

DA RODA DE LEITURA E DA LEITURA DE JORNAIS PARA O JORNAL LITERÁRIO

Joseli Magalhães Perezine. Mestre em Educação pela FEUSP, professora do Colégio Parthenon. joselimag@gmail.com

Introdução

Trava-se na escola uma disputa sobre o lugar da leitura, dos tipos de textos a serem lidos, dos suportes em que são produzidos e reproduzidos, enfim, de todo um mecanismo da circulação de textos aceitos pela escola e produzidos, muitas vezes, para ela. Sendo este campo um lugar de embates, o maior desafio consiste em rever e manter em diálogo sempre aberto a escolarização da leitura e da literatura. Como abordar textos literários e não literários e, em que medida, articulá-los de forma a se construir um trabalho concentrando os resultados das atividades desenvolvidas em torno da leitura?

Tais desafios somam-se a outros, os alunos participam de uma roda de leitura e é função do professor organizá-la. Para isso alguns critérios devem ser observados como reunir títulos que propiciem o prazer e o gosto pela leitura, que tenham uma preocupação estética, que possuam características que equilibram o conhecimento contido na literatura e a importância do ato de ler.

Tentando avançar os limites que segregam os tipos de leituras a que os alunos são expostos: literatura, livros didáticos, jornais, revistas, buscou-se organizar as atividades que caminhavam paralelamente culminarem num único resultado: um “Jornal Literário”.

Dessa forma, mais um elemento soma-se à leitura, a produção textual, propiciando aos alunos atrelar suas leituras literárias aos gêneros jornalísticos, transgredindo não só os aspectos lingüísticos e formais, mas a própria ordem que pressupõe primeiramente a leitura para depois a criação.

Nesse exercício de construção do jornal, vivem-se situações inversas, já que no momento da escrita a informação torna-se fundamental e os alunos que não haviam lido ou concluído suas leituras podem perceber a falta desse recurso literário para a construção de textos coerentes e bem articulados. Em algumas produções era evidente e necessária a relação entre os livros que circularam na roda de leitura.

A esse emaranhado mais um elemento se junta, um projeto que discute o modo de se ver televisão, dos gêneros televisivos, da circulação da informação nos jornais televisivos e de todo o poder que ela possui e reproduz em sua programação, principalmente no jornalismo. Esse projeto, que nasceu com o estudo da TV, viu-se naturalmente guiado para a análise de jornais impressos, já que seu foco era a discussão das notícias que circulavam, de como eram trabalhadas e, principalmente, daquilo que não se via nunca nos jornais como resultado de uma censura invisível e que invisibiliza a informação de fato relevante à sociedade.

Com todo esse arsenal teórico, foi possível vislumbrar um olhar mais arguto dos alunos para aquilo que se vê na televisão e o que se lê nos jornais, favorecendo seu envolvimento nas propostas de leitura que ora voltavam-se para ensaios, artigos, ora dirigiam-se para textos jornalísticos e, continuamente, textos literários.

Professor: modelo de leitor para a construção/desconstrução de indicações literárias

Talvez um dos momentos mais difíceis para um professor seja aquele em que ele define o material com o qual irá trabalhar. Escolher livros literários para seus alunos torna-se uma tarefa essencial aos objetivos da escola, dos professores, pais e alunos. Sintomático que nesse rol os alunos estejam em último lugar se todo o trabalho desenvolvido será realizado com eles e, a princípio, para eles, mas como submeter toda essa estrutura de “poder” ao que os alunos querem, e se querem, ler? Como garantir que seus desejos de leitura correspondam a escolhas aceitáveis dos professores no que se refere aos temas propostos e ao próprio caráter estético?

As possíveis respostas dependem certamente do trabalho formativo que a escola deve(ria) realizar desde a educação infantil na construção do gosto literário dessas pequenas pessoas. Esta é, sem dúvida, uma questão séria, como a construção do gosto procede nos bancos escolares. Entenda-se gosto como o lugar em que o prazer se faça presente atrelado a uma consciência da produção, circulação e edição do texto literário, ou seja, não se trata de encontrar no texto uma fonte de realização individual apenas, mas de analisá-lo como uma representação cultural da sociedade em que vivemos.

Essa consciência não vem à tona sem considerar uma intervenção sistemática dos mecanismos que operam os discursos nos textos lidos na escola. O professor é a possibilidade de acesso dos alunos a esse conhecimento emancipatório da leitura que se realiza com um adensamento na qualidade de leitura do professor para depois chegar aos alunos. Pode-se pensar nesse adensamento como um trabalho meticuloso das estruturas lingüísticas e discursivas dos textos, o que leva tempo, pois à medida que se levantam tais estruturas, vai-se descobrindo um outro texto, o que necessita de um olhar perspicaz para perceber as armadilhas que se encontram aí veladas.

Para se realizar esse trabalho é preciso tempo, primeiro para a reflexão e estudo atento do próprio professor sobre o texto, e a partir daí, sim, ele passa a ter condições de adotar estratégias para que os alunos consigam perceber e reconhecer nessas estruturas textuais os elementos que as compõem.

Parece simples a resolução do problema de leitura na educação, mas ao professor é negada essa condição que possibilitaria aos seus alunos um avanço considerável na qualidade de leitura. Graça Caldas (2006) destaca alguns impeditivos que atravancam a educação: “superficialidade, excesso de conteúdo e pouco cuidado com a linguagem.”

Diante de um quadro de baixa qualidade de leitura nas esferas educacionais, pressupõe-se a seriedade e a gravidade do trabalho do professor ao construir uma lista de livros a serem lidos pelos seus alunos durante um ano letivo. A começar pela fonte de pesquisa para essa escolha: folhetos das editoras deixados nas escolas, bibliotecas, livrarias, quais espaços e veículos de informação contribuem para a construção dessa lista?

Nessa tarefa o professor torna-se refém dele mesmo se não estiver minimamente consciente de sua responsabilidade e, principalmente, da importância de sua formação literária para o estabelecimento de critérios exigentes na realização dessa escolha.

Difícilmente teremos uma composição razoável de títulos se o professor não se dedicar a uma tarefa básica: ler. Sim, é preciso que o professor permita-se o direito à leitura, pode-se dizer que nos discursos tão correntes de captação de clientes para a formação continuada de professores, a leitura seja o patamar menos exigido por eles e, no entanto, no dia-a-dia, tão necessária para as decisões docentes. Sem essa dedicação à leitura o trabalho docente enfraquece e se torna amorfo, concretizando a situação frágil da educação apontada por Caldas.

É possível formarmos alunos leitores autônomos?

Ilusório acreditar que a escola consiga atingir a todos em seus objetivos, mas quando se propõe a formar leitores, pensa-se em alguém que lê sem que haja uma ação coercitiva como uma avaliação, notas, enfim, mecanismos que meçam a quantidade e a qualidade da leitura, ainda que esta seja uma forma de demonstração do aperfeiçoamento da atividade leitora. Para se formar um leitor é preciso um trabalho bem planejado e articulado, não só sob a responsabilidade de um professor, mas da escola e, utopicamente pensando, de um sistema educativo.

Enquanto o sistema continuar gerando e gerindo o próprio sistema, as esferas a ele submetidas precisam agir, e o professor tem esse poder de ser o que ele pretende que seus alunos sejam:

O leitor não é aquele que lê o livro que lhe é proposto, mas aquele que cria seus próprios meios de escolher os livros que irá ler, que pratica uma atividade “metaléxica” nas colunas dos jornais, na livraria, na biblioteca; é aquele que conhece os meios para encontrar e diversificar os textos ligados aos seus interesses. (FOUCAMBERT, 1994, p. 135, apud MICARELLO e FREITAS, 2002, p. 133)

O perfil acima estampado condensa traços dos caminhos trilhados por esse leitor auto-suficiente, mas dificilmente tem suas pedras retiradas por mãos débeis. Para se trabalhar numa perspectiva em que o professor consiga respirar e expandir sua capacidade dialógica, criando condições para atingir com seus alunos um amadurecimento da atividade leitora, tornam-se fundamentais investimentos que possibilitem o acesso a bons produtos culturais. Será que o sistema permite?

Atropelados pelo marketing do mercado editorial, nós, os professores, somos seu alvo por protagonizarmos a escolha dos livros que os estudantes lêem. Até chegar às mãos dos alunos, essa indicação já foi suficientemente usurpada pelo mercado editorial. Valmir de Souza (2008) faz referência ao livro como qualquer outro objeto de consumo, visto que sua produção tem seguido uma escala industrial. Se o mercado é quem comanda a publicação dos livros, confere-se alguma instância de poder de escolha aos professores e alunos? Ou essa autonomia literária, que tanto alunos quanto professores idealizam ter, é pura ilusão?

O professor mais do que o aluno tem como deixar de ser refém desse processo de produção de objetos culturais de leitura, apoiando-se numa literatura canônica, por exemplo. A respeito dessa literatura, diz Souza: “Essa literatura canônica carrega um conjunto de informações e modos de expressão das vivências humanas de forma a deslocar o modo rotineiro de comunicação” (SOUZA, 2008, p. 26). Procurar, numa lista de indicações de livros, fugir de todo esse arcabouço mercadológico e literariamente pobre que permeia a leitura requer a consciência e uma certa fluência de “leitura” de todo esse contexto, entretanto, esses instrumentos tornam-se apenas mais visíveis, mantendo-se ainda, e cada vez mais presentes no sistema escolar.

O grau de contaminação do mercado atinge os alunos, roubando a autonomia de suas possíveis escolhas literárias, mas isso não anula o princípio da concessão desse poder que é estimular a leitura.

Na escola privada onde se passa a experiência a ser descrita, além do assédio das editoras e de todas essas questões que as acompanham, faz-se notar uma relativa censura. Importante também ressaltar que nesse colégio a leitura é cotejada desde as

séries iniciais, na educação infantil, e segue nos anos seguintes com um trabalho bastante engajado dos professores, talvez seja a principal “bandeira” da escola, contaminando a todos (professores, pais, funcionários e alunos) com a experiência da leitura. Mas nem por isso a censura deixa de se fazer presente, a escola se preocupa com a interferência dos pais e com sua receptividade em relação às leituras que os filhos fazem, por isso temas como sexualidade, cultos africanos, drogas, enfim, há uma série de tabus com os quais os professores devem “tomar cuidado”, pois, infelizmente, ainda são condenados pela escola. Não haverá nesse artigo possibilidade de se abrir a discussão nessa direção, mas já está posto algo que precisa de maior atenção, inclusive da academia, como matéria de debate.

Além desse impasse colocado ao professor, a um outro ele é lançado, tentar abranger os gostos diversificados dos alunos quanto ao tipo de leitura. Se a escola, como já foi dito, tem um trabalho estruturado na formação do leitor, o gosto paulatinamente se constrói dentro e fora do espaço escolar. Tem, então, uma grande responsabilidade o professor que escolhe os livros a serem lidos em casa, pois está se configurando uma história literária que refletirá diretamente nessa formação do gosto.

Quais indicadores seguir para compor a roda de leitura?

Segundo Magda Soares (1999), existem duas formas de se escolarizar a literatura infantil e juvenil, a primeira corresponde à organização didática que se propõe no âmbito escolar nas abordagens que se dão a essas leituras e a outra destaca a literatura que se produz especificamente para esse público. Ao enfatizar esta última, a autora estabelece os mecanismos a que a “literatura” vem se submetendo para adentrar os portões escolares, empregando um termo que resume a função desse fazer literário: “*literatizar*”.

Simplificadamente esse termo reflete uma produção padronizada de acordo com as necessidades do mercado literário educacional, colocando em xeque não só os temas a serem debatidos a partir dessas leituras, mas também a linguagem facilitada que deixará livre o caminho para o entendimento do texto. Combinando esses dois itens, a fruição da leitura leva a um consumo literário gerado pela escola e mantido por ela.

Essa relação não se estabelece mecanicamente, como Soares indica em seu artigo, há uma forte ligação entre a massificação da escola e a produção dessa literatura escolarizada. O que não isenta nem um nem outro de sua responsabilidade na má formação de leitores e na falta de uma política educacional voltada à aprendizagem de literatura.

De fato, tem-se aberto muitas discussões sobre o lugar da literatura na escola e de sua abordagem didática com o intuito de se reverter o distanciamento dessa arte do público infantil e juvenil. Buscando alternativas que acertadamente escolarizem a literatura, segue abaixo uma reflexão sobre a formação de um rol com vários títulos indicados para alunos de 7ª série.

Como a lista formada para esses alunos era bastante longa, em torno de 30 títulos, poucos livros se repetiam nas escolhas das salas, o que propiciava uma diversidade de leitura garantida para o ano todo. Cada aluno comprava um livro daqueles da lista. Posto na roda, ele escolhia um título, caso não gostasse do livro era possível trocar.

Alguns aspectos importantes a se considerar para a configuração dessa relação de livros eram a diversificação de autores tanto brasileiros como estrangeiros; de temas que se fixassem em questões essenciais da vida humana sem um direcionamento

forçado para o mundo juvenil; de abordagem lingüística, visando o acesso a estruturas mais bem elaboradas da língua, perfazendo-se, pouco a pouco, uma ligação estética da literatura com uma educação leitora.

Essa leitura feita em casa, previa buscar mais a criação do prazer pela leitura do que propriamente um estudo mais aprofundado do caráter literário do livro, embora houvesse clássicos inseridos entre os títulos mais recentes da literatura, além de explorar a organização do tempo dedicado à leitura.

Mesmo sendo uma atividade que se reveste por uma tendência mais generosa da atividade escolar, gera-se um impasse, pois não se pode negar que a leitura passe por uma escolarização e que fuja do cerceamento avaliativo. Como, então, querer que uma atividade criada pela escola para a manifestação do prazer literário seja alvo de “punição”, caso não se realize de acordo com alguns preceitos avaliativos do ato da leitura?

No próximo item pretende-se uma tentativa de resposta, mas antes de desdobrar tal questão, é importante salientar que o trabalho com a leitura não se fixa somente na roda. Simultaneamente às leituras realizadas em casa, o professor faz a **“leitura compartilhada”** que consiste na escolha de um livro de cunho estético mais rigoroso, com o objetivo de expandir e ao mesmo tempo intensificar as habilidades de leitura dos alunos. Todos acompanham com o seu próprio livro e segue-se a leitura em voz alta, normalmente feita pelo professor. Cabe a ele estimular a observação sobre os aspectos lingüísticos, estilísticos, enfim, tudo aquilo que compõe o texto literário, além da contextualização de sua escrita. Esta leitura não é avaliada formalmente, nem se faz prova oral, o professor pode desenvolver algumas atividades, mas sem um caráter avaliativo.

Não se garante com esse trabalho um reflexo direto na qualidade da leitura feita em casa pelos alunos, mesmo porque há trabalhos, como este, cujo resultado não acontece instantaneamente, é preciso tempo para observar algum deslocamento do lugar onde estão para o lugar onde se deseja que cheguem.

Uma outra estratégia de leitura que movimenta os alunos e a própria relação professor-aluno é comentar sobre um livro em aula, chamando a atenção dos alunos para aspectos diversos da história como isca para atraí-los. Essa ação paliativa funciona, mas os peixes praticamente são os mesmos: aqueles que costumam ler com mais frequência. A maioria mantém-se distante desse objeto, porém, o comentário sobre o livro lido pelo professor desperta um interesse nos alunos para o tipo de leitura a que ele se dedica. Aí, sim, estabelece-se um jogo interessante, pois não se trata de uma tarefa realizada só por um mesmo grupo (os alunos) e vista como uma obrigação: ter que ler. Por outro lado, eles testemunham o prazer, a satisfação e as descobertas relatadas por um professor que não só pede que os alunos leiam, mas que se posiciona como um leitor, comentando o que lê e levando o livro para os alunos conhecerem. O efeito é ótimo, pois começam a encarar paulatinamente a leitura como uma atividade mais prazerosa, estabelecendo-se, assim, entre o professor e seus alunos uma relação mais dialógica, já que os alunos se sentem à vontade para compartilhar com os colegas e com o professor as leituras feitas voluntariamente. Ambos situam-se num mesmo patamar: são leitores que utilizam o momento da aula para compartilhar suas descobertas a partir dos livros.

Entre a literatura e a realidade: uma experiência simbiótica

No item anterior deixou-se em aberto a questão sobre a avaliação de uma leitura cuja função é exatamente estimular a própria leitura. É fato que se torna uma tarefa desafiadora buscar soluções que integrem funções tão distintas outorgadas à leitura: informar, formar, demonstrar, capacitar, depreender, entender, interpretar, solucionar, enfim, desta atividade exige-se quase tudo. Diante de tantas cobranças, o professor deve atentar-se para o excesso de didatismo que recai sobre a leitura e a literatura.

Se a sala de aula é o espaço do professor e de seus alunos, cabe a ele sentir-se à vontade para poder criar e descolar de sua imagem e função a representação do aplicador de atividades corriqueiras de interpretação de leitura, de verificação de leitura, de examinador de leitura, para entregar-se a ferramentas que avaliem com novos traçados a leitura e seu aprendizado.

Um ganho incontestável do leitor é no nível do imaginário e se o professor se reconhece como tal, então nada mais justo que demonstrar na elaboração de suas atividades essa capacidade criativa e seu olhar crítico.

Paralelamente à roda de leitura, foi-se desenvolvendo desde o início do ano letivo um projeto que buscava instaurar uma discussão sobre a TV. O título do projeto era “*Projeto TV: de olho no mundo e no meu umbigo*”.

Analisando-se o título acima, percebe-se uma relação significativa entre o “olho” e o “mundo”. A TV nada mais é que a supervalorização do visível, e o que é visto torna-se realidade e se transforma na verdade. Esse poder de transferir para a janela do corpo o máximo de imagens e de informações, condensadas em poucos minutos, não permite a devida definição do que se vê, impedindo uma leitura reflexiva. Eugênio Bucci, citando Régis Debray, escreve: “A equação da era visual: Visível = Real = Verdadeiro” (BUCCI, 2004, p. 34).

Nada mais importante do que saber olhar, desfragmentar e reunir num outro formato o que se vê na TV ao que não se vê, mas que subjetivamente está lá. Este se torna o ponto central, o do controle de imagens e informações protagonizado pelos meios de comunicação, mais especificamente pela TV e mídia impressa.

Implantar esse tipo de discussão na sala de aula torna-se fundamental se o que se busca é criar mecanismos que favoreçam aos estudantes ver de uma outra forma o que se passa na TV e nos jornais impressos. O que se lê a seguir é uma breve descrição das atividades constitutivas do Projeto.

As atividades iniciaram-se com uma música dos Titãs intitulada “Televisão”, em seguida foram propostos textos diversos de estudiosos da TV como Ivana Bentes, Eugênio Bucci e da filósofa Marilena Chauí. Os objetivos centraram-se no desenvolvimento de alguns conceitos sobre ideologia, concessão pública, gêneros televisivos e sobre a nova censura no jornalismo (diluição da informação de fato relevante no meio de uma avalanche de informações irrelevantes). Dessa forma, o projeto se fixou no telejornalismo, nos mecanismos de encadeamento das informações, no tempo dedicado a determinadas matérias em detrimento de outras e no jogo psicológico que se desenrola com esse processo. Comparações entre o jornalismo das emissoras também foram feitas.

Partiu-se, então, para a análise de jornais impressos, já que era possível estabelecer relações entre o que se via na TV e o que era publicado nos jornais. Os alunos já conheciam algumas estruturas como a notícia e a reportagem, possibilitando a abordagem de outros gêneros como a crônica, o editorial, entrevistas, classificados e a agenda cultural.

O próximo passo era construir um jornal impresso e outro falado, encerrando as atividades do projeto. Seria previsível pedir que os alunos se posicionassem como repórteres e buscassem fontes para a construção dos jornais, mas haveria nessa proposta a repetição do mesmo.

Hora de trazer à tona os livros da roda e fazer de seus autores, personagens, enredos, lugares, desejos, derrotas, anseios, alegrias e todos os demais embates travados interna e externamente com o mundo para as páginas do “Jornal Literário”.

O rompimento da fronteira em que de um lado se encontra a literatura e de um outro no qual se enquadra a fabricação da realidade do jornalismo facilita essa simbiose entre a literatura e a “realidade”.

No “Jornal Literário” a leitura literária e a leitura informativa se cruzariam não só na transgressão da linguagem e da forma, mas também libertando-se do princípio reducionista de que na literatura encontra-se apenas lazer e prazer, eliminado-se a possibilidade de aprendizado e que, por outro lado, não há produção estética no texto jornalístico. Obviamente que alunos de 7ª série não chegariam a um grau sofisticado da linguagem, nem era essa a proposta, entretanto, demonstraram entusiasmo com o trabalho que necessitava da leitura de fato realizada dos livros da roda, da relação temática entre essas obras e da apropriação dos gêneros jornalísticos.

Apesar de o livro didático integrar-se às atividades de aula, os textos jornalísticos eram basicamente lidos diretamente em seu suporte – o jornal. Semanalmente os alunos levavam para a sala jornais inteiros, cadernos e, em alguns casos, recortes, dependendo dos objetivos das aulas, para serem lidos, analisados e discutidos. A importância de se levar o jornal para a aula consistia no aprendizado de seu manejo, de seu formato, da identificação das informações divididas em cadernos e, principalmente, na diferenciação dos diversos gêneros nele inseridos.

Considerando-se a problemática da utilização de fragmentos de textos nos livros didáticos, foi possível fugir desse engodo adotando-se estratégias como as citadas acima, resultando na empolgada participação dos alunos, sabiam aonde iriam chegar em função dos objetivos a que tais leituras ajudariam a alcançar.

Caldas alerta para uma consequência desfavorável à leitura de jornais de forma fragmentada, principalmente em se tratando de sua publicação em livros didáticos:

Não são poucas as vezes em que os textos jornalísticos distorcem as suas relações entre presente, passado e futuro, razão pela qual dificultam a percepção crítica do mundo por não estabelecerem as necessárias conexões entre os fatos presentes com suas causas e consequências. (CALDAS, 2006, p. 119)

Seguindo ainda a proposta de Graça Caldas nessa conturbada relação entre mídia e escola, não basta levar os jornais para a aula, conseguir ler e compreender suas matérias, é preciso entender como ele se constitui e os recursos utilizados para sua elaboração, enxergar o que não pode ser visto.

Parte-se da crítica no jornal avançando-se para a crítica do jornal. Somente juntando essas duas leituras pode-se tentar uma leitura crítica do mundo, que tanto vem sendo citada nos documentos oficiais da educação.

Somente a leitura de jornais consegue estabelecer as reflexões capazes de desconstruir a realidade ali desenhada? Daí a literatura com suas manifestações deve-se fazer presente, atuando de forma a subverter a língua, a linguagem e a “realidade”. A salvação não está nela, mas é inegável seu potencial para ajudar a desfazer as armadilhas da leitura.

Abaixo apresentam-se algumas páginas de um dos jornais que os alunos construíram. A diagramação foi realizada pela escola, não houve tempo e condições para que os alunos a fizessem. Os textos resultaram de vários exercícios e revisões da professora, e tudo foi produzido em sala de aula.

IMAGEM 1 (UMA PÁGINA)

IMAGEM 2 (UMA PÁGINA)

Conclusão

Infelizmente sem políticas efetivas nenhum projeto tem como solucionar problemas como o da qualidade da leitura, do que se lê e de como se lê. O Projeto TV não garantiu que nas séries seguintes os alunos mantivessem o mesmo ritmo de leitura jornalística, não havia continuidade com a leitura de jornais nos moldes desse projeto. No entanto, não cabe somente ao professor de Língua Portuguesa a responsabilidade por esse tipo de leitura.

O que motiva o envolvimento dos alunos nos trabalhos em aula é saber onde se chegará, o porquê das atividades diversificadas de leitura. Dificilmente com o argumento de que ler jornal é importante se conquista adolescentes leitores. Mesmo porque a linguagem jornalística mais afasta que aproxima essa faixa-etária para as páginas de um jornal.

A complementariedade da leitura literária e da leitura informativo-jornalística deve ser considerada e articulada nas atividades de Língua Portuguesa, seguindo-se o conselho de Magda Soares de manter sempre em consonância com os trabalhos de leitura a adequada escolarização literária.

O professor sempre lida com entraves de toda ordem, isso desmotiva e relativiza sua entrada em sala, entretanto, os alunos retribuem na mesma moeda a dedicação, a inteligência e o carinho de seus professores, principalmente quando são devidamente orientados e cobrados diante de suas obrigações e direitos como seres humanos, estudantes e cidadãos.

Bibliografia

BUCCI, Eugênio. A crítica de televisão. In: BUCCI, Eugênio e KEHL, Maria Rita. *Videologias*. São Paulo: Boitempo, 2004.

CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MICARELLO, Hilda A. L. da Silva, FREITAS, Luciléia R. de. Os sentidos produzidos por crianças e adolescentes para suas experiências com leitura e escrita na escola. In: FREITAS, Maria Teresa A., COSTA, Sérgio Roberto. *Leitura e escrita na formação de professores (orgs.)*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

PAULINO, Graça. Sobre lecture et savoir, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, Aracy A. M., BRANDÃO, Heliana M. B., MACHADO, Maria Zélia V (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M., BRANDÃO, Heliana M. B., MACHADO, Maria Zélia V (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Valmir de. A leitura no contexto da pseudocultura contemporânea. *Leitura: teoria & prática/Associação de Leitura do Brasil*. Ano 26, n. 50, p. 25-29, jun., 2008.