

Leitura, escrita e livro: determinantes de práticas culturais e desenvoltura social

Raquel Lazzari Leite Barbosa¹

Sérgio Fabiano Annibal²

Rosaria de Fátima Boldarine³

Resumo

Neste artigo, busca-se discutir a importância da leitura, da escrita e do livro no desempenho do sujeito leitor em sociedade. Essa discussão procura situar o papel desses elementos no tempo e no espaço social e delinear como essas práticas culturais de leitura e de escrita, aliadas ao suporte livro, podem determinar a desenvoltura do sujeito, quando capaz de acessar essas tecnologias eficazmente. Os resultados esperados situam-se na derrubada de aspectos superficiais e de senso comum acerca da leitura, do livro e da escrita, contribuindo para a ampliação das discussões sobre esses temas. Espera-se ampliar o debate que já vem sendo desenvolvido no âmbito educacional sobre leitura, livro e escrita, além da análise da relação resultante da desenvoltura do sujeito na sociedade e das suas habilidades de leitura e de escrita.

Palavras-chave

Práticas de leitura; cultura escrita; escola e livros.

Abstract

In this article we aim to discuss the importance of reading, writing and the book in the subject's performance in society. This dis-

ussion tries to put these elements in time and social space. Therefore we want to show how these cultural practices of reading and writing, combined with the book can determine the development of the subject, when able to access these technologies effectively. The expected results are the change of the superficial aspects and common sense about reading, books and writing. Hope that it contributes to the expansion of the discussions on these themes. We hope to collaborate to the discussion which is being developed within the educational context on reading, books and writing, and the relationship resulting from the development of the subject in society and their ability to read and write.

Keywords

Reading practices; written culture; school and books.

Um entendimento sobre leitura

Um tema que se tem mostrado central nos debates atuais sobre educação e participação social: de que maneira e com que intensidade as pessoas dos diferentes segmentos sociais, em função das habi-

-
- 1 Livre-docente em Didática pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (Unesp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília e do Departamento de Educação da Unesp/Assis e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (GEPLENP) da Unesp/Assis. *E-mail:* raqueleite@uol.com.br
 - 2 Doutor em Educação pela Unesp/Marília com experiência de estágio na Universidade de Lisboa, Portugal e membro do GEPLENP da Unesp/Assis. *E-mail:* sergioannibal@gmail.com
 - 3 Mestre em Educação pela Unesp/Marília e membro do GEPLENP da Unesp/Assis. *E-mail:* lispec@ig.com.br

lidades de leitura e de escrita que desenvolvem no processo de escolarização e em outras práticas sociais, participam e usufruem da produção material e cultural da sociedade em que vivem?

Essa primeira pergunta atualiza-se concretamente em outras: como essa participação se manifesta nas oportunidades objetivas de emprego e de renda? Como se processam e se transmitem os valores e as concepções de mundo, de vida e de sociedade?

O que se evidencia na formulação dessas perguntas e justifica a realização da pesquisa é a percepção de que o atual modo de produção econômico e de organização político-social do capitalismo implica processos educativos e formas de conhecimento que, por um lado, são, em sua origem, desigualmente distribuídos e, por outro, atuam como reprodutores da própria desigualdade.

Acreditava-se, e ainda se crê, que o sujeito leitor – leitor em um sentido muito especial, ao qual se associam valores e comportamentos pouco explicitados, mas largamente reconhecidos – seria uma pessoa mais participativa, socialmente mais responsável e solidária. Isso porque se supõe, mesmo que raramente se afirme ou se escreva de forma clara, que a aprendizagem consequente da prática leitora implicaria a percepção mais aguda do sentido da vida e do fazer histórico humano. Houve, em todo esse tempo, e continua havendo especial atenção à literatura – entendida como a forma mais fundamental da experiência da leitura –, ainda que também nesse caso não exista uma afirmação definitiva e, muitas vezes, sobreponha-se a essa visão a ideia de que ler é bom, não importa o quê.

De fato, o princípio subjacente a todo esse movimento é o de que a leitura conduziria à liberdade do espírito, à atividade intelectual crítica e autônoma. Ou seja, conduziria a uma consciência cartesiana, em que se manifesta a razão equilibrada do sujeito universal. Mesmo no caso da leitura do texto literário, em que se valoriza a percepção subjetiva da realidade (provavelmente uma influência das teses psicanalíticas fortemente encaixadas no tecido social contemporâneo) prevalece, mesmo de forma mitigada, a centralidade do sujeito cartesiano.

É certo que todo discurso sobre a necessidade da leitura e as estratégias que se estabeleceram para levar alguém a ler, a tornar-se leitor (seja na escola, seja em outras práticas sociais), estão como que

contaminados por outros discursos, em que predominam concepções fragmentadas de subjetividade e de sociedade, bem como valores pós-modernos, em que se destacam o hedonismo e a ausência de um eixo moral ou ético, onde prevalecem os gostos e os interesses pessoais. Há, igualmente, uma tendência programática, em que se admite a importância da leitura como instrumento de capacitação para competição em uma sociedade competitiva – ler, nesse sentido, torna-se uma forma de ser mais capaz de produzir e tirar proveito no espaço social, particularmente nas situações profissionais.

Paralelamente ao discurso da promoção da leitura como que justificando sua urgência, está presente a crença de que a pessoa não lê, ou não lê o suficiente, ou não lê o que deveria ler. Alguns discursos implicam a ideia de que hoje se lê menos do que se lia em outros tempos e isso se deveria em parte às pedagogias anacrônicas (com destaque para todas as ações escolares que supõem a leitura obrigatória) e à competição que os meios eletrônicos teriam estabelecido com a leitura. Daí a insistência em propostas de novas pedagogias, mais alegres e dinâmicas, e a suposição de que se deva associar a leitura ao prazer.

O que se acaba de afirmar é uma espécie de senso comum sobre a importância da leitura, algo relativamente bem-aceito na sociedade, ainda que pouco investigado. Entretanto, cabe perguntar: será que as coisas acontecem dessa maneira? Existirá realmente uma relação bem estabelecida entre ler e ser cidadão? O tanto que se lê – pouco ou muito – é objetivamente resultado das estratégias de ensino e de promoção de leitura? Será a prática da leitura uma condição para a melhor participação social e para a empregabilidade?

Houve já bastante tempo para que essas teses pudessem ser postas à prova. E os resultados, entretanto, não são alentadores. Apesar das múltiplas iniciativas de promoção do livro e da leitura que se fizeram desde que começaram os programas voltados para esse fim e que divulgaram as novas propostas de ensino e de alfabetização, há que se admitir que as mudanças foram poucas, se houve alguma.

Entre os agentes políticos e pedagógicos que atuam nessa área, existe já uma consciência de que o problema está muito mais relacionado às condições de acesso ao livro e à informação que à vontade e à falta de interesse das pessoas. Existe também a percepção de

que para a maior parte das pessoas, a leitura – especialmente a leitura de livros e de textos de formação ética e de informação sobre o que ocorre no mundo – é um valor e, portanto, não sustém os discursos nostálgicos ou catastróficos. Porém, continua predominando nos debates e nas ações de promoção de leitura uma concepção mitificadora e salvacionista, bem como uma indistinção dos processos e dos objetos envolvidos nas formas de ser e de viver na sociedade de cultura escrita. Com muita frequência se fala da deterioração da educação escolar e da perda do prazer de ler.

No entanto, as pesquisas que estão ocorrendo nos últimos quarenta anos sobre o funcionamento da escrita oferecem uma ampla compreensão dos processos de como se organizam os discursos de escrita e as atividades sociais mediadas por essa tecnologia, bem como do modo de produção, circulação e uso dos produtos culturais de base escrita que implicam formas próprias de organização do pensamento e da cognição.

Sem dúvida, os aspectos mais significativos do desenvolvimento dos modos de escrita foram a expansão da possibilidade da memória registrada e as formas de organização mais estruturadas e de controle sistemático. A diferença fundamental entre o escrito e o oral não se encontra na reorganização do fluxo sintático, mas na possibilidade de novas dimensões cognitivas, entre as quais está a formalização do pensamento. Tal processo permitiu, entre outras coisas, a emergência da matemática formal e de ciências positivas e o estabelecimento de uma cultura da escrita a que se supõem produtos culturais e formas de participação social que implicam muito mais que o simples conhecimento de normas de uso do código escrito.

Essas observações remetem à percepção de que o fenômeno da cultura escrita – ou mais exatamente, da sociedade de cultura escrita – tem uma dimensão especificada que vai além daquela em que se situam os indivíduos. O desenho urbano, as formas de interlocução no espaço público, as expressões de cultura, os princípios e os constrangimentos morais, as leis, a organização da indústria e do comércio, tudo isso é parte da sociedade de cultura escrita. As próprias formas da língua falada, bem como os valores e as avaliações que se fazem dos enunciados verbais estão referenciados nesse modo de produção de cultura.

Quanto maior a participação do sujeito na cultura escrita, maiores serão, entre outras coisas, a realização de leitura anônima, a conveniência com domínio de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, a comunicação ou o planejamento.

Pertencer à cultura escrita significa, portanto, mais que a soma dos conhecimentos e das capacidades individuais no uso da leitura e da escrita. Na medida em que uma pessoa se emprega, na medida em que utiliza os instrumentos e aparatos técnicos que constituem o espaço urbano, que organiza seu tempo e seu deslocamento em função da organização produtiva e jurídica, ela necessariamente está submetida à ordem da cultura escrita. Pode-se dizer que até mesmo a representação de mundo está pelo menos em parte determinada pela representação do modo de ser que se impõe a partir dos discursos hegemônicos.

Quanto maior a participação do sujeito na cultura escrita, maior será, entre outras coisas, a frequência da utilização de textos escritos, da realização de leitura autônoma, da interação com discursos menos contextualizados e mais autorreferidos, a convivência com domínios de raciocínio abstrato, a produção de textos para registro, comunicação ou planejamento. Em resumo, maiores serão a capacidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam controle, inflexões diversas e ajustes constantes. Por isso, pode-se dizer que participar da sociedade escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos.

Entendida dessa forma, a leitura de um texto escapa à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída. Ler, olhar, escutar são, efetivamente, uma série de atitudes intelectuais que, como diz Roger Chartier, longe de submeterem o consumidor a toda poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar, permitem, na verdade, uma reapropriação, um desvio, a desconfiança ou a resistência (CHARTIER, 1990).

A especificidade do escrito

A criança pode ser considerada um ser em situação de aprendizagem e a escola esforça-se para lhe incutir um modo específico de

ler diferente da leitura de imagens e de coisas visuais do mundo: o saber ler a escrita.

O livro contém uma outra proposta de aprendizagem, uma outra visão de mundo. A leitura do escrito abre uma possibilidade para a manifestação de crítica. É uma especificidade do escrito que deve ser considerada.

Como se manifesta essa especificidade? Linhas pedagógicas frequentemente direcionam a qualificação do escrito para o entendimento de uma forma de transcrição do oral. Essas correntes sobre o estudo da linguagem, conhecidas como desenvolvidas por Saussure (1999), representam uma abordagem centrada na língua oral, definindo a escrita como subproduto do oral. Trabalhos de antropólogos com sociedades que utilizam a escrita e com sociedades que não a utilizam mostram que a característica do escrito é levar a modos de pensar diferentes dos da comunicação oral. Segundo alguns autores, como Foucambert (1994), o domínio de operações que permitem a comunicação na linguagem oral não significa produção de escrita. A escrita não é um sistema de leitura e sim um sistema de pensamento. É outra maneira de expor problemas, outro paradigma diferente do oral. A escrita não tem o papel de substituto da comunicação oral.

Assim, aprender a ler não é passar de uma forma para outra de comunicação. Aprender a ler não é somente a passagem do oral para o escrito, mas outra maneira de pensar o raciocínio gráfico – ler é uma maneira nova de pensar, um pensar novo.

Bakhtin (2003) mostra que a produção oral tem uma duração, tem um tempo. A produção oral não existe fora do tempo no qual as palavras são ditas. O oral é efêmero, há a possibilidade de corrigir, mas a correção fica exposta. A escrita insere-se no tempo, mas no espaço das páginas o começo e o fim do discurso são apresentados simultaneamente. Se uma frase conflita com a outra, refaço o discurso, e o leitor não percebeu esse conflito. Escrever é, portanto, encontrar um princípio de coerência, resultado de um pensamento abstrato que constrói os modelos onde se inscrevem questões como: sob que ponto de vista eu me coloco? Eu construo uma significação e escolho um ponto de vista, a dificuldade que permeou a elaboração de um texto não aparece quando ele está acabado.

Assim, o ato de pensar do escrito relaciona-se com o espaço,

enquanto que o ato de pensar do oral relaciona-se com o tempo. Essas diferenças vão permitir a construção de outras maneiras de pensar, mas não envolvem mudança de nível.

Em nossa sociedade o saber é transmitido, entre outras formas, especialmente pela oralidade e pela escrita. Daí as consequências que advêm, principalmente para a criança e para o jovem, da não leitura. Estatísticas que mostram o número de indivíduos alfabetizados não se confundem com a totalidade de indivíduos que utilizam o escrito como forma de pensamento.

Há, na sociedade, uma diferença de utilização de formas de pensamento. Esse uso diferenciado de formas de pensamento pode ser visto como representativo da própria divisão social, como uma linha de poder.

Segundo Foucambert (op. cit.), a dificuldade de aumento do número de leitores é menos uma dificuldade técnica do que social. A batalha pela leitura é uma batalha contra injustiças e desigualdades sociais.

A educação é um processo dinâmico e complexo, envolvendo muitas variáveis. O educador deve indagar-se como pode tornar importante e única cada atividade, cada tarefa, cada proposta, em função de uma transformação da sociedade na direção da justiça social.

A escola e o livro

A escola tem, entre as suas responsabilidades, a de ser uma das primeiras, se não a primeira, agente a estabelecer o contato entre as pessoas e o livro. Assim, uma de suas prioridades deveria ser conhecer a organização desse livro, as suas páginas, as legendas, as notas. A manipulação do livro vai torná-lo familiar e não mais aquele objeto misterioso, mágico e às vezes amedrontador. O livro para as crianças e os jovens é uma entidade complexa e envolve *leitura, saber e suporte de expressão*.

Em termos de consumo, há um hiato quando o livro se destina à criança: quase sempre são os adultos (pais, educadores) que indicam o produto, portanto, que o *consumem* em termos econômicos.

No ato de consumir é decisiva a representação do livro e da leitura, o lugar que ocupa no contexto social, familiar. O livro é um

objeto social e cultural. Seu conteúdo é, em graus diversos, um reflexo da sociedade, de suas normas e valores. O livro transmite uma experiência, um saber, uma visão de mundo e do funcionamento desse mundo.

O livro é portador de um *dizer* que não é somente linguístico, informativo, literário, mas é também social. O livro pode ser um vetor da permanência ou da mudança social e cultural. Esse livro, suporte material do texto e do discurso, reflete contradições da sociedade.

Os livros que são dados por educadores ou pelos pais para que as crianças e os jovens os leiam, refletem, mesmo inconscientemente, uma *imagem* que eles (pais e educadores) têm dos livros e da leitura.

Assim, entrecruzam-se fenômenos simultâneos e complexos. Estratégias de comunicação, vontade didática e pedagógica do adulto e, de outra parte, o destinatário, que não é uma folha em branco, mas guarda toda uma historicidade social e individual.

Veja-se, por exemplo: o ler, para o adulto, é, geralmente, pensado como um ato de lazer. Para a criança, não; para ela aparece como um trabalho. Os pais, muitas vezes sem perceber, exercem atos hostis à leitura não didática, o que pode ser exemplificado na preferência de aquisição – quando podem – de enciclopédias.

Pesquisas mostram que assistir à televisão aparece para as crianças e os jovens como um momento de libertação. Por sua vez, o ler aparece como ato de estudo. As bibliotecas também costumam sofrer uma avaliação ligada ao estudo, são diretamente associadas ao trabalho escolar.

As leituras recomendadas nas escolas são representações do que se considera como *boa* leitura. Os pais, frequentemente, quando falam, quando podem falar de leitura (muitos não podem falar porque não tiveram ou não têm oportunidade de ler), referem-se às leituras de sua época de escolarização.

Assim, muitas vezes, a produção atual permanece ignorada. Os programas de leitura são, frequentemente, pensados em função de clássicos da cultura. Nada contra os clássicos, mas haveria necessidade de também ser conhecida a produção mais contemporânea. Os livros representam as diferentes épocas. Fazem parte de fatos históricos, econômicos e sociais.

A representação didática do livro é outro problema. Perguntando-se a uma criança: “O que é um livro?”. Ela, possivelmente, vai pensar logo na ideia que lhe foi inculcada: *nele se aprendem tais e tais coisas*. Outro sintoma desse mal é colocar o livro num pedestal.

Logo, é importante que a criança compreenda que o livro não é, primeiramente, didático. Que o livro não é um meio de aprender a se divertir, mas que ele pode ser a própria diversão.

É difícil que uma criança vá ler por prazer se por trás está uma visão, que lhe foi passada, de desprazer.

Mas pode-se perguntar: e as metas escolares e pedagógicas? As semanas fluem e as metas como ficam? Cumpri-las é necessário. Ora! Pode-se dizer que a escola não pode ser só prazerosa! Ela é um local de saber que requer esforço. Entretanto, como foi dito de início, o discernimento, o questionamento e, enfim, a compreensão poderão vir, muito mais por via da conciliação com a leitura, com o livro, do que por meio de uma guerra contra eles.

No entanto, é bom que sejam consideradas as dificuldades enfrentadas pelos professores. Como pedir que mostrem a gratificação da aprendizagem intelectual quando tudo na vida escolar – programas, notas, provas, sem falar da precariedade material – aponta para o desprazer?

Como, então, encaminhar-se para o gostar de ler? A resposta talvez esteja no repensar o nosso próprio gosto de ler! O gosto que nós, professores, temos pela leitura. A leitura não poderá carregar um ato de resistência. As contingências cotidianas, todas elas, sociais, profissionais, psicológicas, afetivas, climáticas, familiares, domésticas, patológicas, pecuniárias, ideológicas, culturais, estão aí. Não podem ser separadas da escola. A escola não está aqui e a vida em sociedade lá. Ela, a escola, é a vida em sociedade.

O prazer de ler pode ser, também, sequestrado às crianças e jovens, pelo medo, medo secreto, o medo (muito antigo) de não compreender. O professor pode acirrar ou amenizar esse medo.

Em pesquisa realizada e publicada no livro intitulado *Dificuldades de leitura. A busca da chave do segredo* (BARBOSA, 1998), foi possível observar que, no momento de enfrentar o livro surgem muitas dificuldades. Por que surgem essas barreiras entre a leitura e o leitor?

Uma das constatações interessantes da pesquisa diz respeito ao fato de que os textos dados em sala de aula, frequentemente, costumam indicar para um não gosto pela leitura. E esse não gosto aponta para a ideia introjetada pelos alunos de que deveriam desvendar um determinado conhecimento que o professor esperava. Observou-se, por meio da pesquisa, a certeza da existência de um direcionamento para a leitura, um direcionamento para a apreensão de uma leitura – a leitura prévia feita pelo professor. Essa pressuposição de cobrança, da cobrança de algo determinado, já conhecido pelo professor, configurava-se, para o aluno, como um dever. O dever de descobrir a visão do outro, em vez de visar o seu próprio entendimento do texto. Aí, aparecia um fator que pode ser considerado como gerador de angústia para o aluno leitor, um fator gerador de medo da leitura. À medida que a leitura aparece como uma forma de controle do professor sobre o aluno, instala-se o conflito entre o saber que se julga já legitimado – o do professor – e o saber que pode não ser o previsto, o desejado, o prestigiado – o do aluno.

O aluno internaliza o princípio inerente ao poder institucionalizado, segundo o qual sua leitura deve ser balizada por um quadro de referências construído pelo professor. Dentro desse quadro, sua leitura fica desqualificada, é considerada inferior, porque não corresponde a um conhecimento aceito pelo professor como correto. Dessa forma, a leitura passa a ser vista como objeto de apropriação por parte de um sujeito externo ao leitor. O aluno percebe-se excluído e passa a atuar como tradutor da leitura do professor e não como leitor.

É frequente quando se fala na leitura e na não leitura, afirmar-se que os educadores são os responsáveis por tal situação. Essa ideia traz muitas angústias e preocupações e faz que se desencadeiem atitudes para desenvolver o hábito da leitura. A expressão leitura fica, então, impregnada de um valor moral. Vamos adotar tais e tais estratégias de leitura! Passa-se, assim, a ideia de que o livro não é suficiente para gerar o desejo de ler. O móvel mais comum que direciona a adoção dessas diferentes estratégias para o desenvolvimento do hábito de leitura é, geralmente, o medo do insucesso escolar que atinge educadores e pais.

Pesquisas (SILVA, 1986) têm demonstrado que muitas pessoas conferem à escola e ao professor a responsabilidade pelo processo de

definição de seus hábitos de leitura. Evidencia-se, assim, o vínculo que se estabelece entre a leitura e a escola.

Considerações Finais

Como se pode observar, no decorrer deste texto, procurou-se elaborar uma discussão a respeito da leitura: “Um entendimento sobre leitura”, da escrita: “A especificidade do escrito” e da escola e do livro: “A escola e o livro”.

Com isso, compreende-se que a leitura, a escrita e o livro constituem mecanismos complexos de mediações e de estabelecimentos de relações do sujeito com o mundo em que vive. Talvez a grande novidade de um debate como esse esteja nos modos como o sujeito irá lançar mão dessas tecnologias, pois isso implicará práticas culturais e sociais específicas desse indivíduo em sociedade. E o uso que irá fazer dessas habilidades dependerá das confluências de sentido que conseguir estabelecer numa sociedade midiática e de consumo, que se apresenta como mediadora desses sentidos. Isso poderá ocorrer com mais êxito se o leitor acessar ou reconhecer, no conceito do ato de ler e na interação com os espaços consagrados à aprendizagem da leitura na escola, por exemplo, uma postura mais arrojada. Entretanto, esse movimento tem que ocorrer de maneira conjunta e coletiva, isto é: para que o sujeito se aproprie de um mecanismo de acesso às possibilidades de leitura como se está discutindo, há a necessidade de uma nova lógica de conceber a comunicação: deixar de se operar nos níveis superficiais e passar a atuar em níveis mais profundos e significativos da tessitura social e cultural.

Com isso, a postura do sujeito leitor na apropriação e na objetivação da leitura, da escrita e do livro poderá determinar seu desempenho (*performance*) nas relações estabelecidas com o mundo e seus sentidos, na medida em que tal postura também está subsidiada por arranjos cognitivos e de pensamento abstrato bem elaborados e capazes de atualizações constantes desses sentidos.

As relações cognitivas, o exercício do pensamento abstrato e a perspicácia na confecção e na reconfecção dos sentidos do mundo passam pelas representações construídas pela escola a respeito da leitura, da escrita, do livro e dos seus usos. A leitura, seus suportes

e a escrita são veículos de efetivação dos saberes acumulados ao longo da História.

Portanto, parece que há a necessidade de considerar a escola como pertencente ao todo social e cultural de uma sociedade e reconhecer o seu papel de organizadora das relações abstratas do pensamento como linguagem. Assim, talvez, possa ocorrer uma apropriação e uma objetivação eficaz da recepção da leitura, do uso do livro e da operacionalização crítica e política da escrita. São elementos integrantes do funcionamento da engrenagem social e cultural. A visão fragmentada e estanque da leitura, da escrita e do livro só vem a contribuir para uma pouca eficácia das mediações desses elementos e da escola no estabelecimento de aspectos culturais, sociais, econômicos, cognitivos, subjetivos e coletivos em um sujeito em trânsito no seu meio social.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud et al. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, R. L. L. *Dificuldades de leitura. A busca da chave do segredo*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- _____. *A construção do "herói". Leitura na escola. Assis 1920/1950*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- _____. (Org.). *Formação de educadores. Desafios e perspectivas*. São Paulo. Editora Unesp, 2003.
- BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CHARTIER, R. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.
- _____. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Vharles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antonio Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 1999.
- SILVA, L. L. M. et al. *A escolarização do leitor. A didática da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (Série Novas Perspectivas).