

A (DE) FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA

Elisiani Vitória Tiepolo*

Palavras-chave

leitura ; texto literário ;
escolarização

Keywords

reading; literary text ;
schooling

Biografia

* Formada em Letras pela UFPR. Mestre em Literatura Brasileira pela UFPR. Autora da Coleção Arte&Manhas da Linguagem (Editora Nova Didática, Curitiba) para o ensino da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Professora de Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e da Literatura Brasileira na UTP e na UniBrasil. Coordenadora do Curso de Letras da UniBrasil.

RESUMO

A escolarização do texto literário, mais do que promover a formação de leitores, tem contribuído para um afastamento dos alunos desse gênero textual. Este texto tem o objetivo de trazer novamente à discussão a especificidade do texto literário como manifestação artística e a desburocratização da relação texto/professor/aluno. Isso porque, apesar dos diferentes esforços já realizados, a escola ainda não conseguiu se transformar em um ambiente leiturizador, onde ler é uma necessidade que se quer compartilhada e vivenciada intensamente. Nesse sentido, a condição básica para que o professor possa ser mediador da caminhada rumo à formação do leitor, criando situações significativas de leitura assim como espaços de interlocução entre leitor/texto/outros leitores, é que ele mesmo seja leitor de fato.

ABSTRACT

The schooling of the literary texts, more than just promoting the readers' formation, has contributed for a distancing of the students from this text genre. This text has as its aim a discussion about the specificity of the literary text as an artistic manifestation and the desburocratization of the relationship text/teacher/student. This happens because, although different efforts have already been done, the school could not become yet a lecturing environment, where reading is a necessity which one wants to share and experience vividly. In this sense, the basic condition for the teacher to become a mediator in the process of the formation of readers, creating meaningful reading situations as well as spaces of interlocution between reader/text/ other readers, is that she/he be a reader her/himself.

*Navegou
no veleiro dos livros.*

*Desembarcou
e conferiu.*

*E o mundo que viu
não era o que imaginou.¹*

Sempre foi objetivo da escola formar leitores e a disciplina escolhida para desempenhar essa tarefa já se chamou Português, Comunicação e Expressão e Língua Portuguesa. Atualmente, muitas escolas dividem o conteúdo da disciplina em Literatura, Redação e Língua Portuguesa. O que parece não mudar, ano após ano, é a certeza de que a escola consegue o oposto do que se propõe, ou seja: os alunos, na maioria das vezes, têm aversão à leitura, buscam resumos na internet, copiam trabalhos uns dos outros, lêem, quando muito, um ou outro livro dito obrigatório. Esse afastamento da leitura pode ser verificado em diferentes estudos. Por exemplo, segundo dados do Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a Ação Educativa, em 2004, apenas 25% dos brasileiros com mais de 15 anos dominavam plenamente a leitura e a escrita. Os outros 75% estavam assim distribuídos:

8% da população não sabem ler nem escrever;

30% da população são de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que conhecem letras, decodificam, mas não entendem o que lêem e não escrevem;

37% da população conseguem ler apenas uma notícia simples, curta e escrever textos igualmente simples.

Coincidentemente (ou não), apenas 20% dos brasileiros puderam concluir o Ensino Médio, e, desses, uma pequena parcela teve acesso ao Ensino Superior, podendo ser considerados leitores, independente da profissão que venham a exercer. O grande poeta gaúcho Mário Quintana disse que o pior analfabeto é aquele que aprendeu a ler mas não lê. E, no Brasil, como mostram os dados, quase 70% da população passou pela escola (pública ou privada) e não lê por razões não apenas financeiras, mas especialmente pedagógicas.

O que mais chama a atenção nesses índices de exclusão é que, ao entrar no Ensino Fundamental, por volta dos 6 ou 7 anos, ou antes, na Educação Infantil, as crianças têm uma atração muito grande por livros, papéis e canetas, o que é facilmente observado por seus responsáveis e educadores: a escrita (ler e escrever) é

1 KOLODY, Helena. Viagem no espelho. Curitiba: Editora UFPR, 1995, p 48

uma brincadeira tão prazerosa quanto outra qualquer, a ponto de a criança querer que o adulto leia para ela sempre e, de preferência, o mesmo livro; queira brincar de ler (fazendo a pseudoleitura) e escrever (inclusive em paredes...); muitas vezes carregue uma mochila cheia de revistinhas, livros e todo tipo de papel onde rabisca anotações, faz desenhos, cria bilhetinhos que tem o maior prazer de entregar. Quase todas querem recontar uma história lida, ter nas mãos um livro que foi lido e, se levadas à biblioteca, não se conformam em pegar apenas um livro. As crianças descobrem no livro - na escrita, portanto, basta notar como interagem com o texto, escrevendo/rabiscando nele - um brinquedo tão fascinante quanto um cabo de vassoura que se pode transformar em cavalo. Isso porque sua experiência de leitora é lúdica, construída em situações de aproximação amorosa com o outro, pois a leitura, antes da escola, está associada ao calor do corpo, à voz, ao toque da pessoa que conta uma história e que, na maioria das vezes, é a quem se ama e por quem se é amado. O texto é mediador dessas trocas amorosas entre aquele que lê e aquele que ouve, um momento de compartilhamento afetivo. Antes da escola, a leitura é a possibilidade de transitar por outros mundos, tempos, de viver outras emoções, é o faz de conta que eu era o herói e você a princesa, onde tudo é possível e se pode abandonar a brincadeira e voltar a brincar depois, se assim se quiser. Ou seja, antes de entrar na escola a criança/leitora está em processo de formação (como criação, construção, conformação) em situações sociais de leitura: tv, placas, revistas, jornais, livros, marcas nas roupas, out doors, embalagens, documentos, faixas, computador, etc, tendo na leitura uma experiência lúdica, prazerosa, significativa, compartilhada.

Aí vem a escola e sua (boa) intenção (chamada tecnicamente de objetivo) de tornar a leitura um hábito. E o gênero textual eleito para essa tarefa é o literário. Para isso, a criança/aluno será exposta a uma série de atividades de leitura que, sistematizadas, irão permitir que se atinja esse objetivo. Nesse sentido, foram sendo criadas e aprimoradas várias técnicas, desde as famigeradas fichas de leitura até as dramatizações dos textos lidos. A atividade ganha mais importância do que o texto que se lê, agora, como pretexto para se fazer o que é importante: as tarefas que criarão o hábito de ler e pelas quais se pretende verificar se houve interpretação do texto lido. Ou seja, depois que entra na escola, a criança passa por um processo de deformação (descaracterização, desfiguração, desfazer a forma ou aspecto original). E o objetivo de formar o “leitor crítico” e “criar o hábito pela leitura” se traduz em uma metodologia que será adotada ao longo de quase toda a escolarização: ler para resumir, responder questões de caráter informativo, dramatizar, debater, tudo em função de uma nota. Assim, em pouco tempo, a criança/leitora será transformada em um aluno/não-leitor por meio de uma metodologia que se constrói a partir de alguns mitos, outros equívocos e muito autoritarismo.

Um dos principais mitos em relação à leitura do texto literário está no

fato de, muitas vezes, a literatura ser considerada como uma forma superior, mais nobre da linguagem, restrita a alguns capazes de produzi-la e outros poucos de consumi-la. Nesse sentido, as bibliotecas escolares passam a ser locais sagrados, pouco freqüentados, onde são resguardados os livros - portadores desses textos sacralizados - e, portanto, inacessíveis, como objetos e forma de linguagem. Sendo inacessíveis, os textos literários acabam perdendo espaço para os textos considerados mais próximos desse aluno/leitor, ou seja, para os textos informativos ou arremedos de textos literários que contém informações travestidas de uma pseudo-linguagem literária.

Outro mito a ser considerado é aquele que sustenta a idéia de que o texto literário é paradigma do bem escrever. Muitos professores dizem a seus alunos que a leitura desse tipo de texto é a condição para que se possa aprimorar o texto escrito e muitos livros didáticos usam como exemplos para a explicação de tópicos gramaticais trechos de clássicos da literatura. Nega-se o fato de a linguagem literária ser essencialmente transgressora não só enquanto tradução do mundo, mas como forma de dizê-lo. E, para isso, inúmeras vezes rompe com a norma padrão estabelecida. Sonega-se do aluno a informação de que o que hoje se impinge a ele como modelo de linguagem já foi considerado “licença poética”, “figura de linguagem”, ou quaisquer outros nomes que se quiserem dar para explicar um fato lingüístico não previsto na Gramática Normativa (que depois de um tempo irá incorporar a “licença poética” como norma, caso o escritor que dela fez uso ganhe prestígio acadêmico). Dessa forma, o aluno passa a ver o texto literário por um viés utilitarista, contrário à sua própria essência, que é, como sintetizou o poeta Paulo Leminski (1997, p 78), sua condição de inutensílio: As pessoas sem imaginação estão sempre querendo que a arte sirva para alguma coisa. Servir. Prestar. O serviço militar. Dar lucro. Não enxergam que a arte (a poesia é arte) é a única chance que o homem tem de vivenciar a experiência de um mundo da liberdade, além da necessidade. As utopias, afinal de contas, são, sobretudo, obras de arte. E obras de arte são rebeldias.

Finalmente, não se pode deixar de citar o mito de que crianças e jovens não só não gostam de ler, mas odeiam ler. Se há uma verdade nisso está no fato de os alunos detestarem ler o que a escola pede que seja lido e que, na maioria das vezes, servirá como instrumento de avaliação (leia-se nota). Fora da escola lêem e muito, desde revistas sobre os mais variados assuntos (basta observar o número de publicações destinadas às crianças e adolescentes disponíveis nas bancas de jornal), consomem best sellers (o caso mais recente são as aventuras do menino feiticeiro Harry Potter), passam horas navegando na Internet lendo de tudo, sabem decor várias músicas longuíssimas (as do grupo Legião Urbana são um bom exemplo, assim como os intermináveis raps).

Esses e outros mitos geram certos equívocos metodológicos. Um deles é tratar a leitura de forma generalizada, sem fazer distinção entre os diferentes gêneros textuais. Essa indistinção faz com que o texto literário seja associado às atividades voltadas para a criação do hábito de ler, enquanto os demais textos, trabalhados no livro didático ou selecionados pelo professor, sejam vistos na perspectiva do ensino de língua portuguesa (à tríade leitura, gramática, redação). Ou seja, cria-se a idéia de que o texto literário é um artigo de luxo, oferecido ora como prêmio ora como penitência necessária. Outro equívoco bastante comum é a tentativa de criar o hábito de ler, como se o leitor se formasse a partir de atividades mecânicas de repetição do ato de ler.

Há, ainda, a postura autoritária da escola em relação à leitura. Primeiramente porque o professor determina o que deve ser lido a partir de critérios baseados em necessidades escolares (livros canônicos, livros solicitados em concursos, livros disponíveis na biblioteca, livros importantes para o desenvolvimento de projetos, etc), que desconsideram a caminhada do leitor. Além disso, há o controle da leitura (e do leitor, visto como aluno a ser avaliado) que a escola busca fazer em provas e fichas de leitura, procurando medi-la quantitativamente, o que só é possível por meio da padronização da compreensão do texto literário, usando, para avaliação, modelos prontos com respostas fechadas.

Para que essa postura baseada em mitos, equívocos e autoritarismo possa ser rompida, é necessário se estar constantemente revendo os pressupostos teóricos que embasam o trabalho com a leitura, especialmente do texto literário, discutidos, no Brasil, especialmente na década de 90. Uma questão essencial, nesse sentido, está em não se perder de vista a especificidade do texto literário enquanto manifestação artística. Sendo arte, a literatura contém carga emocional, ideológica, lingüística que refletem o modo de sentir de seu criador – sujeito histórico e social -, sendo um traço de união entre seu criador e os outros membros da sociedade.. (VASQUEZ, 1968, p 12) É preciso, então, que um leitor mais experiente – o professor – faça a mediação entre esse mundo esteticamente recriado no texto literário e o aluno, possibilitando-lhe nele transitar e entender que

através dos elementos da obra (personagens, tempo, espaço) devidamente trançados, o autor dá forma e expressa uma perspectiva cultural – que se origina de sua ideologia, de seu universo de valores, de sua maneira peculiar de refletir e ver a realidade, o que suscita, no leitor, intuições a respeito da vida humana. (SILVA, 1993, p 22)

A linguagem literária é uma dentre as inúmeras linguagens nas quais estamos mergulhados e pode ser definida como um conjunto de formas que representa outras linguagens, produzindo uma nova realidade conscientemente objetivada pelo escritor em sua obra. A criação dessa realidade através da linguagem tem seu valor

estético na maneira como o artista imprime determinada forma a uma matéria, em como objetiva sua cosmovisão. Para Marx (1986, p 24), a arte é uma das formas possíveis de que o homem dispõe para conhecer e se dar a conhecer. Ou seja:

O homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística. Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação ao homem; ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados. O objeto representado é portador de uma significação social, de um mundo humano. Portanto, ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana. Assim, pois, a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, que estudam sua morfologia e suas funções; mas onde está a ciência que se ocupa das árvores ‘humanizadas’? pois bem: são precisamente estes objetos que interessam à arte. (MARX, 1986, p.24)

Nessa perspectiva, é quase certo que o próprio aluno tenha alguma resistência ao texto literário, pois, em uma sociedade capitalista onde “tempo é dinheiro” e o “objetivo é vencer” parece de pouca utilidade ler um poema ou um romance. Por isso, será necessário ao leitor compreender que ler textos literários não é mesmo útil nesse sentido pragmático, mas é essencial ao nosso processo de humanização. Como afirmou José Paulo Paes, em entrevista à Revista Veja, a poesia (a arte) existe e basta, como a vida existe e basta. Esse é, aliás, o encanto da poesia. É absolutamente inútil. Tanto quanto um passarinho, uma borboleta. Mas a poesia ajuda a fruir a vida.²

Bem se vê que o âmbito do texto literário não é o mesmo em que se encontram os demais gêneros textuais. Não vai aí nenhum juízo de valor, mas simplesmente o fato de que as estratégias para a atribuição de sentidos a um texto literário não são as mesmas utilizadas para a atribuição de sentidos a textos de outros gêneros. O texto literário exige participação direta do leitor - co-autor - disposto a completar as lacunas do texto, a desdobrar sentidos, a arriscar-se a “Ler pelo Não”, como sugere Leminski (1987, p 87):

*Ler pelo não, quem dera!
Em cada ausência, sentir o cheiro forte
do corpo que se foi,
a coisa que se espera.
Ler pelo não, além da letra,
ver em cada rima vera, a prima pedra,*

2 Revista Veja, Editora Abril, 3/4/96, Páginas Amarelas

*onde a forma perdida
procura seus etcéteras.
Desler, tresler, contraler,
enlear-se nos ritmos da matéria,
no fora, ver o dentro e, no dentro, o fora,
navegar em direção às Índias
e descobrir a América.*

Ler textos literários, então, exige do leitor a utilização de estratégias de leitura muito diferentes das que são utilizadas para ler outros gêneros textuais (“Ler pelo não, além da letra”). Enquanto será possível ao professor exercer um controle maior sobre os textos informativos, que têm como característica a objetividade e clareza e permitem quase que a mesma atribuição de sentido para diferentes leitores, pois são monossêmicos, o texto literário, sendo polissêmico, pode provocar múltiplas entradas e saídas no mesmo texto pelo mesmo leitor, que sai em busca da Índias e pode descobrir a América e, mesmo já tendo descoberto a América, ao retornar lá vá dar nas Índias.

Não é possível, então, reduzir-se o trabalho com o texto literário a questões meramente informativas, tais como identificação de personagens, resumo do enredo, análise formal de poemas, identificação de figuras de linguagem, etc. Mais do que ser capaz de dar informações sobre um texto literário lido, o leitor precisa perceber a carpintaria única na qual tal texto foi moldado, os múltiplos sentidos por ele criados e compreender de que forma ele se faz único. Além disso, relacionar o texto lido ao conjunto da obra de seu autor, deste ao contexto estético e histórico em que se insere e qual sua ligação com a contemporaneidade. E para que esse percurso possa ser feito pelo aluno/leitor o papel do professor/leitor mais experiente é essencial. Será o professor quem poderá suscitar atividades intertextuais diversas, a troca de diferentes leituras, o estabelecimento coletivo de critérios de análise, a pesquisa em outros textos. Tais atividades têm como função mediar a relação entre o texto e o leitor, dando-lhe condições de interagir com o texto na medida em que se explicitam os recursos literários nele presentes. De forma alguma as atividades propostas devem visar o controle, a verificação ou medição da leitura, pois, ao contrário disso, é inerente ao texto literário a liberdade, a multiplicidade de sentidos, o imprevisto.

O papel do professor deveria ser o de promover um espaço de conversação rumo à descoberta, um espaço de aventura onde

caminhos alternativos que se cruzam, em várias direções, à procura... Digamos que à procura de um roteiro possível. O que importa não é definir o roteiro e sim procurá-lo, já que, uma vez definido, a conversação chega ao fim, e o que buscamos – não é mesmo? – é a conversação interminável.

É justamente essa a idéia que faço da literatura, um inesgotável repositório de bússolas e astrolábios, cartas de navegação, portulanos, roteiros e derrotas, à espera de serem manuseados por alguém sequioso de aventura. E a viagem só fará sentido se soubermos navegar à deriva. Porto, qualquer um serve, desde que seja apenas escala provisória. (MOISÉS, 1996, p 17)

Há também que se discutir o desejo da escola em criar o hábito da leitura. Isso porque ninguém se faz leitor mecanicamente, como pressupõe a idéia de hábito, mas movido pela vontade, pelo interesse, pelo desejo. A cada ação mecânica da escola em direção à leitura, o aluno reage se afastando dela, pois, se nos foi possível criar hábitos como escovar os dentes, dormir no mesmo horário e tomar banho por imposição de uma autoridade que nos obrigava a repeti-los, certamente essa metodologia não se aplica à leitura, uma atividade que exige operações cognitivas de ordem superior (inferência, evocação, analogia, síntese e análise). Sabe-se, por exemplo, que o leitor é guiado por suas expectativas do que está escrito. Ou seja,

o leitor faz uso da informação visual – o que está impresso – e de sua informação não-visual – conhecimento do mundo, conhecimento da linguagem, conhecimento da própria leitura – para prever informações contidas no texto impresso. (KATO, 1988, p 30) Além disso, o leitor interage com o texto buscando as intenções do autor por trás das palavras efetivamente escritas, atuando como membro cooperativo de uma interação comunicativa. (KATO, 1986, p 74)

Diferente de se propor a criar o hábito da leitura, a escola deveria, então, criar situações de compartilhamento de leituras em espaços regulares e significativos, onde diferentes leitores tivessem acesso aos mais diferentes livros e autores e pudessem conversar sobre suas experiências de leitura, produzir outros textos que registrassem essas experiências, tais como resenhas, paráfrases e paródias para serem socializadas entre os alunos da turma, na escola e com a comunidade. Textos sobre os textos lidos que serviriam como ponto de partida (ou chegada) para outros leitores, Nesse ambiente, o professor seria um leitor mais experiente que apresentaria livros, autores, textos, compartilhando as suas próprias experiências de leitor. Eduardo Galeano, em seu “Livro dos Abraços” (2002, p 28), cria uma belíssima imagem para essa experiência de compartilhamento por meio da arte:

A função da arte/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo

de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

Há pelo menos duas idéias importantes em relação à leitura do texto literário e à formação do leitor que podem ser desdobradas do texto de Galeano: primeiramente, o fato de que conhecer um texto literário significa necessariamente ter acesso direto a ele. Isso porque por melhor que seja a sua descrição, nenhuma poderá causar a sensação de maravilhamento e/ou estranhamento que estar diante dele provocam. Em segundo lugar, o fato de, diante desse maravilhamento e/ou estranhamento, sentirmos a necessidade de contar com a experiência alheia, alguém que poderá disponibilizar suas “cartas de navegação, portulanos, roteiros e derrotas”, pois a partir dessa experiência acumulada pode se dar a mediação entre o conhecido e o desconhecido. Então, só será um mediador do texto literário o professor que tenha o que compartilhar, isto é, um professor leitor de fato, e não um burocrata da leitura que trabalha e conhece apenas os livros de um programa escolar pré-estabelecido.

Trata-se de transformar a sala de aula em um ambiente de leiturizador, na medida em que oferece as condições necessárias para a prática da leitura real, com leitores reais. De acordo com Foucambert (1994, p 31),

para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles – quer se trate de textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas. (FOCAMBERT, 1994)

Logicamente a atividade escolar precisa se estender a atividades promovidas pelo Estado, em ações sistemáticas e ampliadas para que se possa romper a barreira dos 20% de leitores. Mas, o espaço da sala de aula, pode ser pensado como um ambiente leiturizador, um espaço onde o professor se proporia a:

- 1- Trabalhar, sempre, com a diversidade textual (sem colocar juízos de valor entre um gênero e outro ou priorizar um em detrimento de outro) criando atividades que mobilizem diferentes estratégias de leitura e respeitem as especificidades de cada gênero textual.
- 2- Ler oralmente, vocalizando de maneira adequada diferentes textos literários, e promover a reflexão oral sobre o texto lido, estabelecendo relações intertextuais diversas.
- 3- Entender que, para o leitor em formação, a compreensão não se dá

necessariamente no momento da leitura, mas durante a realização da tarefa, na interação com o professor, ao propor estas atividades que criam condições para o leitor retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo (KLEIMAN, 1995, p 9). Além disso, as atividades escritas são um momento de síntese do que foi discutido ou o desafio para uma pesquisa que amplie a compreensão a que o aluno ou a turma chegaram, promovendo a construção do conhecimento. Ainda nesse sentido, a produção de textos, especialmente de paráfrases e paródias, é um reinvestimento na leitura, pois exigem a compreensão do texto original como condição para serem produzidos.

4- Promover a socialização das leituras, em roda de leitura, sarau, painel dos livros lidos, varal ou pasta de resenhas, concursos literários, etc.

5- Vivenciar a leitura cotidianamente, criando na sala de aula um espaço para livros, revistas, jornais e outros portadores; promover idas regulares à biblioteca; fazer a leitura oral de um ou dois capítulos/trechos por dia, no caso de textos mais longos; possibilitar o acesso a filmes, desenhos, programas inspirados em livros.

6- Respeitar a caminhada de cada leitor e seus direitos inalienáveis.³

7- Conhecer o que lêem seus alunos, deixando de lado o preconceito de que há textos melhores (os que o professor lê) ou piores (os que os alunos lêem), criando pontes para a troca de saberes.

8- Promover a leitura na comunidade toda - roda de contação de histórias de pais, avós, tios, etc; concursos literários para a comunidade; feira de livros a preços acessíveis; exposições abertas sobre períodos literários, autores, obras; cursos abertos de literatura; confecção de livrinhos para serem veiculados na comunidade, etc.

E, finalmente, todas as sugestões anteriores podem ser resumidas nesta última: apenas um professor leitor apaixonado, ávido em encontrar companheiros com os quais possa compartilhar sua viagem e dividir sua inquietação, curiosidade, sedução do novo e do desconhecido e um forte senso de cumplicidade (MOISÉS, 1996, p 17) poderá contribuir para a formação leitores.

3 Para PENNAC (1996) há Dez Direitos Inalienáveis do Leitor: O direito de não ler. O direito de pular páginas. direito de não terminar um livro. O direito de reler. O direito de ler qualquer coisa.. O direito de bovarismo. O direito de ler em qualquer direito de não ler. O direito de ler uma frase aqui outra ali. O direito de ler em voz alta. O direito de calar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM, 2002
- FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
- KATO, A. Mary (org). A concepção de escrita pela criança. Campinas, SP: Pontes, 1988
- KATO, A. Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986
- KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. São Paulo: pontes, 1995
- KOLODY, Helena. Viagem no espelho. Curitiba: Editora UFPR, 1995
- LEMINSKI, Paulo. Ensaio e Anseios Acrípticos. Curitiba: Pólo Editorial do Paraná, 1997
- LEMINSKI, Paulo. Distraídos Venceremos. São Paulo: Brasiliense, 1987
- MARX e ENGLES. Sobre a literatura e a arte. 4ª ed. São Paulo: Global, 1986
- MOISES, Carlos Felipe. Literatura para quê? Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996
- PENNAC, Daniel. Como um romance. São Paulo: Rocco, 1996
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura na escola e na biblioteca. 4ª ed. São Paulo: Papyrus, 1993
- VASQUEZ, Adolfo Sanches. As idéias estéticas de Marx. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968