

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Leonor Werneck dos Santos (UFRJ)¹

RESUMO: Este artigo procura discutir algumas questões referentes ao trabalho com textos literários na escola. Com base em Kleiman (2003), Colomer (2007), Chartier (2008), Santos (2010), dentre outros autores, tratamos das estratégias sociocognitivas acionadas na leitura e das dificuldades para motivar os alunos a ler. Além disso, sugerimos atividades para o livro *A invenção de Hugo Cabret*, de Brian Selznick, geralmente indicado para as séries finais do ensino fundamental. Pretendemos mostrar como a associação da leitura do livro à análise de materiais multimodais (como booktrailers, vídeos, filme etc) colabora para a formação do leitor crítico.

Palavras-chave: leitura, ensino, literatura infantil e juvenil

ABSTRACT: In this article, we aim to discuss how to deal with literary texts at school. According to Kleiman (2003), Colomer (2007), Chartier (2008), Santos (2010), among others, we discuss the sociocognitive strategies triggered in reading and the difficulties to motivate students to read. We also suggest activities for the book *Hugo Cabret* (Brian Selznick), usually indicated for the final series of elementary school. We want to show how the association of reading the book to the multimodal analysis of materials such as booktrailers, videos and films may contribute to the critical reader's formation.

Keywords: reading, children's literature, teaching

¹ Doutora em Língua Portuguesa pela UFRJ, onde leciona desde 1995. Foi professora de ensino fundamental e médio em escolas particulares e na rede pública. Membro do Júri do Prêmio Anual da FNLIJ, desde 2013. Atua em cursos de graduação e pós-graduação, incluindo o curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil e o ProfLetras, na UFRJ. Seu trabalho se pauta, principalmente, na formação de profissionais preocupados com a leitura e a produção textual. Dentre seus livros, estão *Articulação textual na literatura infantil e juvenil* (Lucerna), *Estratégias de leitura: texto e leitor* (co-autoria, Lucerna), *Literatura infantil e juvenil na prática docente* (co-autoria, Ao Livro Técnico) e *Análise e produção de textos* (co-autoria, Contexto). www.leonorwerneck.com

1. Introdução

Uma das preocupações com relação ao ensino de leitura é considerar o aluno um participante ativo no levantamento de hipóteses e na escolha de estratégias para construir sentidos. Na década de 1980, Soares (1988, p. 25) já alertava que “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor” – o que destaca a diferença entre decodificar e ler, de fato. Além disso, quando se pensa em ensino de leitura, geralmente ela está atrelada ao ensino de língua portuguesa, e poucos profissionais de outras disciplinas sentem-se “professores de leitura” ou “professores de linguagem” (cf. NEVES *et al.*, 2001). Para Silva (2010, p. 76), entretanto, todo professor é professor de linguagem, entendida como

o procedimento de interlocução que se exerce nas práticas sociais existentes nos diversos grupos de uma sociedade. Interagir pela linguagem constitui falar alguma coisa a alguém, de certa forma, num determinado contexto histórico. Pela linguagem é possível manifestar ideias, pensamentos, estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes e influenciar os outros, modificando as representações que fazem da realidade. É na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o indivíduo se apropria do sistema linguístico.

Assim, somente concebendo o texto, literário ou não, como algo em constante construção de sentido (KOCH & ELIAS, 2006), é possível formar leitores críticos – o que vem preocupando profissionais das mais diversas áreas, como observamos nas pesquisas, na área de matemática, de Ardenghi (2010, p. 2):

Todo professor é professor de linguagem, especialmente da utilizada em sua disciplina e sua atuação é decisiva na formação do leitor autônomo capaz de se posicionar diante do texto e ler nas entrelinhas. Cada área do conhecimento tem textos com termos específicos, uma lógica e um jeito próprios de lidar com a escrita.

Com a publicação, a partir da década de 1990, dos PCN de ensino fundamental e médio, nos quais há destaque para a abordagem textual integrada a aspectos gramaticais e de estruturação textual, numa perspectiva interdisciplinar, houve maior ênfase no estímulo à leitura na escola. Porém, por motivos diversos, ainda é grande a defasagem dos alunos brasileiros com relação à qualidade da

leitura de gêneros textuais variados – como atestam os resultados de avaliações do porte do PISA, Provinha Brasil etc.

No que se refere especificamente aos textos literários, diversos programas de incentivo à leitura vêm sendo implementados (PNBE, Mais Cultura, por exemplo), para distribuir livros às escolas públicas brasileiras. Mas, mesmo assim, as reclamações são muitas quanto à chegada desses livros, ao contato dos alunos com essas obras e quanto ao preparo dos profissionais que trabalharão com os alunos.

É nesse contexto não muito estimulante das escolas brasileiras que podemos discutir especificamente o que se pode fazer em sala de aula para estimular a leitura de textos literários e formar leitores críticos.

2. A formação do "leitor" na escola

Costuma-se considerar que a alfabetização chancela ao aluno, logo no início da escolarização, o contato com textos variados e a leitura cada vez mais proficiente – mas nem sempre isso acontece. Não são poucos os alunos que aprendem a ler, chegam ao final do ensino fundamental e sequer conseguem entender uma notícia de jornal. Por isso, atualmente, prefere-se, no lugar de alfabetização, o termo letramento (cf. SOARES, 2003), que inclui, além do aprendizado de aspectos sistemáticos de leitura e escrita, a verdadeira imersão no mundo letrado.

Essa imersão, porém, só ocorre se o aprendiz tem contato com gêneros textuais variados, importantes na interação sociodiscursiva, e percebe não apenas o conteúdo dos textos, mas sua intencionalidade, a intertextualidade presente, o contexto etc. Segundo Koch & Elias (2006, p. 11),

o sentido de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. [grifos das autoras]

Dessa forma, ao ler acionamos um sem-número de informações prévias (cf. KLEIMAN, 2003; KOCH & ELIAS, 2006; SANTOS, CUBA RICHE & TEIXEIRA, 2012), que incluem conhecimento linguístico (vocabulário, sintaxe da língua etc.), interacional (perceber que se trata de uma piada e não de um comunicado oficial, por exemplo), conhecimento da estrutura textual (não se lê uma receita da mesma forma que se lê um romance; um problema de matemática é diferente de uma piada), percepção de intertextualidade (referência a Romeu e Julieta no capítulo final de uma novela), relação texto-contexto (letra de música da época da ditadura militar) etc.

Essas interrelações propiciam "o adentramento crítico dos textos propostos" (SILVA (1988, p. 4), e assim formamos leitores quando o aluno consegue fazer inferências, percebe as intenções do texto e sua estrutura, Porém, segundo Silva (1988), formamos "ledores" quando o aluno não consegue ir além do texto, apenas repete informações. Marcuschi (1996) reitera essa crítica, ao destacar que a escola enfatiza esse comportamento quando apresenta apenas atividades de "copiação" de textos.

Segundo Marcuschi (1996, 2008), a deficiência na abordagem textual é percebida em exercícios de interpretação que nem sempre suscitam uma reflexão dos temas, apenas restringem-se à literalidade. Em vez disso, a escola deveria estimular a leitura crítica e participativa, que leve à elaboração de textos coesos e coerentes para, como elemento de interação, cumprirem seu papel de elo entre autor e leitor.

A abordagem superficial de textos em livros didáticos vem mudando, desde o final da década de 1990, devido às seguidas avaliações bianuais dos manuais de língua portuguesa do ensino fundamental e médio (PNLD-EF e PNLD-EM), cujos catálogos, distribuídos nas escolas e disponíveis no site do MEC (www.mec.gov.br), incluem resenhas circunstanciadas sobre as obras aprovadas, com comentários específicos sobre as atividades de leitura. Além disso, na avaliação dos livros de ensino médio (PNLD-EM), encontramos observações específicas sobre atividades de leitura de textos literários (cf. SANTOS, 2009).

Porém, independentemente das atividades propostas em livros didáticos, o professor em sala de aula pode elaborar atividades outras, mais completas e contextualizadas, principalmente quando seu objetivo é debater um texto literário e estimular a leitura. Nesse caso, além da preocupação em formar

leitores, deve haver o cuidado de formar leitores literários, de apurar o gosto por textos de qualidade estética (cf. COLOMER, 2007; SILVA, 2008).

3. O livro de literatura na escola: fruição ou avaliação da leitura?

Além do contato com textos literários – mesmo que fragmentados – nos livros didáticos, muitas escolas adotam de dois a quatro livros de literatura por ano para cada série. Segundo Ramos (1987), a venda desses livros tomou grande impulso a partir da década de 70, quando o governo militar supervalorizou o uso dos livros em sala de aula e as editoras viram, nesse mercado, uma excelente fonte de lucro, com a alegação de que é lendo que se estimula o hábito de leitura, que deve ser desenvolvido, principalmente, na escola. Desde então, sob a denominação de "literatura infanto-juvenil", vários títulos têm sido publicados – muitos de qualidade questionável, linguagem simplista e conteúdo moralizante –, e os professores encontram-se diante de uma quantidade infinita de obras destinadas aos seus alunos.

Os livros de literatura, então, entram na escola, mas há vários problemas, além da qualidade questionável de muitos deles: os livros são divididos pelas editoras por faixa etária ou série, desconsiderando que pessoas da mesma idade ou série podem ter maturidade diferente como leitores; por nem sempre existir, na escola, lugar para a leitura-prazer e a auto-avaliação, a leitura desses livros vinculou-se, desde o início, a notas dadas por meio de provas ou testes, e a fruição do texto, desse modo, fica seriamente prejudicada. Além disso, Silva (2009) alerta que a nomenclatura literatura juvenil é recente, e muitas vezes o critério da faixa etária ou da temática são usados para classificar os livros, desconsiderando as peculiaridades dos leitores, seu nível de leitura.

Quanto aos clássicos indicados com mais frequência, como José de Alencar e Joaquim Manuel de Macedo, apesar do seu valor literário, estético e mesmo histórico, quase todos apresentam uma linguagem e enredo distantes da realidade dos alunos da geração TV-gibi-internet – e, se não são bem trabalhados, acabam tornando-se desinteressantes. Já as obras recém-lançadas contêm enredos mais emocionantes, com suspense, aventura e mistério, bem ao gosto do público adolescente, porém algumas histórias repetem a mesma temática ou são carregadas de lugares-comuns e moralismo do tipo "Quem espera sempre alcança" ou "O bem triunfa sobre o mal".

Portanto, nem sempre as obras frequentemente lidas por crianças ou jovens apresentam qualidade literária. E vale destacar que o próprio conceito de literatura nem sempre fica claro na escola. Para Brito (in: FNLIJ, 2008, p. 100), a literatura representa "uma forma de (re)conhecer-se no mundo, na vida":

A literatura constitui a possibilidade, pela convivência com a contínua produção e com a circulação de percepções e indagações inusitadas, de uma pessoa ou de um coletivo de pessoas de pensar a vida delas, os modos de ser e estar no mundo; enfim, de viver e fazer a condição humana.

Esse posicionamento crítico diante do texto literário, reconhecendo-o como uma forma de linguagem para repensar o mundo, pode ser trabalhado na escola de diversas maneiras. Além disso, é importante que, na sala de aula, outras mídias sejam relacionadas ao livro, numa perspectiva intertextual, multimodal e até mesmo interdisciplinar. Com a ajuda da internet, é possível encontrar sites referentes à obra lida (ou ao tema principal), resenhas, entrevistas, materiais complementares (como booktrailers), cenas de filmes, clipes e letras de música. Numa busca simples a sites como Youtube, encontramos inclusive trabalhos de alunos de várias escolas sobre alguns livros, como dramatizações, apresentações em *power point* e animações. Quando o leitor em formação tem acesso a esses outros textos relacionados ao livro lido, pode interessar-se em também incluir na internet imagens e textos semelhantes, após discutir o livro com os colegas para decidir o que a turma fará.

Se, até pouco tempo, as ilustrações presentes nos livros eram o único recurso multimodal que podia ser observado, atualmente todo o projeto gráfico-editorial e mesmo a campanha de divulgação da obra mesclam linguagens e podem ser usadas em sala de aula. Como alerta a ilustradora Graça Lima (in: FNLIJ, 2008, p. 37), "A experiência visual é fundamental para que possamos compreender o ambiente humano e a ele reagir; a informação visual é um dos mais antigos registros da história humana". Aproveitar os recursos verbo-visuais é um caminho para motivar a leitura.

Além disso, o professor também precisa estar atento não apenas aos recursos multimodais, mas também à hipertextualidade. Segundo Hunt (2010, p. 281), "Se considerarmos a narrativa escrita como uma linha fixa na qual "penduramos" nosso próprio universo privado de interpretações e elaborações, o

hipertexto é a mesma coisa sem a linha", Isso significa que, em linhas gerais, todos os textos são hipertextos, uma vez que, na compreensão, fazemos "links" com conhecimentos variados. Porém, atualmente, o conceito de hipertexto está atrelado aos gêneros digitais e, de certo modo, à própria hipermídia.

Segundo Chartier (2009, p. 59), atualmente há "novas modalidades de construção, publicação e recepção dos discursos", por isso

A textualidade eletrônica de fato transforma a maneira de organizar as argumentações, históricas ou não, e os critérios que podem mobilizar um leitor a aceitá-las ou rejeitá-las. (...) Permite uma articulação aberta, fragmentada, relacional do raciocínio, tornada possível pela multiplicação das ligações hipertextuais.

Devido ao caráter multimodal do hipertexto, em vez de pensarmos em letramento, como dissemos anteriormente, cabe pensar em estimular na escola o multiletramento, cujo conceito

aponta para dois tipos específicos e muito importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO & MOURA, 2012, p. 13)

Assim, é essa multiplicidade semiótica dos gêneros textuais contemporâneos que circula, por exemplo, nas mídias digitais e está fazendo com que repensemos nosso próprio contato com o texto. Segundo Hunt (2010, p. 275), "As mídias eletrônicas não estão alterando apenas o modo como contamos histórias: estão alterando as próprias natureza da história, do que entendemos (ou não) por narrativa".

Todas essas ideias, porém, quando entram na escola, não podem partir do princípio de que a leitura do texto literário servirá apenas como avaliação. Não podemos nos esquecer de que, independentemente de ser ou não usado como material paradidático, nas aulas de português, por exemplo, o texto literário precisa ser tratado como material artístico, estimulando a percepção estética dos alunos (e, então, uma relação com artes plásticas seria muito bem-vinda). Essa leitura do todo – do texto verbal, do não verbal (quando há no livro ou quando é

trazido à parte pelo professor), em diferentes mídias – é que proporciona, de fato, a formação do leitor crítico.

A percepção das relações textuais define o nível de leitura do leitor, propiciando um contato mais profundo com o texto, a interação. Deve ser uma preocupação da escola estimular o aluno a observar que nenhum texto é totalmente neutro e que se relaciona com outros textos, no tempo e no espaço. Porém, esse trabalho só pode ser feito através de uma abordagem textual direcionada para a participação e interpretação crítica do leitor.

4. Uma proposta de abordagem literária: *A invenção de Hugo Cabret*

Nesta obra, o menino Hugo mora escondido numa estação de trem de Paris, na década de 1930. Com um mistério a revelar e um segredo a decifrar, ele faz amizade com uma menina, sobrinha de um vendedor da estação. Juntos, ambos tentam montar um autômato, deixado incompleto pelo pai de Hugo: uma espécie de robô que escreve, desenha e assina o nome de quem o projetou. Ao longo do livro, há inúmeras referências contextuais e intertextuais às origens do cinema, a filmes em preto e branco, a personalidades do início do século XX. As atividades que podem ser propostas para este livro são inúmeras, mas, devido ao espaço deste artigo, listaremos apenas cinco que se amparam na relação entre verbal e não verbal ou em material multimídia – e na internet há farto material para complementar a leitura desta história.

Nas propostas de atividades que apresentamos a seguir, nos detivemos a questões abrangentes, que envolvem levantamento de hipóteses e uma compreensão mais global do texto. As atividades foram pensadas para o final do 2º segmento do Ensino Fundamental, mas podem ser adaptadas para outras séries e outros textos, conforme as especificidades almejadas em sala de aula. O objetivo delas é fazer com que o aluno se questione sobre o texto, faça inferências, crie expectativas etc., ou seja, sinta-se motivado a ler o livro.

Além disso, vale destacar que o livro recebeu diversos prêmios desde que foi publicado nos Estados Unidos, inclusive no Brasil (Prêmio Melhor Livro Tradução para o Jovem/2011, por exemplo), e foi adaptado para o cinema, num filme também premiado (Oscar de melhor fotografia, efeitos visuais, direção de arte etc.), com direção de Martin Scorsese.

4.1. Na internet, é possível ter acesso a diversos vídeos e trailers sobre o livro. Além de entrevistas com o autor e reportagens sobre a adaptação para o cinema, há animações feitas com as ilustrações iniciais do livro (cf., por exemplo, <<http://www.theinventionofhugocabret.com/news.htm>> e também <<http://www.edicoessm.com.br/hugocabret/index.html>>), simulando um trecho de cinema mudo – algumas com fundo musical. Uma das atividades de motivação para leitura do livro seria levantar hipóteses sobre a história, a partir dos trailers acessados, pois neles há imagens de Paris, sequências de cenas nas quais aparece um menino correndo e se escondendo, sucessão de cenários da história. Outra proposta interessante é assistir a vídeos de autômatos semelhantes aos que aparecem no livro (<http://www.fi.edu/learn/sci-tech/automaton/automaton.php?cts=instrumentation>), o que certamente vai deixar os alunos curiosos a respeito do funcionamento dessa espécie de robô do final do século XIX que desenha, escreve e assina o nome do seu criador.

4.2. Ao ler o livro, nos deparamos com algo curioso: as ilustrações em preto e branco fazem parte da narrativa, pois diversas páginas de ilustrações se sucedem, dando continuidade ao que foi narrado verbalmente (como um *story-board*). A impressão de filme em preto e branco também ocorre se folhearmos algumas páginas rapidamente. Podemos analisar com os alunos essa estratégia textual de interação entre verbal e não verbal, que chama a atenção do leitor e faz com que tenhamos a sensação de estar assistindo a um filme – sensação reforçada pela mescla de ilustrações e cenas de filmes, como fotos em preto e branco. Um exemplo seria mostrar aos alunos como trechos da narrativa verbal são substituídos pelas imagens em sequência e discutir com eles o efeito que isso causa; além disso, podemos simular substituição de imagens por texto verbal, mostrando a diferença entre essas estratégias de construção da narrativa.

4.3. O livro começa com um mistério, que o leitor vai tentando desvendar junto com os personagens Hugo e Isabelle, duas crianças que se conhecem na estação de trem onde Hugo mora escondido e onde o tio de Isabelle, Georges, tem uma loja de brinquedos. Logo no início da história, Georges e Hugo discutem e, ao pegar uma folha de papel do bolso de Hugo, Georges murmura

"Fantasmas... Eu sabia que mais cedo ou mais tarde eles me achariam aqui". Uma atividade interessante seria buscar as diversas pistas do mistério, espalhadas pelo livro, que, ao final, esclarecem o que Hugo tanto busca e quem é Georges.

4.4. Duas características deste livro reforçam a sensação de estarmos assistindo a um filme: os cenários são cuidadosamente descritos, como se nossos olhos percorressem cada detalhe de uma tela de cinema; e os diálogos são rápidos e curtos, assim como a maioria das frases e parágrafos, conferindo agilidade à narrativa. Podemos analisar esses detalhes estruturais do texto com a turma, mostrando o efeito de sentido que provocam no leitor. Por exemplo, no momento em que Hugo e Isabelle discutem a respeito do tio da menina: Hugo descobre que ele é Georges Méliès, famoso cineasta do início das produções de cinema, e Isabelle não acredita. A troca de turnos na conversa entre as crianças é extremamente ágil.

4.5. Há na internet sites destinados ao livro², com resenhas, comentários de leitores e animações feitas por alunos de escolas que adotaram o livro (ver, por exemplo, <<http://portalivros.wordpress.com/2009/02/09/a-invencao-de-hugo-cabret-brian-selznick/>>, ou então <<http://www.youtube.com/watch?v=xX5KkrTJM6g&feature=related>>). Ao ter acesso a esses textos, os alunos podem ficar curiosos para ler a história e, ao final, podem também criar blogs, postar comentários em sites, criticar ou recomendar o livro para outros leitores. Assim, além de ler e discutir a história, os alunos produzem textos pertencentes a gêneros diferentes.

5. Conclusões

As atividades aqui sugeridas são apenas amostras de como o texto literário pode ser usado nas aulas, fazendo com que os alunos se interessem em ler, participar, discutir, criticar. A leitura de textos literários precisa enfatizar a construção de sentidos, a partir do nosso conhecimento textual, intertextual e de mundo.

² 450 mil resultados na busca pelo Google, em 10/04/2014

Assim, ler deve ser um processo de (auto)descoberta, individual, particular, como destaca Silva (1984, p. 83):

Ao ler, o aluno poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe, para ouvir a si mesmo e aí acreditar que também sabe e que também pode... errar, parar de ler, discordar, não gostar, misturar, imaginar e sonhar. (...) Abandonar a condição de aluno, aprendiz, ouvinte, criança, conceito, comportamento... para existir como pessoa e leitor. Sair do compromisso, da obrigação, da "atividade", escapando assim ao controle, à avaliação e à autoridade. Ler se quiser. Quando quiser. Onde quiser. O que quiser. Ler e desler. Ler e reler. Ler tudo e ler pela metade. Sem começar e sem terminar.

Ao aluno, entretanto, nem sempre é dada a chance de escolher o que, como e quando ler, e essa atividade, imposta pela escola, é vista como uma obrigação. O professor, por outro lado, pode fugir dessas propostas tradicionais, partindo para um trabalho que mobilize os alunos a participar da história lida como co-autores do texto. É necessário conscientizá-los de que são possíveis várias leituras de uma mesma obra, e apenas um leitor ativo é capaz de atribuir diferentes percursos para sua leitura. Para isso, entretanto, o professor precisa ser também um leitor-fruidor que desperte nos seus alunos o prazer de ler.

Para que se modifiquem, portanto, as estratégias utilizadas pelos professores na avaliação da leitura, eles próprios necessitam mudar seu posicionamento diante da leitura nas aulas de português. Geraldi (1997, p. 98) propõe, por exemplo, o circuito do livro, deixando os alunos lerem "livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título etc."

Defendemos que estimular a leitura na escola, principalmente entre leitores jovens, é um trabalho que só pode ser feito com uma abordagem textual direcionada para a participação e interpretação crítica do leitor – o que é possível se cada obra for analisada conforme suas peculiaridades. O professor deve motivar, portanto, a cumplicidade gerada na interação leitor-texto e a participação ativa do aluno, proporcionando-lhe a oportunidade de trilhar um caminho particular na leitura.

Para finalizar, concordamos com Petit (2008, p. 93):

Pode ser excitante todo mundo junto gritar em um estádio para pontuar o fim de uma canção ou a trajetória de uma bola de futebol, mas trata-se de um registro muito diferente do da intimidade dum pouco transgressora propiciada pela leitura. E, mais ainda, a leitura de ficção, em que, por meio do devaneio subjetivo de um escritor, as palavras tocam os leitores um a um e permitem que expressem o que há de mais secreto neles.

Referências

ARDENGI, Mitz. Estratégias de leitura aplicadas à linguagem matemática: uma proposta metodológica. In: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1467-8.pdf> <acesso em 28/09/2010>

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FNLIJ. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

GERALDI, João W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: CosacNaify, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos de leitura**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação. *Em aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, Iara C. B. et al. (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 4. ed. Porto Alegre: EDUEFRGS, 2001.

PETIT, Michel. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

RAMOS, Maria Cecília M. **O paradidático, esse rendoso desconhecido**. Tese (Doutorado) – Fac. de Letras, USP, São Paulo, 1987.

ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Leonor Werneck dos. **Os paradidáticos e o ensino de leitura no 1º grau**. Rio de Janeiro / URFJ, 1994. (Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, inédita)

_____. Gêneros textuais nos livros didáticos: problemas do ensino e da formação docente. In: Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, 5, Caxias do Sul, 2009. **Anais...**, Caxias do Sul: UCS, 2009. 1 CD-ROM.

_____. Leitura na escola: texto literário e formação do leitor. In: MARTINS, Georgina; SANTOS, Leonor W. dos; GENS, Rosa (org.). **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010. p. 39-53.

_____; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Cláudia S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SELZNICK, Brian. **A invenção de Hugo Cabret**. São Paulo: Edições SM, 2007.

SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Lilian L. M. da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Campinas/Unicamp, 1984. (Dissertação de Mestrado em Educação).

SILVA, Vera M. Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2. ed. Goiânia: Cênone Editorial, 2009.

SILVA, Sheilla A. C. da. Avaliações institucionais e formação de leitores leitura: linguagem em descoberta. In: http://www.gruhbas.com.br/arquivos/publicacao/eventos_2008_guaruja.pdf <acesso em 28/09/2010>

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da. (org). **Leitura, perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Atica, 1988. p. 18-29.

_____. **Letramento, um tema em 3 gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

Recebido: 14/04/2014.

Aceito: 20/06/214.

