

LEITURA E TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA: LITERATURA INFANTIL EM QUESTÃO

READING AND LITERARY TEXT IN SCHOOL: CHILDREN'S LITERATURE IN QUESTION

Luana Teixeira Porto¹

RESUMO: Este ensaio procura apontar de modo objetivo o contexto de ensino de leitura da literatura, discutindo relações entre leitura, literatura e escola. Destaca o texto literário poético e o ensino de poesia na escola assim como o cruzamento entre representação da infância e literatura. O estudo sublinha a necessidade de fazer do ato de leitura na escola não só uma atividade para a interpretação do mundo e para a humanização, mas também para a percepção do elemento lúdico do texto, a identificação entre texto e leitor e o alargamento da capacidade inventiva do discente.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Leitura. Literatura. Literatura Infantil.

A experiência de docentes na Educação Básica tem demonstrado o quanto é desafiador formar alunos leitores e não apenas sujeitos capazes de decodificar textos, e essa constatação pode ser facilmente encontrada em um simples diálogo com professores quando estes se propõem a relatar suas práticas pedagógicas. Quando consideramos esses sintomas da falta de leitura, precisamos reconhecer – embora jamais devamos nos sentir acomodados com os dados ou desanimados a procurar romper com um quadro (nada) favorável em relação à leitura – que ler não é um hábito entre brasileiros e que, portanto, não deveria causar tanto espanto encontrarmos nas salas de aula das escolas de nosso país crianças e adolescentes que não leem ou que leem pouco. Pesquisas publicadas pelo Instituto Pró-Livro (IPL) e reunidas em *Retratos da leitura no Brasil 3* (2012) mostram que há práticas rotineiras que ocupam lugares privilegiados no cotidiano dos brasileiros, tais como assistir à televisão, sair com amigos e ouvir música. Ler fica na sétima posição, considerando a preferência dos sujeitos entrevistados quando questionados sobre o que fazem em tempo de lazer.

Se ler não é uma ação prioritária, teríamos que buscar compreender por que ler não tem despertado tanto interesse ou não tem sido uma prática comum no dia-a-dia da população. Seria a falta de livros interessantes? A escassez de publicações? O alto preço dos livros? A falta de incentivo da família à prática de leitura? O despreparado da escola na abordagem das obras? Contudo, respostas a essas indagações exigem amplas e profundas pesquisas sobre a forma de vida

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professora do curso de Mestrado em Letras da Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Revista Literatura em Debate, v. 8, n. 15, p. 33-41, dez. 2014. Recebido em: 10 out. 2014.
Aceito em: 10 dez. 2014.

dos brasileiros, nos quais se incluem os jovens estudantes, e sobre seus hábitos de leitura, seriam investigações para mapear não só o que faz nosso povo e o que e quando lê. Tarefa árdua e obviamente impossível de ser executada sem dados coletados em campo, o que naturalmente demanda recursos financeiros expressivos e pessoal qualificado para registrar e analisar as informações.

Essa dificuldade de mapear dados sobre prática de leitura no Brasil se amplia quando levamos em conta a leitura de literatura no país. Que livros de nossa literatura são de fato lidos? Quem são seus leitores? Quais são aos autores mais procurados? Que gênero literário recebe a maior atenção de nossos leitores? A leitura pelo brasileiro é realizada para cumprimento de alguma atividade escolar ou para responder bem a uma questão de vestibular ou outro tipo de processo seletivo ou por prazer ou outra razão? Essas e outras questões poderiam, se respondidas e investigadas, apontar caminhos para não só pensar o lugar da literatura na vida e no imaginário dos brasileiros e dos estudantes da Educação Básica, mas também para a proposição e execução de políticas públicas mais eficientes de incentivo à leitura e à leitura de literatura no Brasil, pois, como destaca Karine Pansa, “O Brasil ainda não atingiu os níveis de leitura satisfatórios para que possamos afirmar que temos um público comprometido com a leitura.” (2012, p. 9)².

Estendendo a observação, podemos também pensar que o país também não demonstra ter um público comprometido com a leitura da literatura apesar de esta arte ser definida por diferentes críticos, dentre eles Antonio Candido (1995), como um bem indispensável ao ser humano. Aliás, é importante também reconhecer que a literatura, enquanto manifestação artística, tem recebido menor prestígio social e tem perdido espaço nos bancos escolares para disciplinas consideradas mais relevantes, o que, obviamente, não significa que a literatura deva ser desprezada ou apagada das salas de aula. Ao contrário, é preciso cada vez mais defender sua permanência no currículo da Educação Básica e reafirmar sua pertinência na formação humana.

Na perspectiva de valorização da literatura, cabe recorrer a reflexões do búlgaro Tzvetan Todorov (2009), importante pesquisador das áreas de linguística e teoria literária que levanta questionamentos importantes sobre o papel da literatura na formação do sujeito e o futuro dessa arte. Ao compartilhar sua experiência de leitura de textos literários iniciada na infância, suas estratégias para burlar, ainda na adolescência, a militância comunista que imprimia nas escolas búlgaras uma análise da literatura acompanhada da ideologia dominante na época e sua incursão na França para estudar literatura, Todorov (2009) é enfático ao afirmar a contribuição da literatura para

² Para corroborar essa assertiva, vale mencionar um dado exposto por Isis Valeria Gomes (2012) a respeito da situação da leitura no Brasil evidenciada pela pesquisa do Instituto Pró-Livro. De acordo com Gomes, “75% da população nunca frequentou uma biblioteca, apesar de 71% afirmarem que as bibliotecas são de fácil acesso” (p. 124). Se as bibliotecas não atraem leitores, conclui a autora, é preciso investir em outros espaços para se criar leitores.

a compreensão do mundo e de si mesmo e para a interação social, além de assegurar ser a literatura um meio para atribuirmos sentido ao que vemos e experienciamos, afastando qualquer possibilidade de aceitação de um suposto caráter banal e dispensável do texto literário:

Mais densa e eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (2009, p. 23-24)

Como podemos perceber, a literatura provoca conhecimento, autoconhecimento e deleite, os quais se constituem ganhos ao desenvolvimento humano e funcionam como argumentos na defesa de um ensino com a presença intensa da literatura. Compartilhando essa visão valorativa da literatura enfatizada por Todorov (2009) e suas proposições sobre como tratar a leitura da literatura em ambientes escolares, este ensaio procura apontar de modo objetivo o contexto de ensino de leitura da literatura, identificando impasses no tratamento do texto literário na sala de aula e possibilidades de superação das deficiências da abordagem da literatura na escola.

Escola e literatura: incentivo à leitura e texto literário na sala de aula

Apesar de ser bastante enfatizado por diferentes pesquisas que, no Brasil, o nível de leitura do estudante está aquém do esperado e distante dos padrões quali e quantitativos de leitura em países desenvolvidos, é preciso ponderar que houve avanços relativos ao incentivo à leitura e que tem havido também esforços governamentais para a promoção da presença do livro nos espaços escolares. Não podemos negar que escolas públicas brasileiras têm recebido livros literários e não literários para compor acervos nas bibliotecas bem como têm sido objeto de pesquisas voltadas para a investigação de práticas de leitura pelos alunos. Nessa perspectiva, Marisa Lajolo destaca que pelo menos três conquistas que, em sua visão possam talvez serem irreversíveis, merecem ser celebradas quando se discute leitura no Brasil: “1) disponibilidade de bons livros na maioria das escolas brasileiras; 2) tomada de consciência por parte de educadores e de parcela significativa de brasileiros da importância da capacidade leitora da população; 3) compreensão da responsabilidade maior e intransferível da escola na capacitação de seus alunos para leitura eficiente.” (2012, p. 165)

Através de programas do governo federal, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola e o Programa Nacional do Livro Didático, que, respectivamente, distribuem livros literários e livros didáticos às escolas públicas brasileiras, podemos constatar que o livro é objeto presente nos

educandários e que é passível de apreciação por professores e alunos. Tais livros são selecionados pelo Ministério da Educação e Cultura segundo critérios estabelecidos pelo governo, considerando qualidade e pertinência de sua exploração na Educação Básica. Na mesma direção, podem ser apontadas ações, em cursos de formação específico, para formação de professores leitores e desenvolvimento de práticas pedagógicas para tornar os alunos leitores, o que também é um indicativo de que há uma consciência maior da necessidade de se instituírem medidas de valorização da leitura em diferentes espaços, escolares ou não escolares. As instituições de ensino, mesmo não sendo as únicas instituições responsáveis por estimular a leitura no país têm assumido uma postura de enfrentamento à realidade frustrante do nível e frequência do contato com livros pelos seus alunos.

Dizer, então, que o aluno não lê porque não lhe é oferecido livro pode soar como argumento falível, da mesma forma que ignorar outros fatos e ações que sinalizam tentativas de tornar a leitura cada vez mais perceptível no Brasil. Marisa Lajolo (2012) alerta para um esforço nos últimos 50 anos no Brasil para promover e qualificar a leitura no país, conforme ilustra o quadro abaixo:

QUADRO I	
1968	criação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), Setor Brasileiro da <i>International Board on Books for Young People (IBBY)</i> , órgão consultivo da UNESCO
1981	Fundação da Associação de Leitura do Brasil
1982	Inauguração do Projeto Ciranda de Livros (vigente até 1985)
1983	As Jornadas Literárias de Literatura de Passo Fundo tornam-se nacionais (e não mais regionais)
1984	Inauguração do Programa Nacional de Salas de Leitura (vigente até 1996)
1997	Inauguração do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)
2001	Divulgação dos resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (1).
2003	Promulgação da Lei N.º 10.753 - Lei do Livro

2004	PROGRAMA FOME DE LIVRO: OBJETIVO: dotar toda cidade brasileira com uma biblioteca pública.
2004	CRIAÇÃO DA CÂMARA SETORIAL DO LIVRO, LITERATURA E LEITURA - CSLLL
2004	DESONERAÇÃO DO PIS/COFINS.
2005	EXISTÊNCIA DE BIBLIOTECAS EM 90 % DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS (MinC)
	ANO IBERO-AMERICANO DA LEITURA
2006	LANÇAMENTO DO PLANO NACIONAL DO LIVRO E DA LEITURA: "conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado (em âmbitos federal, estadual e municipal) e pela sociedade. A prioridade do PNLL é transformar a qualidade e a capacidade leitora do Brasil e trazer a leitura para o dia-a-dia do brasileiro"
2006	CRIAÇÃO DO INSTITUTO PRÓ-LIVRO : "associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro (CBL, SNEEL, Abrelivros).
2008	DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL (2) cobrindo amostra representativa da população brasileira maior de 5 anos e estabelecendo como leitor "quem leu um livro nos três meses anteriores à pesquisa", a pesquisa levanta que 48% dos entrevistados não leram nenhum livro nesse período três meses anteriores à pesquisa; 45% não leram um livro nos doze meses anteriores à pesquisa; e que a leitura ocupa o 4º ou 5º lugar na preferência. 50% dos pesquisados apontam falta de tempo para leitura.
2011	LANÇAMENTO DO LIVRO PNLL: PLANO NACIONAL DO LIVRO E DA LEITURA (TEXTOS E HISTÓRIA : 2006-2010) CASTILHO MARQUES NETO, J. (ORG.), GUEDES, R. e VALE, L.DO (CO-ORG.). CULTURA ACADÊMICA.

Fonte: LAJOLO, 2012, p. 165-166.

Embora esses dados expostos por Lajolo direcionem a uma visão ampla de ações de organizações e governo para incentivar a leitura, formar leitor é uma tarefa que tem sido delegada principalmente à escola. Mas é consenso por parte de educadores que não cabe somente a eles o uso de estratégias que propiciem, de um lado, o desenvolvimento do hábito e do gosto de ler, e de outro, uma percepção crítica do espectador quanto ao seu objeto de leitura. Tal tarefa, considerada penosa por muitos profissionais especialmente quando se trata de leitura de texto literário, torna-se crucial sobretudo quando se objetiva fazer da experiência de leitura um ato de interpretação crítica do mundo, aperfeiçoando a capacidade intelectual dos alunos e levando-os a ampliar o seu “campo imaginativo”. Nesse sentido, é urgente uma reflexão sobre as inter-relações entre leitura, literatura e escola, já que também é notório, conforme alertam Ângela Cogo Fronckowiak e Lisnéia Beatris Schrammel (2004, p. 8), que “Qualquer professor reconhece que, à medida que avançam os anos de escolarização, se instaura uma enorme lacuna entre o texto literário na escola, sua potencialidade enquanto experiência estética e seus leitores reais, os alunos”.

Para discutir relações entre leitura, literatura e escola, consideramos que é na Educação Infantil que acontece o primeiro trabalho mais atento de leitura e contato com a literatura na escola, o que implica abordar a concepção de infância e os reflexos das visões sobre a criança na *Revista Literatura em Debate*, v. 8, n. 15, p. 33-41, dez. 2014. Recebido em: 10 out. 2014. Aceito em: 10 dez. 2014.

implantação de ações pedagógicas para torná-la leitora. As concepções de infância têm se transformado no decorrer da História, direcionando as práticas educativas, que mantêm reações estreitas com o ato de leitura de textos literários, especialmente os narrativos, como contos e fábulas.

Texto literário na escola: literatura infantil em questão

A infância só foi considerada elemento importante da vida de uma pessoa no final do século XVII, quando surgiu uma nova concepção de família. De acordo com Regina Zilberman (1983), até então a infância era ignorada, e as crianças não recebiam tratamento diferenciado dos adultos. No fim desse século, então, a infância foi “descoberta” e idealizada e foram aproximados os laços amorosos entre pais e filhos, fazendo com que a educação dos pequenos passasse a ser prioridade da família. Mas a esse interesse pela educação escondia-se também um desejo de pleno controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções, já que os infantes eram vistos como sujeitos cuja fragilidade biológica os diferenciava dos adultos. Assim, os jovens foram objeto de “tratados pedagógicos” e a sua inocência devia ser combatida com uma “ação pedagógica predatória, que justifica a necessidade de preparar os pequenos para os duros embates com a realidade” (ZILBERMAN, 1983, p. 17-18).

Por meio dessa ação pedagógica, a escola se caracterizava como uma instituição que restringia o potencial das crianças, pois, conforme Regina Zilberman (1983), o educandário desse período enclausurava o infante, privando-o do vínculo com a sociedade, e marginalizava-o, disseminando valores burgueses, negando o plano social e acentuando normas de comportamento. Através dessa prática educativa, a escola passava também a reforçar os interesses da burguesia e o poder do Estado, já que a educação impedia o questionamento do estudante ao impor valores da classe dominante. Em consequência disso, “a educação perde sua inocência, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo o jovem para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade.” (ZILBERMAN, 1983, p. 16)

Nesse contexto, a literatura infantil surgiu como instrumento para multiplicar as normas de conduta em vigor, desenvolver o intelecto da criança e prepará-la para viver no “mundo externo”, numa atividade que ligava aspirações educativas a princípios de controle social. Assim a literatura infantil, produzida especialmente na Europa, apresentava textos que transmitiam um ensinamento de acordo com a visão adulta, comprometendo-se com padrões de comportamento que divergiam dos interesses dos jovens. Em consequência disso, essa forma de expressão já nasceu com uma

função pedagógica e desprovida de inocência: “A aproximação entre a instituição e o gênero literário³ não é fortuita. Sintoma disto é que os primeiros textos para as crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo.” (ZILBERMAN, 1983, p. 15) Em outra passagem, a Zilberman reitera essa ideia: “A máscara [do texto literário destinado ao leitor mirim] cai quando, no fundo, se percebe a intenção moralizante; e o texto se revela um manual de instruções, tomando o lugar da emissão adulta, mas não ocultando o sentido pedagógico.” (1983, p. 21).

Por assegurar a visão do adulto acerca da experiência existencial da criança, a literatura infantil carrega uma concepção “adultocêntrica”, pois é uma produção cultural destinada às crianças, mas elaborada por adultos, que acabam por incutir nos infantes certos valores, hábitos e comportamentos socialmente preferidos. Esse descompasso entre produção e recepção da literatura infantil caracteriza o que se convencionou chamar de assimetria. Ao abordar esse conceito, Vera Aguiar *et al* (2001) assinalam a existência de um critério para julgamento de valor em relação às obras da literatura infantil. Estas adquirem *status* de arte quando o autor do texto se coloca ao lado do leitor, apresentando o mundo através da ótica da criança e ajudando-a a ampliar a sua visão acerca das experiências. Perspectiva semelhante é defendida por Regina Zilberman, para quem a literatura infantil, quando bem construída, pode desempenhar papel importante na formação do leitor, que, através do texto, pode vivenciar suas experiências e conflitos, redimensionando-os e entendendo-os de forma mais ampla:

Ela [literatura infantil] sintetiza, por meio de recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contatos com o que o leitor vive cotidianamente. (...) ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (1983, p. 22)

Nesse sentido, a literatura infantil não fica concebida apenas como instrumento para exercício de dominação e poder, pois assume um caráter de formação ligado à ideia de humanização já defendida por Antonio Candido (1995), ao discorrer sobre as relações entre literatura e formação do homem. A literatura, para o autor, enriquece a personalidade individual e coletiva, desenvolvendo a humanidade do leitor “na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (1995, p. 249). Essa compreensão do semelhante e do mundo é incitada por textos literários infantis que conseguem romper a barreira do tom pedagógico-moralizante e propiciar ao leitor mirim um “papel ativo” no processo de (re)construção das

³ Para Regina Zilberman, esse traço do surgimento da literatura infantil tornou-se caro, pois essa arte “não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança.” (ZILBERMAN, 1983, p. 16).

experiências, associando uma visão original da realidade a uma qualidade estética e estabelecendo uma “coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário” (ZILBERMAN, 1983, p. 23).

Essa interação entre texto e leitor deve desembocar numa atividade de compreensão do objeto de leitura, e, nesse sentido, o professor pode estimular a criança a ampliar sua alfabetização e a verbalizar o que lê, “auxiliando o aluno na percepção de temas e seres humanos” (ZILBERMAN, 1983, p. 24) e tornando concreta a emancipação do leitor. Selecionar bons textos também é essencial. Apesar de a leitura de poesia não ser constante nas salas de aula, Maria Antonieta Cunha (1994) apresenta um dado interessante. Segundo a pesquisadora, as crianças têm predisposição a ler textos poéticos, por várias razões:

o mundo infantil é cheio de imagens, como o campo da poesia. A fantasia e a sensibilidade caracterizam a ambos. A todo momento surpreendemos nas crianças falas altamente poéticas. O predomínio da linguagem afetiva existe na poesia e na criança. A primeira forma de expressão do homem em sua história é a primeira a encontrar ressonância na alma infantil. (1994, p. 118-119).

A identificação da criança com a linguagem e os elementos sensoriais explorados na maioria dos textos poéticos infantis é fator que aproxima de modo mais intenso poesia e leitor mirim. Por isso, a possibilidade de reconhecer na leitura de poemas uma estratégia para a formação do gosto pela leitura. Poetas contemporâneos como José Paulo Paes, Roseana Murray, Sérgio Capparelli, Henriqueta Lisboa, Mário Quintana e Cecília Meireles têm uma vasta produção destinada aos pequenos⁴. Estes últimos três autores construíram textos em que a “linguagem afetiva” e o elemento lúdico são mesclados a uma abordagem de ações que fazem parte do cotidiano da criança, o que facilita uma identificação inicial entre texto e leitor. Além disso, seus textos representam o universo infantil, ora aludindo a brincadeiras, ora explorando conflitos e medos próprios do leitor mirim, ora rememorando a infância como um período mágico da vida.

Outro elemento importante a destacar é que muitos poemas de autores como os mencionados favorecem o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade ao propor um trânsito livre entre a linguagem cotidiana e a linguagem simbólica, o qual contribui para a noção de plurissignificação textual e para a eliminação da idéia de que o texto literário suscita apenas uma interpretação. E uma interpretação que, historicamente, esteve associada a tratados pedagógico-moralizantes, mas que, pelas razões já apresentadas, não pode receber continuidade.

⁴ Esses autores, no entanto, não são precursores do gênero na literatura infantil brasileira. Olavo Bilac, no início do século XX, foi uma dos maiores expoentes da produção poética para as crianças. Segundo Regina Zilberman, a poesia infantil do autor mantinha traços parnasianos, o que não agradava muito aos pequenos. O florescimento da poesia infantil no Brasil se deu na segunda metade do século passado, “quando o parnasianismo havia sido plenamente suplantado pelo programa modernista, lançado a partir da década de 1920.” (2005, p. 127).

O ensino de poesia na escola, tal como destacam Ângela Cogo Fronckowiak e Lisnéia Beatris Schrammel (2004), deve proporcionar à criança a certeza de que a sua leitura é uma leitura válida entre outras e deve propiciar o cotejo de poemas em sala de aula como um espaço para o lúdico, para a apreciação da estética literária, numa atividade inicial que levará os pequenos gradativamente à formação do hábito e do gosto de ler. Este sim um passo importante para a adoção de estratégias que visem à formação do leitor enquanto sujeito ativo e capaz de associar sua experiência de vida à experiência de leitura, que o tornará mais capaz de compreender a si mesmo e ao mundo que o cerca. Em síntese, que o trabalho com poesia na escola seja uma atividade que faça o leitor “brincar com a palavra e descobrir novas formas de se relacionar com o mundo” (AGUIAR, 2001, p. 131).

ABSTRACT: *This essay tries to point out objectively the literature reading teaching context, discussing relations between reading, literature and school. Highlights the poetic literary text and the poetry teaching in school as well as the intersection between representation of childhood and literature. The study stresses the need to make the act of reading in school not only an activity for the interpretation of the world and to humanize, but also to the perception of the text of playfulness, the identification between text and reader and the enlargement of inventiveness the student.*

KEYWORDS: *School. Reading. Literature. Children's Literature.*

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. (Coord.). *Era uma vez ... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: Teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1994.
- FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Pró-Livro, 2012.
- FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; SCHRAMMEL, Lisnéia Beatris. Literatura, infância e experiência poética na escola: Janela de mim. *Signo*, v. 29, n. 47, jul./dez. 2004. p. 7-20.
- GOMES, Isis Valeria. Retrospectiva: o acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil. In: FAILLA, Zoara. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 123-133.
- LAJOLO, Marisa. Livros, leitura e literatura em oito anotações. In: FAILLA, Zoara. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 163-181.
- PANSA, Karine. Fazer do Brasil um país de leitores é o nosso desafio. In: FAILLA, Zoara. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 9-11.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1983.
- _____. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- Revista Literatura em Debate*, v. 8, n. 15, p. 33-41, dez. 2014. Recebido em: 10 out. 2014. Aceito em: 10 dez. 2014.