

LER, CONTAR E SOCIALIZAR: PELA “INCLUSÃO LITERÁRIA” DE REBECA

DANIELLE MEDEIROS DE SOUZA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN).

Resumo

Este estudo é recorte de uma pesquisa de mestrado e investiga as contribuições da literatura para a inclusão social na escola. Sua relevância consiste em fornecer ao professor subsídios para ampliar suas competências no ensino de literatura a partir do (re)conhecimento do potencial inclusivo do texto literário. Entende-se que a literatura é inclusiva em sua natureza, pois inclui o leitor no texto e permite práticas socializadoras de leitura. O estudo caracteriza-se como pesquisa-ação participante. Adotaram-se como procedimentos metodológicos a observação participante e a intervenção pedagógica. O estudo realizou-se em uma turma de 4º ano do ensino fundamental com 43 alunos, entre 8 e 13 anos, matriculados na Casa do Menor Trabalhador – CMT, escola pública do município de Natal-RN (Brasil). Os instrumentos utilizados foram: gravação em áudio; diário de campo; entrevistas. Na intervenção pedagógica, realizaram-se 20 aulas de leitura de literatura com diferentes estratégias didáticas. As sessões de leitura foram desenvolvidas conforme os moldes da andaimagem (scaffolding) descritos por Graves e Graves (1995). Tomou-se como referencial teórico os estudos de Amarilha (1997; 2006), Eco (2003), Caldin (2004; 2003), Cazden (1991), Chartier (1994), Culler (1999), Iser (1996), Paulino (2001), Petit (2008), Stainback e Stainback (1999). Elegeu-se como foco de análise a história da inclusão de Rebeca, aluna que é incluída na escola mediante o texto literário e práticas leitoras. A análise aponta a relevância do diálogo entre literatura e inclusão para democratizar a leitura literária e tornar o ambiente escolar mais inclusivo. Confirma a natureza inclusiva do texto literário, no modo como promove a entrada do leitor no texto literário, em prática socializadora de aprendizado, de compartilhamento de experiências e de acolhimento das diferenças. Ressalta-se a importância do mediador de leitura na seleção de estratégias que viabilizem a democratização da literatura e pela literatura, no pequeno universo da sala de aula.

Palavras-chave:

Leitura de literatura, Inclusão social, Formação do leitor.

Este estudo é um recorte da pesquisa de mestrado *Literatura e Educação: um caso/uma casa de inclusão* (2009) e dá continuidade às pesquisas desenvolvidas na interface literatura infantil e prática pedagógica, desenvolvidas na linha *Educação, Linguagem e Formação do Leitor*, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nesse enfoque, temos como objetivo investigar as contribuições da leitura de literatura para a inclusão social na escola.

O interesse pelo estudo da literatura aliada à inclusão social na escola procedeu de observações de práticas leitoras em escola inclusiva, principalmente, no trabalho de leitura com crianças com necessidades educacionais especiais. Índícios de uma relação

necessária e significativa dessas crianças com o texto literário demonstraram a necessidade de um aprofundamento teórico sobre as contribuições que a Literatura pode fornecer para o trabalho com a diversidade escolar. A escassez de pesquisas sobre essa questão também nos motivou a estabelecer um diálogo com os estudos da inclusão social.

Frente a essas constatações, evidenciamos uma problemática pedagógica que articula a formação do professor no trato do texto literário e o fortalecimento do processo de inclusão escolar mediante a leitura de literatura.

A relevância desta investigação está na possibilidade de explorarmos a inclusão social na escola e o ensino de literatura, (re)conhecendo o texto literário como um caminho significativo para o enfrentamento de problemas que se inserem nos dois pólos do processo educativo: *no ensino*, nas estratégias e proposições metodológicas para a promoção da leitura, facilitadoras de experiências com o texto literário e das situações inclusivas em sala de aula; *na aprendizagem*, na experiência democrática da leitura de literatura para sentir prazer, traduzir emoções, interagir com o outro e aprender sobre os seus próprios sentimentos e conflitos em linguagem simbólica. Acreditamos, portanto, na relevância de uma interface que una literatura e educação inclusiva, nos eixos seguintes: leitura e diversidade, linguagem e diferença, interação com o livro e com a comunidade leitora e inclusão na escola.

Na intenção de discutir essa problemática, privilegamos como recurso metodológico à coleta de dados a *pesquisa-ação participante*, com variações específicas advindas da pesquisa participante e da pesquisa-ação. A estratégia metodológica central é a observação participante, cuja participação implica uma *intervenção pedagógica*. Para isso, apoiamo-nos principalmente em André (2005), Barbier (1985), Brandão (1999) e Thiollent (2000).

A intervenção pedagógica assume, no contexto deste trabalho, o objetivo de promover uma experiência educativa e propõe a participação em uma experiência que se manteve aberta à improvisação e à negociação com o grupo-sujeito, de modo que ia sendo planejada de acordo com o desenrolar da ação. Além disso, o estudo faz uso de técnicas que são tradicionalmente adotadas na pesquisa qualitativa, isto é, a gravação

em áudio das sessões, a entrevista, a análise de documentos (institucionais), o diário de campo e registro fotográfico.

Com essa base, construímos um método que é uma estratégia de participar-agir em um contexto escolar. Os atores são os alunos e a professora de uma escola pública e inclusiva de Natal-RN, os quais constituem o grupo-sujeito, e o foco investigativo são as situações inclusivas vivenciadas por esses atores, em uma situação de ensino de literatura.

A literatura, em sua condição de arte da palavra, vem se reafirmando, ao longo dos anos, como cenário democrático de personagens e linguagens diferentes, como espaço de abordagens inusitadas dos aspectos do cotidiano, como lugar de experiências catárticas. Assim, se tivéssemos de eleger uma linguagem da inclusão, essa seria, sem dúvida, a literária.

Petit (2008: 79) nos diz que “os livros e, em particular os de ficção, nos abrem as portas para um outro espaço, para uma outra maneira de pertencer ao mundo”. É assim, na paisagem, no conforto e no tempo da literatura em que os leitores são alimentados por palavras, são protegidos pelo caráter ficcional e imaginário do texto, são cuidados e singularizados em suas necessidades e sentimentos e libertos em suas sensações e experiências.

Ao admitirmos que a literatura é *libertadora*, estamos reconhecendo que ela não aprisiona o leitor em uma passividade receptora, apesar de oferecer pistas para que o leitor encontre os desdobramentos particulares de sua liberdade. Essa característica é constitutiva da própria função libertadora e é definida por Sartre (2006) como generosidade do objeto literário. Tal *generosidade* constitui uma ação cooperativa entre obra e leitor.

Essas características apontadas até então revelam duas qualidades incontestáveis da literatura: seus potenciais *democrático* e *democratizante*. É democrática porque acolhe a individualidade e a subjetividade do leitor como um espaço de vozes diversas, no qual a diferença é festejada como significado de qualidade e de enriquecimento, não apenas na linguagem mas também nas idéias e nos personagens.

Esse aspecto está estreitamente relacionado com o caráter democratizador do texto literário. É como se a competência literária fosse uma condição necessária para a democratização do indivíduo, ou seja, a inclusão na leitura antecede e condiciona a inclusão em uma democracia cultural e social, tal como nos adverte Soares (2004, p. 31):

A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem à sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural. [...] Democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural.

Em outras palavras, a leitura literária nos torna humanos e sensíveis ao outro, à sua cultura e à sua peculiaridade. Acolhe o leitor em suas diferenças para socializá-lo na vida.

A esse respeito, devemos apontar as funções inclusivas da literatura assinaladas por Eco (2003, p. 11), o qual a defende como contribuidora ímpar para a formação e o exercício sensível do sujeito naquilo que há de mais humano e coletivo: a linguagem. A literatura, diz ele, “contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade”, ou seja, revela-nos para nós mesmos a fim de construirmos uma alteridade menos conflituosa.

Nessa perspectiva, os processos de socialização originados pela obra literária tomam um rumo particular na *criação de uma comunidade leitora*. Primeiramente, se volta para o ser solitário que está diante do texto, convidando-o à participação, garantindo seu engajamento, sua adesão e a descoberta de sua interioridade em análise autobiográfica. Ao ser acolhedor das diferenças, singulariza o seu leitor e lhe dá importância no trabalho de co-autoria do texto. Em seguida, desloca-o de um processo individual no qual ele já foi incluído no texto, para um social.

Isso faz da literatura uma linguagem *comunicativa* e *socializadora* em sua essência, pois se funda nas necessidades de comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas à participação social. Desse modo, trata-se de uma linguagem que é ponte e território comum entre sujeito e arte, sujeito e outro, sujeito e diferença, sujeito e diversidade, pois faz um apelo individual e coletivo ao envolvimento afetivo, cognitivo e social do seu leitor com o texto e com outros leitores que fazem parte da comunidade criada pela literatura.

Além de social, o texto literário também *promove sensações*, faz um apelo aos sentidos e, com isso, promove uma experiência estética que convoca o corpo e a mente para um exercício sensível e significativo de inclusão. Nesse processo, contribui para o desenvolvimento individual do leitor, faz com que ele evolua em habilidades essenciais para a vida social e para o próprio desenvolvimento intrapessoal e interpessoal e, conseqüentemente, contribui para a inclusão.

Nessa direção, entendemos que a função educativa da literatura é mais um traço que a define como inclusiva, no sentido de que ela promove experiências. Assim, sua leitura deveria ser prioridade na escola, nessa dupla dimensão, assim como nos afirma Yunes (2003, p. 7):

quando se trata de um ambiente eminentemente preocupado com questões da educação *latosensu* e que, portanto, não se restringe à escola, talvez seja possível dizer sem oposição que a leitura, como recurso civilizatório, é o que de mais transdisciplinar temos para dar conta de questões que extrapolam método, instrumento, conteúdo, forma e campo de aplicação específico. Ela se apresenta como constituinte mesma do conhecimento, porque ação de um sujeito ou de uma subjetividade em formação, forjando expressão própria, o que afinal, é a meta principal de qualquer projeto educativo digno deste nome (grifo do autor).

O diferencial é que essa educação se efetiva pela via estética da arte e faz com que o leitor participe de um ensaio geral, complexo e, algumas vezes, prazeroso, ao adiantar o futuro que, possivelmente, será o futuro do leitor. Dessa maneira, afirmamos que a literatura, ao transformar a experiência leitora em experiência de vida, promove uma vivência única de inclusão pela arte e prepara para um mundo excludente.

Na possibilidade de transformar o sujeito que lê, a literatura assume, ainda, a relevante função de favorecer o avanço escolar e social. Esse é o grande mérito da função *social e emancipadora* da arte. Recentemente, os estudos de Caldin (2003; 2004) têm direcionado a literatura para práticas inclusivas, chamando a atenção para a função social que sua leitura exerce e para a maneira como ela possibilita um trabalho consciente e crítico de inclusão na escola, conforme sugere Caldin (2003, p. 5) ao assinalar que

a função social da literatura é facilitar ao homem compreender – e, assim, emancipar-se – dos dogmas que a sociedade lhe impõe. Isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionados pela leitura. Se a sociedade buscar a formação de um novo homem, terá de se concentrar na infância para atingir esse objetivo. Nesse sentido, pode-se dizer que o movimento da literatura infantil contemporânea, ao oferecer uma nova concepção de texto escrito aberto a múltiplas leituras, transforma a literatura para crianças em suporte para experimentação do mundo. Dessa maneira, as histórias contemporâneas, ao apresentarem as dúvidas da criança em relação ao mundo em que vive, abrem espaço para o questionamento e a reflexão, provenientes da leitura.

Apoiados nessa visão, acreditamos que a função social e emancipadora da literatura se concretiza tanto pelos processos socializadores que ela desencadeia, quanto pela motivação pessoal e íntima que faz com que o leitor tenha esperança de uma participação social ampla, autônoma e democrática.

Michèle Petit (2008, p. 19) nos oferece uma rica análise sobre a função inclusiva da literatura e destaca que podemos elencar algumas qualidades inclusivas da literatura, tais como: o acesso ao conhecimento e a apropriação da língua para além de sua função instrumental, que permitem uma resistência, uma cidadania ativa; a construção de uma identidade humana, aberta, em evolução, não excludente, nem autoexcludente; o acesso livre a outro lugar e a outro tempo; a abertura do sujeito para o sonho e para a esperança; a valorização da história individual; o convite para pertencimento a círculos mais amplos, para outras formas de vínculo social, independentemente de etnia e classe; o favorecimento de relações de inclusão.

Com base nessas características do texto literário, podemos dizer que seu potencial inclusivo manifesta-se, principalmente, na forma como permite a entrada do leitor no texto literário e em práticas de leitura.

Para garantirmos a inclusão no texto literário e em práticas de leitura desenvolvemos 20 sessões de leitura de literatura de contos (contemporâneos e clássicos), fábulas, poemas e adivinhas com diferentes estratégias didáticas, fundamentadas na metodologia da andaimagem (GRAVES; GRAVES, 1995), com momentos de pré-leitura/pré-contação, leitura/contação e pós-leitura/pós-contação, que compreendiam a leitura em suas diversas modalidades (leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura em dupla, leitura compartilhada), a contação, com objetos plásticos e concretos e a discussão de histórias a partir de questionamentos que suscitaram a reflexão crítica e a argumentação.

Nessa experiência, ilustramos o potencial inclusivo da literatura, por meio de *cenar da inclusão literária* de Rebeca, decorrentes dessas práticas.

2. Cenas da “inclusão literária” de Rebeca

Dentre as muitas cenas de inclusão, destacamos a história da inclusão de Rebeca, na qual chamamos a atenção para a inclusão de Rebeca, que aconteceu em meio à inclusão dos outros, mas que se destaca por ter sido resultado de um apelo explícito, motivado pelas práticas de leitura. Primeiro, conheçamos a protagonista dessa cena:

O caso da menina que pediu para ser incluída

Rebeca era uma criança muito tímida. Já sabia ler, era doce e inteligente. Apesar disso, os alunos a excluía das atividades, das brincadeiras e das conversas, devido ao fato de ela possuir traços faciais peculiares, com olhos muito afastados, expressões marcantes e grosseiras. Quando perguntávamos aos alunos o motivo das atitudes de exclusão, eles respondiam com xingamentos à colega: ela é feia! Ela parece um monstro! Ela é idiota! Na etapa de observação, ela aparentava ser uma criança triste, sozinha e pouco participativa. Não falava muito e não interagia. Já nas aulas de leitura, parecia mais alegre, motivada e ansiosa, como se tivesse encontrado, na leitura literária, uma companhia reconfortante (Diário de campo, 2007).

A exclusão visivelmente sofrida por Rebeca também está manifestada nas sessões de leitura:

Episódio 01: Pós-contação da 2ª sessão (18/10/07) – Os três porquinhos (Ana Maria Machado)

< A professora-pesquisadora explora as relações texto-vida >

PP: Quem é o lobo mau da sua vida?

Diná: É Rebeca.

PP: Rebeca? Por que Rebeca é o lobo mau da sua vida?

Diná: Porque ela é muito chata.

Ana: Professora! Deixa eu dizer! O meu é Rebeca porque ela tem a cara de Chuck, ela me assusta.

PP: Eu não quero ouvir apelidos, nem esse tipo de comentário dos colegas. Você gostaria que Rebeca falasse isso com você, Ana? Pense aí no que você acabou de dizer! Depois, você me responde.

Assim, apesar das constantes intervenções da professora-pesquisadora (PP), Rebeca continuava sofrendo agressões e atitudes de *bullying*. Embora a exclusão se estendesse também pelas aulas de leitura, essa aluna adorava as aulas, participava das discussões e parecia estar, no decorrer das sessões, menos triste e solitária e mais motivada para o aprendizado e para as interações com os colegas.

Um exemplo contundente disso é o apelo feito por Rebeca, durante a 12ª sessão de leitura. A professora-pesquisadora conduzia sua aula normalmente, explorando os sentimentos das crianças em relação à história, quando o apelo de Rebeca chega, por meio de uma colega:

Episódio 02: Pós-contação da 12ª sessão (12/11/07) – Chapelinho Vermelho (Câmara Cascudo)

PP: Você sentiu o quê?

Raquel: Vontade de ser mimada também. Eu queria, eu queria, tia.

PP: Diná!

Diná: A parte que ela cantava.

PP: O que você sentiu?

Diná: Alegria.

Agar: Tia! Pega essa carta. Rebeca disse que você lesse agora.

Como está descrito no episódio, a carta não deveria ser lida em outro momento, mas “agora”, já, na aula de literatura. E assim se apresentava essa carta-apelo:

12/11/07

Para os meus colegas, estou fazendo esta carta com muito carinho e amor. Meus colegas do coração:

Estou mandando esta carta porque senti muita falta de vocês. Também senti muita falta da estagiária e da professora Sara. Beijo de Rebeca para vocês.

Com “C” escrevo meus colegas dentro do meu coração.

(Diário de campo, 12/11/07)

No texto, a aluna se refere a um tempo em que todos ficaram sem aula, em razão de feriados e falta de água na escola. Enquanto a professora-pesquisadora lia a carta, Rebeca se manteve de cabeça baixa sobre a carteira, mostrando-se ansiosa e constrangida. Para ela, aquele era um momento de exposição da fragilidade, da carência; do desejo de ser incluída, um momento de risco de continuidade da não aceitação.

Como vemos, a carta é ilustrada por um desenho que revela a projeção de inclusão desejada pela aluna. É interessante observarmos também que o destino da carta era a comunidade, e o lugar era a aula de literatura, momento em que a criança se sentiu

mais à vontade para revelar sua necessidade de inclusão. No ponto de partida para analisarmos a inclusão que aconteceu, Queirós (1999, p. 23) situa que “a fragilidade que funda o homem é a mesma que o inaugura, mas só a palavra anuncia”. Partindo disso, acreditamos que a prática de leitura de literatura é responsável por essa abertura para os outros, pois ela nos confronta com o nosso interior, promove o auto-conhecimento e nos auxilia a entender os nossos sentimentos e a lidar melhor com eles. No caso específico de Rebeca, a literatura lhe dá repertório para anunciar e superar sua fragilidade. Talvez, por isso, ela tenha se motivado para se anunciar aos outros, em uma prática fundada na palavra, na linguagem literária.

Os outros que ouviam a leitura da carta com atenção pareciam perplexos e culpados, diante da coragem da colega. Por um breve momento, eles se olharam em silêncio, como se ponderassem sobre a decisão de incluir ou não Rebeca, cuja atitude de carinho demonstrada era algo dificilmente visto no interior daquele grupo. Então, entrou em cena a professora-pesquisadora para sugerir que todos agradecessem o carinho de Rebeca, dizendo: “Eu, no lugar de vocês, daria um abraço na colega”. Diante dessa proposta, eles correram constrangidos e deram um abraço coletivo na colega, que não cabia em si de tanta felicidade. Foi uma cena de inclusão decorrente de uma prática sistemática de leitura literária na qual Rebeca era convocada, ouvida e valorizada em suas diferenças e necessidades. Em entrevista final, ela nos oferece indícios que justificam essa afirmação:

Episódio 03: Entrevistas finais, ocorridas após as sessões de leitura

PP: Como você se sentia nas aulas de leitura? O que você sentia?

Rebeca: Me sentia bem.

PP: Do que você menos gostou?

Rebeca: Quando os meninos me empurravam.

PP: O que você aprendeu nas aulas de leitura?

Rebeca: Aprendi um bocado de coisa.

PP: Como o quê, por exemplo?

Rebeca: Como, assim, quando eu contei uma história lá na biblioteca, sabe? Eu fiquei pensando, assim, foi a dos sete anões. Aí, eu contei, acho que foi hoje de

manhã, foi hoje de manhã. Aí, eu perguntei, assim, a diferença dos sete anos. Só que não tinha.

PP: Então, deixa eu ver se eu entendi! Você aprendeu a contar histórias. Hoje de manhã, na biblioteca, você contou a história da Branca de Neve e dos sete anos. [...] Foi isso que você quis dizer?

Rebeca: Foi. Foi isso.

PP: As aulas de leitura foram importantes pra você? Por quê?

Rebeca: Foi, porque foi assim, foi divertido. Quando a senhora ficou contando história, eu fiquei pensando numa coisa. Aí, foi assim, eu pensei assim que quando a senhora contasse uma história, eu pensaria numa coisa e [...] ia ver outra história pra contar.

PP: Na sua opinião, ocorreram mudanças na turma, depois das aulas de leitura?

Rebeca: Um pouquinho.

PP: Em algum outro momento, você acha que os alunos iam lhe abraçar como fizeram naquele dia?

Rebeca: Não sei. Eu acho que não.

PP: Você acha que o clima das aulas de leitura contribuiu para isso? Influenciou um momento tão bonito daquele?

Rebeca: Não sei. Pode ser. Eu acho que sim.

PP: Por que você teve vontade de mandar aquela carta pra sua turma, durante a aula de leitura?

Rebeca: Porque eu *tava* com vontade de fazer.

PP: E, você achou que o melhor momento foi a aula de leitura?

Rebeca: Foi.

PP: Por quê?

Rebeca: Porque é melhor na aula de leitura, que não ficam batendo nos outros.

PP: Aí, você achou que a aula de leitura era o momento ideal pra ler aquela carta pra sua turma? Você pediu que eu lesse, não foi?

Rebeca: Foi. *Porque a senhora lê pra todo mundo escutar.*

Como está em destaque, o caráter democrático e inclusivo das práticas de leitura de literatura permitiu uma abertura para que a aluna pudesse se sentir acolhida, expressar seus sentimentos, ser ouvida e buscar a inclusão na comunidade de leitores. Se compararmos o comportamento da aluna no período de observação com o do momento de intervenção, podemos observar que Rebeca encontrou no texto literário uma função mediadora para a sua socialização e a assunção de um papel no grupo, o de leitora. Em consequência, a menina, que antes era tímida, hostilizada e excluída, passou a contar histórias para os colegas, nas aulas da biblioteca, assumindo, assim, um protagonismo na continuidade das práticas leitoras, o qual independe da sua aparência física, e sendo, finalmente, incluída na comunidade escolar, para além da sala de aula.

Como vemos, a situação de ensino de leitura pode encaminhar a construção de uma comunidade leitora e inclusiva, pois o seu objeto – a leitura – possui uma legítima função social que possibilita ao sujeito “compreender – e, assim, emancipar-se - dos dogmas que a sociedade lhe impõe. Isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionados pela leitura” (CALDIN, 2004, p. 5).

É assim que a leitura literária, ao contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do indivíduo, o inclui em uma prática social e escolar, permitindo-lhe o pertencimento em um grupo de leitores em formação, de sujeitos ativos, autônomos e críticos. Porém, é necessária a mediação de um leitor mais experiente comprometido com um ensino para e pela diversidade, por meio de atitudes não-excludentes, tais como: investigar, cuidadosamente, a situação dos alunos no momento da leitura; observar e registrar as condutas no momento da leitura, valorizando-as como indicativos para a mediação; respeitar as diferenças dos alunos, conciliando-as com seus objetivos; promover interações professor-aluno e entre pares, de modo a desenvolver a cooperação; considerar os sentimentos dos alunos, nos desdobramentos da leitura, percebendo a auto-estima e o auto-conceito; testar estratégias de leitura e discussão, de modo a atender à diversidade.

Fica evidenciada, com isso, a necessidade de compreender todo o potencial inclusivo e democratizante da leitura de literatura, para que seu ensino seja democratizado. Assim, os educadores poderão utilizar estratégias inclusivas e de formação leitora, de forma integrada e simultânea, com vistas à desenvolver uma comunidade inclusiva e leitora que tanto se almeja.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A.. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Série Prática Pedagógica).

BARBIER, René. **A pesquisa ação na instituição educativa**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A função social da leitura da Literatura**. Revista Eletrônica Biblioteconomia – Encontro de bibliotecários. Florianópolis – SC, N.15, jan/jun. 2003. Disponível em: Acesso em: 10 out. 2006.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A leitura como função terapêutica: biblioterapia**. 2001. Disponível em: Acesso em: 25 mai. 2004.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading**. April.1995.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo. **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é literatura?** Tradução Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2006.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos. et al. (Org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.