

CONCEPÇÕES DE LEITURA: ENTRE DITOS E NÃO DITOS

DAYB MANUELA OLIVEIRA DOS SANTOS (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA).

Resumo

O presente trabalho é parte de pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização em Educação e Pluralidade Sócio-Cultural da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Esse estudo buscou conhecer concepções de leitura de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio do Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand (CIEAC), escola pública localizada em Feira de Santana, município do interior baiano. Esta busca partiu do pressuposto de que as concepções que se tem sobre as práticas influenciam o modo como essas mesmas práticas são realizadas. Assim, o conhecimento das concepções de leitura dos professores contribui para a reflexão sobre a formação do leitor dessa instituição escolar. A perspectiva teórica assumida buscou aproximar-se da história da leitura, da didática da leitura e da escrita e, ainda, da formação de professores com base nas histórias de vida. Para isto, autores como Chartier (1999; 1988; 2001), Certeau (1994), Darnton (1992), Lyons (1998–1999), Abreu (2001), Lerner (2002), Catani (1997), Kramer (1994), Silva (1995), Tardelli (1997; 2001) e Moraes (2001) foram bastante significativos. De natureza qualitativa, esta pesquisa contou com a entrevista enquanto instrumento metodológico e aponta para a necessidade do fortalecimento e aprofundamento das discussões acerca da leitura enquanto prática cultural nos cursos de formação de professores, a fim de facilitar uma maior coerência entre as práticas sociais de leitura e as propostas escolares com vistas à formação do leitor.

Palavras-chave:

História da leitura, Formação de leitores, Formação de professores.

Este artigo insere-se nas discussões teóricas da história da leitura, da didática da leitura e da escrita, assim como da formação de professores e constitui parte de pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização em Educação e Pluralidade Sócio-Cultural da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS - sob a orientação da Professora Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik. Conhecer e relacionar a formação de leitores às diferentes concepções de leitura presentes entre professores do Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand - CIEAC -, escola pública de Feira de Santana, município do interior baiano, constituiu o objetivo dessa investigação. Por permitir a manifestação do pensamento dos professores através de suas próprias vozes, a entrevista foi a metodologia utilizada.

O meu interesse pela leitura enquanto objeto teórico iniciou na graduação, no curso de Pedagogia da UEFS. Assim, destaco a minha participação no Projeto Leitura Itinerante, desenvolvido pelo Núcleo de Leitura Multimeios e a inserção na disciplina "Leituras, Histórias e Culturas", do curso de Especialização em História da Bahia da UEFS, na condição de aluna ouvinte, como fatores significativos desse processo.

Nesses espaços educativos, pude descobrir que "a leitura possui uma história" (Darnton, 1992: 200), que o leitor não é um ente abstrato, que as pessoas lêem de formas diferentes, de lugares sociais desiguais; que ler um romance não é o mesmo que ler um artigo científico; que a leitura nem sempre é desejada, afinal,

não por acaso livros e leitores foram queimados ao longo da história. Dessa forma, a leitura perdeu para mim a sua suposta neutralidade e caráter universal.

Assim, somente quando a leitura deixou de ser para mim um resultado previsível da aprendizagem escolar, uma habilidade difundida pela escola, para se tornar uma prática cultural, socialmente constituída e historicamente condicionada, é que me foi possível a curiosidade sobre como os professores, responsáveis diretos e "oficiais" pela formação de leitores, compreendem a leitura.

LEITURA: MAIS QUE UMA HABILIDADE, UMA PRÁTICA CULTURAL

Aqui a leitura é entendida como prática cultural, que "não é simplesmente uma habilidade, mas uma maneira de estabelecer significado que deve variar de cultura para cultura" (Darnton, 1992: 218). Além disso, abrange maneiras de ler socialmente partilhadas, que condicionam as formas e os significados dos gestos individuais.

A leitura é "uma operação de caça" (Certeau, 1994: 260), portanto, realizada no escuro, com características singulares como a improvisação, o levantamento de hipóteses e construção de significados apreendidos pelo contexto. Contradizendo as imagens da leitura como uma prática exclusivamente acadêmica, aqui, essa prática é pensada como constituinte do nosso cotidiano e elemento impregnado em nossas ações rotineiras.

O leitor, assim, caça no texto do outro, e não o faz desarmado, para isto recorre à sua história de vida, suas leituras anteriores, suas interrogações e seus propósitos. O leitor introduz no texto o seu mundo e instaura uma realidade imprevista. Para esta abordagem, o texto só ganha sentido em função de seus leitores.

O reconhecimento da liberdade leitora, por sua vez, não implica a negação de tensões e condicionantes existentes na prática da leitura. As tensões existentes nesta prática fazem, por exemplo, com que cada leitor seja único e que, ao mesmo tempo, possa ser identificado como pertencente a um coletivo específico, uma ou mais comunidades de leitores com características singulares. A este respeito, afirma Chartier (Chartier, 1999a):

... esta liberdade leitora não é jamais absoluta. [...]. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram a sua compreensão (p. 77).

Investigações recentes na área de leitura rompem com a historiografia ocidental que, tradicionalmente, abordou a leitura em relação aos aspectos quantitativos dos leitores e das leituras. Com a emergência da história cultural, a partir dos anos 1970, novas indagações foram lançadas à prática da leitura, buscando-se compreender, com maior prioridade, as maneiras e os modos de ler.

Nessa perspectiva, as análises não simplistas sobre a leitura trazem referência as relações estabelecidas entre o texto, o seu suporte e a prática de apropriação da

obra em questão. Assim, a escola precisa considerar nas propostas didáticas, nas quais a leitura é objeto de ensino, as maneiras pelas quais os textos são lidos e quais objetos lhe servem de suporte.

Além disso, a formação de leitores proficientes por parte da escola requer o envolvimento e o comprometimento de professores que compreendam a leitura enquanto prática cultural e que se reconheçam como leitores. O saber racional, por sua vez, não esgota a complexidade que envolve a cultura escrita e, portanto, não garante a inserção plena neste mundo. Segundo Kramer (Kramer, 1994):

... o mundo que se nega aos professores quando a eles são relegados apenas os textos pedagógicos é o mundo da literatura, da cultura, da arte e da tradição. É o mundo real de que fazem parte, mas que a escola - não por perversão, mas por ter se conformado à pequenez das normas ditadas - se acostumou a desconsiderar. [...] começar o trabalho com os professores baseando exclusivamente em materiais didáticos que expulsaram da linguagem a poesia e a busca de sentido é pouco. Muito pouco (p.121).

Pensar a formação do professor leitor, portanto, requer contextualizá-la em uma proposta que contemple a sua inserção no mundo da tradição e das artes em suas diversas linguagens. A vivência das variadas práticas culturais, com as quais a leitura mantém estrita relação, propicia que, mais que falar sobre a importância da leitura, o professor possa dar o seu próprio testemunho de leitor. Afinal, "ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo" (Freire, 1996: 34).

A tradicional prática escolar, no entanto, em se tratando de leitura, tem se pautado, sobretudo, na obrigação e no posterior exame, a fim de se verificar o "verdadeiro" entendimento do lido. Constata-se uma não problematização do uso de repetidas propostas didáticas e do pouco espaço destinado para que as crianças e os jovens se experimentem no vasto mundo da cultura escrita. Para Frago (Frago, 1993), a instituição escolar:

Ignora, em geral, as linguagens audiovisuais. Não cultiva a leitura em voz alta - básica para a linguagem oral - em momentos de perda generalizada da melodia, do ouvido e do tom da fala. Menos ainda, a literária e projetiva. Tampouco a compartilhada - método habitual de aprendizagem familiar [...], a narração oral ou escrita ou as múltiplas possibilidades e modos de escrever ou ler. Todos os aspectos positivos da oralidade foram abandonados, negados e poucos da cultura escrita são adquiridos (p. 25).

Em contraposição a essa tradição, a didática da leitura e da escrita propõe a ênfase no que fazem os leitores em suas práticas de apropriação do escrito e de conseqüente construção de sentidos. Desse modo, os denominados comportamentos leitores passam a ser considerados conteúdos de ensino e de aprendizagem, que devem estar presentes na sala de aula justamente para que os alunos possam vivenciá-los e incorporá-los em suas práticas imediatas e nas construídas em longo prazo. Quanto aos comportamentos dos leitores a serem ensinados, destaca Lerner (Lerner, 2002):

Entre os comportamentos do leitor que implicam interações com outras pessoas acerca dos textos, encontram-se, por exemplo, os seguintes: comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura. [...] Entre os mais privados, por exemplo, encontram-se comportamentos como: antecipar o que se segue no texto, reler um

fragmento anterior para verificar o que se compreendeu, quando se detecta uma incongruência [...] (p. 62).

A vivência ora proposta é muito mais ampla que a mera verbalização descritiva ou explicativa desses comportamentos. Para que isto seja possível, é preciso considerar o princípio defendido por F. Smith (1989) e citado por Lerner (2002), segundo o qual ler e aprender a ler não apresenta uma diferença fundamental.

A didática da leitura e da escrita compreende como fundamental que, no trabalho de formação de leitores, a escola se constitua em uma microcomunidade de leitores e conserve ao máximo, nas suas propostas didáticas, as características que as práticas de leitura apresentam nas situações sociais. Busca-se, assim, que a leitura seja apresentada aos mais jovens da mesma forma que lhes é apresentada a fala, ou seja, inserindo-os nas circunstâncias em que essa atividade encontra-se presente.

"Para democratizar a leitura é indispensável não somente motivar o leitor, mas, sobretudo levar o livro e todos os bens culturais ao leitor" (Melo, 1999: 92). O que é bem diferente de verbalizar acerca da importância de ler ou mesmo de indicar uma lista de livros a serem "devorados" por conta de sua inclusão em listas de vestibulares, ou situação semelhante de obrigatoriedade.

Torna-se necessário à escola refletir sobre suas próprias práticas no que se refere à leitura e, finalmente, problematizá-las tendo em vista as demandas sociais e a função da escola como instituição formadora.

CONCEPÇÕES DE LEITURA: ENTRE DITOS E NÃO DITOS, AS VOZES DOS PROFESSORES

Apresento, a partir deste ponto, parte dos fragmentos das entrevistas dos professores que destaquei e busquei analisar por julgar pertinentes à compreensão do objeto de estudo proposto na pesquisa ora relatada. Ressalto que os nomes verdadeiros dos professores foram resguardados, a fim de lhes garantir o anonimato. Os quatro professores entrevistados fazem parte da mesma instituição escolar, cursaram Letras Vernáculas e atuam no Ensino Médio.

No início da entrevista, indaguei aos professores a respeito do modo como eles conceituam leitura. Uma professora enfatizou, inicialmente, o prazer obtido com a leitura, a necessidade de que ela aconteça de forma ampla e, em seguida, relacionou-a a uma aptidão, portanto, como tarefa de decodificação: "***É muito o prazer. Considero algo fundamental para o ser humano. O saber ler da maneira mais ampla possível. Aqueles que não tiveram acesso sofrem muito por não dominarem esta aptidão***" (Professora Luana, grifos meus). No entanto, extrapolando a decodificação, a leitura constitui, fundamentalmente, produção de sentidos. Além disto (De Certeau, 2001):

... as pesquisas consagradas a uma psicolinguística da compreensão distinguem, na leitura, 'o ato léxico' do 'ato escriturístico'. Mostram que a criança escolarizada aprende a ler paralelamente à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem (p. 264).

Já para o professor Murilo, a leitura foi tomada como processo de interação, que se dá através de variados sentidos e que busca compreender, refletir e agir. Neste aspecto, a concepção de leitura deste professor revela-se ampliada e guarda relação com a produção de sentidos. Segundo ele, leitura refere-se a um: "*Processo de interação com o mundo, através da visão, da audição, buscando a compreensão, reflexão e ação*" (Professor Murilo).

Com poucas palavras, a concepção de leitura apontada pela professora Joana, parece aproximar-se do entendimento da leitura como integrante da cultura e elemento forte na vida cotidiana. Para esta docente, a leitura "[...] *se faz presente no dia-a-dia*" (Professora Joana).

Desse modo, feita a exceção ao discurso da professora Joana, no conjunto dos depoimentos, percebo uma tensão entre uma concepção de leitura que se refere mais à decodificação e, de outro modo, um movimento de ampliação do modo de pensar esta prática, pautado na construção de significados. Esta tensão, embora importante, não dá conta, ainda, de compreender a leitura enquanto prática social inserida na vida das pessoas e, que, portanto, extravasa os muros escolares. Segundo De Certeau (De Certeau, 1994: 262), a leitura se impõe em uma "... sociedade sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos (científicos, econômicos, políticos), mudada aos poucos em 'textos' combinados (administrativos, urbanos, industriais etc".

Por guardar estreita relação com a concepção de leitura, questionei os docentes também sobre a concepção que tinham de leitor. Sobre esse aspecto, a professora Conceição, por exemplo, falou sobre a necessidade de interação do leitor com o texto, no entanto, parece perceber a atividade do leitor, sobretudo como determinada pelo autor e pelo texto. Assim, segundo ela, leitor "*é aquele que além do processo da leitura ele procura interagir com o texto, tem que se deixar entrar no texto, vivenciar aquilo que o autor quis dizer*" (Professora Conceição, grifos meus). A esta percepção cabem alguns questionamentos, lançados por Chartier (Chartier, 1999a: 154) "... um livro existe sem leitor? Ele pode existir como objeto, mas, sem leitor, o texto do qual ele é portador é apenas virtual. Será que o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele se apossar, para dele fazer uso, para inscrevê-lo na memória ou para transformá-lo em experiência?".

Este posicionamento, não significa, porém, compreender que para a leitura o leitor basta por si só. O que está em discussão é a necessidade de se perceber a relação existente e necessária entre o texto, o leitor, o material portador do texto e ainda o contexto em que se dá a leitura, todos como integrantes desta prática cultural. Então, de acordo com Goulemot (Goulemot, 2001) ler:

... não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão à ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido (p. 108).

Há de se considerar, também, o caráter recente da incorporação do leitor nas discussões teóricas em torno da leitura. O que Chartier (1999c) chama de nascimento do leitor, de fato, só vem ocorrer a partir dos anos 60 do século XX. Este fato, certamente, contribui para que ainda a percepção da leitura seja, em alguns casos, centrada no autor e no texto.

A professora Luana, por sua vez, embora tenha apresentado uma concepção de leitura próxima da noção de decodificação, amplia a noção de leitor para aquele que consegue estabelecer relações com a experiência vivida: *Leitor é aquele que além de saber decodificar, sabe relacionar o que lê com outras situações de vida, principalmente, tirar proveito, senão não é leitor. Eu digo sempre aos meus alunos: qualquer criança de seis anos sabe ler o que está escrito, mas compreender...* (Professora Luana, grifos meus).

Esta posição da professora Luana dialoga com a percepção de Lajolo (1985), segundo a qual, leitor maduro é aquele que vivencia a história de suas leituras, incorporando ou refutando o que produzem de significados dos textos lidos à sua existência e de forma utônoma.

A concepção de leitor apresentada pela professora Joana aproxima-se da perspectiva da história cultural assumida como referencial nesta pesquisa, pois, em consonância com a concepção de leitura de prática cotidiana inserida na vida das pessoas, antes defendida por ela, esta professora apontou que o estatuto de leitor dispensa modelos e sujeitos ideais e, ainda, remete à diversidade de propósitos:

*Não só no âmbito escolar, esses leitores estão... às vezes nem se percebem leitores. Estão nos shoppings da vida, né, analisando ali as futilidades deles. Até uma criança ela é leitora, ela faz interpretações maravilhosas, também chega às vezes a gente ficar até sem graça, né, com os questionamentos de uma criança. **Um aluno também é um leitor da gente:** quando você chega mais triste, percebe, "o que a senhora tem hoje?", "tá mais alegre, tá mais triste?". É um leitor. (Professora Joana, grifos meus).*

Muito provavelmente, a professora refere-se ao fato de que devido à ênfase que há na leitura da palavra escrita e, ainda, a um determinado tipo de texto, idealizado e legitimado culturalmente, há uma enormidade de leitores que, fora do circuito das determinações já aceitas sobre o que é leitura e o que é leitor, constroem sentidos através de diversas linguagens, mas não contam com uma valorização social de suas práticas.

Destaco como fator relevante, ainda, o fato de que, dos quatro professores sujeitos da pesquisa, apenas um atribuiu aos seus alunos sem ressalvas o estatuto de leitor. Assim, em resposta à pergunta sobre se consideram ou não seus alunos leitores, os professores se posicionaram da seguinte forma:

***Infelizmente, não.** Tenho quatro turmas de terceiro ano. Eles me falam às vezes, já li não sei quem... **mas eles não são leitores.** Não foram estimulados, e isto tem que ser desde a tenra idade... tem que ser na infância. **Eles não são leitores** (Professora Luana).*

***Não.** Eles têm posturas esporádicas nesse aspecto, ou seja, eles lêem, esporadicamente, quando são obrigados. Mas não têm isso como necessidade (Professor Murilo).*

***Mais ou menos. Alguns sim, outros não.** Não é a maioria como seria o ideal. Mas há muita exigência para que isso aconteça. Eu não deixo de exigir não (Professora Conceição).*

***Considero.** Tem lá seus entraves, mas é aquela coisa de ficar martelando um pouquinho [...] (Professora Joana).*

O fato de a maioria destes professores não considerar seus alunos leitores constitui um entrave à própria formação destes jovens como leitores mais maduros, pois esta não consideração pressupõe, mesmo que de forma inconsciente, uma desqualificação de suas práticas. Imersos que estamos em uma sociedade na qual o escrito prepondera, cotidianamente vivenciamos leituras. Quanto a isto, afirma Ottaviano de Fiore (Fiore, 1999) citado por Cerqueira (Cerqueira, 2007):

Desde o operário que precisa ler manuais até o advogado que precisa decifrar os textos legais, passando pelo estudante nos exames, o cidadão que enfrenta as urnas, a dona de casa que enfrenta a educação da família, o executivo que enfrenta sua papelada, todos os membros de uma sociedade civilizada são obrigados a utilizar várias formas de leitura e interpretações de livros, jornais, revistas, relatórios, documentos, textos, resumos, tabelas, computadores, cartas, cálculos e uma multidão de outras formas escritas (p. 55).

No entanto, há na escola, na mídia e mesmo nas instituições superiores a preponderância à valorização da leitura canônica e certo silenciamento, ou mesmo desprezo, às leituras não autorizadas e aos leitores anônimos, não enxergados pela historiografia tradicional, como já foi abordado. Para Chartier (1999a):

Aqueles que são considerados não-leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de não considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontrolladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão de mundo, as maneiras de sentir e de pensar (p. 104).

A desqualificação das leituras realizadas fora do circuito das determinações canônicas não favorece a inserção dos sujeitos e, especialmente, dos educandos na totalidade da cultura escrita. Torna-se preciso, pois, encontrar meios de acolher essas práticas leitoras e, a partir delas, ampliar o horizonte cultural dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria dos professores sujeitos da pesquisa, embora tenha apontado aspectos da leitura que ultrapassam a simples decodificação, que se relacionam à construção de significados, através de diversas linguagens não restringidas ao escrito, evidenciam um descompasso entre aquilo que consideram leitura e a prática docente que desenvolvem e o que esperam de seus alunos no papel de leitores. Acredito que este fato tenha relação com a ausência, nos cursos de licenciaturas, de discussões a respeito da história da leitura e de seu mérito em tornar possível a inclusão no universo dos leitores e da leitura uma imensidão de sujeitos e de práticas antes silenciadas na historiografia ocidental tradicional.

Esta investigação aponta, ainda, para a necessidade de fortalecer a pesquisa em leitura e formação do leitor. As discussões na área de leitura têm realmente ganhado maior notoriedade, mas o discurso dos professores entrevistados nesta experiência, embora não seja representativo do universo dos professores, evidenciam a necessidade de aprofundar essas discussões, a fim de que se possa explorar as contradições e buscar maior coerência entre as concepções de leitura e as práticas de formação de leitor.

Por outro lado, fica evidente a insuficiência dos saberes acadêmicos e a necessidade de abertura para as artes em geral e para as histórias de vida dos professores, por assim dizer, para a formação do professor e de sua própria auto-aceitação como leitor, especialmente no contexto brasileiro de silenciamento e desvalorização de diversas práticas de leitura não inseridas no âmbito canônico.

REFERÊNCIAS

CATANI, Denice Bárbara [et al.]. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: **Docência, memória e gênero**. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 13-47.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1 artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999b. (Coleção Histórias da Leitura). p. 19-31.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, Imprensa Oficial do Estado, 1999a.

_____. A morte do leitor? **Revista Nexos**: Estudos em Comunicação e Educação. São Paulo, Ano 4. n. 10, p. 15-24, 1999c.

DARNTON, Robert. História da Leitura. IN: BURKE, Peter, (Org.). **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 1992. p. 199-236.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hipólito e Helena Beatriz M. de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FIGLIOTTI, Ottaviano. Apud CERQUEIRA, Priscila Lícia de Castro. **Saberes literários e docência**: (re) construindo caminhos da (auto) formação de professores leitores. 2007. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - UNEB, Salvador, 2007.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. IN: CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas da leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.

KRAMER, Sônia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. IN: MOREIRA, Antônio Flávio B. **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico). p. 101-126.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. IN: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola**. 5a. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p.51-62 .

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, José Marques de Melo. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. IN: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1999. (Coleção Leituras no Brasil). p. 61-94.

TARDELLI, Gláucia Maria Piato. Histórias de leitura de professores: as diferentes maneiras de ler. In: SILVA, Lílian Lopes Martins (Org.). **Entre leitores**: alunos, professores. Campinas, SP: Komedi, Arte Escrita, 2001. (Coleção Alle). p. 247-265.