

Aplicações dos níveis de leitura para a mediação da leitura com crianças e para organização da informação

Ana Paula de Castro Silva

Helen de Castro Silva

Como citar: SILVA, H. C.; SILVA, A. P. C. Aplicações dos níveis de leitura para a mediação da leitura com crianças e para organização da informação. *In:* FUGITA, M. S. L.; GUIMARÃES, J. A. C. **Ensino e Pesquisa em Biblioteconomia no Brasil: a emergência de um novo olhar**. Marília: Ed FUNDEPE, 2008. p.119-128. DOI: <https://doi.org/10.36311/2008.978-85-98605-53-1>. p119-128



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Aplicações dos níveis de leitura para a mediação da leitura com crianças e para organização da informação

Helen de Castro Silva
Ana Paula de Castro Silva

A mediação da leitura, assim como as tarefas relacionadas à organização de informações em bibliotecas são atividades que, para as pessoas em geral, identificam o trabalho do bibliotecário. Embora a atuação deste profissional seja muito mais abrangente e não se restrinja apenas a bibliotecas, estas atividades de mediação guardam uma importância fundamental em particular para a formação de leitores.

Sabe-se que devido a dramas sociais e a uma falta de valorização do livro em nossa cultura, a família, que teria a primazia na introdução da criança ao mundo do livro e da leitura, não tem realizado esta tarefa independentemente da classe social. Isto potencializa o papel dos mediadores institucionais, que entre outros são o bibliotecário e o educador (ARENA, 2006).

Não são poucos os manuais que tratam do assunto. Sandroni e Machado (1991), por exemplo, sugerem que compete ao bibliotecário apoiar pais e professores na orientação da escolha de livros; provocar e estimular a escolha individual de livros pelas crianças; realizar atividades de animação de leitura nas bibliotecas. Mas como orientar pais e professores na escolha dos livros se não houver parâmetros para esta escolha?

Os textos que tratam do assunto não detalham de que maneira ou a partir de quais pressupostos deve-se basear o trabalho de mediação. Os cursos de graduação em Biblioteconomia por sua vez, em geral, não detalham esta questão.

Disposição e sensibilidade são características importantes para o mediador. Porém, para que estes profissionais desempenhem a contento este papel, é necessário conhecimento a respeito do processo de mediação, bem como do objeto da mediação e de seu interlocutor, ou seja, os materiais de leitura e, aqui, nos restringiremos ao público-alvo infantil. Neste caso, o conhecimento sobre o processo de desenvolvimento, mais especificamente, da aquisição da leitura pode auxiliar sobremaneira um trabalho de leitura.

A maior parte dos manuais a respeito do trabalho com a leitura e a criança faz sugestões de temas e obras de acordo com a faixa etária. Todavia, em se tratando de obras infantis, a variação das características do texto quanto ao nível de dificuldade é bastante grande, o que dificulta o trabalho de escolha da obra pela criança e pelo mediador. Há obras sem texto, com narrativas ou apenas figuras sem seqüência. Há obras sobre o mesmo tema em versões mais longas e vocabulário mais elaborado e outras mais simplificadas.

Por outro lado, a habilidade de leitura varia de uma criança para outra, independente da idade. Uma criança pode começar a ler antes mesmo de ingressar na escola devido aos estímulos que recebeu, e outras, devido a vários fatores, podem estar há anos na escola sem ter o domínio esperado da leitura e da escrita. Os resultados das avaliações de desempenho do ensino fundamental em que os índices são bastante negativos é um reflexo desse quadro. Assim, a criança pode se interessar por diferentes assuntos, mas por ainda estar em processo de aquisição da modalidade escrita de sua língua, necessita de materiais de leitura que estejam adequados ao seu estágio de desenvolvimento.

Ao selecionar um livro o adulto deve levar em conta a idade do leitor, seus interesses e o nível de dificuldade que o texto oferece para que a criança não se desinteresse pela leitura devido a dificuldade com o tipo de texto. Esses aspectos se não forem devidamente considerados podem interferir negativamente no processo de formação do leitor.

A idéia de adequar os livros às características da criança não é inédita. Em países da Europa e nos Estados Unidos, por exemplo, aferir o grau de habilidade de leitura é uma prática corrente. Ao ingressar na escola a criança realiza testes para mensurar suas habilidades de leitura. A medida em que ela avança na escolaridade estes testes são refeitos incluindo também a matemática. As escalas que servem como referência para os resultados dos testes também são utilizadas para avaliar as obras em programas de leitura, em lista de obras recomendadas e pelas editoras.

Há diversas escalas e testes disponíveis sobre níveis de leitura, a diferença está na forma como avaliam o desempenho da criança e a forma de mensurar o grau em que ela (criança) se encontra. Os testes mais comuns são o Guided Reading Level, o Lexile e o Developmental Reading Assessment¹. Não obstante as críticas que podem ser feitas a estes testes, nota-se um esforço por parte daqueles que trabalham com a leitura em adequar o material a ser disponibilizado e sugerido às características da criança. Ou seja, há uma preocupação em tornar a escolha dos materiais para leitura mais objetiva, e não apenas calcada em idade cronológica da criança e em assuntos das obras, que podem

1 Para mais informações acesse: <www.lexile.com>; <www.scholastic.com> .

receber os mais diversos tratamentos e níveis de dificuldade. A indicação de livros que estejam de acordo com os interesses e habilidades de leitura da criança visa favorecer o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, além de fortalecer o interesse pela leitura.

Adotando-se apenas o critério de assunto, todas as obras sobre contos de fadas de uma coleção, por exemplo, estariam juntas. Porém, sabe-se que estariam numa mesma categoria de assunto obras com características diferentes de texto, suporte, ilustração, vocabulário, etc. o que dificulta na hora da escolha.

Deve-se ressaltar, no entanto, que não se trata de limitar ou restringir a escolha para a criança ou os tipos de materiais a que ela deve ter acesso. Ela deve estar livre para realizar suas escolhas, porém, o fato de usar critérios objetivos para avaliação das obras facilita e torna a escolha mais objetiva pelo mediador na hora de indicar leituras quando solicitado ou de escolher as obras para as suas atividades. Além disso, a criança pode, por si mesma, verificar os materiais com os quais ela mais se identifica e se sente à vontade para ler, realizando assim suas próprias escolhas.

No Brasil, porém, a prática de aferir graus de habilidade de leitura ou de dificuldade dos textos não é disseminada. Não se tem notícia de escalas brasileiras. As editoras nacionais costumam organizar organizam seus catálogos por faixas etárias e por assunto e as listas de sugestões de especialistas também o fazem. As bibliotecas, por sua vez, organizam por assunto que são representados muitas vezes por cores. Porém, isto não é suficiente, pois não é garantia de que todas as crianças desenvolvam suas habilidades de leitura da mesma forma conforme avançam na idade. A única iniciativa mais conhecida no Brasil neste sentido é a Coleção Estrelinha da editora Ática, que possui obras com grau ascendente de dificuldade de leitura.

Não há, portanto, um instrumento nacional objetivo que auxilie mediadores, sejam eles pais, educadores ou bibliotecários no trabalho com leitura. As escolhas são feitas a partir do tema do livro e da subjetividade do mediador.

Um dos propósitos deste texto é fornecer subsídios para que o bibliotecário possa analisar as obras infantis tendo em vista, por exemplo, a seleção, a realização de atividades de leitura e a organização das coleções infantis. Como não há escalas brasileiras para avaliar a dificuldade dos textos e, considerando que neste tipo de escala obras com narrativa sem texto não são consideradas, optamos aqui por abordarmos as fases de desenvolvimento e das fases de aquisição da leitura pela criança.

Primeiramente, pretendemos discorrer a respeito das fases do desenvolvimento da criança, salientando alguns aspectos importantes para a mediação. Para tanto, tomaremos como base a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, principalmente para as pri-

meiras fases de desenvolvimento para as quais não há formalmente classificações sobre o nível de leitura, uma vez que a criança ainda não adquiriu a capacidade de decodificar a língua. O trabalho de mediação da leitura, no entanto, pode ter início desde os primeiros anos de vida do bebê, pois conforme Reyes (2005),

Al replantear el papel del lector como sujeto activo y dinámico, se deduce también que el niño, desde los inicios de su vida, participa en este proceso de construcción de sentido, en tanto sujeto de lenguaje, y que las primeras relaciones que establece con su madre lo inscriben en el mundo de la comunicación y en el de la cultura, ofreciéndole un contexto en el que ocurrirán todas las formas posibles de lectura y escritura, desde las más sencillas hasta las más sofisticadas. (p. 12).

É importante ressaltar que não será dada ênfase à idade cronológica correspondente a cada uma das fases do desenvolvimento. O próprio psicólogo Jean Piaget afirmou que as idades apontadas por ele a cada fase servem apenas como referência ou médias aproximadas, pois cada criança apresenta seu próprio ritmo de desenvolvimento. A aquisição da leitura depende de habilidades individuais, mas também, em alto grau, das condições sociais e educacionais, que se não forem suficientemente favoráveis e apropriadas podem proporcionar um domínio muito precário da língua escrita.

Fases de aquisição da leitura

Anteriormente ao processo de aquisição da leitura e da escrita é necessário que a criança desenvolva a linguagem oral. Para que este desenvolvimento transcorra de maneira apropriada é necessário que haja uma interação com a criança (CAPELLINI; OLIVEIRA, 2003). É no período compreendido principalmente entre zero e dois anos, que corresponde ao período sensorio-motor para o psicólogo Jean Piaget, que a criança desenvolverá as habilidades linguístico-cognitivas na oralidade. Esta é uma fase importante no que diz respeito à leitura, pois as habilidades desenvolvidas neste período serão requisitadas mais tarde na aprendizagem da leitura e da escrita. Estas habilidades incluem a aquisição das regras que são seguidas pelos falantes para a combinação e pronúncia de uma língua; significados das palavras dentro de uma língua, significados das palavras em combinações nas frases e uso da linguagem nas trocas dialógicas.

Na mediação o adulto vai ajudar a criança a desenvolver estas habilidades. O ato de contar histórias e a criação de situações em que haja a troca entre crianças e/ou com o adulto, mesmo quando elas ainda não estão em idade escolar, pode auxiliar o desenvolvimento da mesma. O bibliotecário e o educador, por exemplo, podem desempenhar este papel de mediador, sem prescindir do papel que a família deve ter.

Não há necessidade de uma preocupação com a parte textual do material a ser apresentado à criança nesta fase. A prioridade deve ser o estímulo dos sentidos que será a base para o desenvolvimento lingüístico posterior. Isto se torna possível quando o adulto não apenas oferece o material, mas também interage com a criança por meio da nomeação das figuras, cores, emissão de onomatopéias enquanto ela (criança) explora o objeto de leitura. Conforme Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002), nesta fase a criança se impressiona com o ritmo e com o movimento e experimenta com seu próprio corpo; assim, entonação, rimas e os versos acompanhados de gestos ou movimentos de mãos, palmas e cabeça são apreciados pela criança e produzem um efeito de memorização sobre ela. O material deve apresentar estímulos aos sentidos com diferentes texturas, sons, cores, cheiro, por exemplo os títulos da coleção Toque e sinta, da editora Ciranda cultural; deve ser lavável e ser de tamanho e peso apropriados às mãos da criança. Os livros desta e demais fases devem seguir as normas de segurança para brinquedos.

Tendo o livro como brinquedo e fonte de estimulação dos sentidos, a criança irá identificar o livro e os materiais de leitura como fonte de prazer e desenvolver uma atitude positiva em relação ao mesmo.

A fase seguinte chamada Pré-operacional abrange, a princípio, o período dos dois aos seis anos ou pré-leitura. Neste período já se inicia a fase de aquisição da leitura, conforme a proposta de Frith (apud PINHEIRO, 1994). O desenvolvimento da leitura e da escrita é um processo interativo que ocorre, de uma forma geral, em três fases seqüenciais: Logográfica, alfabética e ortográfica.

Na fase logográfica, a criança é capaz de reconhecer, instantaneamente, palavras que lhe são familiares, como se fossem figuras, em rótulos e logomarcas (Coca-Cola, por exemplo). Nesta fase há o vocabulário de visão, ou seja, a criança não tem noção de que as palavras e sentenças escritas correspondem a unidades de fala. Ela vê a palavra e a reconhece pelo formato. Neste período a criança vai construir hipóteses para entender o sistema alfabético de escrita, no qual sons semelhantes implicam em seqüências gráficas semelhantes e sons diferentes implicam em seqüências gráficas diferentes. Quando se lê para a criança, isto contribui para aguçar esta percepção. A importância do estímulo dos sentidos pode ser minimizada, dando prioridade ao estímulo para o aumento do voca-

bulário. O aumento do vocabulário, segundo Capellini e Oliveira (2003), ocorre a medida em que aumentam o conhecimento sobre objetos, ações, lugares e situações. Assim, livros com formato e cores variadas contendo temas como vestuário, alimentos, pessoas, objetos, animais e figuras de ação são recomendados. O formato do livro pode variar de acordo com o tema, o livro dos alimentos, por exemplo, pode ter a forma de um prato.

Assim, as bibliotecas infantis, junto com os educadores, devem proporcionar ocasiões para que a criança possa desfrutar de recursos que não encontra em casa, e também ter oportunidade de ler, falar, ouvir e desenvolver seu vocabulário (PANET, 1988 apud PINHEIRO; SACHETTI, [199?]).

Como a **fase logográfica** corresponde a um período longo, que abrange idealmente o período anterior a alfabetização, ou seja, dos dois aos cinco anos, podemos subdividi-la. Por volta dos dois anos e meio, conforme Rigolet (1998), a criança começa a seqüenciar as imagens soltas, criando e compreendendo pequenas histórias, cujos personagens são imediatamente identificados com ela mesma. O gênero masculino/feminino não é levado em consideração, a criança verá no herói ou na heroína sua própria pessoa, atribuindo-lhe suas características, suas experiências, seus gostos e sentimentos. As crianças também manifestam algum interesse por temas que não lhe estão diretamente relacionados, como, por exemplo, as profissões.

Por volta dos três anos as crianças gostam de confirmar suas experiências nas histórias, mas também informar-se sobre assuntos que não podem verificar imediatamente.

Na fase seguinte as crianças ainda se interessam por temas como meios de transporte, animais, viagens, passeios, esquema corporal, profissões. Histórias com animais que procedem como humanos já podem ser introduzidas.

A **fase alfabética** inicia oficialmente com o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental, com idade entre cinco e seis anos. Aqui a criança começa adquirir conhecimento sobre o princípio alfabético e consciência fonológica, ou seja, consciência dos sons que compõem a fala. Neste estágio, já podem ser aplicadas as regras mais simples de decodificação seqüencial e regras contextuais, como por exemplo, o emprego das letras s ou z em determinadas variantes da situação. Neste sentido, deve haver uma preocupação com a parte textual do material de leitura a ser apresentado. Porém, este deve ser curto, de no máximo de duas linhas por página, e apresentar uma narrativa coerente, com começo, meio e fim.

Conforme Rigolet (1998), o conteúdo das histórias deve ser misto, uma parte realidade e uma parte fantasia. As crianças nesta idade já realizam a leitura de símbolos pictográficos e, portanto, gostam de participar da leitura de histórias em livros que apresenta intercalações entre palavras e imagens que as representam, como as charadas. Como exem-

plo deste tipo de texto temos os livros da coleção *Uma palavra uma imagem*, publicado pela editora Larousse ou da coleção *Charlie e Lola*, este último recém lançado no Brasil pela editora Ática. Neste tipo de livro, as crianças acompanham com seu dedo, ou seguindo o adulto, o desenrolar da história e completam a leitura “lendo” o símbolo pictográfico.

A poesia é apreciada por crianças nesta idade. Histórias de animais que procedem como humanos continuam a serem apreciadas. No entanto, as crianças já começam a se interessar por literatura científico-teórica a respeito da natureza em função de experiências já realizadas ou indicadas nos livros. A editora Girassol, por exemplo, publica vários títulos nesta linha, tais como *O porquê das coisas*, *Como será?*, *Minha primeira enciclopédia*, entre outros. Os livros também devem conter onomatopéias, verbos de ação, adjetivos exprimindo estado de emoção, construção sintática simples e curta, discurso direto. Assim, as histórias em quadrinhos também são interessantes nesta fase.

Na última fase proposta por Frith (1985 apud PINHEIRO, 1994), a **ortográfica**, ocorre uma fusão das duas fases iniciais, a logográfica e a alfabética. Neste período espera-se que a criança já possua um repertório de imagens de palavras em sua memória. Desta forma, ao se deparar com um texto ela verifica se a palavra já é conhecida, sem a necessidade de decodificar letra por letra, e compreende seu significado. Se a palavra não for conhecida ela irá decodificá-la e tentará compreender o seu significado pelo contexto.

A mediação nesta fase é semelhante a da fase anterior, ou seja, vai auxiliar a criança com as palavras que ela tem dificuldade. O ler para a criança também é importante para ativação da memória das palavras, o que facilita uma leitura posterior do mesmo texto pela criança. Aos seis ou sete anos a história pode apresentar uma maior complexidade gramatical com palavras irregulares, com encontros consonantais e cuja pronúncia depende do contexto, por exemplo, casa, trator, etc. Os enredos podem ser mais longos e conter mais personagens.

A partir desta fase, a criança passa a ter um domínio cada vez maior da leitura. O assunto do livro então passa a ter uma importância maior. Os aspectos da apresentação do livro ainda são importantes, mas o assunto também passa a ser um critério de seleção pela criança. A obra de Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002) apresenta uma exposição bem completa a respeito dos temas e interesses por faixa etária. A complexidade das obras indicadas a partir desta fase varia, no que diz respeito a estrutura de sentenças breves e claras a exposições mais detalhadas e extensas; de estrutura clássica com começo, meio e fim a aquelas sem linearidade, porém sem mudanças bruscas de tempo.

Níveis de leitura e a organização da informação

Os níveis de leitura podem ser aplicados não só na seleção dos materiais para medição da leitura e para a formação de coleções, mas também na organização das coleções infantis. Considerando que a organização do conhecimento tem por objetivo otimizar a circulação do conhecimento nas sociedades (GARCIA MARCO, 1995 apud BARITÉ, 2001, tradução nossa) o público infantil não pode ser deixado de lado. Deve-se investir em soluções para melhorar o acesso da criança aos materiais de seu interesse, uma vez que não há princípios reconhecidos e utilizados, que fundamentem a organização de materiais para esse público. Nos manuais para o trabalho com a leitura, a biblioteca infantil é apontada como importante fator para fomentar a leitura. Bibliotecas atuantes fazem diferença no desempenho de estudantes em testes padronizados (ANDRADE, 2003) e podem influenciar positivamente a aprendizagem. Salienta-se que a biblioteca deve ter um ambiente planejado, agradável e convidativo, pois a configuração do espaço denota o valor atribuído a esta instituição. Assim, para que se forme uma idéia positiva da biblioteca e que o usuário passe a frequentá-la é preciso que ela seja bem cuidada. O acervo disponível também precisa de planejamento e critérios de qualidade para a seleção e manutenção dos seus materiais.

Estas recomendações têm um grande mérito, já que no Brasil as bibliotecas ainda não são valorizadas adequadamente. A tese de Rovilson José da Silva, por exemplo, defendida recentemente no programa de Educação da Unesp de Marília, traz um panorama das bibliotecas voltadas para o público no Brasil e na Espanha (SILVA, 2006), onde se pode constatar o descaso com que são tratadas as bibliotecas para público infantil no Brasil. As bibliotecas, quando existem nas escolas, ocupam espaços improvisados, que não propiciam a interatividade e muitas vezes oferecem risco a integridade de seus frequentadores. São espaços com os quais as crianças não se identificam. Nas bibliotecas públicas infantis a situação também não é muito diferente e, na maioria das vezes, não há um profissional com formação adequada, ou seja, um bibliotecário, atuando nestas instituições.

Assim, se as bibliotecas seguissem pelo menos estas recomendações de adequação já seria um ganho. Mas há outros aspectos a respeito da infra-estrutura que podem contribuir positivamente para a leitura infantil, como por exemplo, a organização do acervo.

Em relação a este aspecto, os manuais sugerem que “a organização do acervo deve ser feita de forma simples, de modo que a criança ou o adolescente possa, com facilidade, encontrar o livro que deseja ou escolher o que lhes atrai” (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTO-JUVENIL E COMISSÕES BRASILEIRAS DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS E ESCOLARES, 1988 apud PINHEIRO E SACHETTI, [199?]). Porém, não há critérios objetivos nem orientações precisas sobre como estas atividades devem ser realizadas.

O sistema de classificação mais utilizado nas bibliotecas brasileiras é a Classificação Decimal de Dewey (CDD). Em sua última edição (21.ª edição, de 1996), a CDD prevê para os assuntos Literatura Infantil e Infanto-Juvenil a mesma notação numérica, a saber: 028.5 (Leitura e outras informações para jovens). Portanto, não há subdivisões para esses assuntos. Seguindo esse sistema, todos os livros infantis e infanto-juvenis estarão juntos nas estantes, independentemente do tema, das características ou do grau de dificuldade dos textos. Em uma biblioteca ou seção da biblioteca que tem coleção específica para o público infantil a CDD é insuficiente, pois não permite o agrupamento de subconjuntos da coleção infanto-juvenil. Além disso, o código numérico para a criança em idade escolar não é muito convidativo, o que dificulta a utilização deste sistema para localização de materiais nas estantes.

Para contornar este problema, as bibliotecas infantis, de um modo geral, classificam seus acervos de acordo com os temas de interesse relativos a diferentes faixas etárias e coleções. A representação dos assuntos se dá muitas vezes por meio de cores. No entanto, não há um padrão a ser seguido, tão pouco uma discussão mais aprofundada sobre a classificação para bibliotecas infantis (PINHEIRO; SACHETTI, [199?]). Um dos poucos textos sobre o tema é o trabalho de Simão, Schercher e Neves (1993) *Ativando a biblioteca escolar*, no qual os autores apontam algumas maneiras de ordenar bibliotecas pelo código de cores.

Deste modo, cada biblioteca elabora a sua própria subdivisão. A nosso ver, esta prática traz alguns inconvenientes, como por exemplo, o trabalho necessário a cada biblioteca para elaborar seu próprio sistema a partir de uma relação de temas ou assuntos, o que poderia ser sanado com a existência de um padrão a ser seguido, elaborado a partir de fundamentos bem definidos. Não há que se chegar a uma única classificação, visto que um dos princípios da organização do conhecimento, segundo Barité (2001), varia conforme os propósitos que se pretende alcançar, bem como dos pontos de referência utilizados. O que se propõe aqui é o uso dos níveis de leitura como fundamento para a organização das coleções infantis.

Este texto, longe de ser definitivo, traz algumas considerações acerca da apropriação da leitura pela criança e suas implicações para o trabalho de mediação, que são fruto da atuação das autoras em projetos envolvendo a leitura. Gostaríamos então de chamar a atenção para os aspectos aqui abordados principalmente para os bibliotecários, procurando dar referências de elementos que precisam ser considerados ao trabalharem com a leitura e o público infantil em diferentes espaços. Os elementos tratados aqui não são suficientes, aqueles que se interessam pelo tema devem procurar então se aprofundar a respeito do mesmo. O intuito aqui foi o de chamar a atenção para a importância de se conhecer mais detalhadamente o objeto de mediação e o público infantil.

Considerando que a sociedade exige cada vez mais cedo o domínio das habilidades de busca e uso da informação, há a necessidade de que o bibliotecário desenvolva um trabalho efetivo junto ao público infantil para desenvolver as habilidades de leitura, uso da biblioteca e das fontes de informação. O estudo dos níveis de leitura pode contribuir para respaldar esta tarefa.

Referências

- ANDRADE, M. E. A. A biblioteca faz diferença. In: CAMPELLO, B. et al. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ARENA, D. B. Prefácio. In: BARROS, M. H. T. C.; BORTOLIN, S.; SILVA, R. J. da. **Leitura: mediação e mediadores**. São Paulo: FA Editora, 2006.
- BARITÉ, M. Organización del conocimiento: um nuevo marco teórico-conceitual em Bibliotecologia y Documentación. In: CARRARA, K. **Educação, universidade e pesquisa**. Marília: Unesp-Marília-publicações; São Paulo: FAPESP, 2001. p. 35-60.
- CAPELLINE, S.; OLIVEIRA, K. T. de. Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem. In: CIASCA, S. M. (Org.). **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.
- CERRILLO, P. C.; LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. **Libros, lectores y mediadores**. [S. l.]: UCLM, 2002. (Coleção Arcadia, n. 6).
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. Campinas: Psy, 1994.
- PINHEIRO, M.; SACHETTI, V. **Classificação em cores: uma alternativa para bibliotecas infantis**. Disponível em: <www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/319.pdf>. Acesso em: maio 2008.
- REYES, Y. **La lectura en la primera infância**. Bogotá: CERLAC, 2005.
- RIGOLET, S. A. N. **Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem**. Portugal: Porto Ed., 1998.
- SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. **A criança e o livro**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- SILVA, R. J. **O professor mediador da leitura na biblioteca escolar da rede de ensino municipal de Londrina: formação e atuação**. 2006. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- SIMÃO, M. A. R.; SCHERCHER, E. K.; NEVES, I. C. B. **Ativando a biblioteca escolar**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1993.