

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DO LEITOR: PROCESSOS DE LETRAMENTO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES – POSSIBILIDADES E LIMITES. Liliana Mendes. Faculdade Metodista Granbery e Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage – FUNALFA/ Prefeitura de Juiz de Fora – MG.
lilimendes_br@yahoo.com.br

A realidade sócio-cultural brasileira tem produzido dados alarmantes em relação à leitura no Brasil. Estima-se que um terço da população brasileira seja composta por analfabetos funcionais. Outro terço se compõe de cidadãos que passaram pela escola, mas que possuem sérias dificuldades para ler.

Atrelada à questão da ineficiência da escola, geradora do fracasso escolar, está a problemática da leitura e do acesso ao livro. Segundo o Ministério da Cultura¹, a média anual de leitura de livros no Brasil é de apenas dois livros por habitante. Assim sendo, constata-se que a maioria dos cidadãos que se alfabetizam nas escolas brasileiras não tem acesso a livros ou outros materiais impressos, e não vivenciam a leitura como prática social.

Centenas de pesquisas e reflexões estão disponíveis na extensa produção acadêmica brasileira, que nos permitem desnudar as múltiplas facetas da problemática da promoção da leitura no Brasil. Apesar disso, a sociedade brasileira ainda está longe de concretizar uma ação política eficiente, visando à formação do leitor. A questão é que, em detrimento de todo o conhecimento produzido a respeito do fenômeno do letramento, o que se tem feito em prol da leitura no Brasil tem sido insuficiente, dado o caráter efêmero e a desarticulação crônica entre as ações do poder público e da sociedade civil no sentido de desenvolver uma política permanente, abrangente e consistente em favor do fomento à leitura e à formação do leitor. Tal fenômeno gera o que se tem podido descortinar através das avaliações e pesquisas dos organismos nacionais e internacionais citados: a pouca familiaridade dos brasileiros com práticas sociais de leitura.

Frente a esse panorama, a partir de 2005 a Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage, órgão gestor da cultura no município de Juiz de Fora – MG - buscou implementar programas com vistas ao desenvolvimento de práticas efetivas de democratização da leitura, através da Biblioteca Municipal.

Convidada a assumir a coordenação de dinamização e extensão da referida biblioteca, função que antes era acumulada pelo diretor da instituição, fui incumbida da tarefa de desenvolver programas de leitura que pudesse compor uma política municipal para o setor. Assim, tratei de elaborar propostas que, articuladas, viriam a compor a política de leitura do município. Tais propostas - apresentadas e aprovadas pela superintendência da Fundação - refletiam a compreensão de que é papel do órgão gestor de cultura do município, em parceria com outras secretarias, atuar nessa área como fomentador de uma política de leitura que seja construída em acordo com setores da sociedade civil e por ela assumida. Esta era, a meu ver, uma

¹ Plano Nacional do Livro e da Leitura

condição essencial para garantir a edificação de estruturas que assegurassem um caráter permanente de fomento à leitura no município.

Assim, diferentemente de ações centralizadas, de duração efêmera, ou de soluções paliativas localizadas, os projetos apresentados compunham um conjunto de ações articuladas num programa de leitura a ser desenvolvido em médio prazo, em parcerias com diversos setores da prefeitura, com instituições privadas e com setores organizados da sociedade civil.

Porém, a efetivação das ações previstas esbarraram em inúmeras dificuldades que me levaram a desviar do caminho traçado, entre elas a substituição da superintendente da Fundação. Boa parte das ações propostas não saiu do papel. Apenas aquelas circunscritas à limitada autonomia da Biblioteca Municipal foram posta em andamento.

O incômodo gerado por essa situação tem me levado, pois, a refletir acerca das possibilidades e dificuldades de implementação de políticas de fomento à leitura e de formação de leitores no contexto da biblioteca pública. Entre outras coisas, pesa o fato de que a produção intelectual gerada nesses trinta e poucos anos pós-ditadura tem provocado poucos avanços e, mesmo quando o discurso defendido por todos nós ao longo de anos é assumido politicamente, as ações do poder público não têm surtido, na prática, o efeito desejado.

Assim, é meu objetivo neste trabalho desenvolver reflexões sobre as atuais políticas de fomento à leitura e de formação do leitor, tendo como pano de fundo a narrativa da experiência realizada na Implantação do Programa de Leitura da Biblioteca Municipal da cidade de Juiz de Fora – MG. O que apresento, pois, não são propriamente os resultados das ações previstas nesse programa, visto que as propostas estão, ainda, em andamento e que algumas delas nem foram implementadas. Busco, no entanto, discorrer sobre as contradições e questões suscitadas nesse percurso, no sentido de reconhecer as possibilidades e os limites da formação de leitores e do fomento à leitura no contexto da biblioteca pública a partir dos discursos assumidos.

Para isso, sustento minhas reflexões na fala de Afonso Romano de Santana que aponta em um de seus artigos² duas questões de fundo que acredito, assim como ele, sejam a gênese da razão pela qual o discurso sobre a questão da leitura não tem sido acompanhado de ações concretas: o perigo da banalização do discurso sobre leitura, a que ele chamou de “as armadilhas do óbvio”, e a falta de tomada de posição política, a que ele chamou de “o duplo discurso”.

Para desvendar tais armadilhas, inicio minhas reflexões apresentando as premissas que orientaram a construção do programa municipal de leitura de Juiz de Fora considerando-as enquanto discurso assumido.

É necessário reconhecer que tais premissas refletem concepções que provavelmente estão presentes na maioria das políticas de leitura em andamento no país, e não constituem nenhuma novidade. Porém, justamente pelo fato de que tais idéias são consensuais é que devemos voltar nossa atenção a elas, examinando as

² O artigo “Leitura: das armadilhas do óbvio ao discurso duplo” está disponível no site do programa Leia Brasil.

possibilidades e as dificuldades de esse discurso traduzir-se numa prática coerente. Vamos a elas:

1. As condições para se fazer leitores são socioculturais

Assumir essa premissa como fundamento para uma política de leitura implica em assumir um conceito de letramento na sua dimensão social.

A dimensão social do letramento parte do pressuposto de que letramento é não só o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, mas também a relação que se estabelece entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Nas palavras de SOARES (1998), "letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social". (p. 72).

Existem, todavia, como destacam SOARES (1998) e KLEIMAN (1995), pontos de vista ideologicamente conflitantes em relação à natureza da dimensão social do letramento. Numa tendência progressista ou *liberal*, o letramento está relacionado aos usos empíricos da escrita e da leitura, que são consideradas habilidades necessárias a um indivíduo para que ele "**funcione adequadamente** (*grifo nosso*) nas situações em que tais habilidades sejam exigidas. Essa noção de letramento enfatiza a natureza pragmática das práticas de leitura e escrita. Assim, o indivíduo letrado seria aquele que se utiliza da leitura e da escrita na sua vida diária. Subjacente a tal conceito está a crença de que o uso adequado dessas habilidades, por si só, irá trazer, como consequência, uma condição cognitiva mais favorável ao indivíduo, além de lhe permitir uma maior mobilidade social e uma melhor condição econômica (cf. SOARES, 1998; KLEIMAN, 1995).

A essa tendência, que STREET (apud KLEIMAN, 1995) chamou de modelo autônomo de letramento, contrapõe-se o "modelo ideológico".

Segundo STREET (1995), as práticas de letramento envolvem aspectos não só culturais, mas políticos e ideológicos. Nessa perspectiva, o letramento

é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 1998, p. 74 - 5).

Nessa tendência, o letramento está relacionado com as formas como as práticas de leitura e a escrita se dão em determinados contextos sociais. Assim, a leitura como prática social "depende das instituições sociais que propõem e exigem estas práticas" (SOARES, 1998, p. 74).

Tomando como referência sua dimensão social e tendo como perspectiva o modelo ideológico de letramento, só podemos considerar positivas suas consequências na medida em que a leitura e a escrita constituam instrumentos para tomada de consciência e superação da realidade social.

Ao assumir tal concepção de letramento na elaboração do Programa de Leitura

da Biblioteca Municipal de Juiz de Fora, tomamos um caminho que não tivesse somente o viés da educação. Situamos a leitura num outro lugar, o lugar da cultura, entendida como produção humana. Assim entendida a leitura é considerada como prática social e a reflexão acerca dessa prática refere-se à formação humana e não propriamente ao saber escolar.

Na mesma perspectiva, adotamos a visão de FOUCAMBERT (1994), que diz que “aprender a ler exige estar integrado num grupo que de fato já utiliza a escrita para viver e não para aprender a ler” (p. 31).

As implicações dessa premissa para o programa de leitura a que nos referimos estão refletidas em algumas de suas propostas. Estas visavam cuidar para que a leitura estivesse presente na vida social das pessoas não como prática funcional, mas como prática reflexiva, consciente. Com essa intenção, priorizamos propostas de ações que estivessem ligadas à organização social das comunidades, tais como: a instalação de unidades regionais da biblioteca municipal, para facilitar o acesso ao livro nas comunidades periféricas, a organização de círculos de leitura com a parceria de sindicatos, associações de classe, associações comunitárias, entidades religiosas, nos quais a biblioteca municipal disporia os títulos e suportes definidos a partir das necessidades reflexivas daqueles grupos, a assessoria técnica para organização de acervo em espaços de leitura já existentes nas comunidades – em igrejas, associações de moradores, agremiações e em bibliotecas “caseiras”.

Essas ações ainda não foram implementadas. Dadas as suas características, exigem um alto grau de comprometimento político e uma boa dose de competência técnica em todas as esferas do órgão gestor da cultura no município.

Além do que já foi citado, também foram previstas ações de inclusão social na sede da Biblioteca Municipal, realizadas em parceria com os programas sociais desenvolvidos por outras secretarias do município, através de duas propostas: a orientação básica sobre o acervo e o funcionamento da biblioteca através de visitas guiadas e os projetos de iniciação à Internet, ambas voltadas para grupos socialmente excluídos, tais como cidadão de rua, presidiários em regime semi-aberto, idosos e crianças em situação de risco social.

Estas estão em andamento, pois são mais autônomas na sua execução.

2. A leitura é uma prática social

A leitura tem sido considerada, historicamente como prática escolar. Isso porque, a escola vem, ao longo do tempo, se constituindo como a principal agência de letramento (cf. KLEIMAN, 1995) na sociedade. Portanto, podemos entender a leitura na escola como uma prática social que se constrói nas práticas pedagógicas e que está fundamentada nas mais diversas concepções de linguagem, de leitura e de ensino/aprendizagem. Assim sendo, a formação do leitor (ou do não-leitor) por meio da escolarização relaciona-se, fundamentalmente, a dois aspectos intrínsecos: as concepções de leitura - que permeiam as finalidades e objetivos da leitura na escola - e as práticas de letramento escolar.

De acordo com KLEIMAN (1995), as práticas de leitura na escola sustentam-se a partir do “modelo autônomo” de letramento. Uma vez que a esse modelo de letramento escolar está intrínseca a crença de que a leitura é uma prática social ligada à possibilidade de progresso e de mobilidade social, a leitura na escola volta-se para a funcionalidade, ou seja, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita equipando os aprendizes para lidar com situações concretas do cotidiano. Assim, a leitura na escola, considerada como prática social, assume um caráter de *arma* e fica reduzida a instrumento para as classes populares ascenderem socialmente, inserirem-se no mercado de trabalho, tornarem-se cidadãos (cf. KRAMER, 1993). Desta forma, suas leituras ficarão limitadas a tais situações.

A leitura na escola deveria também “equipar” os alunos com a capacidade de se formarem através dela, constituindo-se como um meio para que estes possam relacionar-se íntima e subjetivamente com a realidade, no sentido de transformá-la. Assim compreendida, a leitura na escola se revestiria do caráter de *sonho* - que não se contrapõe, mas complementa a finalidade da leitura escolar como *arma* e garantiria então ao aluno, o status de verdadeiro leitor.

Ao assumir como finalidade da leitura escolar a leitura *arma*, o que tem sido constatado é que a escola acaba por afastar o aluno dos significados da leitura como *arma* e *sonho*, porque enfatiza a escrita e a leitura “de palavras nuas”, mantendo o cotidiano da leitura distante do real significado do ato de ler (cf. KRAMER, 1993).

Assim agindo, a escola, que a princípio seria responsável pela formação dos sujeitos letrados, paradoxalmente vem sendo apontada como a responsável por formar sujeitos letrados não-leitores, ou como quer Salinas (apud VINÃO, 1999), neoanalfabetos. Isso porque, tal como afirma KLEIMAN (1995), as práticas de letramento na escola, via de regra, ignoram o *letramento-prática social* e privilegiam o *letramento-prática individual*: o processo de aquisição dos códigos. A interação verbal, permeada pela utilização da leitura e da escrita como meio para se comunicar com o outro e com o mundo, é alijada das práticas de leitura escolar. Os textos são destituídos de seu sentido original, que é determinado justamente pela necessidade de interação verbal e as práticas de leitura escolar acabam por transformar todo gênero de texto em texto escolar, ou “didático”. Desta forma, a leitura na escola fica reduzida a uma série de atividades para o desenvolvimento das habilidades de decodificação e de compreensão de textos dados, em situações artificiais de comunicação. E sua finalidade fica limitada ao plano da funcionalidade, ou seja, à prática de leitura voltada estritamente para as situações cotidianas ou profissionais, quando não mais estritamente voltada para a aprendizagem escolar.

Conforme podemos constatar e a produção intelectual em torno da leitura tem nos mostrado e insistido nisso, as condições para se fazer leitores na escola, como disse o professor Ezequiel Teodoro da Silva (2003), vão “do medonho ao sem vergonha”. A carência de condições para a efetivação de propostas educacionais que permitam à escola formar leitores vão dos equívocos conceituais que mantém as práticas pedagógicas presas à Idade Média à falta de condições adequadas e da vontade política dos governantes no sentido de botar em prática aquilo que compôs

seus planos de governo. Sem dúvida, precisamos mudar a escola para mudar as reais possibilidades de formar sujeitos leitores.

No entanto, independentemente dessa realidade, contraditoriamente, temos disponíveis, também, dados que nos mostram que a escolarização não tem sido condição suficiente para fazer da leitura uma prática social significativa para alguma parcela da população mesmo onde a escola básica é de boa qualidade e onde as condições sócio-econômicas são muitas vezes mais favoráveis do que as da maior parte dos brasileiros. Na França, por exemplo, os índices de analfabetismo funcional giram em torno de algo próximo aos 20%.

Tais dados têm indicado que a constituição do sujeito leitor ocorre não só na escola, mas nas relações sociais que as pessoas estabelecem – na família e na comunidade. Muitos trabalhos têm apontado para o fato de que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das quais a escola se ocupa está relacionado, em grande parte, com os níveis de letramento dos aprendizes. Assim, se é verdade que a boa escola leva ao desenvolvimento das possibilidades de leitura e de escrita e impulsiona a constituição do sujeito leitor, também é verdade que as relações que os sujeitos estabelecem com a leitura fora do contexto escolar definem, em grande parte, o sucesso ou fracasso da formação de leitores pela escola.

Assumir essa idéia como premissa básica na formulação de políticas de leitura implica em considerar a necessidade de desescolarização da leitura.

Essa visão coaduna-se com a de Foucambert (1994), para quem a escola, sozinha, não pode formar leitores. Para esse autor, atribuir à escola o papel primordial na formação de leitores é imputar-lhe uma tarefa que ela não pode realizar, já que

... a leitura é uma aprendizado social, da mesma natureza que o aprendizado da comunicação oral. Com a leitura será como na fala: se o aprendizado se realizar através das práticas familiares e sócias, então e somente então, a escola poderá cumprir um papel fundamental de ajuda e de redução das desigualdades " (p. 115)

Sendo assim, a desescolarização da leitura refere-se, não só à necessidade de fomentar práticas de leitura em contextos não escolares, mas principalmente de pensar a leitura a partir de referências não escolares. Implica em que todas as instâncias educativas assumam a formação do leitor (FOUCAMBERT, 1994)

Levando em conta as reflexões apresentadas, o programa de leitura da Biblioteca Municipal de Juiz de Fora considera a necessidade de articular suas ações com as de outros órgãos públicos e instâncias governamentais que tenham sob sua responsabilidade programas sócio-educativos, inclusive – mas não só – com as secretarias de educação.

Assim, propusemos responsabilizar-nos pela formação de alunos e professores leitores, através de ações tais como a realização de palestras, seminários, fóruns e oficinas permanentes, o apoio ao desenvolvimento de projetos de leitura nas escolas municipais, o apoio à dinamização das bibliotecas escolares e aproveitamento do acervo, a orientação para utilização dos livros do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares, entre outras.

Mas novamente esbarramos com a desarticulação crônica entre a educação e a cultura. De um lado, deparamo-nos com programas de leitura e de formação de leitores realizados isoladamente pela Secretaria de Educação do Município, que tradicionalmente se ocupou dessa área, inclusive utilizando os espaços públicos administrados pela gestão da cultura, entre eles a própria Biblioteca Municipal, sem a preocupação de uma formulação conjunta, o que acarretava, muitas vezes, duplicação de ações.

Esse problema tem sido superado graças ao esforço da coordenação do Departamento de Promoção à Leitura da Secretaria de Educação e da coordenação de dinamização e Extensão da Biblioteca, que tem conseguido, por méritos pessoais, desenvolver projetos em parceria.

De outro lado, temos um órgão gestor de cultura que tradicionalmente lida com a biblioteca pública e, por extensão com a leitura como se esta não tivesse nada a ver com a cultura, e que, portanto, não devesse fazer parte do seu escopo.

Esta, talvez, seja a mais séria das limitações que se nos impõem, já que a falta de reconhecimento tácito do lugar da leitura nas discussões relativas às políticas públicas de cultura é o que gera a falta de compromisso político e as contradições entre os discursos e a prática.

3. Políticas de leitura devem ser políticas públicas

Essa premissa reflete a compreensão de que é papel do órgão gestor de cultura do município, em parceria com outras secretarias, atuar nessa área como fomentador de uma política de leitura que seja construída em acordo com os interesses dos diversos setores da sociedade civil e por ela assumida.

Esta é, a meu ver, uma condição essencial para garantir a edificação de estruturas que assegurem um caráter permanente das ações em favor da leitura, convertendo-as em políticas públicas. Por consequência, essa visão reflete, também, a necessidade de considerar o município – a cidade, a pôlis - como instância política de fomento à leitura e de formação do leitor, já que os espaços de formação de leitores e de adoção da leitura como prática social ampliam-se para além do espaço escolar.

Segundo FOUCAMBERT (1994) a desigualdade na utilização da leitura é o ponto de estrangulamento da vida democrática, uma vez que não há possibilidade de democracia sem que isso passe, necessariamente, pela democratização das práticas sociais de leitura, a partir dos usos e funções que tais práticas assumem para determinado grupo.

Por democratização das práticas sociais de leitura comprehende-se a possibilidade de democratização do status de verdadeiro leitor, estendendo a todos o poder de transformar e de compreender o mundo. Assim sendo, podemos considerar que o que há de efetivamente político na formação do leitor é a garantia das condições que permitam ao sujeito teorizar o real através da apropriação da linguagem escrita e assim mudar a realidade (FOUCAMBERT, 1994).

Há que se considerar, pois, a verdadeira acepção do conceito de “público” na proposição de políticas de leitura. Faço, então, uma breve menção ao Plano Nacional do Livro e da Leitura, sem a pretensão de aprofundar minha análise neste momento. Atentemos, pois, para um de seus aspectos.

Independentemente do mérito de se estabelecer, pela primeira vez na história do país parâmetros para o desenvolvimento de iniciativas em favor da leitura, o PNLL sustenta-se sobre um conjunto de iniciativas que já vinham sendo desenvolvidas com ou sem apoio ou compromisso dos poderes públicos.

A despeito da qualidade de muitos dos projetos que o compõem, construído dessa forma o Plano Nacional do Livro e da Leitura reflete uma visão no mínimo perigosa em termos de políticas públicas: a de que pode-se fazer política pública de leitura sem o poder público.

O que procuro elucidar é que, embora seja possível, desejável e necessário estabelecer parcerias com a iniciativa privada e com organizações não governamentais, a responsabilidade sobre a definição de objetivos, metas, estratégias e demandas desses projetos deve ser das instituições públicas. Do contrário, corremos o risco de orientarmos essas políticas não pelo interesse do bem comum e pelo direito democrático da igualdade de oportunidades, mas pelas diretrizes que as empresas patrocinadoras estabelecem como condição para o financiamento de projetos.

Na busca da coerência com esse pressuposto, consideramos no desenvolvimento das propostas que compunham o Programa Municipal de Leitura da cidade de Juiz de Fora que as propostas desenvolvidas em parceria ou com patrocínio de empresas privadas fossem formuladas pelo órgão gestor da cultura, com ou sem a participação de outras instâncias do poder público municipal. Também indicamos a necessidade de dispor de recursos do orçamento municipal para algumas das propostas. Neste sentido, definimos algumas ações de caráter mais institucional, que visavam estabelecer os critérios para a consolidação do referido programa como uma política verdadeiramente pública.

Nesse sentido as propostas apontadas foram a criação de comitê de leitura no município, a observação às diretrizes do Plano Nacional do Livro, Leitura e Bibliotecas, a adesão ao Programa Nacional do Livro e da Leitura – PNLL, o credenciamento da Biblioteca Municipal em entidades relacionadas à leitura: ALB; FNLIJ; Fundação Biblioteca Nacional; outras; o encaminhamento de convênios e parcerias com todos os setores públicos e privados com potencial para formação de leitores e para fomento à leitura no município, conforme demanda dos projetos.

No que se refere a essa premissa, as dificuldades enfrentadas na implantação do programa municipal de leitura de Juiz de Fora refletem uma desconsideração explícita da Política Nacional do Livro, Leitura e Bibliotecas, da qual faz parte o Plano Nacional do Livro e da Leitura, tanto pelo órgão gestor da cultura quanto pela secretaria de educação. Tal desconsideração deve-se, provavelmente, a duas possíveis razões: o desconhecimento dessa diretrizes e até mesmo dos documentos que as contém por parte dos gestores ou ao pensamento análogo àquele subjacente ao PNLL, de que política pública de leitura se faz sem o poder público e que,

portanto, não é necessário se ocupar dela.

Ao tecer considerações sobre as possibilidades e dificuldades da implantação de políticas de formação de leitores e de fomento à leitura no âmbito da biblioteca pública, busquei apresentar reflexões acerca de três premissas básicas presentes na formulação de políticas públicas de leitura, não no sentido de negá-las, mas na intenção explícita de desvendar as contradições entre o discurso assumido e a ação efetiva.

Nesse sentido, busquei desenvolver tais reflexões considerando que a biblioteca pública tem na formação de leitores e no fomento à leitura o seu mais importante papel. Porém, é necessário ressaltar que, diante das armadilhas produzidas pela banalização ou pela duplicidade do discurso sobre leitura, sua possibilidade de ação ainda está circunscritas ao atendimento aos que já são leitores.

Recorro novamente a FOUCAMBERT (1994) que nos mostra que, para ir além seria preciso, então, agir sobre as condições sociais daqueles que não têm muitas razões para ler, propondo algo mais do que oferecer material de leitura.

Penso haver dois aspectos a se considerar na proposição de programas de fomento à leitura e de formação de leitores no âmbito da biblioteca pública: a necessidade de trazer para a biblioteca a comunidade, especialmente aqueles que por suas condições sócio-culturais não recorreriam a ela, e a necessidade de levar a biblioteca para fora de seus limites, indo ao encontro das pessoas onde elas estiverem.

Bibliografia:

BRASIL. Plano Nacional do Livro e da Leitura. Brasília: Ministério da educação/Ministério da Cultura, 2006.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

SANT'ANNA, Afonso Romano. "Leitura: das armadilhas do óbvio ao discurso duplo". Disponível em <<http://www.leiabrasil.com.br>>. Acesso em 05/07/2007.

SILVA, Ezequiel T. Condições para fazer leitores nas escolas brasileiras: do medonho ao sem vergonha. In: FERREIRA, Norma S. A (org.) **Leitura: um cons/certo**, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.