fica facilitada com um único livro, se ele tiver de preparar uma prova, ou uma ficha sobre a obra. Mas serão essas as melhores atividades para avaliar a leitura dos alunos? E serão exclusivas? Vamos voltar a esses pontos mais adiante.

Como pode o professor superar o impasse entre a falta de referências do aluno, com relação à literatura, e o princípio da escolha pessoal?

Um ponto é indiscutível: não podemos renunciar ao nosso dever de orientar nossos alunos. Não podemos, sob a alegação de se tratar de questão pessoal, lavar as mãos e achar que não temos nada a ver com isso. Temos, sim, a ver com isso. Lembremos que o “laisser-faire” é uma filosofia inaceitável, na educação familiar ou escolar.

Uma forma que já usei com sucesso para orientar sem impor foi apresentar aos alunos vários livros (15, às vezes 20), sempre muito diferentes entre si: apareciam livros de poesia , narrativa, às vezes de teatro; livros grossos e finos; mais ou menos ilustrados; mais, ou menos, da moda “; fáceis ou difíceis; de autores diversos; de assuntos diversos. (2) Falava-lhes sobre cada uma das obras, abordando pontos diferentes, segundo o que imaginava que podia mobilizar a turma. Falava do enredo, ou das personagens, ou explorava título e capa, ou lia algum trecho especialmente interessante, ou relacionava aquele livro com outros, ou com questões que estavam chamando a atenção dos alunos.

As obras ficavam à disposição deles, para folhearem, lerem alguma página. Depois, cada um escolhia para ler aquele livro que mais se identificava com ele. Nunca ocorria de todos os livros serem escolhidos. As escolhas recaíam sobre sete, oito títulos, no máximo. Assim, alguns que estavam lendo a mesma obra poderiam organizar uma atividade conjunta, em torno do livro, se quisessem. Mas a hipótese de todas as obras apresentadas serem eventualmente escolhidas não alteraria as possibilidades de trabalho. Se um aluno não escolhia livro algum, conversava com ele, e tentava descobrir um assunto, um autor que pudesse agradar-lhe. Se, ainda assim, o aluno se mostrasse alheio à leitura, o jeito era esperar que o entusiasmo dos outros alunos, em torno da obra que estavam lendo contagiasse o não-leitor – o que ocorreu muitas vezes. Ou aguardar outro momento para tentar criar o interesse daquele aluno.

c– O professor dá conta de acompanhar essas leituras?

Se na aprendizagem expressiva o que interessa é o processo, e não o produto, o professor deve ter um cuidado especial com o período durante o qual os alunos fazem a leitura. O “lendo” é mais importante que a “pós-leitura”. Durante o período de leitura, o professor deve conversar com os alunos sobre o que estão sentindo, como está sendo o envolvimento com o livro. Deve possibilitar alguns minutos para a leitura em classe, ou

para a discussão do livro entre os que escolheram o mesmo título, ou para cada um expressar suas dúvidas, seu entusiasmo ou sua decepção. Pode deixar um espaço da parede para o registro de opiniões, trechos, “propagandas” do livro. Conforme a turma e suas reações, o professor pode sugerir (muitas vezes, eles mesmos fazem isso) atividades variadas a partir da leitura: teatro, entrevistas, paralelos com outros livros ou outras obras de arte – um filme, por exemplo – desenhos, criações de histórias etc. Ou muitas formas criativas de evidenciar a interação dos alunos com a obra. Algum preferirá ler um outro livro do autor, pelo qual está encantado, e isso tem de ser encarado como muito positivo.

Vale lembrar que quanto mais nova a criança, ou mais recente para a pessoa a aproximação do livro, mais informal e livre deve ser a avaliação do que foi lido. Afinal, está iniciando-se um “namoro” que deve ficar a salvo de qualquer constrangimento.

Com o amadurecimento, o próprio aluno se interessa por atividades mais complicadas e desafiadoras com relação à leitura.

Em todos os casos, é importante o professor perceber que esse acompanhamento nada tem de complicado, nem demorado. Deve ser cuidadoso e freqüente, produzindo informações que ajudem o professor a responder algumas indagações importantes: Preciso acompanhar melhor este aluno ou grupo? Seria interessante oferecer outras opções de leitura àquele outro? Estou incentivando a livre expressão do aluno, ao lado da leitura? As atividades estão ficando muito repetitivas? Posso instigar os alunos para uma experiência ainda não vivida pela turma?

d- O professor não terá de ler livros demais e gastar muito tempo criando avaliações diferentes?

Quanto a ler demais, sinto muito, mas ele tem de ler muito, independentemente do tipo de trabalho que faz. Ele tem de ler muito porque isso é importante para ele, profissionalmente, e como pessoa. Não tem de ler mais por causa desse tipo de abordagem da literatura.

Com relação à avaliação, lembre-se de que é esse um ponto crítico do trabalho com arte e, portanto, com a literatura na escola.

Inicialmente, esclareçamos que a avaliação é contingência da vida. Vivemos em constante “estado de avaliação”: julgamos pessoas, episódios da vida e somos igualmente avaliados. Na escola, ela é essencial ao processo de aprendizagem. Precisamos, no entanto, saber o que ela significa.

Embora tenha servido historicamente para “medir” o conhecimento dos alunos, a avaliação pode ter função muito mais relevante: na realidade, ela nos ajuda a ver com clareza se nossos objetivos estão sendo atingidos e aponta adequações e inadequações de métodos e estratégias. Ela dá pistas para o redimensionamento do nosso trabalho. Basta que queiramos enxergar.

Por outro lado, já vai longe o tempo em que a avaliação era um momento final de uma situação de aprendizagem: na verdade, e sobretudo na área expressiva, a avaliação ocorre ao longo do processo. Se você voltar um pouco na leitura deste texto, verá que todas as atividades de acompanhamento dos alunos foram uma avaliação não só da turma, mas da atuação do próprio professor e das condições da leitura.

Dessa forma o foco deixa de ser a atribuição de uma nota, ou de um conceito a cada estudante, e passa a ser também uma análise das condições de aprendizagem que o professor e a escola oferecem aos alunos.

Mais especificamente com relação ao tipo de abordagem proposto aqui, cabem duas considerações: se o próprio processo funciona como avaliação, em que contribuirão fichas e provas dos livros? Se acompanhou a leitura durante dias ou semanas, se percebeu os altos e baixos no entusiasmo de cada um, o empenho (ou o desprazer) dos alunos na realização de atividades ligadas ao livro que estiveram lendo, de que valerão a prova, ou a ficha, ou o resumo, ou outras experiências impostas a todos e essencialmente instrucionais? (3)

Ainda que haja uma atividade que se apresente no final como culminância da leitura (e muitos gostarão de realizá-la), já sabemos que esse produto final, por melhor que seja, não é o mais importante. Deverá ser avaliado, claro, mas não altera substancialmente o processo.

Aqui, surge uma outra questão relativa à avaliação: como orientador do processo de toda aprendizagem e da criação do gosto pela leitura, o professor tem, mesmo, de avaliar honestamente, conseqüentemente, competentemente, o trabalho dos alunos. Sobre ele, deve fazer indagações que ajudem o próprio grupo a se auto-avaliar, a perceber pontos altos e baixos da atividade. Não pode observar o trabalho e não dizer nada, ou só encontrar falhas, ou só elogiar (a menos que só mereça elogios). O professor tem de ir além do “Muito bem!”, ou do “Precisa melhorar!”. Ele deve explicitar suas observações, de modo a favorecer o crescimento do grupo.

Por fim: acredito que essa experiência com a literatura, avaliada do princípio ao fim, não deveria culminar na atribuição de nota. O retorno de que o aluno precisa não deve necessariamente revestir-se de nota, mas de opiniões significativas, enriquecedoras. Lembremos que alguns eventualmente não terão participado das experiências, e tinham esse direito. Muitas outras atividades, desenvolvidas por todos, balizarão em conceitos e notas a atuação de cada aluno.

Conclusão?

Acostumados na escola a privilegiar o instrucional, sentindo-nos mais à vontade nessa área “ mais objetiva”, em que a avaliação do aluno pode dar-se sem maiores dores de cabeça ou crise de consciência; despreparados, às vezes, para a percepção mais global da educação e onde entra o trabalho com a linguagem e a literatura, nem sempre entendemos que esse tipo de abordagem da arte, não sendo mais trabalhosa, exige uma ação muito responsável: não podemos ter a falsa impressão de experiências soltas sem validade, pelo simples fato de se valorizar outra coisa que não a nota e se garantir o direito de cada um pensar, sentir e reagir diferentemente do outro. Afinal, é nisso que a boa literatura aposta: no novo, no diferente, na expressão mais democrática e mais subversiva do mundo que o autor vê. Como pedir que ela ajude a formar pessoas conformadas, capazes tão-somente de repetir o que viram, ouviram ou leram?

Notas

1. Não estou querendo dizer com isso que preconceitos não têm de ser tratados na escola; ou não nos dizem respeito. A própria Constituição considera alguns como crimes. O que quero discutir é que não nascemos preconceituosos, nem inimigos de livros. Sobretudo no caso das crianças, atitudes contra grupos e objetos têm de ser encarados como indicadores culturais de seu meio. Têm de ser cuidadosamente trabalhadas e “desfeitas”, mas não podemos punir o aluno por elas.
2. É preciso resistir à tentação de escolher obras só segundo nosso gosto (que é fundamental, para que nosso entusiasmo seja um fator de “contágio”, na escolha do aluno). Afinal, considerar um

pouco a história do grupo, sua experiência de leitura, seus gostos pessoais ajuda a atingir o alvo. Se os alunos estão interessados em cartas, procure apresentar alguns bons títulos no gênero – e eles existem. Por outro lado, devemos pensar que uma boa obra de arte sempre tem possibilidade de conquistar leitores improváveis, e é do nosso papel abrir horizontes, oferecer desafios. Não nos deve guiar o conformismo prejudicial do “Mas eles só dão conta disso”, ou “Eles só se interessam por livros finos.” Sim, isso será verdade, até que apareça um “livro grosso que valha a pena”. O que quero dizer é que, nesse trabalho, temos de nos despir de todo preconceito, do “parti pris”. As pessoas e a arte são surpreendentes. Felizmente!

3. Já sabemos que os dados instrucionais têm alguma importância, também na literatura. Tanta, que normalmente acabam sendo observados até pelos alunos. Mas é certíssimo que não são esses os dados mais relevantes da obra literária. Se fossem, estaríamos diante de um texto informativo. Por outro lado, as “habilidades instrucionais” podem ser mais adequadamente avaliadas em outros itens de linguagem, e em outras disciplinas.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, A.M.T.B. *Teoria e prática sa educação artística..* São Paulo: Cultrix, 1990.
- CANCLINI, N.G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.* Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- DEMO, P. *Avaliação qualitativa.* 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- DUARTE JR., J.F. *Fundamentos estéticos da educação.* 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- ESCARPIT, D. & VAGNÉ-LEBAS, M. *La littérature d'enfance et de jeunesse-État des lieux..* Paris: Hachette, 1988.
- FERRAZ, M.H. & FUSARI, M.F. *Arte na educação escolar.* São Paulo: Cortez. 1992.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão.* Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- FREIRE, M. et alii. *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos*. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1996.
- _____. *Instrumentos metodológicos II. Avaliação e planejamento; a prática educativa em questão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- KHÉDE, S.S.(org.). *Literatura infanto-juvenil– um gênero polêmico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*. ANDA, São Paulo(5):47-51, 1986.
- OLIVEIRA, Z.M.R. de.(org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PAULINO, G.(org.). *O jogo do livro infantil*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
- PERONI, M. *Histoires de lire– lecture et parcours biographique*. Paris: Centre Georges Pompidou, 1988.
- PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- POSLANIEC, C. *Donner le goût de lire*. Paris, Sorbier, 1990.
- SOARES, M. *Letramento– um tema em 3 gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- ZILBERMANN, R. & SILVA, E.T.(Org.). *Leitura – perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.