

A CRIANÇA, O LIVRO E O GOSTO PELA LEITURA

Sílvia Craveiro Gusmão-Garcia*
Antonio Manoel dos Santos Silva**

Resumo

Este artigo trata das relações entre a criança e o livro, bem como do desenvolvimento do gosto pela leitura, as dificuldades que se interpõem neste processo e alguns modos de superá-las. Das dificuldades interpostas, destacam-se a obrigatoriedade da leitura na escola, o absentéismo familiar, a concepção da criança como ser improdutivo, a cultura massiva e industrializada. Sugerem-se a regulação livre, a seleção de textos conforme a experiência das crianças, a prática familiar da leitura como objeto social.

Palavras-chave

Alienação; Criança; Consumo; Leitura; Mediação; Motivação Familiar.

Abstract

This paper discusses the relations between the child and the book, as well as the development of the taste for reading, the difficulties intervening in this process and some ways of overcoming them. Compulsory reading at school, family omission, the notion of the child as an unproductive being, industrialized and mass culture are some of the main intervening difficulties. Free control, text selection according to children's experience, and reading home practice as a social aim are hereby suggested.

Keywords

Alienation; Child; Consumption; Family Motivation; Mediation; Reading.

* Departamento de Letras, Instituto Superior de Educação Ceres – UNICERES - 15093-000 - São José do Rio Preto - SP. E-mail: cceres@terra.com.br

**Programa de Pós-Graduação em Letras – UNESP/São José do Rio Preto, SP; Universidade de Marília - UNIMAR - 17525-902 - Marília - SP. E-mail: amssan@ibilce.unesp.br

Historicamente, a responsabilidade do “ensinar a ler” está vinculada à escola. Embora não seja o local ideal, dado o seu caráter obrigatório, é por intermédio da ação da escola que a criança se habilita à leitura, no sentido mais amplo da palavra. Urge, porém, esclarecer o seguinte ponto: antes de ser objeto da escola, a leitura é um objeto social. Deve, portanto, ser levada ao aluno para que perceba o significado funcional do seu uso. Todo aluno deve saber que a leitura pode ser útil para muitas coisas, que não se restringe a um exercício acadêmico, distante de sua realidade e, tampouco, esgota-se sua fonte de sabedoria e seu poder de sedução nas carteiras escolares. A leitura pode começar na escola, mas não pode encerrar-se nela.

O professor exerce o papel de um verdadeiro mediador entre o texto e os alunos; sobre ele, caem as maiores expectativas. O professor não só tem a tarefa de iniciar a criança nas letras, mas, também, de incentivar-lhe o gosto pela leitura e desenvolver-lhe o interesse pelo livro. O aprendiz leitor, por sua vez, precisa da informação, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor. Logicamente que, para que esse professor obtenha êxito, deveria – pois, nem sempre, isso acontece – ser sensível às situações ocorridas em sala de aula, dotando-se de recursos para oportunizar condições concretas, encontrar soluções criativas e avaliar seu impacto. Tarefa nada simples!

Entretanto, o que, normalmente, vem sendo praticado em nossas escolas é o que podemos chamar de “desprazer” da leitura, ou seja, uma leitura escolarizada que tem servido a propósitos de memorização de normas gramaticais, a preenchimento de fichas de compreensão do texto, ao aumento de vocabulário, à indução para a produção escrita etc. Ou, ainda, ao jogo do fingimento: os professores fingem que ensinam leitura, e os alunos fingem que lêem. O professor adota um livro segundo sua escolha, o aluno é obrigado a “providenciar” a leitura, comprando, emprestando ou fotocopiando o material. Aquele “enfeite” fica dentro da mochila ou encostado num canto da casa até um ou dois dias antes da cobrança “oficial” da leitura. O mestre, então, pede aos alunos uma síntese do texto “com suas palavras” ou dá-lhes uma folha com algumas questões sob a alegação de interpretarem a obra. Detalhe: “para nota”. Quase nada foi ensinado, o gasto com o livro agradou às livrarias e editoras, e a aprendizagem, para a maioria, foi uma ilusão. Resultado: o professor fica com a falsa idéia de que ensinou, e os alunos, convictos de que sabem alguma coisa ou de que tapeiam bem, sabe-se lá quem.

Os resultados não poderiam ser outros: contam-se, nos dedos, os alunos que desenvolvem uma atitude favorável frente aos livros. E não precisa ir muito longe, não; os nossos próprios filhos, que, por estarem mais próximos, acabam sendo textos de nossa fala, dizem coisas do tipo “tenho que ler o livro que o professor ‘mandou’ para tirar nota para ele”; “não agüento mais ler os livros chatos que o professor manda e depois ficar respondendo uma folha de perguntas”, ou ainda, “meu professor só manda ler livro difícil e chato e depois fazer resumo da história”.

Muitos autores, de reconhecida competência, afirmam que nossos professores ainda colocam em prática uma didática ultrapassada para o encaminhamento da orientação da leitura, e que a seleção de textos a serem colocados à disposição dos alunos obedece ao critério da pressa, sem um trabalho de busca e análise mais profundos. Em verdade, os professores “presos” a uma submissão ideológica-curricular, apresentam um baixo repertório literário, o que vem facilitar, inclusive, a penetração de *marketing* direto das editoras.

Se o professor não reduzir a leitura à pura decodificação técnica, mas levar a criança a perceber tudo o que contém um texto – mensagem intelectual, valor estético, significações múltiplas de um mesmo elemento, variações possíveis da interpretação individual etc. –, esse profissional estará formando uma criança disponível e aberta ao poético e ao fantástico. Esse professor estará abrindo a dimensão do lúdico, do

imaginário, da criação, que, além da lógica e da gramática, fazem parte do esquema interpretativo da criança.

A família é de grande importância ao despertar, na criança, uma motivação para a leitura pelo simples fato, na prática, de o livro ocupar um lugar importante e de destaque em sua vida. Wells, citado por Isabel Solé diz

que o fundamental é que o escrito transmite uma mensagem, uma informação, e que a leitura capacita para ter acesso a essa linguagem. Na aquisição deste conhecimento, as experiências de leitura da criança no seio da família desempenham uma função importantíssima. Para além da existência de um ambiente em que se promova o uso dos livros e da disposição dos pais a adquiri-los e a ler, o fato de lerem para seus filhos relatos e histórias e a conversa posterior em torno dos mesmos parecem ter uma influência decisiva no desenvolvimento posterior destes com a leitura. (SOLÉ, 1988, p. 54)

Normalmente observamos, porém, que este lugar de destaque é reservado para TV, *videogame* e *internet*, e, isto, sem pensarmos que a própria arquitetura das casas, em geral, não contribui para a formação do leitor: não há biblioteca, escritório ou uma área destinada à prática da leitura. Se os pais praticam a leitura, a criança, possivelmente, crescerá valorizando, naturalmente, aquele objeto que consegue prender a atenção por tanto tempo e que estimula a imaginação, desenvolve a sensibilidade e a inteligência, oferece prazer.

Entendemos que não existem fórmulas mágicas para se aprender a gostar de ler, mas nenhum pesquisador há de discordar da seguinte premissa: "a leitura é um instrumento básico na trajetória escolar e no sucesso acadêmico das pessoas, acompanhando-as pela vida afora" (SILVA, 1991, p. 77), além de ser um fator essencial para estimular a memória e o aprendizado.

Em visita a uma determinada escola, certa vez, Rubem Alves teve a oportunidade de ler, no quadro de "regras para leitura", entre outras estabelecidas pelas próprias crianças, a seguinte: "toda criança tem o direito de não ler o livro que não lhe dá prazer". Num primeiro momento, pode parecer-nos estranho ou pouco comum, mas as crianças já se põem tais exigências e sem a necessidade de consultar pais, psicólogos ou educadores. Com pressão ou imposição, ninguém aprende a gostar de ler. É o prazer de investigar, de julgar e de selecionar que faz da leitura uma atividade gostosa de ser vivida, sentida.

E como o próprio Rubem Alves lembra-nos, é preciso

que a aprendizagem seja uma extensão progressiva do corpo, que vai crescendo, inchando, não apenas em seu poder de compreender e de conviver com a natureza, mas em sua capacidade para sentir o prazer, o prazer da contemplação da natureza, o fascínio perante os céus estrelados, a sensibilidade tátil ante as coisas que nos tocam, o prazer da fala, o prazer das estórias e das fantasias, o prazer da comida, da música, do fazer nada, do riso, da piada... Afinal de contas, não é para isto que vivemos, o puro prazer de estar vivos? Acham que tal proposta é irresponsável? *Mas eu creio que só aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer.* [...] E creio mais: que é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender. É justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária. (ALVES, 1986, p. 105)

O contato da criança com os bens culturais, dentre os quais está o livro, deve ser estimulado e anteceder à idade escolar. A criança deve descobrir o gosto pela leitura antes mesmo de aprender a ler. O aprender a ler é fundamental para a sua integração no contexto sócio-econômico e cultural, permitindo-lhe assumir uma posição

consciente e crítica frente à realidade. Só que, como nos lembra Regina Zilberman, “sabendo ler e não mais perdendo esta condição, a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada – a literatura” (ZILBERMAN, 1985, p. 17).

É comum pensarmos a criança, apenas, como um ser em formação, um pedaço inacabado de uma seqüência de etapas, um ser dependente, sem vontade própria, um dado etário, algo imperfeito e incompleto que necessita ser educado pelo adulto; este, sim, considerado completo e evoluído. Mas a criança é muito mais do que isso; é um ser complexo, com suas próprias necessidades e aspirações, é cidadã, pessoa que tem sentimentos e fantasias em relação ao que vê, é um ser criador. O adulto pode respeitar suas criações, suas idéias, encorajando-a e, ainda que não imponha soluções feitas, proporcionar a descoberta e a invenção. Mas e a criança enquanto criadora de cultura? Sobre este ponto, Edmir Perrotti diz que “pensamos sempre na criança recebendo (ou não recebendo) cultura, e nunca na criança fazendo cultura ou, ainda, na criança recebendo e fazendo cultura ao mesmo tempo” (PERROTI, 1982, p. 18). Como, em nossa sociedade capitalista, o indivíduo é definido como força de trabalho, como produtor, o adulto é mais privilegiado do que a criança, pois é tido como mais produtivo do que ela. Portanto, a criança, dentro do modo como está organizada a produção, é tida como um elemento culturalmente passivo e que não serve às necessidades do sistema produtivo, mas, pelo contrário, cria cultura, ainda que os adultos não reconheçam o seu trabalho e ainda que só os que produzem e reproduzem o sistema econômico vigente sejam passíveis de reconhecimento. Isto é ainda mais verdadeiro quando pensamos na literatura: escrita por um adulto para um pequeno leitor, tal literatura apresenta, na gênese do seu processo de comunicação, uma relação “para”, e não “entre”, o que implica uma distribuição desigual do poder.

O adulto exerce poder sobre a criação de um texto ou de uma imagem, sobre a produção, difusão, crítica e consumo de um livro. Camargo afirma que “quando se reflete no que é produzido para a criança, percebe-se o quanto muitas dessas produções estão distantes da arte, da criança e da vida” (CAMARGO, 1982, p. 180). Em outras palavras: o leitor criança recebe, apenas, um produto gerado por adultos, muitas vezes, não opinando nem mesmo na compra do produto que é solicitado consumir. Ele é manipulado e visado pela cultura de massas que o quer, somente, como provável comprador e, assim, torná-lo um ser humano “evoluído”; um adulto. Atualmente, e felizmente, um fenômeno vem ocupando espaço em muitas das nossas escolas: exemplos de livros de textos feitos pelas próprias crianças, que criam e recriam contos, músicas, poemas etc., buscam e interpretam os acontecimentos mais importantes do dia, partem para a descoberta do mundo que as cerca, com papel, lápis, caneta, máquina fotográfica...

Dentre os bens culturais com os quais a criança convive, a produção literária vem apresentando uma substancial revitalização no país nas duas últimas décadas, devido, em parte, ao número crescente de obras dirigidas à infância, oferecendo oportunidade para o surgimento de novos escritores e ilustradores e favorecendo, economicamente, a indústria editorial brasileira. Entretanto, assiste-se, também, a uma falta de entrosamento entre a criança e o livro, e os eventuais responsáveis, apontados por muitos especialistas, são os meios de comunicação de massa, “convertidos em inimigos da literatura: a televisão, a revista em quadrinhos e até a música pop, disputando uma preferência que, segundo o bom senso dos adultos deveria ser concedida ao livro” (ZILBERMAN, 1982, p. 94). Será que a revista em quadrinhos, a televisão e o *videogame* absorvem tanto a criança a ponto de distanciá-la do livro? Marginalizam a literatura com a qual a criança se envolve?

Como assinalou Lígia Cademartori (1982, p. 83), as histórias em quadrinhos “não transmitem os valores formativos que a escola consagra e, tampouco, presta-se ao

ensino das normas lingüísticas”, mas “trata-se de uma produção voltada ao entretenimento, geralmente eivada de humor” (CADEMARTORI, 1982, p. 83).

Já o que ocorre com a televisão e com o *videogame* é que, em algumas famílias, eles são tidos como verdadeiras “babás eletrônicas”, substituindo os brinquedos, os jogos, o livro, o contato da criança com as outras crianças e adultos. “Na busca de tempo livre, por impossibilidade ou comodismo, muitos pais simplesmente transferem para a televisão os cuidados maternos ou paternos, principalmente nos centros urbanos onde não existe espaço para lazer” (CAPARELLI, 1982, p. 63). Apesar dessa observação ter sido feita há quase vinte anos, ela nos parece muito atual, e não é necessário ser especialista para detectar o que enxergamos, diariamente, em nossas casas: uma grande parcela de nossas crianças, realmente, despende mais tempo assistindo a todo tipo de programação da “escola” televisão do que na escola propriamente dita. Não obstante tudo isso, as críticas feitas à televisão apontam como sendo um aparelho de Estado, ao buscar a hegemonia da classe dominante, entre crianças, especialmente, visando a interesses comerciais e ao consumo. Como esse meio de comunicação é explorado pela iniciativa privada, o objetivo primordial é o lucro, e não a própria criança.

A psicóloga Maria Antonieta Campos dos Santos, citada em uma matéria de Marcelo Ferroni, chama a atenção para o fato de que “a TV limita a inteligência, porque leva a uma atuação passiva” (FERRONI, 2000, p. 57). Ainda faz a seguinte ressalva com relação ao *videogame*: “quando jogado em excesso, limita a inteligência”, além do que, “a criança fica quieta durante horas e deixa de se relacionar com amigos e com a família. Não adquire outros estímulos fundamentais para desenvolver a inteligência” (idem, p. 57).

Podem surgir, agora, as perguntas: e o livro paradidático colocado à disposição das crianças, ele tem desempenhado função alienante ou colaborado para o desenvolvimento de sua inteligência? O lúdico suscita o escapismo, integra a criança no sistema vigente ou, ainda, identifica-se com a criança por ser o jogo, a brincadeira, a magia?

De acordo com Edmir Perrotti (1982), à racionalidade do sistema produtivo interessa, somente, o tempo de produção, e não o tempo dos homens. Daí que o lúdico não é viável, pois o tempo do lúdico não pode ser medido, regulável. Por isso, ele é banido da vida cotidiana dos adultos e permitido à criança por ela não estar apta para servir ao sistema de produção em virtude de não ter, ainda, sucumbido à racionalidade. Regina Zilberman (1982) registra que o ludismo foi banido para uma literatura popular que, devido ao seu baixo custo e às necessidades do mercado cultural, produtor dessas obras que devem ser logo absorvidas e substituídas por outras, expandiu-se enormemente e sem parar, até os dias de hoje.

O livro de literatura identifica-se com a criança por ser jogo, brincadeira, e porque, geralmente, prende-se a conteúdos ligados ao seu interesse. O livro fantástico, lúdico e poético ensina a ver, a escutar, a pensar e a viver por si mesmo; e, literalmente, ele des-regula, des-moraliza. Mas este mesmo livro, que apenas diverte e apresenta concessões ao ludismo, torna-se inconciliável com a ideologia dominante na indústria cultural do livro didático, que, ainda nos dias de hoje, usa a escola para justificar e transmitir, às crianças, as suas normas e os seus valores¹. “O conteúdo ideológico veiculado pelos textos do livro didático é definido por valores preestabelecidos na sociedade e que são mantidos sutilmente através de estereótipos sociais registrados em suas páginas” (SILVA, 1997, p. 63).

¹ Duas obras que nos dão uma consciência crítica dos perigos do ilusionismo didático e que merecem ser lidas são *Mentiras que parecem verdades* (ECO; BONAZZI, 1980) e *As belas mentiras* (NOSELLA, 1981).

Apesar de não estarmos discorrendo sobre o livro didático, achamos que vale a pena comentarmos algo sobre ele: primeiramente, que é apresentado para o aluno como uma (e em alguns casos, como “a”) fonte de conhecimento do mundo. Além disso, apesar das revisões sofridas nos últimos anos, o livro didático ainda apresenta atividades de leitura e escrita desprovidas de sentido e alheias ao funcionamento da língua. Usa, por vezes, uma linguagem artificial, mecânica e inadequada, referindo-se a situações que não correspondem às vividas pela criança, excluindo a sua interpretação e, por fim, atua, dentro da escola, tentando passar uma atitude ou um saber à criança, utilizando fragmentos de obras. O livro didático virou método, e as imposições deste texto são tão fortes que deixam pouca oportunidade à iniciativa do leitor. Tanto é que a criança não incrementa seu discurso e criatividade, sua cabeça é preenchida com atitudes não críticas e ela, apenas, aprende a imitar ou repassar a linguagem que o livro (e o docente) delegou-lhe; linguagem, esta, que tem pouco a ver com suas necessidades reais de comunicação. Assim é que seu progresso dentro da instituição escolar dependerá da sua capacidade de reproduzir os conceitos emitidos pelo livro didático ou pelo professor, este último, aliás, um dos componentes do sistema social dominante, que está aí, muitas vezes, para reproduzir, e não para transformar.

A criança até se transforma em autora e leitora, sim, pois “absorveu” o saber produzido pela classe dominante para ser introduzida no universo letrado. Mas não nos parece demais dizer que ela pára de olhar para a “vida do livro” (literatura) porque tem que passar a olhar para o “livro da vida” (didático) da classe.

Será que já não está na hora de levarmos em conta o universo de experiências e conhecimentos, predileções e aptidões, que o indivíduo-aprendiz traz para o momento da aprendizagem?

Mesmo sabendo que cada um de nós é detentor de uma competência natural para ler e interpretar um texto, há que se relacionar a obra lida com a história pessoal de leitura de textos e do mundo, entendendo, aqui, leitura do mundo como um ato de compreensão do que se vê ou se sente. A leitura e a interpretação de um texto depende, também, de outras questões próprias ao leitor, entre as quais, o conhecimento prévio (valores, ideologia, sistemas conceituais etc.) para abordar a leitura, os objetivos (estipulados por ele ou por outro, mas aceito por ele) e a motivação que o levou à leitura. De posse destas leituras, o aluno terá menos chance de permanecer passivo diante de um texto; pelo contrário, poderá questioná-lo, apossando-se do que o autor escreveu ou discordando dele. Por isso mesmo, não se deve negar à criança que ela recorra à sua “real realidade”; caso contrário, aumenta-se a dificuldade de envolvimento com a escrita e a leitura, tirando-lhe a capacidade de assimilar, compreender, interpretar e gostar do que escreve e lê.

A escola acolhe o “ler livros” em sua programação escolar – haja vista os horários de biblioteca, a hora da leitura nas salas de aula etc. –, mas não tem, como objetivo, formar um leitor aguçando-lhe o potencial cognitivo e criativo ou despertando-o para a leitura por puro prazer. Normalmente, o que ocorre em sala de aula é que, ao ser incumbido de ler um livro proposto pelo professor, não raro, o aluno logo faz a associação do ato de ler a um outro fator que, em muito, contribui para aumentar sua aversão pela leitura: a cobrança de fichas, questionários (supostamente) de interpretação e compreensão e outras atividades com que a escola circunda a leitura.

A leitura consiste num processo de enriquecimento mútuo, exige espaço e tempo para que os leitores expressem os significados a que chegaram durante a interação com o texto, e o professor deve escutá-los e conduzir, sistematizando, as idéias geradas e buscando, sempre que necessário, outros significados que os leitores não tenham destacado. Além disso, parece-nos correto afirmar que a leitura de um texto

será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses do leitor e se corresponder a um objetivo. Sendo assim, fica difícil que, numa classe, uma mesma leitura possa contentar os interesses de todas as crianças e coincidir, ainda por cima, com os do professor. Por outro lado, nada nos faz desacreditar que interesse, também, cria-se, educa-se, e que, na maioria das vezes, depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz do texto ou obra e de suas possibilidades de exploração. Isto vale muito quando, por exemplo, o professor pretende desenvolver a compreensão de um fato social, o que vai exigir a leitura e discussão de um único texto.

O problema metodológico não se restringe a esta ou àquela escola, a este ou àquele professor, é de todo o sistema educacional que, tradicionalmente, pratica um ensino de leitura desvinculado da vida que corre fora da escola. Se ler livros se aprende nos círculos da escola, outras leituras se aprendem na escola da vida; na interação cotidiana com o mundo. Ao lermos, processamos e atribuímos significado àquilo que está escrito no texto e realizamos essa atribuição graças aos nossos conhecimentos prévios, a partir daquilo que já fazia parte da nossa bagagem experiencial. A nossa escola não enxerga assim, e a criança não entende a relevância do aprender, praticar e aprimorar a leitura, pois não consegue saber como a leitura faz sentido em sua vida. É como se houvesse uma cisão entre o que se aprende na escola e a sua aplicabilidade ao cotidiano, ou seja, a criança não enxerga a relação entre o que lê dentro da escola e o que lê fora dos muros da escola.

Pensamos ser crucial que nossos professores se apropriem, verdadeiramente, da leitura com prazer e gosto; caso contrário, será difícil que consigam desenvolver esta mesma capacidade em nossos alunos.

Como se sabe, os estudantes de primeiro e segundo grau são atualmente compelidos a ler, além dos manuais didáticos, livros de ficção de autores nacionais, a fim de desenvolver o gosto pela leitura. Abriu-se desse modo um amplo e promissor mercado. Pena é que ele tenha nascido sob o signo negativo da obrigatoriedade. Para que o prazer da leitura firme raízes e continue a ser cultivado pela vida afora, é de boa política não o atrelar, de saída, à esfera dos deveres escolares. Parece-me um erro de estratégia querer cobrar dos estudantes respostas a questionários de leitura ou dissertações sobre aspectos das obras lidas. Isso os predispõe negativamente para o desfrute do livro, degradando o prazer em obrigação. Tudo quanto competiria ao professor seria assegurar-se de que o livro foi mesmo lido e ajudar o estudante a esclarecer eventuais dúvidas de compreensão quando ele espontaneamente as comunique. O mais seria contraproducente. Há que confiar no silencioso poder de sedução do livro; desnecessário realçá-lo através de artifícios pedagógicos, quaisquer que possam ser. Já não se disse que cultura é o que fica em nós depois de termos esquecido tudo o que lemos? Ao esquecimento, pois, e ao entretenimento! (PAES, 1990, p. 38).

Esquecimento ou entretenimento, o certo é que precisamos de professores que usem mais e de leitores que não se contentem com menos.

GUSMÃO-GARCIA, S. C.; SILVA, A. M. S. The Child, the Book and the Taste for the Reading, **Olho d'água**, São José do Rio Preto, v. 1, n. 1, p. 9-16, 2009.

Referências

ALVES, R. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 8 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

- CAMARGO, L. A criança e as artes plásticas. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 147 – 181.
- ECO, H.; BONAZZI, M. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.
- FERRONI, M. Os ingredientes da inteligência. **Galileu**, São Paulo, v. 9, n. 109, p. 50 – 57, 2000.
- CADEMARTORI, L. Em defesa dos quadrinhos. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 81 – 92.
- NOSELLA, M. de L. C. D. *As belas mentiras*. São Paulo: Moraes, 1981.
- PAES, J. P. *A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- PERROTTI, E. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 09 – 27.
- SILVA, A. C. et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, L.; BRANDÃO, H. N.; MICHELETTI, G. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997, v. 2, p. 31 – 93.
- SILVA, E. T. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZILBERMAN, R. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ____ (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 91 – 115.
- _____. A leitura na escola. In: _____. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 9 – 21.