

## LEITURA COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO

Dayane Pereira Barroso de Carvalho (UEMASUL)

[dayane.carvalho@uemasul.edu.br](mailto:dayane.carvalho@uemasul.edu.br)

Zanado Pavão Sousa Mesquita (UEMASUL)

[zanado.mesquita@uemasul.edu.br](mailto:zanado.mesquita@uemasul.edu.br)

Maria da Guia Taveiro Silva (UEMASUL)

[maria.silva@uemasul.edu.br](mailto:maria.silva@uemasul.edu.br)

### RESUMO

Os indivíduos inseridos em sociedades grafocêntricas devem se utilizar de práticas de leitura como instrumento de emancipação, o que requer reflexão de como ocorre o acesso à leitura, sua mediação e as estruturas de poder e os ambientes sociais, nos quais os aprendizes são envolvidos. Assim, este artigo pretende discutir leitura como instrumento de emancipação. Ademais, como as práticas de leitura podem modificar as condições dos sujeitos, que se encontram em situação desfavorecida, as estruturas excludentes de poder e como essas estruturas podem limitar suas escolhas. O Brasil ainda se encontra em uma situação educacional que merece atenção. Alavancar os níveis de leitura e práticas sociais de leitura, em um país que ainda mantém níveis alarmantes de pobreza e extrema pobreza, requer mudanças não apenas nos limites dos muros escolares. O Estado precisa garantir que todos tenham condições não só de acesso à escolarização, mas, também, de permanência. É preciso subverter a ordem social. As mudanças na educação produzem transformações na aprendizagem dos sujeitos. A abordagem desta reflexão é bibliográfica e fundamenta-se na teoria de Freire (2011; 2013), Gadotti (2015), Koch e Elias (2009), Morin (2011), Soares (2004, 2009), Solé (1998), entre outros. A escola brasileira tem avançado, mas ainda há muito a fazer para alcançar os níveis ideais de leitura. A relevância desta reflexão se dá pelo fato de poder contribuir com professores, gestores e os que se envolvem com o ensino da leitura, bem como com estudantes que estão em formação com o mesmo propósito.

### Palavras-chave:

Leitura. Letramento. Práticas Sociais de Leitura

### ABSTRACT

People inserted in graphocentric societies may use reading practices as an emancipation tool, it requires reflection about how happen the access to reading, its mediation, power structures and social environments in which learners are involved. Therefore, this study intends to discuss reading as an emancipation tool. Furthermore, how reading practices can modify conditions of subjects who are in need, excluding power structures and how these structures can restrict their choices. Brazil is in an educational situation that deserves attention. Rise reading degrees and social reading practices, in a country that still has worrying levels of poverty and extreme poverty, requires not only changes in the school walls edge. The State needs to ensure for everyone conditions of access to schooling, but also permanence. It is necessary to overturn social order. Changes in education make changes in subjects' learning. The approach of this paper is bibliographic and based on the theories from Freire (2011;

2013), Gadotti (2015), Koch e Elias (2009), Morin (2011), Soares (2004, 2009), Solé (1998), among others. The Brazilian school system is progressing, but still has a lot to do to reach the reading optimal levels. This work contributes to teachers, educational managers and those who are involved in the teaching of reading, as well as students who are in training with common purpose.

**Keywords:**

**Literacy. Reading. Social Reading Practices.**

## **1. Introdução**

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) demonstra, de maneira esclarecedora, os problemas de alfabetização e letramento que o Brasil enfrenta. As metas estabelecidas pelo Ideb estão aquém do ideal, para uma sociedade que se utiliza das práticas de leitura e escrita para o exercício da cidadania. O déficit se deve ao fato de a escolarização no Brasil ainda encarar problemas primários, para desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e escrita. Até pouco tempo o país mantinha números alarmantes de pessoas analfabetas, pessoas que não conheciam o alfabeto. Com isso, em algumas esferas sociais o ensino e a aprendizagem no Brasil ainda se dá numa esfera primária e fragmentada. A medição dos níveis de aprendizagem e leitura aponta apenas se o indivíduo consegue ou não decodificar e codificar a língua, a partir da interpretação de textos simples.

O critério de avaliação dessa medição denuncia diferenças significativas, em comparação aos países desenvolvidos. Acontece que nesses países os índices de alfabetização são medidos no âmbito do letramento, da apropriação das habilidades de leitura e de escrita para o exercício de práticas que seus meios sociais fazem exigência. Pressupõe-se que os sujeitos já dominam as habilidades de decodificar os símbolos, logo o critério utilizado é o de avaliar a capacidade de captar significados e ideias, formular raciocínios, equiparar pontos de vista, interpretar linguagem figurada, tomar a linguagem como sua propriedade e fazer o seu uso conforme as necessidades, valores, práticas e interações sociais.

Diante do exposto, este artigo discute leitura como instrumento de emancipação. Ele levanta questões sobre o problema social da leitura, de como os níveis de leitura podem exercer influência na estrutura social, mas, também, como um indivíduo inserido em estruturas sociais precárias pode ter suas habilidades e práticas de leitura negativamente afetadas. A abordagem da pesquisa é bibliográfica, e direcionada ao público especializado da área de educação, ensino e letras. Ela se fundamenta nas

teorias de Soares (2009), Freire (2011; 2013), Morin (2011), Gadotti (2015), Solé (1998) e Koch e Elias (2009), entre outros.

Nesse contexto, ao perceber leitura como instrumento de emancipação se discute brevemente o impacto que estruturas socioeconômicas causam ou podem causar no desempenho de leitura, memória e raciocínio dos indivíduos e seu embate no desempenho escolar. Essas análises e discussão poderão contribuir para reflexões sobre alternativas práticas de aplicação das habilidades de leitura, de modo a sugerir condições para que os indivíduos sejam capazes de se apropriar da leitura e da escrita para suas práticas, interações e exigências sociais. Investigar a disfunção na capacidade de leitura que o Brasil encara é estar sensível ao fato de que o problema tem raízes fincadas em aspectos para além dos muros escolares. Ele se alonga a esferas sociais, econômicas, culturais e psicológicas. A mudança deve ser estendida para além dos projetos políticos pedagógicos, é preciso considerar a estrutura social como um todo.

## **2. O problema social da leitura**

Formar sujeitos capazes de exercer com plenitude as práticas sociais de leitura e escrita, demandadas pela sociedade, é um dos desafios que a escola enfrenta, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. O Brasil ainda encontra problemas de alfabetização, que é a condição que o indivíduo dispõe de usar as tecnologias de ler e escrever. Em 2019, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) mostrou resultados que, apesar das metas alcançadas para o ano, de 5,7<sup>283</sup> pontos de um total de 10 pontos, evidenciaram a fragilidade na qualidade do ensino, no tocante à apropriação da leitura pela população.

Diferente dos países desenvolvidos, o Brasil ainda mede os níveis de alfabetização em leitura e matemática, sob a perspectiva apenas da aprendizagem das habilidades do ler e do escrever e não da aplicação prática dessas habilidades. Discutir o problema social da leitura não é apenas questionar perspectivas primárias, concentradas na alfabetização propriamente dita, que é importante e parte fundamental do processo de aprendizagem. Mas também discutir a problemática sob a perspectiva de

---

<sup>283</sup> O Ideb é calculado em uma escala de 0 a 10. A metodologia para cálculo do índice está disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/porta1\\_ideb/documentos/2020/Apresentacao\\_Coletiva\\_Imprensa\\_Saeb\\_2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta1_ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf).

tomar como propriedade a leitura e a escrita, para responder às exigências sociais contínuas.

Em suas análises sobre alfabetização e letramento, Soares (2004, p. 9) levanta a hipótese de que o fracasso escolar em alfabetização se dá por fatores específicos de natureza pedagógica, que resultam na perda da especificidade da alfabetização. Como exemplo, ela cita a reorganização do tempo escolar e a implantação do sistema de ciclos, diluição de metas e objetivos ao longo do processo de escolarização e a má interpretação e aplicação do princípio da progressão continuada. Mas a perda da especificidade da alfabetização não é fator determinante para que se tenha resultados insatisfatórios nas práticas sociais de leitura. Práticas pedagógicas, isoladas de assistência especializada e políticas públicas voltadas para outros domínios sociais, mostram resultados medíocres e descontínuos, no que diz respeito à contemplação de escolarização e de desenvolvimento intelectual adequados aos indivíduos inseridos em seus meios sociais.

Na obra *Primeiríssima Infância*, da gestação aos três anos, publicada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV, 2013), é ressaltado que “o aprendizado da criança pequena está diretamente ligado às vivências e às oportunidades que esta criança tem ao longo de seu crescimento” (p. 31). Os conhecimentos interacionais, frutos dessas vivências e oportunidades, se mostram fundamentais no processo de formação do sujeito leitor e de suas práticas sociais de leitura. Koch e Elias (2009 p. 44), sobre os conhecimentos interacionais, dizem que são as práticas interacionais diversas, históricas e culturais, que possibilitam ao leitor reconhecer o quadro do texto e interpretá-lo. Desse modo, é impossível pensar o problema de aprendizagem, raciocínio, memória e leitura sem ponderar aspectos subjetivos da aprendizagem, que se originam no primeiro domínio social do indivíduo – a família. Arranjos familiares são o ambiente primeiro de socialização da criança e do adolescente. O ambiente familiar exerce influência significativa nos padrões de linguagem, que, conseqüentemente, impacta de maneira expressiva o desenvolvimento cognitivo e intelectual do sujeito.

Se para construir o significado do texto o leitor se utiliza, também, de seu conhecimento de mundo (SOLÉ, 1998, p. 24), é impossível ignorar o ambiente social primeiro do aluno, que consiste em seu próprio arranjo familiar com suas culturas, práticas de oralidade e níveis de letramento. “As diferenças entre as variedades da língua se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina a cultura de

oralidade e culturas de letramento” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37). É o ambiente familiar que proporciona ao indivíduo suas primeiras práticas de socialização e de atividades discursivas, que garantem sua inserção primeira no meio social, é o espaço inicial de interação de um sujeito. Por isso, no processo de aprendizagem é indispensável se levar em consideração componentes psicológicos e culturais familiares (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42), que são base da interação, da coletivização, da instrução e da aprendizagem, que resultam em práticas de letramento.

Nesse contexto, é válido lembrar que, nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, não se deve dissociar as facetas linguísticas e sociais do processo de aprendizagem. Qualquer paradigma que tente extinguir algum desses aspectos tende a falhar no seu propósito educativo emancipador. Conforme Solé (1998),

A compreensão *de um texto* não deriva da recitação do conteúdo em questão [...]. Para isso, *o leitor* também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias, etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura (SOLÉ, 1998, p. 44) (grifo nosso)

Assim, percebe-se que além de dispor de um determinado texto, com determinado conteúdo, é preciso também que o leitor se sinta seguro de suas capacidades intelectivas e de raciocínio, receba auxílio de recursos humanos, tenha experienciado situações que lhe permitiram algum nível satisfatório de estímulos cognitivos prévios, bem como disponibilidade de tempo e ambiente propício para sentir segurança em seus processos interpretativos.

No entanto, mesmo tendo suas especificidades, o processo de imersão em práticas sociais de leitura deve considerar a soma ao aspecto social, uma vez que se fala sobre o déficit de leitura e aprendizagem de todas as crianças, inclusive daquelas que não têm a qualidade mínima de alimentação, moradia, saúde, cultura e liberdade à convivência familiar e comunitária. O problema é estrutural e pretender que os níveis de leitura e aprendizagem sejam satisfatórios em seu aspecto linguístico, significa compreender que não basta que a educação esteja relativamente democratizada em termos de oportunidade, deve-se atentar para que ela esteja democratizada, também, em termos de permanência (GADOTTI, 2015, p. 100). Nesse sentido, considera-se que a leitura e a aprendizagem perpassam a ótica da condição humana, entendendo que “o homem não é uma ilha, é comunicação” (FREIRE, 2013, p. 23) e como tal deve ser o

objeto essencial de todo o ensino, transcorrendo os aspectos físicos, biológicos, psíquicos, culturais, sociais e históricos (MORIN, 2011, p. 16).

Alfabetizar sem integrar as facetas sociais, culturais e psicológicas do sujeito, aonde se desenvolve a prática do letramento, produz indivíduos que não conseguem fazer o uso da leitura e da escrita nas suas práticas sociais, como consequência, por um lado, esses indivíduos encontram um lugar marginalizado socialmente e culturalmente (SOARES, 2009, p. 34, 37-8), porque a busca pela educação “deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências” (FREIRE, 2013, p. 23). Por outro lado, indivíduos que se encontram à margem social, cultural e econômica são os que mais enfrentam problemas de aprendizagem, leitura, alfabetização e letramento, e chegam a ter oito vezes menos riqueza de vocabulário e de expressões longas que indivíduos que se encontram em condições socioeconômicas mais elevadas (PAPALIA, 2013, p. 201). Esse é um dilema a ser tratado com muita cautela pela escola, a partir de ensinamentos e aprendizagens de leitura sensíveis às subjetividades do leitor em formação.

A proposta de alfabetização que resulte em letramento deve focar, também, os aspectos sociais e culturais do indivíduo. Se a “língua é um ato social” (PAPALIA, 2013, p. 200), resolver o problema social da leitura atravessa a busca por alternativas sociais, junto ao Estado e à sociedade em geral. As crianças que estão marginalizadas e privadas de direitos garantidores de seu desenvolvimento integral, inclusive aboados pela Constituição Federal, têm garantias básicas, pois de acordo com o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990):

É dever da família, da comunidade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Garantir esses direitos deve passar pela mudança em leis trabalhistas, que permitam o acesso de ambos pais e/ou responsáveis aos cuidados com a criança. Ademais, precisa garantir o tempo de aleitamento materno exclusivo, recomendável pela associação nacional de pediatria, que é de, no mínimo, 6 meses. É preciso discutir a estrutura social que permite que crianças nasçam e se desenvolvam em péssimas condições, para que elas mesmas se tornem a mão de obra barata e privada de direitos básicos. Junto a isso, a garantia de moradia e condições sanitárias razoáveis.

Para Freire (2011),

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. (FREIRE, 2011, p. 80)

Portanto, qualquer avanço que se queira fazer no campo educacional, que proporcione o exercício pleno das competências de leitura e escrita, enquanto ferramentas de emancipação social, deve se inclinar à modificação da estrutura social que mantém grupos específicos de pessoas excluídas da apropriação das práticas sociais de leitura, que, por sua vez, possibilitam o exercício pleno da cidadania.

Entretanto, cabe questionar o que são práticas sociais de leitura? Soares (2009, p. 20) procura explicar, exemplificando. Para ela é ler livros, jornais, revistas, encontrar informações em catálogos telefônicos, em contratos de trabalho, na conta de luz, numa bula de remédio, entre outros. De fato, estar alfabetizado apenas na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita não significa conseguir exercer em sua plenitude os seus direitos de cidadão, porque não se tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e grafocêntricas. Afinal, “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer o uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 46). Deve-se pensar sobre a quais condições práticas o sujeito está exposto e como isso pode afetá-lo significativamente, pois a mesma sociedade que exige competências de leitura e escrita, exclui o indivíduo que não tem acesso às condições e estímulos necessários para o desenvolvimento cognitivo adequado e exercício pleno das competências de leitura.

Em sua condição humana o sujeito precisa se inserir em meios sociais. Halbwachs (1990, p. 136) diz que “quando um grupo humano vive muito tempo em um lugar adaptado a seus hábitos, não somente os seus movimentos, mas também seus pensamentos se regulam pela sucessão de imagens que lhe representam os objetos exteriores”. As teorias reconhecem a urgência de se pensar nas pluralidades. No entanto, na aplicação prática dos processos de ensino e leitura, nota-se que há uma tentativa de separar o sujeito estudante dos seus outros papéis, funções e ambientes sociais. Essa é uma vã e fracassada tentativa a maioria das instituições educadoras têm insistido em perpetrar, “já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações” (MARCUSCHI, 2008, p. 162). A prática da aprendizagem de

leitura e escrita caminha por categorias culturais, sociais, cognitivas, psíquicas, afetivas e, inclusive, monetárias. Portanto, a aprendizagem do indivíduo e sua capacidade de raciocínio e leitura são elementos estruturais e resultam de dinâmicas e estímulos sociais.

Se “o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade” (MORIN, 2011, p. 20), necessita-se voltar a atenção e a discussão para o campo afetivo como fator preponderante na dinâmica e no êxito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Halbwachs (1990, p. 33) fala sobre a necessidade de uma comunidade afetiva. Para ele, “estamos tão bem afinados com aqueles que nos cercam, que vibramos em uníssono, e não sabemos mais onde está o ponto de partida das vibrações, em nós ou nos outros (HALBWACHS, 1990, p. 47). É preciso considerar a influência e os estímulos do ambiente familiar e social de um indivíduo em seu processo de aprendizagem, uma vez que ali está a fonte de toda sua afetividade, segurança emocional e contato social. Portanto, a segurança emocional, que é a base saudável da afetividade, está diretamente relacionada à qualidade de vida, como ter emprego digno, qualidade na saúde pública, escolar, alimentícia, de moradia, tempo disponível para lazer e atividades físicas, segurança e etc. Trata-se dos modos de vida que produzem nossa subjetividade. Todos esses fatores se sustentam na memória do sujeito e atuam no desempenho escolar e de aprendizagem de leitura e escrita, pois “é na história vivida que se apoia nossa memória” (HALBWACHS, 1990, p. 60).

### **3. Considerações finais**

O desenvolvimento das práticas de leitura no Brasil é um desafio a ser resolvido. Um país que ainda procura alternativas para alfabetizar sua população, certamente se localiza distante do ideal das práticas de letramento que acontecem nos contextos sociais fora das instituições escolares. O papel da escola é oferecer o conhecimento como ferramenta de emancipação social, para que os sujeitos sejam capazes de ter controle sobre suas próprias vidas e suas decisões nas esferas pessoais e coletivas.

É por meio da aquisição do conhecimento e do exercício prático da leitura que o indivíduo consegue desenvolver consciência crítica das estruturas sociais de poder nas quais está inserido, inclusive na comunidade escolar. As atividades de letramento, sem dúvida, impactam positivamente os contextos sociais e são capazes de modificar a ordem das coisas, pois os indivíduos conseguem se exercer como sujeitos da histó-



ria, conseguem identificar de onde vêm os silenciamentos que perduram em suas práticas de leitura e interpretação de textos e contextos e, como disse Paulo Freire, compreender que o mundo não é, o mundo está sendo, para assim conseguirem construir outros mundos possíveis.

O bom desenvolvimento das práticas sociais de leitura é possível, desde que se compreenda que o letramento não deve ser um instrumento neutro para práticas sociais rotineiras e cotidianas, como afirma Magda Soares, mas ferramenta de emancipação social que dá ao indivíduo suporte para questionar tradições, estruturas discursivas e distribuição de poder. Para tanto, o investimento deve acontecer não apenas no perímetro pedagógico e físico da escola, mas deve ser compreendido desde a qualidade de alimentação e moradia dos indivíduos, às condições socioeconômicas e culturais que limitam suas escolhas, combatendo as bases estruturais de poder que atravessam suas vidas, uma vez que felicidade e bem-estar são conceitos éticos e essenciais para a aprendizagem do aluno e desenvolvimento saudável dos sujeitos.

O exercício das práticas de letramento é capaz de abalar os paradigmas de poder, porque a sociedade se movimenta sob práticas discursivas. Por outro lado, a própria sociedade molda os indivíduos em seus aspectos psicológicos, culturais, econômicos e sociais, a partir do uso que faz do discurso. Não há como dissociar a necessidade que a escola tem de formar indivíduos plenamente capazes de se utilizar da linguagem para se inserirem como sujeitos na sociedade, da necessidade de se mudar a estrutura social, para que eles tenham as condições vitais de acesso aos bens escolares e culturais das sociedades letradas.

Portanto, para garantir aos indivíduos práticas de leitura como instrumento de emancipação é imprescindível é que o Estado tome, de fato, sua parte na responsabilização de oferecer condições de permanência escolar, que se estendem às necessidades humanas mais básicas, a fim de garantir que os indivíduos em fase de escolarização tenham chances legítimas de continuarem seu processo de aprendizagem e aplicação prática das habilidades de leitura em seus meios sociais. Bem como é indispensável que as instituições educadoras e suas estruturas pedagógicas repensem sua hierarquia e seus projetos educacionais não apenas teóricos, mas na sua aplicabilidade prática. Quais são os fins da educação, senão construir uma sociedade mais inclusiva e menos desigual? É por meio de práticas de leitura que os sujeitos são capazes de fazer uma análise mais crítica do cotidiano e, dessa forma, mudar a estrutura dos seus meios sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI – RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/documentos/2020/Apresentacao\\_Coletiva\\_Imprensa\\_Saeb\\_2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf). Acesso em: 28set. 2020

\_\_\_\_\_. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 02 out. 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (recurso eletrônico)

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Revista dos Tribunais LTDA. 1990.

KOCH, Ingedore. ELIAS, Vanda M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSHI, Luís Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo; Cortez, 2011.

PAPALIA, Diane E. *Desenvolvimento humano*. Trad. de Carla Filomena Marques Pinto Vercesi *et al.* 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n.25, p.5-17, abr. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 05 set. 2020

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

Outra fonte

*Primeiríssima infância da gestação aos três anos: percepções e práticas da sociedade brasileira sobre a fase inicial da vida*. Orgs. Eduardo Marino e Gabriela Aratangy Pluciennik. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2013.