

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Alunos com resistência leitora: Um impasse para a formação de leitores nas escolas

 *Fernanda Maria Furst Signori* *

Resumo: Na sociedade contemporânea, a linguagem escrita torna-se elemento indispensável à inserção social do indivíduo, enquanto sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento. O presente trabalho discute a importância do ensino do uso social da língua escrita diante dos diversos modos de leitura. Por meio de um projeto baseado no estudo de caso de uma criança de nove anos de idade do sexo masculino, aluno regular de uma escola localizada na Região Administrativa V de Brasília. O objetivo foi demonstrar à criança que é possível ler de maneira lúdica, a ponto de desenvolver o gosto pela leitura; assim como treinar a habilidade, melhorando a fluência, a criatividade, a curiosidade e o ato de imaginar, interagindo com o texto. Para o projeto foram utilizados: textos poéticos de Vinícius de Moraes, gravador, máquina fotográfica e material de papelaria para a realização das atividades práticas relacionadas à leitura.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Literatura Infantil. Leitura. Estudo de Caso. Formação leitora.

* *Fernanda Maria Furst Signori é bacharela em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (2008), licenciada em Educação Profissional - habilitação em Psicologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (2017), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade de Brasília (2013) e em Aperfeiçoamento sobre a atuação do Psicólogo nas Instituições pelo Centro de Estudos Avançados de Psicologia (2012). Compõe a Equipe Editorial da Revista Eixo. Contato: fernanda.furts@gmail.com.*

Introdução

Nas sociedades atuais, a capacidade de utilizar material escrito é indispensável para que se tenha acesso a todo tipo de informação. Dessa maneira, a experiência com a leitura tem se tornado um elemento essencial à inserção social do indivíduo, na sociedade contemporânea, marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico (ROSA, 2005).

Pode-se afirmar que ler significa expandir o conhecimento, dar vazão às ideias. Esse processo inclui a ativação e integração dos conhecimentos prévios do leitor e dos dados novos adquiridos por meio da leitura do texto, possibilitando a construção de significados (SILVA, 2009). A linguagem, segundo Vygotsky (2002), apresenta duas funções básicas: serve de comunicação entre indivíduos e, também, fornece os conceitos e as formas de organizar o real; cujo significado é partilhado socialmente. Sendo assim, a linguagem favorece o processo de abstração e generalização de conceitos, possibilitando ao indivíduo escolhas e maneiras de expressão em um espaço de integração social e de construção do conhecimento.

Quando, as primeiras experiências com material escrito ocorrem na infância, geralmente é por meio de livros de literatura infantil que, de acordo com Hemkemaier, Bernardo e Silva (n.d.), proporcionam à criança: fascinação, diversão e informação, possibilitando uma vivência agradável com sua realidade, podendo por meio do imaginário criar e recriar seu mundo. Essa experiência pode ocasionar alegrias, risos e afetividade em uma troca de ideias e ampliação das experiências significativas.

Apesar da evidente importância da leitura, e da variedade de livros disponíveis, é possível observar crianças que não gostam de ler, não tem qualquer prazer com a leitura. Então, seria a leitura, necessariamente uma atividade prazerosa?

Segundo Mesquita (2011), a leitura proporciona um grande bem à criança, desde que se converta em uma atividade prazerosa e não em uma obrigação. Para tanto, Bahia (2002; apud ROSA, 2005) expõe que um bom acervo literário, por exemplo, deve provocar emoção, prazer, entretenimento, a fantasia e a identificação com a história por parte do leitor. Assim, para Soares (1999), o ato de ler está diretamente relacionado ao prazer, como forma de lazer, aquisição de conhecimento e enriquecimento cultural. Contudo, para a criança adquirir gosto pela leitura, é preciso que saiba ler, ou seja, não apenas decodificar signos, mas se relacionar com o texto, tornando-se capaz de atribuir sentido ao que lê (LEITE; MARQUES, 1991).

A leitura: uma necessidade humana – desdobramentos educacionais

O ato de ler pode ser entendido, comumente, como a decodificação de informações codificadas. Porém, Sandroni e Machado (1998) definem a leitura como um ato individual, voluntário e subjetivo. A leitura, em sua dimensão individual, segundo Soares (1995), consiste em um conjunto de habilidades que envolvem conhecimentos linguísticos e psicológicos, e também a decodificação de palavras escritas e a capacidade de compreensão. Portanto, envolve habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo em uma atividade de decodificação dos signos linguísticos que compõem a

escrita convencional, além da capacidade de interação do leitor com o mundo que o cerca (ROSA, 2005).

Dessa forma, é possível inferir que a leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social – tendo em vista que se manifestam nela características intelectuais individuais, memórias e história (NUNES, 1994); por outro lado, a leitura também pressupõe um significado construído e compartilhado por todas as pessoas, em um processo sócio-histórico (VYGOTSKY, 2002).

O uso social da leitura é algo contextualizado que acontece em diferentes espaços. Sendo assim, para que o leitor faça um uso social da leitura, não lhe basta ser, apenas, alfabetizado. Ou seja, decodificar a língua escrita. É preciso também ser letrado - em outras palavras, estar atento aos valores que definirão como interagir com a complexidade linguística e cultural a sua volta (ROSA, 2005).

Dessa forma, Britto (2012) critica o hábito de ler de modo descomprometido, no qual não há reflexão sobre o texto, ou seja, exercido apenas com a finalidade de diversão, competição, distração. Não que o autor citado seja contra tais tipos de leitura, mas defende que não importa se a pessoa lê por obrigação ou por *hobby*, o que importa é que o indivíduo saiba o que faz e por que faz, sendo consciente de sua ação cultural.

Britto (2012) coloca que o simples hábito de ler de modo descomprometido, ler por satisfação pessoal, treino, instrução ou entretenimento, deixando que o pensamento flua sem compromisso ou objetivo além da distração, se caracteriza como alienação. O indivíduo adquire uma postura alienada, quando não se compromete com o texto, fazendo uma leitura automatizada, sem consciência dos processos de significação. Para que o indivíduo deixe de ser leiturista e assuma a condição de leitor, precisa colocar-se criticamente em relação à leitura que faz, tornando-se capaz de atribuir sentido ao texto e desenvolver uma expressividade (LEITE; MARQUES, 1991).

De acordo com Britto (2012), o entendimento sobre leitura, defendido no senso comum, é de que a literatura conduz ao conhecimento; em um movimento no qual se supõe que quem lê mais é mais sábio. Entretanto, acumular informações e incorporar mecanicamente certos procedimentos não forma o indivíduo, visto que o conhecimento não se determina pela quantidade de informações retidas, mas pela organização crítica que se faz delas para que sirvam como produção própria e ao mundo.

Para Britto (2012), é o conhecimento que promove a leitura. Ou seja, o indivíduo escolhe de maneira autônoma seu objeto de leitura e dialoga com ele. Entretanto, o autor reconhece que a autonomia não é algo imperativo, mas uma medida relativa com base na própria experiência e dimensões estruturais de ordem social. Sendo assim, ele critica a representação social da leitura construída sob juízos de valor do tipo bom ou ruim, pois a percepção geral de que ler é um bem em si desvincula o ato das formas de ser na sociedade, bem como da formação histórica, social e cultural.

Se um leitor não compreende o que lê, não se envolve com o texto escrito a ponto de estabelecer conexões entre informações e formar opiniões sobre o que foi lido, então, pode ser que a atividade de leitura seja desmotivante. O processo de envolvimento com o texto e a busca pelo conhecimento estão

relacionados com as formas de acesso à cultura, na medida em que esta promove a leitura por meio da experiência e da vivência intensa, consciente e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão (BRITO, 2012).

O autor critica alguns exemplares da literatura infantil que apresentam textos excessivamente simplificados, enredos banalizados e linguagem oralizada. Ele questiona a maneira como esses são reduzidos à realidade imediata da criança, atendendo às concepções de uma pedagogia que entende a leitura como se fosse sempre uma atividade lúdica prazerosa e vinculada às imagens.

De fato, o gosto pela leitura não é natural, espontâneo, fruto da simples vontade ou de uma aprendizagem auto dirigida pelo prazer. O desenvolvimento do gosto se relaciona com experiências culturais e intelectuais advindas de relações sociais complexas. Gostar de ler não é um comportamento intrínseco ao indivíduo, mas pode ser estimulado na medida em que o indivíduo se constrói como leitor, como por meio de uma mediação favorável. Segundo Averbuck (1991), não adianta apresentar à criança textos de qualidade e esperar que ela desenvolva habilidades e aprecie, por si só, o texto literário. É preciso somar outros elementos a esta aproximação – entre eles, o trabalho do mediador, o qual, se servindo de entusiasmo, pode sensibilizar a criança e a motivar na comunicação com o texto. Como coloca Percival Britto (2012), o gosto aprende-se, transforma-se, cria-se e é ensinado. É o momento, então, de repensar as referências sobre o ensino e a prática da leitura, inclusive nas diretrizes curriculares.

Averbuck (1991) enaltece o uso da poesia (como texto literário) na escola e na estimulação de novos leitores, uma vez que são textos expressivos, com sonoridade/ritmo e jogo de palavras; dos quais não se espera que ensinem boas maneiras, senso comum ou respostas prontas.

A poesia recorre à imaginação, a qual, se explorada pelo mediador, associada a estratégias práticas como teatro, marionete, desenho, colagem, canto, entre outras, pode permitir à criança expressar-se livremente (no seu espaço individual e nas relações sociais), ao contrário do que ocorre nas tarefas dirigidas (AVERBUCK, 1991). Atuando deste modo, o mediador pode incentivar o interesse pela leitura, sem uma obrigação pré-estabelecida, abrindo horizontes de vida e a curiosidade por outros tipos de literatura.

O presente trabalho apresenta um estudo de caso com uma criança do sexo masculino de nove anos de idade, que afirma não gostar de ler e com isso apresenta uma significativa resistência leitora. Teve como objetivo mobilizar e exercitar os saberes dessa criança, a fim de despertar nela outros olhares sobre o texto escrito, vivenciando a função lúdica do mesmo. Por meio da mediação, buscou-se que a criança sentisse apoio na tarefa de ler e segura para prosseguir, estimulando sua autonomia e capacidade de chegar ao texto sem precisar do outro.

Para tanto, foram utilizados textos de poesia do Vinícius de Moraes. A escolha da poesia justifica-se pelo seu poder atraente de jogo de palavras e ritmo, o que permite à criança brincar com o texto, com as palavras e seus significados. De acordo com Souza e Freitas (2007), a criança pode, pela poesia, encontrar o valor afetivo e expressivo para o conteúdo do texto, possibilitando novas associações, o que a leva para um lado criativo e lhe proporciona a capacidade de imaginar.

Método de intervenção

Por meio da análise das práticas discursivas (maneira de produzir sentido e demonstração de como o indivíduo posiciona-se em relação ao texto escrito) como linguagem em ação (SPINK, 2000), da observação de gestos, posturas e silêncios (também presentes na dinâmica do discurso), buscou-se trazer respostas à questão da resistência leitora, analisando as formas de pensar, agir e sentir de um determinado sujeito – que, integradas, refletem as experiências emocionais de uma história de vida pessoal e social articulada com a leitura.

A dinâmica entre o indivíduo e o meio que o circunda permite à psicopedagogia um estudo sobre essa relação de troca, na qual um contém o outro; contudo, sem que suas singularidades sejam anuladas. Dessa forma, o comportamento leitor de crianças não deve, preferencialmente, ser analisado estatisticamente, por exemplo: com qual frequência a criança lê, quantos materiais já leu, etc. Sob essa ótica, questões importantes como a condição histórica, cultural e social, além das relações estabelecidas e da ideologização, seriam perdidas.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa, por possuir um conjunto crescente de opções metodológicas, assume um papel de destaque quanto à sua prática social, aumentando as responsabilidades do pesquisador durante o processo da pesquisa. Nesta perspectiva, uma investigação qualitativa reflete uma relação dual, onde tanto pesquisador quanto o sujeito pesquisado participam ativamente do processo de produção de sentidos, em uma constante interação (SPINK, 2000).

Participante e contexto da pesquisa

Foi selecionado para o projeto uma criança do sexo masculino, com nove anos de idade, que afirma não gostar de ler ou não ter nenhum prazer com a leitura, mas que ao mesmo tempo não possui transtornos de aprendizagem constatados pela área médica e de profissionais especialistas em aprendizagem.

As sessões ocorreram na sala de Atendimento Psicopedagógico de uma escola localizada na Região Administrativa V, uma vez na semana com duração de 50 minutos, totalizando 12 sessões.

Intervenção

Foi proposto ao aluno experimentar as poesias de Vinícius de Moraes extraídas do livro *A Arca de Noé*, de forma a tornar concreto o texto escrito, trabalhando-o de maneira lúdica por meio do desenho, teatro, música, colagem e maquete.

Na primeira fase do projeto, foi conversado com o aluno sobre o que este entendia por Arca de Noé e qual era sua história; então, a partir dos seus pré-conhecimentos, foi construída uma arca de papelão e EVA (Figura 1). Finalizado o procedimento, foi sugerido ao aluno ir até a caixa de leitura, que continha um acervo diferenciado, que incluía jornal, revista, livro de literatura, livro de receitas, etc. Então, o aluno encontrou o livro com a história sobre a Arca de Noé, e o escolheu para a atividade. Foi feita uma leitura do livro, permanecendo o aluno como ouvinte. Associando os pré-conhecimentos do aluno às informações contidas no livro, foi iniciada uma conversa, a fim de construir e

Figura 1. Arca de Noé construída com papelão e EVA. Livro em tamanho gigante elaborado para o Projeto



Fonte: própria autora

reconstruir novas ideias, deixando-o livre para modificar a maquete, o quanto entendesse ser necessário.

Na segunda fase do projeto foi apresentada ao aluno a proposta de elaborar um livro de tamanho gigante, onde estariam contidas as poesias de Vinícius de Moraes, sendo que as ilustrações da capa seriam ao seu gosto (Figura 1). Dessa forma, precisaríamos ler as poesias, uma por sessão, para descobrir qual seria o animal que entraria na arca; em uma atividade de interação do aluno com a leitura, materializando aquilo que lê.

Na terceira fase do projeto ocorreram as leituras das poesias, separadas por páginas, sendo que cada uma delas apresentava, junto ao texto escrito, uma outra atividade correspondente. O primeiro texto: "A Arca de Noé" trata-se da abertura das histórias. Por se tratar de um texto extenso e com o risco de o aluno recusar-se a participar da atividade, a mediadora iniciou a leitura, solicitando ao aluno que a ajudasse em algumas frases. No fim do texto havia um rabo de leão em alto relevo, como dica de qual animal seria o primeiro a entrar na arca. O aluno deveria perceber a dica e então olhar dentro do envelope o animal que estaria lá (Figura 2).

O segundo texto: "O Pato" foi trabalhado em estrofes, coladas uma a uma no livro gigante, para que o aluno, ao ter a primeira imagem do texto, não o considerasse extenso e desanimasse com a leitura, a qual deveria ser realizada somente por ele. À medida que o menino lia as estrofes, algumas indagações foram feitas a ele, a fim de desenvolver o pensamento crítico, por exemplo: "O que significa dizer que o pato é pateta?"; "Pintou o caneco! Como assim?" Terminada a leitura, o menino então pôde olhar o conteúdo do envelope na página ao lado, contendo lápis de cor e borracha – materiais que ele deveria usar para fazer uma história em quadrinhos sobre o que leu no texto e depois comparar com o *video clip* da música (Figura 2).

O terceiro texto: "A Foca" começou a ser trabalhado no momento em que o menino abriu o livro gigante e se deparou com um circo montado (Figura 2). A mediadora permitiu que o mesmo manipulasse a marionete e descobrisse o que havia dentro. O texto foi apresentado e lido por estrofes, sendo que aluno e mediadora intercalavam a leitura. À medida que o texto era lido, a mediadora solicitava ao menino que demonstrasse com a marionete o que havia sido lido, por exemplo: "A foca

Figura 2. Atividades desenvolvidas à partir da leitura escrita, com ilustrações interativas



Fonte: própria autora

sobe e desce a escada de um jeito desengonçado! Como é isso?". A finalidade desta estratégia era proporcionar ao aluno uma vivência concreta sobre as ideias do texto, o que possibilita uma manipulação e reformulação de conceitos.

O quarto texto: "O Gato" continha, na página ao lado, uma cortina de teatro e, por trás, uma máscara de gato (Figura 2). A proposta era continuar trabalhando o texto por estrofes; no entanto, o menino mostrou-se entusiasmado com a atividade, solicitando à mediadora que colasse todas as estrofes de uma vez. Então foi solicitado ao menino que colocasse a máscara, pois ele iria interpretar o texto. Ao colocar-se corporalmente em um personagem, em uma história, o leitor é capaz de vivenciar o que está sendo lido e assim interiorizar conceitos com mais facilidade; assim como acontece no teatro.

Análise e discussão dos resultados

A origem do problema de aprendizagem de uma criança não está, necessariamente, na sua estrutura individual, mas vinculada a todo o ambiente ao seu redor, que inclui elementos como família, relacionamentos interpessoais e a metodologia de ensino adotada pela escola. Dessa forma, a dificuldade na aprendizagem pode relacionar-se à anulação das capacidades do indivíduo, assim como com o bloqueio das possibilidades de improvisação (FERNÁNDEZ, 1991). Ou seja, considerar um sujeito como pensante significa que o mesmo possui habilidades e capacidades para a resolução de problemas; contudo, podem faltar-lhe alguns conhecimentos diferentes daqueles que sustentam seu saber.

Completando a linha de raciocínio, Jacob e Loureiro (1996) colocam que a dificuldade no aprendizado pode estar associada à inadequação do potencial intelectual do indivíduo, o qual se encontra bloqueado, em virtude de problemas emocionais. Assim, a criança utiliza seus recursos intelectuais como um processo de defesa, a fim de evitar novos conhecimentos. Como observado no caso em questão, em que uma criança inteligente utiliza estratégias e habilidades para se convencer (e aos outros) de que não consegue ler e que ler é algo ruim.

De acordo com Fernández (1991), a aprendizagem, assim como o desenvolvimento do próprio sujeito, envolvem os níveis orgânico, corporal, intelectual e simbólico; dessa forma, após

receber a queixa sobre a criança que não apresentava nenhum diagnóstico orgânico que a impedisse de realizar as tarefas de leitura, um trabalho de mediação foi estabelecido entre a criança e a leitura escrita. Segundo Mesquita (2011), o papel do mediador é importante, pois facilita o diálogo entre o livro e o leitor iniciante. O mediador auxilia o outro indivíduo a organizar de maneira ativa o estímulo oferecido pela leitura, compreendendo e interpretando o texto – evitando, assim, uma absorção passiva do conteúdo (ROSA, 2005).

Neste sentido, o aluno participou ativamente da construção do livro, sendo que as figuras imagéticas contidas nele não eram apenas ilustrações, mas um incentivo concreto à sua imaginação. Efetivamente, a ideia disseminada socialmente a respeito da imaginação é a de que ela faz parte do indivíduo, desenvolvendo-se como todas as outras características dos seres humanos (SILVA, 2012). Contudo, percebe-se que, no aluno, o ato de imaginar não está presente durante sua atividade leitora, que é realizada de maneira mecânica e não imaginativa, dificultando, assim, seu entendimento sobre o texto. Portanto, procurou-se trabalhar o gosto pela leitura, despertando a vontade de ler, desenvolvendo a habilidade de imaginar, a criatividade, a proficiência, a autonomia e instigando a curiosidade - aspectos deficientes no processo de leitura do aluno.

Desse modo, as sessões do projeto foram preparadas de acordo com as respostas obtidas por meio da observação do comportamento da criança, com uma intervenção complementando a outra. Segundo Rosa (2005), para que o leitor tenha um bom desempenho, é preciso criar hábitos de leitura, que funcionem como treinamento, o que permitirá ao indivíduo fazer associações mentais a partir de seus conhecimentos prévios e crenças, a fim de preencher os vazios na sua memória e compreender o que está sendo lido. A questão da escolha da poesia está diretamente relacionada ao desenvolvimento da sensibilidade para o texto, visto que esse tipo de literatura, de acordo com Britto (2012), está associado ao desenvolvimento da criatividade, da expressão e da compreensão da linguagem como representações da experiência humana.

Ao trabalhar os vários tipos de emoções que, segundo Castro e Damásio (2002, 2003/1999 *apud* ROSA, 2005) podem afetar o indivíduo ao ponto de uma reação automática e involuntária no processamento mental durante a atividade em questão, foi possível observar respostas positivas no aluno, até o momento final do projeto aqui apresentado, demonstrando uma mudança na maneira de pensar e agir diante da ação

leitora. Contudo, as atividades de promoção leitora continuam, uma vez que a criança ainda não apresenta, como coloca Britto (2012), a métrica da linguagem, fruto do amadurecimento emocional e cultural.

Considerações finais

Reforçar a ideia de que aprender a ler é algo natural no ser humano pode ser um equívoco, como coloca Mesquita (2011), ao afirmar que a leitura é um investimento permanente e em longo prazo. Efetivamente, é necessário tempo e esforço para aprender a ler. Portanto, o gosto pela leitura está além de uma literatura divertida. Como coloca Silva (2009), para a criança, ler histórias infantis ou outros tipos de texto pode ser significativo ou não servir para nada, caso elas não encontrem utilidade no que leem e assim não prendam a atenção no conteúdo do texto lido.

O prazer que o indivíduo leitor sente está na sua habilidade e capacidade de se envolver com o texto. Isto se torna particularmente importante quando o leitor domina a fluência e adquire a proficiência, sendo possível extrair do texto informações que reformularão seus pré-conceitos existentes, bem como compreender e interpretar o que é lido a partir do que já conhece, evocando memórias, a imaginação e a criatividade.

O ensino – especificamente o da leitura – trabalhado na presente pesquisa deve pautar-se no uso de diferentes práticas de letramento. Soares (2003) enfatiza a ideia de que diferentes tecnologias de escrita proporcionam diferentes experiências naqueles que fazem uso dela, uma vez que diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da leitura resultam em diferentes letramentos.

Quando a criança, como no caso do aluno citado, não encontra utilidade na leitura ou está desinteressada, o mediador precisa criar condições sociais e emocionais para efetivar práticas de leitura que levem à formação de um indivíduo leitor. O bom desempenho do leitor e o prazer obtido com a leitura dependem de ações de continuidade, cujo objetivo seja criar o hábito de ler e estimular a construção de conhecimentos, para posteriormente auxiliar o estudante a atribuir significado ao que é lido e adquirir proficiência no ato de ler (ROSA, 2005).

Sendo assim, a criança que mantém um contato diferenciado com a escrita e a leitura possui maior campo de conhecimento e possibilidades de criar estratégias para suprir alguma dificuldade de aprendizagem que venha a enfrentar. ■

Referências bibliográficas

- AVERBUCK, L. M. **A poesia e a escola**. Em ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. (pp. 63-84). Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1991.
- BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- Da SILVA, V. R. S. **Um estudo com crianças de 3ª série do Ensino Fundamental sobre compreensão de histórias infantis, procedimentos de leitura e nível de satisfação: uma interface psicolinguística e literatura**. (Trabalho conclusão de doutorado). Instituto de Letras/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, 2009.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre, Artmed, 1991.

- HEMKEMAIER, M. L.; BERNANDO, M. P.; SILVA, M. G. S. **Um fascinante encontro entre infância e literatura**. Santa Catarina, SC, Brasil. Acessado em: 11 de fevereiro de 2018. Disponível em: 200.247.83.18/sistema/messias/libs/downloader.php?ref=49
- JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R. **Desenvolvimento afetivo – o processo de aprendizagem e o atraso escolar**, pp. 149-160, Ribeirão Preto: Paidéia, 1996. Disponível em: <www.scielo.com.br>. Acessado em: 09 de fevereiro de 2018.
- LEITE, L. C. M.; MARQUES, R. M. H. **A pé do texto na sala de aula**. Em ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, pp. 37-50, Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1991.
- MESQUITA, A. **A leitura: um passaporte para a vida**. Àlabe, 2011. Disponível em: <http://www.ual.es/alabe>. Acessado em: 09 de fevereiro de 2018.
- ROSA, C. S. S. **Leitura: uma porta aberta na formação do cidadão**. (Trabalho conclusão de curso de graduação). FJAV SMEC, Salvador, BA, Brasil, 2005. Acessado em: 09 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://www.educação.salvador.ba.gov.br>. Acessado em: 09 de fevereiro de 2018.
- SANDRONI, L.C.; MACHADO, L.R. (orgs). **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 1998.
- SILVA, D. N. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.
- SOARES, M. B. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (org.). 5ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.
- SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. Contexto, 2003.
- SOUZA, R. J.; FREITAS, E. R. S. S. **O jogo dramático na construção da criança leitora**. Revista Contemporânea de Educação, 2 (3). Faculdade de Educação UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br>. Acessado em: 09 de fevereiro de 2018.
- SPINK, M. J. **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Cortez, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.