

---

## LEITURA E ESCOLA: COMPLEXA E CONTURBADA RELAÇÃO

Reading and School: complex and troubled relationship

Queila Silva Gimenez<sup>1</sup>  
Rozana Lopes Messias<sup>2</sup>

**RESUMO:** No presente texto, buscamos refletir, incentivados por uma pesquisa desenvolvida no âmbito do ProfLetras, sobre a relação indissociável entre leitura e escola. A fim de enriquecer tal debate, que se constituiu, em grande medida, em torno dos obstáculos e caminhos da formação do leitor no espaço escolar, adotamos a perspectiva do capital cultural e do conceito de *habitus*, desenvolvidos por Bourdieu (1996;1998). Conduzindo-nos nesta direção, nos apoiamos nos estudos sobre letramento(s), escolarização e leitura, propostos, sobretudo, por Soares (1995; 2006; 2010) e Kleiman (2006). Com respeito às perspectivas sociais da constituição do leitor e do papel do mediador no processo de formação de leitores em contexto escolar, recorremos aos escritos de Chartier (1996; 2001) e Petit (2008; 2010) e às reflexões propostas pelos resultados das pesquisas Retratos da Leitura no Brasil. Tais reflexões apontam para a necessidade ainda persistente do aprimoramento na formação do professor leitor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Escola; Letramento; Formação do leitor.

**ABSTRACT:** This text seeks to reflect on the inseparable relationship between reading and school, encouraged by research carried out as part of the ProfLetras program. To enrich this debate, which largely revolves around the obstacles and paths to forming readers in the school environment, we adopted the perspective of cultural capital and the concept of *habitus*, developed by Bourdieu (1996;1998). In this direction, we relied on studies on literacy(ies), schooling, and reading, proposed above all by Soares (1995; 2006; 2010) and Kleiman (2006). About the social perspectives of the constitution of the reader and the role of the mediator in the process of training readers in a school context, we turned to the writings of Chartier (1996; 2001) and Petit (2008; 2010) and the reflections proposed by the results of the Retratos da Leitura research in Brazil. These reflections point to the persistent need to improve the training of reading teachers.

**KEYWORDS:** Reading; School; Literacy; Reader's training.

---

<sup>1</sup>Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, professora efetiva da Secretaria Estadual da Educação (SP).

<sup>2</sup> Professora doutora da graduação da Universidade Estadual Paulista de Assis.

## INTRODUÇÃO

No presente artigo, propomos uma reflexão acurada a respeito da profunda e indissociável ligação entre a *escola* e a prática sociocultural da *leitura*. Esclarecemos que o agente deflagrador desta proposta de reflexão foi nosso encontro no curso de mestrado profissionalizante – ProfLetras – no qual nosso papel de formadoras de leitores e de professores leitores esteve profundamente relacionado às funções desempenhadas à época como orientadora e mestranda.

Acrescentamos que a pesquisa então desenvolvida teve como foco uma das Salas de Leitura<sup>3</sup> criadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP, agora Seduc SP) e sua instalação e funcionamento numa das escolas da rede<sup>4</sup>. É que, ainda que não seja nosso objetivo trazer para este texto dados e detalhes resultantes do estudo citado, nos parece muito claro que aquele cenário em que se desenvolveu a pesquisa coloca-se agora, assim como na época em que foi trazido a campo para análise, como elemento contextualizador de um tema tão largamente debatido, mas, ainda assim, sempre preenche de novas proposições e indagações.

Para iniciar a abordagem sobre ele, recorreremos à afirmação feita por Roger Chartier, segundo a qual

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema [...] do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, [...] a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos (CHARTIER, 1996, p. 240).

Para Chartier, portanto, a aprendizagem escolar deve ser também uma aprendizagem da leitura. E a escola ou, mais precisamente, o cotidiano das práticas escolares, deve ser o cenário em que se desenvolve e se modela

---

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ntc\\_1.php?t=saladeleitura\\_04](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ntc_1.php?t=saladeleitura_04). Acesso em 12 fev. 2024.

<sup>4</sup> À época, além de descrever e analisar o Programa e sua concretização no cotidiano escolar, interessavam-nos os meios e as formas pelas quais as histórias de leitura das professoras por ela responsáveis e dos estudantes que mais assiduamente a frequentavam relacionavam-se com o acervo ali constituído e com as práticas de leitura que passaram a fazer parte daquele ambiente. Dissertação disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136036>. Acesso em 12 fev. 2024.

essa aprendizagem. O lugar, onde se presume, leitura e aprendizagem apresentam-se quase como palavras sinônimas ou ao menos profundamente interligadas. Outra autoridade no assunto, a antropóloga francesa Michèle Petit, faz com que se amplie essa visão ao afirmar que “a familiaridade com a escrita é um fator decisivo do devir social e, antes disso, do destino escolar, que condiciona em boa parte esse devir, mesmo se muitos outros elementos entram em jogo” (PETIT, 2010, p. 287).

No entanto, apesar de clara e evidente a relação de interdependência entre escola e práticas sociais de leitura, o que ainda se observa em grande escala, largamente evidenciado pelos resultados das pesquisas sobre letramento, leitura e hábitos de leitura dos brasileiros, é que “a maior parcela de nossa população, embora possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio” (ROJO, 2004).

Professores da educação básica e formadores desses professores podem facilmente concluir que a escola não se configura como um espaço em que aprendizagem e leitura aconteçam e se complementem ao mesmo tempo. Ao contrário disso, o que se ouve e se observa diariamente, da parte dos professores, são discursos nos quais o insucesso escolar está sempre relacionado ao fato de os alunos não lerem os enunciados de questões, os textos dos livros e apostilas, os gráficos e mapas, as imagens e toda sorte de material impresso que lhes é apresentada. E, da parte dos alunos, vê-se o desinteresse e a dificuldade em apropriar-se do que este material possa oferecer, em termos de conhecimento e informação.

Vêm corroborar esses discursos os dados disponíveis nas últimas edições de duas importantes pesquisas realizadas no Brasil com o intuito de produzir estimativas sobre hábitos, comportamentos e atitudes da população brasileira em relação à leitura” (LIMA, 2021, p. 56). São elas: *Retratos da Leitura no Brasil 2019*<sup>5</sup> e INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional 2018<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* é o mais conhecido projeto do Instituto Pró-Livro. Segundo informações contidas no livro organizado a partir da terceira edição desta pesquisa - *Retratos da Leitura no Brasil 3*, lançado em 2012 a partir da pesquisa realizada em 2011 - trata-se de uma ação “promovida pelo mercado editorial” e a única “em âmbito nacional que avalia o comportamento leitor do brasileiro”, visando estimular novas reflexões e decisões em torno de possíveis novas intervenções com a finalidade de melhorar os atuais indicadores de leitura do brasileiro” (FAILA, 2012, p. 229). Atualmente, a pesquisa está em sua quinta edição, empreendida em 2019. Sobre essa mais recente consulta, José Ângelo Xavier, presidente do Instituto Pró-Livro, escreve que a parceria com o Itaú Cultural, ampliou “a amostra de 5 mil para 8 mil entrevistas, o que possibilitou conhecer os hábitos de leitura em todas as capitais” brasileiras (XAVIER, 2021, p. 7).

De acordo com Ana Lucia Lima (2021), ambas as pesquisas estão comprometidas com uma concepção da “leitura como direito, como condição essencial para o desenvolvimento de indivíduos e sociedades” (LIMA, 2021, p. 56) e atestam o que nós, profissionais da educação, já sabemos tão bem: que a ampliação da “quantidade da educação” não tem resultado em avanço na “qualidade da educação”, uma vez que não se observa a promoção do domínio das habilidades de letramento (LIMA, 2021, p. 58). De fato, o que as pesquisas constata é que, dentre os que concluíram o Ensino Médio, apenas 45% apresentam consolidadas suas habilidades de letramento e numeramento, podendo ser considerados leitores intermediários ou proficientes (LIMA, 2021, p. 59).

Diante de tal quadro, assim como Soares, entendemos que

não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional – como instrumentos imprescindíveis à vida social, política e profissional – quer em seu uso cultural – como forma de prazer e de lazer (SOARES, 2010, p. 58).

Constata-se, assim, que a escola vive o paradoxo de ser, como diz Kleiman (2006, p. 20), “a mais importante das *agências de letramento*”, sem, contudo, garantir aos seus alunos as condições adequadas para que exerçam uma cidadania plena. Ao contrário, apesar das muitas práticas letradas que ali circulam, por diferentes razões, ela vem privando seus alunos de atingirem níveis de letramento que superem o simples domínio da tecnologia do ler e do escrever, auxiliando-os a incorporá-la ao seu viver, a fim de que eles possam transformar seu “estado” ou “condição” (SOARES, 2010, p. 29).

Tendo em vista o exposto, com o intuito de refletir acerca da conturbada relação entre *leitura* e *escola* estabelecida na prática do professor, dividimos o presente capítulo em temas que circundam o fazer docente no âmbito das práticas de leitura na escola. Iniciamos por uma reflexão sobre Letramento(s), Leitura e Escolarização; em seguida, ampliamos nossa discussão examinando as formas pelas quais a escola pode aproximar ou afastar os estudantes da leitura; e encerramos nossas considerações

---

<sup>6</sup> O Inaf - Indicador de Alfabetismo Funcional - é um indicador que mede os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. O objetivo do Inaf é oferecer à sociedade informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil e subsidiar a formulação de políticas nas áreas de educação e cultura.

discutindo o papel do professor como mediador de leitura e suas limitações no exercício desse papel.

## LETRAMENTO(S), LEITURA E ESCOLARIZAÇÃO

A realidade paradoxal e desafiadora representada pelas práticas inerentes ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes levou-nos a refletir com maior rigor e critério sobre o que está em jogo em nosso cotidiano de professores e formadores de professores quando o assunto é *letramento* – palavra que se incorporou definitivamente ao modo como atuamos profissionalmente. Em especial, quando a relacionamos com a questão da leitura, tema central deste texto. Sendo assim, faz-se necessário nos aprofundarmos no entendimento deste conceito, visto que foi ele o motivador inicial para as investigações em torno da leitura.

Começamos estabelecendo uma relação entre as abordagens encontradas nos textos de Angela Kleiman (2006) e de Magda Soares (1995, 2006, 2010) acerca dos termos *alfabetização* e *letramento*. Kleiman esclarece, logo no início de seu texto *Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola* (2006, pp. 15 – 61), que o fenômeno do letramento “extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2006, p. 20).

Entre essas instituições, encontra-se a escola que, de acordo com Kleiman (2006, p. 20), preocupa-se com o letramento não como uma prática social, mas apenas como *um* tipo de prática de letramento – a alfabetização. Sendo assim, ela (a escola) concebe o processo do letramento apenas em termos de competências individuais que serão usadas para o sucesso e a promoção no próprio percurso escolar, ou seja, restringe-se aos letramentos pertencentes a este meio, desconsiderando, muitas vezes, outras dimensões do letramento, bem como outros eventos ou práticas letradas.

Antes de falar sobre as *práticas letradas* e os *eventos de letramento*, Kleiman cita quão complexo é conceituar a palavra *letramento* (KLEIMAN, 2006, p. 17), destacando que os estudos sobre o tema podem ser pautados em abordagens diferentes, como a capacidade que sujeitos alfabetizados e analfabetos têm de refletir sobre a própria linguagem ou a forma como adultos e crianças de grupos sociais diferentes falam sobre o livro. Kleiman aproveita esse último exemplo para destacar o papel da interação oral (KLEIMAN, 2006, pp. 17-18).

Sobre a oralidade, ela diz que é preciso desvincular o termo “letramento” do termo “alfabetização”, pois “em certas classes sociais, as

crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas [...], antes mesmo de serem alfabetizadas” (KLEIMAN, 2006, p. 18), exemplificando tal fato da seguinte forma

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade passa a ter as características da oralidade letrada (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Por meio da citação acima, Kleiman esclarece, portanto, o que seja um evento de letramento: uma situação “em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido” (KLEIMAN, 2006, p. 40), enquanto demonstra a ocorrência de uma prática discursiva letrada, a leitura.

Para Soares, *alfabetismo*<sup>7</sup> é um conceito complexo, que engloba muitas e diferentes habilidades, conhecimentos, técnicas, funções, valores e usos sociais, os quais variam historicamente (SOARES, 2010, p. 30). É também palavra nova em nosso vocabulário, pois só há pouco tempo temos vivido uma realidade em que se fez necessária a criação de um termo para designar o estado ou condição daquele que não só domina a tecnologia do ler e do escrever, mas, como já foi citado antes, que faz uso do domínio dessa tecnologia para transformar seu estado ou condição (SOARES, 2010, p. 29).

Soares descreve ainda as dimensões *individual* e *social* do letramento, destacando na dimensão individual o fato de que o letramento envolve dois processos distintos, o ler e o escrever, os quais requerem conhecimentos e habilidades diferentes (SOARES, 2010, p. 31).

Sobre a dimensão social do letramento, tanto Soares quanto Kleiman fazem uso das concepções de Street (1984) a respeito do assunto. Partindo dessas concepções, Kleiman cita o *modelo autônomo* de letramento (KLEIMAN, 2006, p. 22-38) que, em Soares, é chamado de tendência progressista, “liberal” – versão fraca das dimensões sociais do alfabetismo

---

<sup>7</sup> A autora utilizou o termo alfabetismo na primeira publicação de seu texto *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*, em 1995, que foi mantido na publicação do mesmo texto em 2010, no livro *Alfabetização e Letramento*, destacando, em nota de rodapé deste livro, na página 29, o aparecimento da palavra *letramento* no Dicionário Houaiss, em 2001. Em textos posteriores da autora, verifica-se a substituição do vocábulo *alfabetismo* pelo vocábulo *letramento*.

(SOARES, 2010, p. 33). De acordo com essa versão, o letramento “é caracterizado em função das habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo *funcione adequadamente* em um determinado contexto social” (SOARES, 2010, p. 33).

Essa perspectiva é contrária à perspectiva radical e revolucionária – versão forte do letramento, segundo Soares (2010, p. 35), que é chamada de *modelo ideológico* por Kleiman (2006, pp. 38-44), sendo ambas as definições sustentadas por Street (1984; 1993). Nessa perspectiva

as habilidades de leitura e escrita não são vistas como “neutras”, habilidades a serem usadas em práticas sociais, quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social (SOARES, 2010, p. 35).

Alcançar tais habilidades num mundo líquido-moderno, marcado pela transitoriedade, no qual “Objetos hoje recomendados como úteis e indispensáveis tendem a ‘virar coisa do passado’ muito antes de terem tempo de se estabelecer e se transformar em necessidade ou hábito” (BAUMAN, 2013, p. 22), requer que se pense em letramento como um conceito ainda mais amplo e plural. Nesse contexto, novas abordagens dos letramentos apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua e para o caráter sociocultural dessas práticas (ROJO, 2009, p. 102).

Surgem aí distinções entre letramentos *dominantes* – valorizados legal e culturalmente – e letramentos *marginalizados*, ou *vernaculares*, que não são controlados nem sistematizados por instituições sociais, mas que se originam das práticas cotidianas e culturais locais, as quais, muitas vezes, são desvalorizadas pela cultura oficial e, automaticamente, pela escola (ROJO, 2009, p. 102).

A escola gerada pelo mundo contemporâneo (e, por que não, o mundo gerado também por contribuição da escola), se apresenta

como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não-valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, pp. 106 e 107).

O universo escolar descrito acima é aquele que abriga as marcas não só dos *letramentos múltiplos* (valorizados ou não), mas também dos *multiletramentos*, que implicam em multiplicidade cultural e multiplicidade semiótica (ROJO, 2012, p. 13).

É nesse universo marcado pela diversidade, pela ausência de linearidade e pela quebra de padrões e modelos do que seja uma educação ideal que se faz necessário o desenvolvimento de letramentos críticos, que levem em consideração o caráter ideológico da palavra (BAKHTIN, 2006, p. 36). Pois é aí que se dá o processo de escolarização e, em muitos casos, o contato inicial e talvez mais duradouro com a leitura para a maioria da população brasileira. Para corroborar tal afirmação, acrescentamos ao que está posto algumas das reflexões de Magda Soares sobre as relações entre *escolarização* e *letramento*, feitas a partir das informações coletadas na pesquisa INAF 2001.

Segundo Soares (2003), os resultados dessa pesquisa revelaram um paradoxo entre o letramento social e o letramento escolar, uma vez que as práticas sociais e as práticas escolares de letramento seriam muito diferentes, o que prejudicaria a participação efetiva e competente dos indivíduos nos eventos sociais de letramento. Porém, ao contrário do que se esperava, o que se observou é que aqueles que passaram por um processo mais longo de escolarização são os que se saem melhor nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (SOARES, 2003, p. 111).

Para explicar tal paradoxo, a pesquisadora trabalha com a hipótese de que “letramento escolar e letramento social, embora *situados* em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos” (SOARES, 2003, p. 111). Tal hipótese nos permite pensar na prática escolar como prática social autêntica.

Ainda nessa direção e em consonância com as posições assumidas por Kleiman (2006) e Chartier (1996), expostas anteriormente, a pesquisadora e analista Maria Antonieta Antunes Cunha, em artigo publicado no livro *Retratos da Leitura no Brasil 3* (2012), a partir dos dados obtidos pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, defende que, ainda que a leitura não seja função unicamente da escola, cabe a ela “formar e desenvolver o leitor para além e para depois da alfabetização e do período escolar” (CUNHA, 2012, p. 87). E acrescenta

Na fase mais decisiva da formação de gostos e valores, na escola estão leitores e não-leitores, em contingentes significativos e mais facilmente atingíveis pelas ações – imprescindíveis e diferentes, mas complementares – de ensinar a ler e a descortinar os horizontes da leitura, ou, em outras



palavras, ajudar a gostar de ler, ou a perceber os ganhos advindos da leitura (CUNHA, 2012, p. 87).

Sobre isso, a autora já havia destacado no livro *Retratos da Leitura no Brasil* (2008), resultante da pesquisa de mesmo nome realizada no final de 2007, que a análise dos dados produzidos a partir dessa pesquisa

confirmam a necessária e estreita relação entre leitura e educação e, objetivamente, com a escola, encarregada da alfabetização e do letramento.

Esse vínculo natural torna-se imperativo num país com as desigualdades sociais nos níveis existentes no Brasil, onde a família não exerce o papel de primeira e mais importante definidora do valor da leitura. (CUNHA, 2008, p. 54)

Com base na pesquisa de 2011, o professor e pesquisador Ezequiel Teodoro da Silva declara que a escolaridade, a escola e a leitura são fenômenos imbricados, sendo praticamente impossível falar de um sem remeter a outro. Ainda: a escola, através do processo de alfabetização e de dinâmicas de letramento, é a principal agência responsável pelo adentramento – e talvez permanência – das pessoas no mundo da escrita. Nestes termos, o estudo sobre a penetração/intensidade da leitura e o acesso aos livros no Brasil contempla e envolve, por necessidade, a instituição escolar e todas as circunstâncias que a movimentam na direção da constituição e do desenvolvimento de comportamentos leitores (SILVA, 2012, p. 109).

E, diante do exposto acima, ele acrescenta que “a tese relacionada à ‘desescolarização da leitura’, muito dificilmente se aplica ao caso brasileiro” (SILVA, 2012, p. 109).

Para concluir o raciocínio adotado até aqui, tomamos novamente as palavras de Silva que, há mais de três décadas, no livro *Leitura na escola e na biblioteca*, apontava a necessidade da leitura como meio de compreensão dos vários tipos de “textos” apresentados pela realidade que nos circunda, sejam eles naturais ou culturais

Em verdade, seria muito difícil, senão impossível, imaginar um sistema educacional onde a leitura não estivesse presente. Mesmo nas sociedades tradicionais/primitivas a educação das novas gerações, procurando a preparação para a vida, acarretava a leitura do mundo imediato circundante, a leitura dos mistérios da natureza. [...] Consequentemente, a evocação de referenciais culturais, dentro ou fora de uma sala de aula,

necessariamente implica em processos específicos de leitura. (SILVA, 1991, p. 36)

Esses processos específicos de leitura de que fala Silva na citação acima, tanto nos remetem à afirmação de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, (FREIRE, 2011, p. 19), quanto retomam a questão da importância dos letramentos críticos para que os textos e produtos de diferentes culturas e mídias sejam abordados de forma a desvelar suas finalidades, intenções e ideologias (ROJO, 2009, p. 120).

#### FORMAR OU AFASTAR POSSÍVEIS LEITORES? O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DE LEITURA

Entendemos que o exposto até aqui confirma o que os educadores, de maneira geral, reconhecem: a profunda relação da escola com a leitura e com as práticas letradas. Convém, entretanto, problematizar a questão lembrando que, algumas vezes, o que se espera que a escola faça com o intuito de promover o gosto pela leitura acaba se transformando no contrário disso.

Nesse sentido, ressaltamos que é possível que a própria escola nos force a permanecer como prisioneiros de velhos modelos de leitura e de uma concepção instrumentalista da linguagem” (PETIT, 2008, p. 19). E que ela se apresente como um lugar onde os alunos tenham que se empanturrar de conhecimentos objetivos adquiridos em leituras utilitárias e obrigatórias e, depois, se ainda houver apetite, possam se servir de um pouco de leitura literária (MACHADO, 2012, p. 59).

A antropóloga Michèle Petit alerta para o fato de que, para “jovens de meios desfavorecidos”, muitas vezes, “os livros lembram demais a escola, e isso lhes traz recordações de humilhação e de aborrecimento. Recusam esse saber que, por sua vez, os ignorou; têm uma relação de despeito amoroso com a língua e a cultura letrada” (PETIT, 2008, p. 125). O estabelecimento dessa relação descrita por Petit pode ser em parte compreendida ao associá-la com o fato de que tanto a história da leitura quanto a história do papel do professor estão ligadas à posse do poder e ao direito de castigar. Alberto Manguel, na obra *Uma História da Leitura*, descreve um cartaz, datado de 1516 e pintado por Ambrosius Holbein, no qual se anuncia uma escola. Neste se vê que

à esquerda, um estudante, provavelmente com pouco mais de dez anos, está de pé diante de um atril, lendo um livro aberto,

enquanto um professor atrás dele segura um feixe de varas de videiro, junto ao traseiro do menino. A vara de videiro, tanto quanto o livro, seria o emblema dos professores durante muitos séculos (MANGUEL, 1997, p. 95).

No capítulo *O Aprendizado da Leitura*, o mesmo em que Manguel descreve a cena acima, ele relata sua própria experiência nos primeiros anos de escola em Buenos Aires e conclui que ali, com seus “cadernos de leitura” repletos de ilustrações e de “textos patrióticos copiados em parágrafos caprichosos”, o que lhe ensinavam não era ler por prazer ou por conhecimento, mas apenas para instrução (MANGUEL, 1997, p. 87).

Aproveitando a experiência relatada pelo pesquisador, não é difícil lembrar o discurso incansavelmente repetido de que nossos alunos precisam adquirir o “hábito da leitura”. De acordo com essa visão, “habitando-se” a ler, os alunos estariam instruídos e venceriam suas próprias limitações, uma vez que o “hábito” faria com que a prática da leitura fosse algo que não se deixa de fazer, pois se está *habitado*, *acostumado* a isso. Dessa forma, as portas para adquirir conhecimento e para compreender e agir na sociedade letrada estariam abertas. Seria, portanto, papel do professor aplicar as “técnicas” necessárias a fim de que os alunos adquirissem esse hábito.

Tal ideia desconsidera importantes questões implicadas na prática da leitura. Uma delas é que “um mero hábito” é algo

a ser abandonado na primeira oportunidade, sem que essa atividade se transforme em gosto, prazer, entusiasmo, paixão. E isso jamais se conseguirá enquanto a leitura for encarada apenas como uma obrigação ou, no máximo, um caminho útil para a informação e o conhecimento (MACHADO, 2012, p. 58).

Enxergar a questão da leitura sob esse ponto de vista, como expõe Roger Chartier, significa não chegar à “interiorização de esquemas matizes que suportam as formas de atuação, de pensamento ou de classificação”, uma vez que “o ponto de vista de dar às pessoas o costume de ler e de fazer da leitura uma prática frequente [...] seria o resultado de um programa, de uma transformação cultural” (CHARTIER, 2001, pp. 139 e 140).

Essa outra implicação, expressa pelas palavras de Chartier, nos remete à noção de *habitus*, descrita por Pierre Bourdieu. Diferentemente da ideia de prática frequente, o *habitus* é um “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de

pessoas, de bens, de práticas”; é, ainda, gerador “de práticas distintas e distintas” (BOURDIEU, 1996, p. 22).

A noção de *habitus* está, portanto, associada à noção de capital cultural utilizada por Bourdieu “para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 1998, p. 73). De acordo com o sociólogo, “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 1998, pp. 74 e 75).

Pensar na leitura como um *habitus* que integra a essência do ser de alunos e de professores exige que se pense nessas pessoas como membros de classes sociais com seus bens, suas práticas e, sobretudo, com suas maneiras que funcionam como diferenças constitutivas de sistemas simbólicos (BOURDIEU, 1996, p. 22). Tal perspectiva configura-se como uma visão política e ideológica da situação, a qual encontra-se ainda envolta numa intrincada rede de questões históricas e sociais.

Tanto alunos como muitos professores que integram o universo profissional da educação básica de escolas públicas brasileiras não dispunham, até seu ingresso nos bancos escolares, da prática da leitura como um *habitus*, ou seja, como herança do capital cultural transmitido por sua família. Tais considerações talvez expliquem o fato de professores de literatura e leitura ouvirem expressões de desdém em relação aos textos, às histórias, aos livros que apresentam em suas aulas e, em particular, à possibilidade de ir à Sala de Leitura ou biblioteca com o objetivo de fazer leitura.

Porém, se, por um lado, tantas vezes a escola tem deixado de assumir seu papel no tocante à formação leitora de seus alunos, por outro, não se pode negar que ela é, especialmente no caso da sociedade brasileira, o lugar privilegiado (por vezes, o único) onde a leitura ocorre e marca presença na vida de crianças, jovens e adultos. Tornar a experiência com a leitura algo positivo e desejável está quase sempre nas mãos de alguém que, conscientemente ou não, assume o papel de transmitir essa experiência a outros. Esse alguém, em muitos casos, tem sido o professor, atuando como mediador de leitura.

Ezequiel Theodoro da Silva, em *Leitura na escola e na biblioteca*, aponta que “O gosto pela leitura, que sem dúvida resulta de práticas de leitura, também é produzido socialmente e, por isso mesmo, também se sujeita às regras encontradas no conjunto da estrutura social” (SILVA, 1991, p. 45). Essas *regras* podem variar de acordo com fatores como tempo e lugar, uma vez que referir-se à leitura é, entre outras coisas, “referir-se a um objeto produzido nas/pelas relações entre grupos humanos, em tempos e espaços sociais específicos, sendo, portanto, variável” (VÓVIO, 2007, p. 63). Ou,

como descreve Chartier (2001, p. 161), ocupar-se da “misteriosa história da leitura” é entendê-la “como uma série de gestos, comportamentos, práticas e lugares”.

No entanto, independente da época, do grupo ou do contexto social sob os quais se analise a questão da leitura, o fato de ela não ser um processo natural, mas uma prática construída socialmente (LEITE, 2012, p. 68), pressupõe que a formação de um leitor esteja sempre marcada pela presença de um outro leitor, que sirva de modelo, de incentivador e de partilhador de experiências. Mais que isso, como qualquer outra experiência humana, a leitura envolve uma *relação* entre sujeito-objeto, que pode resultar em aproximação ou afastamento (LEITE, 2012, p. 76). Pois essa *relação* é

de natureza afetiva e sua qualidade – de aproximação ou afastamento – vai depender da história de mediação vivida pelo sujeito com relação a este objeto: uma história marcadamente positiva vai aumentar a chance de se estabelecer uma relação de aproximação afetiva entre o sujeito e as práticas de leitura: o inverso também é verdadeiro (LEITE, 2012, p. 76).

Os comentários e reflexões da antropóloga francesa Michèle Petit feitos a partir de suas pesquisas sobre leitura ajudam-nos a ir um pouco além da questão. Petit afirma que “não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É *um* professor, *um* bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual” (PETIT, 2008, p. 166). E que “o que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real” (PETIT, 2008, p. 141).

Afirma também que em regiões pouco familiarizadas com os livros, onde a leitura é menos frequente e mais marcada pelo controle do modelo escolar ou religioso, assim como nos bairros urbanos marginalizados, onde os pais não incentivam os filhos a ler, “foi a intervenção de um professor, o apoio de uma inspetora [...] ou de um bibliotecário, que permitiu mudar o destino deles” (PETIT, 2008, pp. 145 e 146).

As citações acima, bem como o caráter afetivo, portanto, social da leitura, ganham um sentido mais claro e amplo no trecho a seguir

Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras

agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso. Alguém que desconstruiu o monumento, fazendo com que encontrasse uma voz singular.

Alguém que manifesta à criança, ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, uma recepção, uma presença positiva e o considera como sujeito.

[...] Além disso, [...] é para um retorno à infância, às primeiras lembranças da descoberta das palavras, das histórias, dos livros ou dos objetos amados, que os mediadores impelem aqueles que encontram (PETIT, 2010, pp. 48 e 52).

Se a leitura é vista dessa forma – como prática social que se estabelece por meio de uma relação afetiva – e é trazida para dentro do contexto escolar – onde, como já observado, é comum que se aconteça o primeiro contato de muitas pessoas com essa experiência – o professor ganha destaque no desempenho do papel de mediador.

Recorrendo novamente aos resultados da 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*<sup>8</sup>, verificamos que, para 52% daqueles considerados leitores, a indicação da escola ou de um professor ou professora foi o principal motivador de seu interesse pela leitura, superando outros agentes, como amigos e parentes. Tal evidência nos remete às considerações feitas por Silva (2012) sobre o papel do professor como influenciador de leitores no Brasil. Segundo o pesquisador, é inegável o fato de que professores sempre foram e sempre serão mediadores privilegiados de leitura (SILVA, 2012, p. 110) e que o papel de influenciador tem a ver, mesmo que parcialmente, com os “circuitos de leitura dos estudantes da escola fundamental” (SILVA, 2012, p. 113).

Esses circuitos, situados dentro das práticas escolarizadas de leitura, podem, de acordo com Silva (2012, p. 113), possibilitar ou impossibilitar o surgimento de “redes diversas de interação com os livros através das relações professor/aluno, aluno/aluno, bibliotecário/aluno, professor/bibliotecário/aluno etc.”. Ainda segundo Silva, a formação e participação de alunos nessas redes poderão “produzir uma maior ou menor pulsação da leitura dentro do contexto escolar” (SILVA, 2012, p. 113).

Por outro lado, se não há enunciado “que seja verdadeiro de modo absoluto” (GADAMER, 2011, p. 66), convém considerar também as

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em 12 fev. 2024.

afirmações encontradas em Lajolo (1993) a respeito do papel do professor como mediador de leitura nos dias atuais.

Segundo ela, professores, bibliotecários e animadores culturais correm o risco de se interporem como mais um elo numa longa cadeia de mediadores entre o leitor e o significado do texto, afastando da prática docente o artesanato que a leitura exige e que o que está reservado aos professores hoje é o papel de divulgador de livros, de decifrador de significados, de patrocinador de consumo de textos impressos e, só muito incidentalmente, a iniciação de jovens na leitura. Ela conclui que é preciso que o professor tenha consciência da ambiguidade desse seu papel como mediador de leitura para que ocorram mudanças qualitativas nos projetos e práticas de leitura (LAJOLO, 1993, p. 105).

Todas essas colocações ajudam a conferir uma posição privilegiada aos professores, mas, ao mesmo tempo, a problematizar a questão a respeito de seu papel como influenciadores, motivadores e mediadores da rede de interação em torno do livro. Sobre isso, há que se considerar como bastante relevante a problemática apontada por Ceccantini (2021) ao final do quadro analítico por ele esboçado a partir dos resultados da quinta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. O professor e pesquisador apura cuidadosamente o dado de que livros nacionais de grande qualidade, e escritos por autores de indiscutível estatura literária, não povoam o imaginário de crianças e jovens, o que se evidencia pelo fato de que os nomes de tais autores não tenham sido mencionados por nenhum respondente da pesquisa, mesmo constando numa tabela em que se apresentavam os nomes de 49 escritores bem conhecidos no meio da literatura infantil e juvenil, inclusive constantes dos acervos das bibliotecas escolares. De acordo com Ceccantini (2021), a explicação do ocorrido está na questão já amplamente debatida, mas ainda não devidamente enfrentada, que é a da *mediação da leitura* (CECCANTINI, 2021, pp. 113 e 114, grifo do autor).

Se o professor acaba ocupando importante papel nessa mediação, não há como desconsiderar os embaraços que se interpõem na execução dessa tarefa. Parte desse imbróglio nos remete a algo muito mais amplo e complexo em nossa história cultural e social, assim como na história da formação de professores. Não são poucas as publicações acadêmicas que mostram os problemas e as deficiências na formação leitora dos brasileiros, como povo, como país e, especialmente, como professores. Ao mesmo tempo, todas elas apontam para a necessidade de que o professor seja leitor a fim de que possa transmitir essa prática a seus alunos.

Segundo Petit, para que certos educadores consigam transmitir sua paixão e introduzir os jovens em uma relação totalmente diferente com a leitura, “o que também está em questão é a relação pessoal do professor com

a leitura” (PETIT, 2008, p. 125).

Para a escritora Ana Maria Machado, a paixão pela leitura literária é condição imprescindível aos formadores de leitores (professores, bibliotecários, mediadores de leitura). Sem essa paixão, seria impossível “plantar” em outras pessoas “entusiasmos e paixões duradouras pela leitura” (MACHADO, 2012, p. 61).

Às palavras de Ana Maria Machado, somamos as de Lajolo (1993), para quem “A discussão sobre leitura [...] começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 1993, p. 108).

Para se criar essa “paixão” mencionada por Ana Maria Machado, bem como a necessidade e o envolvimento defendidos por Lajolo, certamente algumas condições são necessárias. No livro *Leituras do professor*, Brito discorre sobre a questão do professor (não) leitor e conclui seu texto caracterizando o professor como um leitor interdito, uma vez que, “tanto pelos vínculos culturais estabelecidos, quanto por sua condição financeira”, acaba tendo pouco acesso a textos e produtos impressos que vão além da prática escolar (BRITO, 1998, p. 78).

Sobre os “vínculos culturais” acima citados, entende-se que Brito, em consonância com Batista (1998, p. 31), refere-se à origem do professor, o qual provém de meios sociais cuja ligação com a cultura escrita era pouco relevante, ou seja, nesses meios sociais, a leitura não se apresenta como *habitus* proporcionado pelo capital cultural disponível (BOURDIEU, 1998).

Outra possível razão pela qual professores não estariam atuando a contento como bons mediadores de leitura pode ser encontrada no segundo capítulo do livro *Portos de Passagem* (1997). Nesse capítulo, João Wanderley Geraldi discorre sobre as identidades do professor ao longo da história. De acordo com suas proposições, a função do professor contemporâneo é comparável àquilo que ele chama de “exercício da capatazia” (GERALDI, 1997, p. 95). Isso se explica pelo fato de caber ao professor, atualmente, apenas escolher o material didático que usará na sala de aula e controlar o tempo de contato do aluno com esse material, comparar as respostas do aluno com as respostas do manual do professor, aplicar provas que, talvez, ele nem tenha preparado etc. (GERALDI, 1997, p. 94).

Essa condição tira do professor a autonomia, a autoria e a autoridade sobre sua aula. Logo, é-lhe retirada também “a condição de leitor intensivo”, pois ele “não precisa nem pensar o conhecimento, nem reelaborá-lo, já que tais tarefas são atribuídas a outras instâncias sociais” (BRITO, 1998, p. 73).

Outra consequência desse fato seria o processo de “escolarização



do texto”. Destacando antes das colocações a seguir que “nada, em si mesmo, é bom ou mau” (LAJOLO, 1993, p. 72), Marisa Lajolo coloca a situação da seguinte forma

[...] atividades sugeridas indiferenciadamente para muitos milhares de alunos, distribuídas em pacotes endereçados a anônimos e despreparados professores, passam a representar a varinha mágica que transformará crianças mal alfabetizadas e sem livros disponíveis em bons leitores. Favorecem ainda a crença de que sua realização operará o milagre de transformar os professores em orientadores de leitura, fazendo vista grossa à sua pouca familiaridade com livros [...]. Na rotina de tais atividades camuflam-se riscos sérios de alienação da leitura. [...] a instauração de uma política de leitura escorada na difusão apressada e superficial [...] tira da responsabilidade do professor, em diálogo com seus alunos e com suas leituras, o planejamento das atividades de leitura em que vai engajar-se com sua classe (LAJOLO, 1993, pp. 72 e 73).

Coloca-se aqui, portanto, outro problema na base da formação do professor leitor que acaba por ter, por sua vez, a incumbência de formar leitores. Esse problema consiste no fato de que, na maioria das vezes, enquanto leitor, ele é fruto desse processo de escolarização massificador e impositivo, quer pelas circunstâncias políticas, quer pelas circunstâncias sociais e profissionais. E é, ao mesmo tempo, agente desse processo, colaborando (ainda que não queira ou não se aperceba disso) para proporcionar a seus alunos uma experiência de leitura restrita à sua função escolar, o que pode significar a esterilização dessa experiência (ZILBERMAN, 1985, p. 22). Sendo assim, é muito provável que a escola acabe distanciando seus alunos da leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão acerca da relação entre a escola e o desenvolvimento da leitura, no sentido mais amplo, certamente, vai muito além do que expusemos no presente artigo. Todavia, buscamos elencar elementos que perpassam nossa própria experiência como professoras à luz do que alguns estudos sobre o tema têm demonstrado. No que concerne aos estudos sobre letramento(s), ressaltamos a relevância de se extrapolar o conceito de letramento e associá-lo à leitura plena, que considera o espaço social circundante e o papel que

nele desempenhamos, sem desconsiderar as nuances que a pós-modernidade impõem ao ambiente escolar.

Pensar a escola como um espaço privilegiado de desenvolvimento de práticas leitoras nos impele, também, a refletir sobre sua própria estruturação enquanto um lugar historicamente constituído para uma pequena parcela da sociedade e em sua dificuldade (ainda) em considerar que a maioria dos estudantes que adentram tal espaço não possuem, segundo a perspectiva proposta por Bourdieu (1996), o *habitus* da leitura. Assim, sem perceber sua relevância nesse processo de desenvolvimento do leitor, a escola se apegue a práticas que mais distanciam o estudante da leitura do que o aproximam.

Ainda como tema constituinte da relação escola e leitura, buscamos expor a relevância do outro na nossa constituição como leitores(as), considerada pelo estímulo social e afetivo. Nesse contexto, quanto mais o ambiente social em torno do estudante estiver distante das práticas de incentivo à leitura, maior o papel do espaço escolar e de seus agentes como privilegiados mediadores. Se para a formação do leitor é necessário considerar as práticas de incentivo social e afetivo, não podemos deixar de ponderar os processos de formação desses mediadores que, por sua vez, devem carregar consigo a paixão pela leitura em seu sentido mais amplo. Pelo exposto, esperamos contribuir com a discussão acerca da intrincada relação entre a leitura e a escola.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marcelo; SILVA, Cláudia Silva Ribeiro (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

BAUMAN, Zigmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Antônio. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, Marcelo; SILVA, Cláudia Silva Ribeiro (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CECCANTINI, João Luís. Por onde andaré a literatura infantil e juvenil brasileira? In: *Retratos da Leitura no Brasil 5*. Org. Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CUNHA, Maria Antonieta da. Acesso à Leitura no Brasil: Considerações a partir da pesquisa. In *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 2*. Instituto Pró-Livro: 2008.

CUNHA, Maria Antonieta da. O acesso à leitura no Brasil – os recados dos “Retratos da leitura”. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II*. Petrópolis: Vozes, 2011.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Angela Beatriz. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras. 1995.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, Sérgio. Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa

Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

LIMA, Ana Lúcia. O analfabetismo funcional e os não leitores – Um diálogo entre as pesquisas INAF e Retratos da Leitura sobre avanços e retrocessos na formação de leitores. In: *Retratos da Leitura no Brasil 5*. Org. Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução: Celina Olga de Souza. Ed. 1. São Paulo: 34, 2008.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: 34, 2010.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Texto de divulgação científica elaborado para o programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/SEE-SP e para o programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP. SP: SEE/SP e SME-SP, circulação restrita. 2004.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1995.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramentos no Brasil: reflexões a partir o INAF 2001*. São Paulo, Global, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

VÓVIO, Cláudia Leme. Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. 2007. 1v. 287 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

ZILBERMAN, Regina. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Data de recebimento: 10 abr. 2024

Data de aprovação: 10 ago. 2024