

## LEITURA E LETRAMENTO NA ESCOLA: REFLEXÕES E PROPOSTAS

FLÁVIA FERREIRA DE PAULA (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)).

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir o ensino de leitura e letramento na escola com base no estudo de especialistas na área, tais como Azevedo (2004), Fernandes (2007a, 2007b), Fiorin (2007), Freire (2000), Kato (1995), Kleiman (2002a, 2002b, 2005), Lajolo (2007), Leffa (1996), Scholze & Rosing (2007), Soares (2003, 2004), Solé (1998), entre outros. A pesquisa parte de uma reflexão sobre a importância do ato de ler na sociedade atual e uma discussão sobre resultados de importantes exames de proficiência (PISA, SAEB) e pesquisa (INAF) em Língua Portuguesa e leitura no Brasil nos últimos anos. Ao lado disso, são apresentadas algumas concepções de leitura e informações sobre pesquisa em leitura no Brasil. Em seguida, são abordados os conceitos de alfabetização e letramento, no que diz respeito ao que há de convergente e divergente nos dois processos. Também é discutida a importância dos mediadores de leitura na formação de leitores, principalmente os papéis da escola e do professor nesse processo. São apontados, a seguir, problemas no ensino de leitura e letramento na escola, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Por último, são propostas formas de trabalho com a leitura na escola – a leitura literária, o ensino de língua portuguesa e de estratégias de leitura – para que se formem leitores proficientes e se caminhe em direção ao letramento dos alunos.

### Palavras-chave:

leitura, letramento, escola.

Saber ler e escrever é condição imprescindível para ser inserido na sociedade atual. De fato, é difícil encontrar uma situação do cotidiano que não envolva a leitura. Ler letreiros de ônibus, manuais de instruções, calendários ou receitas, são atividades presentes no dia-a-dia da maioria das pessoas. A leitura vem sendo apontada como um fator possibilitador não apenas do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, mas também da sua inserção nas sociedades letradas. Motivo pelo qual o ensino de leitura e de escrita deve ser discutido, principalmente na escola, onde acontece de forma sistematizada. Assim, “ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 1997: 26).

Se percebe que, mesmo com a escolarização obrigatória para todas as crianças e adolescentes, são altos os índices de pessoas não capazes de ler e escrever de maneira plena. As pessoas, mesmo alfabetizadas, não incorporam a leitura e a escrita e não necessariamente adquirem a competência de saber usar essas habilidades em atividades do cotidiano: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem como redigir um ofício, um requerimento, uma declaração ou um formulário (SOARES, 2003: 45-46). Diante dos resultados do SAEB, PISA e INAF que apontam níveis de proficiência dos brasileiros no que se refere às práticas de leitura e escrita e que revelam a dificuldade dos brasileiros em desenvolver suas habilidades leitoras, é importante buscar soluções e alternativas para melhorar o ensino da leitura na escola. Este artigo pretende, partindo da teoria sobre leitura e letramento, discutir alternativas de ensino de leitura na escola para que se caminhe em direção ao letramento dos alunos.

Além de se discutir a importância da leitura, é relevante que se tenha claro o que é, de fato, a leitura. A leitura vai além da decodificação dos grafemas, é acima de tudo compreensão. Para Freire (2000: 11-12), a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo, de forma que, antes de a criança ler a palavra escrita, é necessário que ela tenha compreendido a relação entre linguagem e realidade, para que perceba a relação dinâmica entre texto e contexto. Para ser considerado leitor, mais do que decodificar letras e palavras, o sujeito precisa ser capaz de usar a linguagem escrita em benefício próprio, seja para informação, para ampliar sua visão de mundo, por motivos religiosos, ou por simples entretenimento (AZEVEDO, 2004: 38).

É por meio do ato de ler que o indivíduo se apropria de competências relacionadas à cultura orientada pela palavra escrita, e com isso, atua na sociedade como um todo. Dessa forma, saber ler e escrever – além de um direito – constitui-se em “uma garantia de existência política e cultural num país, que, por sua vez, se pretenda letrado e, assim, desenvolvido” (SCHOLZE & ROSING, 2007: 09). A leitura não contribui apenas para a formação do aluno, mas também para a formação do cidadão.

O interesse em leitura no Brasil é um fato recente[1] e em algumas universidades, como a PUCSP, esse interesse foi desenvolvido devido a uma preocupação com o ensino da leitura instrumental na língua estrangeira:

A constatação dos pesquisadores nessa área, de que muito das dificuldades dos aprendizes devia-se não ao desconhecimento da língua estrangeira, mas principalmente à sua inabilidade de interagir com o texto na própria língua materna, leva-os a ter como parte de seus objetivos o desenvolvimento das habilidades de leitura, independente da língua do texto. (KATO, 1995: 01-02)

Dessa forma, Kato conclui que é preciso que se realize um trabalho preventivo, ou seja, trabalhar com a leitura desde a sua aquisição.

O leitor não é capaz de compreender um texto cujo assunto ele desconhece, ou seja, para fazer inferências necessárias para compreender o mundo, o indivíduo precisa ter dentro de si uma representação de mundo. E é nesse princípio que se baseia a teoria dos esquemas (LEFFA, 1996). A leitura é uma interação entre homem e mundo, na qual são muito importantes os conhecimentos prévios do indivíduo.

Kleiman (2005: 20) destaca que quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler, esse aprendiz está “em processo” de letramento, pois está conhecendo as práticas de letramento da sociedade. Dessa forma, letramento é um conceito criado para se referir aos usos da escrita não somente no ambiente escolar, mas em toda a esfera social, ao passo que a escrita faz parte da paisagem cotidiana da sociedade atual. Como os usos sociais da escrita são muito variados, é frequente levar em consideração *níveis de letramento* – dos mais elementares aos mais complexos.

É chamada de alfabetização a aquisição do sistema convencional de escrita. Nessa perspectiva, ser alfabetizado significa, na leitura, ser capaz de decodificar os sinais gráficos, e, na escrita, ser capaz de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. Solé (1998: 50) concorda que a alfabetização é um processo por

meio do qual as pessoas adquirem as habilidades de leitura e de escrita. Atenta para o fato de que seus procedimentos, no entanto, vão além de meras técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita.

O letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2003: 18). Não é, portanto, só alfabetização, mas a inclui. A alfabetização não é garantia de letramento para o indivíduo, porém é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado.

Sendo a alfabetização o processo indispensável de apropriação da língua escrita por parte do aprendiz e o letramento seu processo de participação e inserção nas práticas sociais de escrita, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar. De acordo com Batista (2007: 13) os dois “são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis”. Tampouco se deve pensar nos dois processos como denominações distintas e seqüenciais – alfabetizar para depois letrar. Levando em consideração que os alfabetizados vivem em uma sociedade letrada, cercada de placas, rótulos, revistas, *outdoors* etc., durante o ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita, esses processos devem acontecer de maneira complementar e simultânea, ou seja, *alfabetizar letrando*.

“Longos, tortuosos, difíceis e complexos são os caminhos que levam à formação do leitor” (FARIA, 2004: 50). Não existe uma fórmula certa para essa construção, nem mesmo uma linearidade nas trajetórias percorridas. Há leitores que se formam na infância, outros na escola, alguns ainda se fazem leitores só na fase adulta ou até mesmo na velhice. O que se tem são momentos distintos em que as pessoas descobrem o interesse pela leitura. O contato com a leitura desde cedo é de vital importância na formação dos leitores. Kleiman (2005: 35) argumenta que se uma criança tem em casa eventos de letramento – alguém que leia histórias para ela, por exemplo – essa criança já associa o livro ao entretenimento, o que lhe pode trazer diversão e prazer.

Segundo Fernandes (2007a: 32), “aprender a ler não é uma atividade natural, para a qual se capacita sozinho. É fato que, para qualquer sujeito em fase de escolarização, a leitura se configura como um hábito, já que “a aprendizagem da criança está fundamentada na leitura” (KLEIMAN, 2002a: 07). No entanto, passado este período, se não for desenvolvido um gosto pela leitura, muitos podem perder essa habilidade vista com tanto entusiasmo pelos alunos nos primeiros anos escolares. Para que isso não ocorra, é importante que seja trabalhada a relevância da leitura desde a alfabetização, mostrando para os aprendizes as diversas situações do dia-a-dia que envolvem essa prática, além da fonte de informação e lazer que a leitura se configura. A prática de leitura para ser eficiente precisa despertar e cultivar o desejo de ler. Mais do que ensinar a ler, é necessário ensinar a gostar de ler, pois a leitura, mais do que um hábito, necessita ser um prazer para os leitores desde a sua aquisição.

Alguns equívocos da escola no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da leitura acabam por atrapalhar esse importante processo. Um dos mais graves é a rigorosa separação entre leitura na escola e fora dela. A leitura deve ser vista pelos aprendizes como uma prática que faz parte de todas suas atividades, dentro e fora do ambiente escolar. A escola e o professor desempenham papéis fundamentais na tarefa de desfazer essa crença de leitura apenas no período escolar. Kleiman (2002b: 16) aponta outro problema. Segundo a autora, “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o

sentido". Em vista disso, muitos alunos, obedecendo à lei do menor esforço, acabam recorrendo a outro tipo de passatempo ou fonte de informação, ou seja, perdem o interesse pela leitura.

O valor do ensino de Literatura na escola também tem sido alvo de discussões ao longo dos anos. Essa disciplina, "um dos pilares da formação burguesa humanista" (BRASIL, 2006: 51), sempre teve seu *status* elevado em relação às outras – devido à elite culta que comandava a nação – e chegou até a ser reconhecida como sinal de cultura, logo de classe social. Hoje, sabe-se que a Literatura tem a sua importância diminuída em relação às demais matérias escolares. A verdade é que seus objetivos não estão claros nem para os professores e muito menos para os alunos. No trabalho com a leitura de obras literárias, a primeira ação do professor parece a de comprovação da leitura para conferir se o aluno realmente leu o texto, tratando a literatura de maneira objetiva, muitas vezes sem buscar ampliar essa primeira leitura, por meio de abordagens que envolvem a crítica literária e outras relações do texto com a sociedade.

Ainda, a idéia de que o aluno precisa ler apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura atrapalha na aquisição da leitura proficiente. Os alunos precisam ler em todas as atividades escolares, desde textos de História até problemas de Matemática a serem resolvidos. Atividades de interpretação de texto nas quais os alunos precisam apenas copiar parte dos textos não parecem ajudar no desenvolvimento de suas habilidades leitoras.

O ensino de leitura precisa acontecer em situações contextualizadas que façam sentido para os aprendizes, de modo que estes possam reconhecer a leitura como uma atividade social exigida para sua inserção no mundo letrado. Costa (2007: 105) nos lembra que o processo de formação do leitor "prevê um crescimento gradual, para o qual existe uma provisão de textos variados e abundantes". A leitura na escola vem funcionando, fundamentalmente, como um objeto de ensino. No entanto, para que possa também agir como objeto de aprendizagem,

[...] é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. (BRASIL, 1997: 41)

Os alunos precisam reconhecer na leitura um instrumento a ser usado em seu benefício, para isso, a escola, principalmente na figura do professor, deve buscar atividades significativas de trabalho com a leitura, a fim de formar leitores e não apenas indivíduos alfabetizados.

No trabalho com a literatura, Magnani (2001: 138) propõe um trabalho com a "*diversidade* (de enredos, procedimentos narrativos, gêneros, linguagens, autores e métodos)", para que, evitando-se a trivialização, e por meio da luta por significados, o leitor seja levado a ampliar seus horizontes. Diz a autora que ao que lhe parece "a saída mais coerente para o professor pode ser buscada numa práxis compartilhada que lhe ofereça segurança e permita uma *inferência crítica*" (idem: 136, grifo do autor)

Candido (1995: 249, *Apud*: BRASIL, 2006: 54) esclarece que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. E, como a literatura “oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade, de gozar dela esteticamente, de explorar os pontos de vista próprios através da apresentação de outras alternativas” (COLOMER, 2003: 133), o trabalho com os livros deve ajudar o aluno a desenvolver naturalmente as suas capacidades leitoras, visto que a riqueza polissêmica da literatura gera um campo de grande liberdade para o leitor. Cosson (2006: 17) ressalta que “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores, e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”. O contato com as histórias desperta emoções e propõe leituras diferenciadas por se apresentarem de modos diferentes dependendo de quem lê, contribuindo não só para a leitura da palavra, como também para a leitura do mundo, essencial para a formação do leitor crítico.

Para Fiorin (2007: 96) “O ensino de língua deve sempre ter em vista que as formas da língua existem para produzir sentido”. Dessa maneira, o ensino de português deve ser organizado de forma a levar o aprendiz a adquirir e ampliar progressivamente sua capacidade de entender e se fazer entendido na língua. Os seres humanos sempre agem em determinadas esferas de atividades, sejam elas a escola, o trabalho num jornal, a política, as propagandas, as relações de amor etc. A linguagem é sempre utilizada dentro dessas esferas por meio de enunciados, o que significa dizer que estes últimos são determinados pelas condições específicas e finalidades da esfera onde se encontram. Do trabalho com os gêneros textuais, o professor pode, portanto, levar os alunos a estabelecer um grande número de esquemas mentais, que servirão de auxílio para sua participação na sociedade no que diz respeito aos eventos que envolvem o letramento.

Kleiman (2005: 09) propõe a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita, como proposta para se trabalhar em direção ao letramento. Para que o professor consiga essa imersão, a autora sugere que se adotem práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas na sala de aula. Outro trabalho que pode ser realizado é o de arranjar paredes, chão e mobília da sala de aula de modo que diferentes tipos de textos penetrem por todos os sentidos do leitor em formação. Kleiman lembra que também pode ser realizado um “passeio leitura” com os alunos pela escola ou pelo bairro.

Partindo do princípio de que a leitura é um processo de interação entre um leitor e um texto, Solé (1998: 114) propõe que, antes da leitura, podem ser ensinadas estratégias aos alunos para que se possa extrair o máximo dessa interação. Solé (1998: 74) esclarece que as estratégias têm como finalidade ajudar o leitor na escolha de outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura, e acrescenta que, segundo seu entendimento,

[...] as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” (Wood, Bruner e Ross, 1976) necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. (SOLÉ, 1998: 76)

Muitas vezes o professor não sabe quais estratégias ensinar ou como ensiná-las. O estabelecimento delas parece artificial, pois as estratégias parecem integradas no decorrer do processo de leitura. No entanto, elas não são tão claras para os leitores inexperientes, que precisam da ajuda dos leitores maduros para desenvolverem suas habilidades leitoras. Ensinar estratégias de leitura é, portanto, ajudar os alunos a acionar seu conhecimento prévio sobre o assunto e formular hipóteses sobre o texto a ser lido, ou seja, um trabalho parecido com o ensino de leitura instrumental na língua estrangeira.

Primeiramente é importante que se diferenciem os textos que usamos, pois, sendo eles diferentes, também são variadas as expectativas que despertam no leitor. Solé (1998: 84-85) afirma que “Adam (1985), por exemplo, baseando-se nos trabalhos de Bronckart (1979) e Van Dick (1983)” propõe a classificação dos textos[2] em: a) *narrativo*; b) *descritivo*; c) *expositivos*; d) *Instrutivo-indutivo*. Identificar a classificação do texto é importante para que o leitor saiba como realizar a leitura. Sabe-se que não se lê uma receita da mesma forma que se lê uma carta ou um jornal. Nesse sentido, propõe-se que o trabalho do professor seja o de fazer com que os alunos percebam que há características que aproximam os textos e que se repetem.

No que diz respeito ao conhecimento prévio, Solé (1998: 106-107) esclarece que alguns procedimentos podem ser tomados para ajudar o aprendiz a atualizá-lo.

1. Dar alguma explicação geral sobre o que será lido. Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática para os alunos, para que possam relacioná-la a aspectos de sua experiência prévia.
2. Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio. (desenhos, títulos, subtítulos, enumerações, sublinhados, mudanças de letras etc.)
3. Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema. [...] depois da discussão, breve e centrada, devem ser sintetizados os aspectos mais relevantes, que ajudarão as crianças a enfrentar o texto.

Após as estratégias de antecipação ou de previsão, o professor pode ajudar o aluno a promover perguntas sobre o texto. Não se trata de apenas utilizar o conhecimento prévio, mas também – e talvez de maneira não intencional – conscientizar-se sobre o que sabem e sobre o que não sabem sobre dado assunto (SOLÉ, 1998: 110). Depois da leitura, pode-se comparar os fatos com as previsões e inferências feitas, a fim de verificar a veracidade entre elas. O aluno aprende, assim, a interagir com o material a ser lido e a construir sentido com textos de diversas naturezas. Ensinar o aluno essas estratégias é, nesse sentido, ensiná-lo a aprender a partir da leitura e, como consequência, aprender a aprender de forma autônoma e em diversas situações.

Quando se pensa em leitura, logo se imaginam papéis escritos – jornais, livros, revistas. No entanto, temos a leitura presente o tempo todo no nosso cotidiano – em muros, *outdoors*, camisetas, cartões, catálogos etc. –, por isso se diz que já fazemos parte de uma sociedade *grafocêntrica* (FERNANDES, 2007b: 16). Pode-se dizer que a “escrita, gradativamente, se transformou em um obstáculo (ou meio de acesso) para o homem ter uma participação efetiva no mundo social” (BARBOSA,

1994: 28). Tem-se entre indivíduos alfabetizados e analfabetos situação de desigualdade que se estende por muitas outras formas de dominação social.

Os resultados de importantes exames de proficiência em leitura, como SAEB 2005 e o PISA 2006, e pesquisas, como o INAF 2007 apontam a dificuldade da maioria dos brasileiros em ler e compreender textos escritos. É importante que sejam discutidas tanto as razões desse problema como formas de reverter essa situação. Alguns problemas no ensino de leitura foram listados neste artigo, tais como a grande divisão entre leitura na escola e fora dela e o trabalho com as fichas de leitura de textos literários. A escola deve tratar o processo de alfabetização de mãos dadas com o letramento, e não apenas trabalhar com o reconhecimento de letras e palavras.

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros textuais em língua portuguesa, com a literatura – em especial, para que os alunos conheçam variados tipos de textos dentro da esfera literária – e o ensino de estratégias de leitura, devem contribuir para a formação do leitor proficiente, que realiza boa leitura não só durante as atividades escolares, mas também durante diversas situações do dia-a-dia. Um leitor que sabe usar o texto em benefício próprio e que conta com recursos para fazer parte dos eventos sociais que envolvem o letramento, assim como usufruir dos bens culturais. Enfim, um cidadão letrado.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BATISTA, A. A. G. et al. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.2.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB – 2005 Primeiros resultados**: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, M. M. da. **Metodologia do ensino da Literatura**. Curitiba: Ibplex, 2007.

FARIA, V. L. B. de. Memórias de leitura e Educação Infantil. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

FERNANDES, C. R. D. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007a.

\_\_\_\_\_. et al. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007b. v. 4.

FERREIRA, N. S. de A. **A pesquisa sobre a leitura no Brasil: 1980-1995**. Campinas, SP: Komedi; Arte Escrita, 2001.

FIORIN, J. L. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, L. & ROSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e Práticas de Letramento**. Brasília: Inep UPF, 2007, p. 95-116.

FREIRE, : **A importância do ato de ler**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos de leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Preciso "ensinar" letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL, 2005.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Histórias e histórias**: guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 99. Brasília: MEC: SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Meus alunos não gostam de ler**: o que eu faço? Campinas: CEFIEL, 2005.

LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira**: histórias e histórias. São Paulo: Ática, 2004.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, C. C. S. & SOUZA, R. J. A leitura da literatura infanto-juvenil na escola. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 80-84.

SCHOLZE, L. & ROSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e Práticas de Letramento**. Brasília: Inep UPF, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Art Méd, 1998.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil e introdução à leitura. In: SCHOLZE, L. & ROSING, T. M. K. (Org.). **Teorias e Práticas de Letramento**. Brasília: Inep UPF, 2007, p. 245-253.

---

[1] Em seu estudo *A pesquisa sobre leitura no Brasil 1980-1995*, Ferreira (2001: 65) conclui que essa história se inicia timidamente: enquanto nos anos que antecederam a década de 1980, um período de 14 anos, foram identificados 22 trabalhos, praticamente durante o mesmo espaço de tempo, de 1980 a 1995, foram realizados 189 trabalhos (FERREIRA, 2001: 170).

[2] É importante lembrar que esta é a classificação usada por Solé (1998), outros autores usam classificações diferentes.