

**Secção/Área Temática****Sociologia da Infância / Infâncias em Ação****“– Como a minha mãe dizia, eu aterrava-me a ler”: Práticas e concepções de  
leitura de crianças leitoras****CAMARGO, Thainá Callile Cazé** - Universidade do Porto**FERREIRA, Manuela** - Universidade do Porto**Resumo**

Ancorado nas Ciências da Educação e Sociologias da Infância e da Educação, este artigo foca-se nos discursos de crianças reconhecidamente leitoras acerca de como construíram o seu gosto e prazer pela leitura, e procura compreendê-los por relação aos contextos familiares e escolares. Através de entrevistas semiestruturadas com 15 crianças de uma escola EB 2/3, pública, procurámos conhecer as suas experiências de leitura em diferentes espaços/tempos e, mediante inquéritos, conhecer as práticas de leitura das/os suas/seus mães/pais. A análise mostrou um grupo heterogéneo de crianças, maioritariamente raparigas mais velhas oriundas/os de famílias das classes média/média alta, precocemente expostas a práticas de leitura familiar. Contrastando, crianças leitoras de famílias sem habitus de leitura valorizaram práticas pré-escolares/escolares, explicitando ainda estratégias para sustentarem o gosto por ler. Destaca-se a importância da leitura prazerosa, indo além do seu uso académico, e da escola na promoção do gosto de ler em crianças de meios culturalmente desfavorecidos.

**Abstract**

Anchored in Education Sciences and Sociologies of Childhood and Education, this article focuses on the discourses of children who are recognised readers about how they built their taste and pleasure for reading and seeks to understand them in relation to family and school contexts. Via semi-structured interviews with 15 children from a public secondary school, we aimed to know their reading experiences in different spaces/time and, through surveys, to know the reading practices of their parents. The analysis showed a heterogeneous group of children, mostly girls and older, from middle/upper-middle class families, precociously exposed to family reading practices. Contradistinguish, reading children from families with no reading habitus valued pre-school/school practices and explained their own strategies to sustain their love for reading. The importance of pleasurable reading is highlighted, going beyond its academic, and role of school in promoting the pleasure of reading in children from culturally disadvantaged backgrounds.

**Palavras-chave:** crianças leitoras; práticas sociais de leitura na família e escola; experiências e subjetividades infantis.

**Keywords:** child readers; social reading practices; family; school; children's experiences and subjectivities.

## **Introdução**

A leitura constitui uma competência de literacia fundamental no dia-a-dia de qualquer cidadã/ão, sendo necessária a sua aprendizagem desde a infância para que possa ser usada com autonomia. Isso significa que saber ler não é sinónimo de uma mera decodificação de letras e palavras, mas antes da sua interpretação ser significativa para as/os leitoras/es pelos sentidos que aí encontram para as suas interrogações, desejos de saber, angústias ou bel-prazer. Do mesmo modo, tampouco saber ler é, automaticamente, sinónimo de gostar de ler e ter prazer em fazê-lo.

Não sendo nem um ato natural nem uma atividade mecânica, ou meramente individual – não obstante o envolvimento socioafetivo e o desenvolvimento pessoal e social obtido através da experiência de ler –, entende-se que a leitura, o hábito de ler e o gosto que daí se retira devem ser compreendidos na interdependência de inúmeros fatores socioeducativos – familiares, escolares, mas também dos grupos de pares e dos produtos mediáticos –, cuja importância varia em função de determinados contextos sociopolíticos e económicos e do tempo histórico.

Com efeito, nos países da OECD em que o nível de desenvolvimento é avaliado, classificado e ordenado num ranking global, usando instrumentos como o PISA, é visível, por um lado, a influência das relações e políticas transnacionais no estabelecimento das preocupações centrais dos países e, por outro, a competitividade internacional a que estes são sujeitos para manterem ou melhorarem os seus resultados. Ora, os lugares creditados pelo PISA variam consoante a desenvoltura das/os jovens à saída do 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB), mais precisamente as suas competências em leitura, matemática e ciências. Neste sentido, muitas das recentes preocupações internacionais e nacionais com a leitura de crianças/jovens devem-se à prevalência de uma ideologia neoliberal da educação e, conseqüentemente, a uma política educativa de cunho económico, tecnocrático e de produção e rendimentos quantificáveis (Sudbrack & Fonseca, 2021).

Em Portugal, estas preocupações são visíveis nos incentivos político educativos que se fazem sentir desde 2006 para subsidiar a promoção da leitura no sistema escolar, como a criação do Plano Nacional de Leitura (Resolução 86/2006), a expansão das bibliotecas escolares para os 2º e 3º CEB (Portaria 756/2009) e explosão do mercado livreiro infantojuvenil (Dionísio, 2012). Daí têm resultado crescentes índices de literacia na leitura: conforme relatório, Portugal é um dos poucos países com trajetórias

“– Como a minha mãe dizia, eu aterrava-me a ler”: Práticas e concepções de leitura de crianças leitoras

de melhoria nas temáticas privilegiadas para análise (PISA, 2018 in Lourenço et al., 2019).

Neste contexto internacional e nacional pode dizer-se que, genericamente, os debates acerca da leitura tendem a polarizar-se entre o conjunto de defensores para quem a aquisição desse hábito contribui para um maior aproveitamento escolar das crianças e, conseqüente, sucesso social, sendo esta ideia reforçada com o seu inverso – dificuldades na leitura e ausência de hábitos de leitura são preditores de insucesso escolar –, e o conjunto de defensores contra tais perspetivas, que contrapõem um entendimento mais complexo e holístico da leitura e do ato de ler. No entanto, acontece que, não obstante já se saber que o processo de alfabetização é, frequentemente, sincrónico de apelos ao hábito da leitura, seja com preocupações mais cognitivas, seja com preocupações mais integradoras e globais da aprendizagem de saberes, ambos os lados deste debate tendem a estar virados para fins escolares. Quando então se pensa na promoção de hábitos da leitura como uma construção social e como uma experiência com sentido, geradora de prazer e de bem-estar social e subjetivo para quem lê, o debate torna-se redutor: atente-se ao contexto socioeducativo contemporâneo em que o ofício das crianças as tem vindo a converter em alunas/os (Sirota, 1993; Perrenoud, 1995) a tempo inteiro, tendo em vista alcançarem a excelência escolar (Diogo et al., 2018), e ao acolhimento que é dado à experiência da leitura por prazer às crianças que parece pouco valorizado na escola e mesmo fora dela. Como compreender este paradoxo se a experiência da leitura prazerosa parece ser essencial nos processos de construção de crianças leitoras (Anaya, 2020). E como um direito essencial para promover uma sensibilidade à transformação/emancipação social potenciando o pensamento crítico?

Com efeito, ao percorrermos mais de uma década de pesquisas em três Universidades do norte de Portugal acerca da leitura e infância (2006-2021)<sup>1</sup>, percebeu-se um estado da arte em que prevalecem dissertações de mestrado face a teses de doutoramento; temáticas direcionadas à “compreensão leitora”, à “dificuldades de aprendizagem específicas” e à “monitorização com base no currículo” e o recurso a métodos de tipo quantitativo como o uso de testes cognitivos e/ou combinação de testes e inquéritos por questionário. A prevalência deste tipo de pesquisas sobre a leitura vinculada à infância mostra-se assim alinhada com aquela que é uma das tónicas dominantes dos debates acerca da leitura, centrada na valorização das competências adquiridas e seus resultados, segundo uma lógica individual, cognitiva, psicológica e

adultocêntrica. A descoberto fica a ausência dos pontos de vista das crianças, incluindo-se aqui, os das crianças leitoras, aquelas que, à partida, não têm “problemas” de leitura, o mesmo acontecendo com uma compreensão do fenómeno da leitura mais ampla e complexa em que as crianças, enquanto seres sociais situados, se relacionam com os livros e a leitura em múltiplos contextos socioeducativos neles adquirindo experiências e aprendizagens muito diversificadas, mais ou menos significativas para si. O que têm elas a dizer-nos acerca dessas experiências como crianças leitoras? Que contributos trazem essas suas experiências para se repensar as políticas de promoção à leitura nos contextos formais e não formais de educação?

Ancorada nas Sociologias da Infância e da Educação e nas Ciências da Educação este artigo foca-se nos modos como como crianças reconhecidamente leitoras construíram o seu gosto e prazer pela leitura. Através de entrevistas semi-estruturadas com crianças de uma escola EB 2/3, pública, procurámos conhecer as suas experiências de leitura em diferentes espaços/tempos e, mediante inquéritos, conhecer as práticas com os livros e memórias de infância das/os suas/seus mães/pais. Com esta análise das suas práticas de leitura procura-se compreender a importância dos *habitus* culturais trazendo as subjetividades e as estratégias acionadas por crianças leitoras para alimentarem o seu gosto pelos livros e o seu prazer em os lerem, considerando i) quem são as crianças leitoras tendo por referência as suas condições e práticas familiares e escolares; ii) os casos de crianças leitoras que se apresentam como trânsfugas e o papel dos contextos formais e não formais de educação; e iii) como crianças leitoras se tornaram boas/bons leitores.

### **Das crianças alunas/os e consumidoras de produtos culturais às crianças leitoras – enquadramento teórico**

Sujeita aos mesmos princípios que qualquer outra prática cultural, a leitura é, tradicionalmente, transmitida, ensinada e aprendida na escola e, por este motivo, este contexto e relações tornam-se relevantes para explicar a conexão dos atores sociais com os livros, incluindo-se nessa equação os vínculos com as suas origens sociais (Bourdieu & Chartier, 2015).

Ao reportar ao sistema escolar a função de principal responsável na promoção do contacto com os livros, Bourdieu (2015) não deixa de acusar o paradoxo que ali se estabelece com a cultura escrita, uma vez que tende a condicionar a importância da

“– Como a minha mãe dizia, eu aterrava-me a ler”: Práticas e concepções de leitura de crianças leitoras

leitura a buscas específicas de conteúdo, desestimulando a emergência de interpretações e de efeitos inesperados, surpreendentes, singulares, pois “é em termos de acesso ao mundo do trabalho que a educação é pensada hoje, e, cada vez mais, é a este acesso que ela está reduzida” (Charlot, 2004, p. 14). Assiste-se, assim, há décadas, à desvalorização social da leitura e das artes como um todo, contrariamente à ascendente valorização da cultura científica (Bertrand, 2003; Lahire, 2008a), sem contar com o crescimento imparável das mais variadas e lucrativas culturas do entretenimento (Lahire, 2008b). Tal desvalorização pode ser ainda um revérbero de dois fatores mais gerais, no que concerne à inversão da hierarquia no âmago do ensino: as ciências exatas assumem lugar de topo, traduzindo, gradualmente, mudanças históricas na manutenção de capital cultural (Lahire, 2002) e, as relações nem sempre positivas entre competências intelectuais e hábitos de leitura, em que um/a bom/a aluno/a pode não ser, necessariamente, um/a bom/a leitor/a e vice-versa (Lahire, 2002; 2003).

Compreender as relações entre infância, leitura e escolarização implica remontar ao processo de construção da modernidade, quando as preocupações sociais destinadas às crianças adquiriram, a partir do século XVII e sob influência de moralistas e pedagogos, feições de cuidado pela sua preservação e, principalmente, pela sua disciplinação (Foucault, 1987) e educação escolar que vieram a contribuir para a estabilização de um novo lugar quer no contexto privado da família quer no contexto público da escola, em que passam a ser interpretadas como bens inestimáveis de valor afetivo, económico e cultural (Ariès, 2014; Ferreira, 2006; Cunha, 2007). Esta consciência adulta das especificidades das crianças (Ariès, 2014), afastando-as do mundo do trabalho, refletiu-se numa concepção de infância que, nascida com a invenção da escola e a institucionalização da escola de massas, laica, gratuita e obrigatória, as concebe enquanto alunas/os e vem a sobrepor a vida escolar a todas as outras experiências da infância, cada vez mais precocemente (Perrenoud, 1995; Ferreira & Tomás, 2018). Ser aluno, torna-se a norma da infância (Sacristán, 2004), esperando-se, então, que as crianças aprendam a ler, a dominar letras e palavras e a descodificar textos para bem desempenharem o ofício de alunas (Perrenoud, 1995) com *expertise*; essencial ao sucesso académico.

No alinhamento e reforço das práticas de alfabetização, a leitura iniciada e proporcionada pelos manuais escolares pode ser complementada e ampliada com outros livros e leituras extraescolares oferecidas pelo mercado de bens culturais especialmente

destinado ao público infantojuvenil. Com efeito, as descobertas da criança como um ser inteligente, sensível e com uma enorme capacidade de aprendizagem, bem como da infância enquanto período ótimo para a aquisição de conhecimentos úteis à escola e à vida, legitimadas pelo discurso psicológico, abrem espaço à expansão de uma indústria de produtos diferenciados da cultura material para a infância (Kline, 1995), contribuindo, com isso, para a sua identificação como consumidoras ativas (*idem*). Combinando aspetos estéticos com funções de entretenimento e educação para garantir a receptividade infantil dos seus produtos, a indústria infantil, nomeadamente a livreira, propõe-se a uma distribuição do conhecimento transmitido via mercado que, inevitavelmente, influencia a construção social de uma infância local, mas também globalizada, difundindo determinados recortes de idades e imagens de género, classe social e/ou etnia (Kline, 1995; Ferreira, 2016).

O livro, enquanto produto e modo de comunicação de massas que transformou a leitura em consumo cultural, implicou, ainda, que à sua aquisição se associasse um determinado *status* derivado do seu valor económico e/ou raridade, simbolizando riqueza cultural (Gonçalves, 2013). Compreende-se assim que a leitura, enquanto prática cultural e social, não apenas é transversal à cultura escolar como a extrapola, dado que as disposições sociais para a leitura são condicionadas por outras estruturas sociais além da escola (Paliarini, 2014; Lahire, 2019).

Com efeito, além da frequência da escola e da oferta de livros infantojuvenis no mercado poderem ser traços estruturantes das vidas das crianças nas sociedades contemporâneas, a sua presença e leitura no quotidiano extraescolar em muito depende de decisões e de práticas de transmissão e de mediação familiares. Segundo Bourdieu (2008), famílias que sejam socioeconomicamente favorecidas têm a possibilidade de investir na aquisição de objetos culturalmente desejáveis para as/os suas/seus filhas/os, tornando a sua apropriação pelas crianças mais habitual e previsível, diferentemente das crianças de famílias de classes socioeconómicas desfavorecidas, a quem “a falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar” (*idem*, p. 164). No entanto, importa não esquecer que

as disposições diferem umas das outras em estabilidade e força. Há disposições mais fortes e mais fracas; por sua vez, a força ou fraqueza relativa das disposições depende, em parte, da frequência com que são atualizadas. Um hábito permanente não é internalizado em poucas horas. Por outro lado, certas disposições podem

“– Como a minha mãe dizia, eu aterrava-me a ler”: Práticas e concepções de leitura de crianças leitoras

enfraquecer ou murchar por falta de condições sob as quais elas podem ser atualizadas, ou por causa de condições que as restringem (Lahire, 2003, 339).

Por conseguinte, torna-se necessário que nas famílias socioeconomicamente favorecidas as facilidades de aceder a livros reverta em modos de socialização familiares cujas práticas livrescas, além do contacto precoce, sejam sistemáticas, continuadas e atualizadas em quantidade e diversidade, consolidando-se em rotinas e rituais familiares de leitura por parte dos pais e entre pais e filhos. Isso significa que famílias possuindo *habitus* da cultura dominante estão em condições de gerar e de reproduzir, de modo satisfatório e consecutivo, disposições favoráveis ao desenvolvimento do gosto por livros e por práticas de leitura das próprias crianças, uma vez que

os hábitos podem ser internalizados e atualizados sob pressão ou obrigação; por outro lado, podem-se manifestar como paixões, desejos ou inclinações; ou como rotinas inconscientes sem verdadeira paixão, ou sem a ideia de que se está sob restrição para agir de uma forma específica. Cada uma destas modalidades depende da forma como hábitos ou disposições particulares foram adquiridos, do momento em que isso ocorreu e, finalmente, do "contexto" específico que ofereceu uma oportunidade para atualizá-las. Os hábitos, portanto, podem produzir o que chamamos de paixão na linguagem quotidiana se tiverem sido internalizados numa fase inicial da vida e em condições que favoreçam sua correta internalização, ou seja, sem atender a exigências opostas; sem ofuscação da "transmissão cultural" por dissonâncias culturais entre pais, entre o que os adultos fazem e o que dizem, ou entre o que dizem e a maneira como o dizem; e se satisfazem em condições positivas, que sejam socialmente gratificantes, para colocá-los em ação (Lahire, 2003: 341).

Ora, outras abordagens da leitura, enfatizando as ações sociais dos atores e as potencialidades da leitura para a construção de identidades sociais, chamam a atenção para os sentidos subjetivos que os/as leitores/as atribuem aos livros e às práticas de leitura e seus significados durante a sua escolaridade e, também, para além dela. Michel Foucault (2000), abraça uma frutuosa discussão a fim de compreender se o que é lido nos livros produz ou reproduz as histórias de vida das/os leitoras/es e defende que haja

uma disputa de legitimidade entre realidade e reflexo, uma vez que ambas ecoam (re)produções uma da outra. Para Petit (2009), a leitura é uma entrada ao pensamento, à memória e à idealização de um destino próximo, o que contribui para a assunção daquele indivíduo como alguém que, enquanto ator social, também decide e constrói ser. Foucault (2006), nomeia essa entrada de “meditação”, sendo que para ele não seria suficiente pensar sobre as situações narradas, sem exercitar-se reflexivamente sobre elas, colocando-as sobre si; um poder mais facilmente alcançado através da leitura. Em outras palavras, por meio da “reprodução interpretativa” (Corsaro 1997), as crianças não somente são influenciadas pelas sociedades e culturas em que vivem como também as influenciam uma vez que, neste caso, através da leitura exercitam possibilidades de imaginação, e, portanto, de conhecer, interpretar e de refletir acerca de si, dos outros e do mundo. Daí que a leitura praticada desde a infância contribua para a construção social de quem lê. Significa, ainda, que a criança que lê, enquanto ator social, não apenas é seletiva acerca dos livros e leituras como se apropria significativamente dos seus conteúdos, ao reinterpretá-los significativa e subjetivamente em função dos seus interesses, desejos, necessidades. Essa é a diferença fundamental entre crianças que até podem ler com competência, sendo capazes de descodificar textos, e aquelas outras que, fazendo-o, os compreendem e tornam seus porque lhes atribuem sentidos subjetivos; entre crianças que leem e crianças que se tornam/são leitoras porque retiram dessa relação não apenas conhecimentos, mas também autoconhecimento, autogratificação e prazer.

Esta compreensão da criança leitora tem implicações para o contexto escolar, tornando inadiável ultrapassar a percepção simplista e linear de seus ofícios como alunas/os a tempo inteiro para conhecer as crianças que as/os habitam, considerando suas experiências prévias e atuais, intra e extraescolares, as suas culturas familiares e mediáticas, e a circulação de saberes que se realizam entre os grupos de pares (Ferreira, 2010; Marchi, 2017; Roberts, 2017). Neste sentido, nos processos de alfabetização e outras aprendizagens diretamente ligadas à leitura, as leituras realizadas por crianças em idade escolar, enquanto prática cultural complexa que extravasa o seu ofício de alunas, são reveladoras quer das possibilidades e/ou constrangimentos estruturais associados às suas heranças familiares quer do seu papel ativo na construção de sentidos subjetivos e da sua constituição como leitora, quer ainda do papel que a escola desempenha ou pode desempenhar na promoção do gosto por ler (ou não). Torna-se assim possível compreender não somente o que os livros fazem às crianças, mas o que

“– Como a minha mãe dizia, eu aterrava-me a ler”: Práticas e concepções de leitura de crianças leitoras

elas próprias fazem com os livros quando se tornam leitoras assíduas. Compreender esses processos de construção e relação com os livros e as leituras que fazem sustenta assim o interesse em escutá-las, em primeira mão, como informantes privilegiadas.

## **Metodologia**

Assumir as crianças como atores sociais e escutar as suas perspectivas reflete uma viragem no campo da investigação que contribui para desobstruir as relações de poder intergeracional presentes na construção social da infância e na reprodução da negatividade que pesa sobre ela (Ferreira 2010; Christensen & James, 2017).

Posicionadas no paradigma interpretativo, buscou-se a produção de um conhecimento informado e situado a partir da interpretação de dados produzidos pelas crianças, suas opiniões, memórias e anseios, uma vez portadoras de experiências biográficas singulares, neste caso sobre o seu relacionamento com os livros e a leitura. Em causa esteve a compreensão de alguns dos processos relacionados com a construção social do gosto e dos hábitos de leitura de crianças reconhecidas como leitoras assíduas, considerando as suas experiências de vida na família, na escola e com os seus grupos de pares, mas sem deixar de ter também em conta as concepções e experiências de leitura na infância das/os suas/seus mães/pais/encarregadas/os de educação (EE).

Uma informante privilegiada na biblioteca de uma escola EB 2/3 pública na zona metropolitana do Porto, facilitou o acesso e a obtenção do consentimento informado (CI) para convidar a participar na pesquisa um total de 27 crianças cujas disposições sociais para a leitura eram legitimadas tanto pela sua frequência da biblioteca escolar quanto pelo seu reconhecimento enquanto leitoras pelas/os agentes educativas/os e colegas. Simultaneamente, o convite à participação na pesquisa e os CI foram estendidos às/aos suas/seus pais/EE, tendo-se solicitado às 15 crianças autorizadas a participar, que entregassem os inquéritos por questionário com perguntas abertas e fechadas aos seus pais/EE.

As entrevistas semiestruturadas às crianças, um dos métodos mais usados para obter diferentes concepções, perceções ou relatos sobre um mesmo fenómeno e para compreender os sentidos que as/os entrevistadas/os atribuem à realidade social, às suas práticas sociais e situações com que se confrontam (Amado, 2014), organizaram-se em torno de uma sequência de tópicos: i) conhecer as experiências das crianças leitoras

com os livros e a leitura; ii) conhecer as subjetividades das crianças leitoras; iii) conhecer as suas opiniões sobre como se tornaram leitoras; e iv) conhecer as suas conceções enquanto crianças leitoras sobre o bom livro e bom/boa leitor/a.

As entrevistas às 15 crianças ocorreram na biblioteca da escola, durante intervalos do almoço e de aulas, durando entre 9-20 minutos talvez devido ao conhecimento prévio do seu guião, anexo ao protocolo para obtenção do CI. Foram lembrados o anonimato e a confidencialidade, e o não haver respostas certas ou erradas, mas de opinião.

Os inquéritos por questionário, permitiram que pais/EE pudessem também contribuir com as suas perspetivas e experiências de vida relativamente ao contacto com os livros e a leitura enquanto crianças e, atualmente, como progenitoras/es. Para tal, foram organizados com perguntas fechadas e abertas para permitirem aprofundar as justificativas dadas (Amado, 2014), nomeadamente: i) conhecer os dados sociográficos da família; ii) conhecer o gosto dos pais/EE pela leitura; iii) conhecer as práticas familiares com os livros e a leitura. Apenas um dos EE não respondeu, mas autorizou a criança a participar, daí resultando um total de 14 inquéritos válidos respondidos maioritariamente pelas mães.

Depois de transcritas e tornadas anónimas, as entrevistas às crianças foram sujeitas à análise de conteúdo qualitativa, o mesmo acontecendo com as respostas abertas contidas nos inquéritos às/aos mães/pais/EE. Esta análise privilegiou a análise categorial temática, procurando combinar categorias prévias – subentendidas nas perguntas – e categorias emergentes do conteúdo das respostas dadas. As respostas às perguntas fechadas do inquérito foram analisadas por frequência e procurou-se que a sua interpretação fosse articulada com as perguntas abertas, de modo a obter uma visão holística, em que os dois níveis de análise se enriquecem mutuamente, aumentando a produtividade da informação final” (Bardin, 2011).

### **Conhecer as crianças leitoras e as suas famílias – da caracterização sociográfica às conceções e práticas de leitura familiares**

O grupo de 15 crianças leitoras, maioritariamente feminino - 10 raparigas e 5 rapazes - , de 10-12 e 13-14 anos (9 e 6 crianças, respetivamente), frequentando o 2º e o 3º CEB, sem retenções e com “boas” e “excelentes” classificações, era sobretudo oriundo de famílias da classe média e média alta (12 crianças). Nelas destaca-se a posse de elevados capitais económicos e culturais inferidos pela posse de qualificações

“– Como a minha mãe dizia, eu aterrava-me a ler”: Práticas e concepções de leitura de crianças leitoras

académicas de nível superior - sobretudo licenciaturas, mas também mestrados e doutoramentos, tanto por parte das mães como dos pais – e pelo desempenho de funções profissionais intelectuais e especializadas como professoras, gestor/a, enfermeiro especialista, médico dentista e advogado. Apenas um pequeno grupo de 3 crianças – 2 raparigas e 1 rapaz - era oriundo de famílias economicamente mais desfavorecidas: mães e pais detinham qualificações académicas ao nível do ensino secundário - excetuando um pai só com o 2º CEB completo -, desempenhando funções pouco qualificadas, como operadoras e prestadores de serviços, havendo situações de desemprego e apenas um trabalhador independente.

Subsistindo uma certa homogeneidade social quanto à origem social das crianças leitoras, independentemente da sua heterogeneidade interna, percebe-se que, quanto mais privilegiadas socioeconomicamente são as famílias mais comum é que possuam “mais de 500 livros em casa”; que gostem de ler por motivos lúdico-recreativos porque “diverte ou dá prazer” ou porque “é um tempo só para mim” e que tenham “lido em conjunto com as/os filhos com muita frequência, quando as crianças eram mais novas” e “sempre” ou “várias vezes por semana”. Inversamente, nas famílias mais desfavorecidas, sendo escassos os livros, raramente liam ou leem em conjunto com as crianças em casa.

As práticas parentais de leitura que os pais consideraram serem as mais significativas foram a “muitíssimo habitual” “leitura em conjunto com a criança”, justificada, na maioria das vezes, por ser um hábito lúdico/divertido entre eles (50%):

“lemos separadamente o mesmo livro sobre o qual ‘trocamos ideias’. E isso dá-nos um prazer enorme e ajuda-me a manter perto dos pensamentos e sentimentos das minhas filhas, mesmo na adolescência delas” (Mãe/Inquérito 14).

A valorização desta dimensão pelos pais, dando continuidade a experiências e memórias de infância consideradas gratificantes e prazerosas, e mantidas agora enquanto mães/pais leitoras/es, enfatiza a importância das práticas de socialização familiar na reprodução do capital cultural e na geração de disposições favoráveis ao gosto pelos livros e a leitura à sua descendência (Bourdieu, 1991). Acrescem outras práticas parentais para alimentar a leitura autónoma dos/as seus/suas filhos/as como a oferta regular de livros, segundo critérios de compra considerando “o género”, seguido

do “dar continuidade a coleções que já estejam a ler” e, finalmente, da “sugestão dada pela própria criança”.

Entre o controlo do que os/as seus/suas filhos/as leem e a atenção dada às suas opiniões e interesses desvela-se o lugar social que as crianças ocupam nas famílias das classes médias e infere-se também a importância e interferência que podem ter a mediatização cultural e as culturas de pares infantis na difusão de determinados produtos para a infância e, portanto, na coconstrução de preferências e gostos infantis (Ferreira, 2016; Kline, 1995). Isso significa que para aceder a uma compreensão mais aprofundada acerca da génese e formação sociocultural dos gostos e preferências de leitura importa estar ciente de que os atores sociais são multi-socializados e multideterminados (Lahire, 2003).

### **Crianças leitoras: práticas e conceções acerca dos livros e da leitura na família e na escola**

As respostas obtidas pela maioria das crianças leitoras e seus pais reafirmam que as disposições sociais para a leitura têm estreita relação com os *habitus* das classes socioeconomicamente dominantes, sublinhando o domínio da leitura e dos livros como parte integrante do seu *capital cultural* (Bourdieu, 1991). No entanto, a escuta das crianças forneceu inúmeras pistas sobre como construíram as suas disposições para a leitura, revelando a estreita ligação que têm com as características dos vários contextos sociais, culturais e históricos em que estão inseridas (Hamston & Love, 2005) e a que podem recorrer.

### **Quando, onde e o que gostam de ler as crianças leitoras?**

As disposições sociais para a leitura são construídas com elevada singularidade entre os diversos atores sociais, podendo ser mais ou menos significativas conforme a sua frequência e intensidade (Lahire, 2003). Neste sentido, no grupo de crianças, independentemente das suas idades e das práticas familiares referidas pelos pais/EE, elas contavam já com alguma experiência acumulada no contacto com os livros e a leitura na família e escola.

No caso da família, são referidas práticas de leitura recreativa diversas, “depende[ndo] do dia” (Violeta, 11 a) e das disponibilidades do momento “quando eu

“– Como a minha mãe dizia, eu aterrava-me a ler”: Práticas e concepções de leitura de crianças leitoras

não tenho nada para fazer” (Gunnar, 13 a), incluindo as escolares, “antes de fazer os TPCs” (Lourenço, 11 a). É nos espaços dentro de portas, nos ambientes mais privados como o quarto, que as práticas e experiências da leitura são mais recorrentes:

“é mais a noite (...) quando a minha mãe tá a dormir, a minha irmã tá a dormir, e o meu irmão tá no quarto a jogar ou a estudar e o meu pai tá a dormir, então, tô sossegado. (...) estou no meu quarto, meto-me debaixo do cobertor, ligo a lanterna do telemóvel e meto-me a ler” (Rui, 12 a).

“Fico lá, sozinha, tento que não esteja lá nenhum dispositivo à minha beira, pego meu livro, encosto-me atrás e estou ali a ler e passado um bom bocado, já voaram 2 ou 3 horas e depois, quando tenho mesmo a noção das horas, é que eu pouso o livro e vou dormir. Eu gosto mesmo de ler à noite, antes de dormir, porque, pra mim, torna-se uma sensação de conforto “(Sara, 11 a)

Outros espaços comuns e de lazer, como a sala de estar, também proporcionam condições de comodidade e conforto para a leitura, sendo lugares habituais para ler em casa, embora só mencionados por meninas.

A leitura no espaço familiar, enquanto parte das práticas habituais e quotidianas das crianças leitoras, requer então algumas condições de espaço-tempo em que se destacam o conforto material – cama, sofá, puf - e sonoro – silêncio, silêncio da noite - e o usufruto de espaços mais reservados e privados como o quarto, ou que implicam a sua criação, como o ler debaixo dos lençóis. Estas práticas de leitura, apesar de individuais, coexistem, podem ser partilhadas ou trocadas com outros familiares, as/os irmãos e/ou os pais, e até serem alargadas em encontros com outros familiares que acontecem nas férias. Tratam-se, portanto, de práticas constitutivas de um *habitus* comum a um grupo alargado de famílias que parece partilhar a mesma origem sociocultural (Bourdieu, 1991).

Dispondo de grande autonomia para decidirem sobre as suas leituras recreativas, as preferências das crianças leitoras recaem no género ficcional, especialmente histórias de aventura, comédia e fantasia (Clark et al., 2020) que, desafiando as lógicas do mundo real (Corsaro, 1997; Lahire, 1993), são justificadas, por raparigas e rapazes, pelo prazer de “viverem na pele” as aventuras de suas/seus heroínas/heróis:

“gosto de aventuras quando, por exemplo, [os personagens] vão para o Egito e vão-se aventurar lá, a ver o que é que há por trás das areias, das pirâmides...”  
(Rui, 12 anos).

“gosto muito de livros de aventura e ficção, porque é muito fácil de nós envoltermo-nos na história e sentirmos que estamos na história, e é das coisas que mais adoro” (Sofia, 14 a).

A mesma indiferenciação de género sucedeu com livros de fantasia e de banda desenhada, mas já os romances e a poesia revelaram preferências exclusivamente femininas, sobretudo das mais velhas:

“gosto muito de romances, acho que também há histórias muito bonitas e nós também podemos aprender através delas e também são fontes para nos entretermos e abrirmos os olhos” (Sofia, 14 anos)

“gosto de ler poesia (...) gosto de escolher, por exemplo, um verso que eu gosto e depois gosto de apontá-lo e usá-lo em textos que possam vir a existir” (Francisca, 13 a).

Para a manutenção das disposições sociais infantis para a leitura, parecem ser relevantes o facto de lerem por prazer e por vontade de amplificarem as suas visões de mundo (Freire, 1989) - primeiramente, devido à sua associação ao desenvolvimento pessoal, à empatia e à experenciação subjetiva de inclusão social (Robinson et al., 2019) e, por último, pelo ecletismo e multiplicidade de visões de mundo alcançadas pelos contextos imaginários e ilustrados pelo pensamento (Lahire, 2019).

Nos relatos das práticas de leitura na família, as crianças leitoras corroboraram muitas das afirmações dos seus pais: conviver com a presença de livros e aceder-lhes é uma realidade ao seu alcance desde sempre e, à partida, direta; os livros são oferecidos com regularidade ou como prendas em natais e aniversários pelos “meus pais”, “os meus familiares” e “os meus amigos”, e, aquando da sua compra, elas são consultadas como acontece com livros para dar continuidade a coleções:

“vou pedir para a minha mãe para me comprar, para fazer a coleção” (João, 12 a).

“– Como a minha mãe dizia, eu aterrava-me a ler”: Práticas e concepções de leitura de crianças leitoras

“eu andava a ler muito e como era uma coleção de doze livros li-os todos (...) comecei a ler muito daí” (Margarida, 14 a)

Fazer coleções de livros e ler as coleções todas, seja por intencionalidade parental e/ou sugestão ou escolha infantil, constituem-se assim como faces de uma mesma moeda que fomenta um interesse pela posse do objeto e pela construção de um gosto que não está, contudo, ao alcance de todas as 15 crianças leitoras – a Raquel (10a), não tendo possibilidades económicas para adquirir ou fazer coleções de livros, requisitava-os na biblioteca escolar.

Aparentando serem tão essenciais quanto dormir ou comer, as práticas de leitura infantis nas famílias abastadas das crianças leitoras mostram-se uma dupla aposta familiar, seja de investimento em capital cultural que requer, inevitavelmente, recursos culturais e económicos (Lahire, 2002; Gonçalves, 2013; Manke, 2013), seja sob a forma de uma mediação parental investida de afetos (Petit, 2009), capazes de transformarem práticas sociais de leitura em hábitos suficientemente gratificantes para serem reproduzidos e mantidos ao longo da vida (Lahire, 2003) - longe de entenderem essas práticas como imposição parental, as crianças leitoras recordam-se dos seus primeiros laços de vinculação com a leitura através do envolvimento parental, no momento de adormecerem (Costa, 2017).

Contrasta com estas experiências familiares da maioria das crianças leitoras, a permanência de todas elas na escola onde devem cumprir o seu ofício de alunas (Perrenoud, 1995). Nas salas de aulas, limitadas que ali são as suas escolhas, as suas práticas de leitura como alunas parecem ser instrumentais à lógica escolar, lendo “aqueles livros que estão no manual” (Gabriel, 11 a) e/ou antecipando leituras ao “pegar nos livros que eu já sei que são de autores (...) que eu gosto” (Inês, 11 a).

Estas práticas de leitura, coexistiam com outras que quebravam o seu pendor escolarizante como a “construção de portfólios de leituras na disciplina de português”, o projeto “*Dez minutos a ler*”<sup>2</sup> ou idas à biblioteca. Ler ou requisitar livros não escolares é um hábito recorrente das crianças leitoras mais novas, por sua iniciativa e/ou influência dos pares:

“Todos os dias! (...) Porque gosto muito, acho que a biblioteca é um local muito sossegado e que se pode ler aqui muitas vezes” (Raquel, 10 a).

“um amigo meu disse-me para ler e eu vim aqui à biblioteca, para ler (...) vi e gostei e, então, vim aqui, requisitar e daí nunca mais perdi o vício de ler” (João, 12 a).

A popularidade deste hábito escolar, oscila quando as/os leitoras/es ficam mais velhas/os seja porque os trabalhos escolares ganham peso, seja “porque nesta idade não há um livro que me desperte muito interesse” (Francisca, 13 a). Ainda assim, algumas crianças leitoras referem levar livros de casa para ler na escola “quando há, às vezes, furos (...) eu leio para não ‘tar’ à seca” (João, 12 a), ou recorrerem aos existentes na Biblioteca.

Concursos escolares e nacionais de leitura, outros modos de ler na/a partir da escola, proporcionam experiências vividas intensamente. A sua premiação é lembrada com satisfação e felicidade, mas, não o sendo, geralmente conseguem gerir os processos de legitimação e dominação dos grupos bem colocados de que fazem parte, isentando-se da sujeição à violência simbólica, nuclear nas relações de distinção social e de assentimento da superioridade dos outros (Bourdieu, 1988 In Duarte, 2020), por via da reinterpretação positiva e, até, gratificante da sua participação ativa:

“só a experiência [em si] é divertida, porque, lá está, como sempre tive essa fixação por ler, acho que dá mais gosto fazer” (Gunnar, 13 anos).

Ressalva-se então a importância da variedade de contextos e situações facilitadores de disposições sociais para reforçar ou inaugurar, conforme o caso, os hábitos e as habilidades de leitura (Lahire, 2003) das crianças. Sem embargo das influências do ambiente familiar, as práticas de leitura desenvolvidas na escola, creche, Jardim de Infância, na biblioteca escolar ou na municipal contribuem significativamente para a formação de crianças leitoras, mas isso não invalida que a sua liberdade para lerem por prazer nestes espaços, além de limitada, seja confrontada e disputada com a importância de lerem por dever e obrigação ao bom desempenho de si no ofício de alunos (Perrenoud, 1995).

### **Fugindo à regra: crianças leitoras sem habitus de leitura familiares**

“– Como a minha mãe dizia, eu aterrava-me a ler”: Práticas e concepções de leitura de crianças leitoras

Práticas sociais de leitura e recursos económicos e culturais disponibilizados pelas famílias condicionam favoravelmente a construção social de crianças leitoras mais autónomas e com pouca dependência das intervenções educativas promovidas na escola. No oposto desta causalidade, crianças cujas famílias não têm *habitus* de leitura estariam, à partida, condenadas ao insucesso escolar e social, como atestam as raras que se mostraram capazes de construir e manter disposições para a leitura a par e passo com colegas socioeconomicamente privilegiados. A presença discrepante de apenas 3 crianças leitoras nestas condições perante as restantes 12, mostrando-as em contramão e em processo trânsfuga às lógicas da reprodução cultural, torna necessário atentar às particularidades das suas estratégias pessoais e sociais nos contextos familiares, escolares e além destes.

Assim, num grupo de crianças leitoras em que a reprodução cultural do *habitus* de leitura familiar parece ser um dos padrões estruturantes das suas práticas leitoras na família e na escola, destaca-se o caso da Raquel (10a) pela variedade de estratégias que aciona para contrariar e reverter o facto de ter de lidar com um ambiente familiar em que a prática de leitura é introduzida e alimentada por si: não dispondo de livros em casa, “acho que o que me incentivou [foi] ter uma biblioteca na escola, porque eu nunca tive [antes]” para ler e requisitar livros, e na Biblioteca Municipal durante as férias.

Já o Rui (12a), apesar da escolaridade dos pais não ser a mais baixa, enfrenta a escassez de livros e hábitos de leitura familiares surpreendendo a sua família com práticas de leitura inusitadas, tornadas possíveis por via do acesso a livros requisitados na biblioteca escolar, e cujas apreciações recorda: “*Como a minha mãe dizia, eu aterrava-me a ler!*”

A familiaridade com os livros e a leitura, não sendo exclusiva do ambiente familiar mostra como, nos casos paradigmáticos destas crianças, a escola, por via de relações, recursos e incentivos à leitura, tem sido imprescindível para propiciar condições e fomentar disposições sociais a práticas de leitura consequentes, suscetíveis de as aproximarem aos *habitus* dominantes de colegas socioeconomicamente mais favorecidas/os (Lahire, 2012). Escoradas na escola, e acionando estratégias para driblarem o déficite derivado do seu baixo capital cultural, elas têm vindo a transcender os limites impostos pelas suas origens sociais e a realizar percursos escolares bem-sucedidos que as tornam trânsfuga das suas origens (Idem):

“Eu acho que, como os professores eram muito exigentes para nós lermos, acho que isso também fez parte” (Raquel, 10 a).

### **Como formar crianças boas/bons leitores/as – concepções das crianças leitoras**

Embora algumas crianças considerem que a solução ideal para gostar de ler, dependa de “encontrar o género de livro certo” (Francisca, 13 a), outras levam as suas reflexões mais longe reconhecendo-se a si mesmas enquanto elementos ativos e essenciais desta busca (Lahire, 2019), situando-se num processo cuja génese radica nas influências familiares:

“eu até me tornei um bom leitor por mim, mas quem me criou interesse em ler foram os meus familiares, ou seja, eu não nasci a querer ler, não é? (...) ninguém nasce ensinado, nem com interesse, há certas pessoas que têm talento e nascem com aquele talento para fazer certas coisas, mas tiveram que trabalhar para isto, não é simplesmente chegar e fazer, não é? (...) em princípio, deve-se aos meus familiares e depois, a mim, não é? (...) digamos: eu tinha interesse, mas não era eu a ler, a contar histórias, nem nada, a fazer isso tudo. Depois eu fui passando dessa fase para a fase em que era eu a contar histórias, e, foi isso que me tornou um bom leitor” (António, 12 a).

O valor desta socialização familiar das crianças leitoras é levado mais longe, quando a reconhecem como essencial, também, para a sua formação como alunas, consciencializando os ganhos substanciais e diferenciados na escola face a outros colegas:

“quando a leitura nos é oferecida, quando nos mostram a leitura - e isso foi o que aconteceu comigo desde que meus pais liam comigo antes de me deitar -, eu acho que sempre senti essa vontade de ler, porque eu queria sempre aquela história, sempre queria repetir, fazia parte da minha rotina e então, acho que agora a leitura tornou-se muito mais fácil porque sempre tive um incentivo e isso é muito importante, porque quem não lê, depois não tem um discurso muito [bem] formado ou não conseguem falar de uma certa forma ou escrever e eu acho que a leitura influencia muito nisso” (Francisca, 13 a).

“– Como a minha mãe dizia, eu aterrava-me a ler”: Práticas e concepções de leitura de crianças leitoras

Outras concepções mais empíricas informadas pela lógica teleológica apontam a importância de começar por “livros fáceis, com muitas ilustrações”, ou por “livros cujas histórias já se conheçam através de filmes”, e só depois a “leitura continuada de livros de coleções” na trajetória de formação de crianças leitoras, somando-lhe ainda associações entre a chegada a uma determinada idade e transições de ciclo escolares:

“passei a gostar muito de ler quando entrei para o 5º ano, porque antes eram livros que não lia frequentemente, e era como algumas pessoas, lia só por ler, não entendia” (Raquel, 10 a).

Reverberando-se a si e às suas experiências como referências vivas e provas confirmadas para que crianças que não gostam de ler venham a gostar e a tornarem-se leitoras, o reconhecimento de si como tal inclui ainda as relações influentes dos amigos:

“como a maior parte dos meus amigos leem muito, eu também comecei a gostar e, principalmente, os livros que eles liam, e leem ainda. Foi aí que eu comecei a ganhar o hábito, a pedir aos meus familiares livros e a vir aqui [na biblioteca] comprar [requisitar]” (João, 12 a).

Finalmente, a consciência de si como leitoras/as é atribuída a características mais centradas em si mesmos/as para manterem o interesse pela leitura em razão do seu prazer, conhecimento e refúgio encontrados, trazendo discernimento em situações difíceis (Petit, 2009):

“tornei-me leitora porque os livros, além de me trazerem mais conhecimento, ajudam-me a entender (...) o que uma pessoa é ou como é que naquela altura o mundo já foi (...) é uma forma de me abster de tudo que está à minha volta e só me concentrar numa dada realidade (...) não tem mal eu ficar com isto ou com medo porque aquilo não é realidade, aquilo não vai acontecer, aquilo nem sequer existe (...) quando acontece alguma coisa ali ou uma situação muito grave, eu só quero ir para o meu quarto ler, e fica tudo bem (...) sinto-me mais calma e com mais paciência para tratar de tudo o que acabou de acontecer” (Sara, 11 a).

## **Considerações Finais**

O alinhamento entre disposições sociais para a leitura como *habitus* de classes socioeconomicamente dominantes e a importância da leitura e dos livros na cultura escolar, reiteram o valor de possuir *capital cultural* (Bourdieu, 1991) como acontece com a maioria das crianças leitoras. No entanto, a reprodução de práticas de leitura de pais para filhos em família coexiste com outras influências e iniciativas pessoais em que as crianças sublinham i) a autoconsciência de mudanças operadas com a idade e transições escolares específicas; ii) o seu interesse em dar continuidade à leitura de coleções de livros; iii) a importância de recorrerem a bibliotecas escolares e municipais para satisfazerem o gosto de ler; e iv) a sua participação e o seu reconhecimento público através dos concursos de leitura.

No seio destas regularidades experienciais das crianças leitoras, apresentaram-se outras realidades sociofamiliares cujas práticas familiares, não correspondendo às características socioculturais facilitadoras de *habitus* de leitura, lembraram o contributo social e político dos universos escolar, pré-escolar e não escolar - bibliotecas municipais -, para, juntamente com tomadas de iniciativas, envolvimento e acionamento de estratégias pessoais, e com as sociabilidades e trocas entre pares – expressões da agência e das culturas infantis –, se afrontarem determinismos e renovarem, assim, expectativas de mudança social. Os três casos de crianças culturalmente despossuídas, trãsfugas da reprodução sociocultural, reiteram a importância dos contextos e círculos sociais escolares para gerarem, sustentarem e até colmatarem disposições sociais para a leitura inexistentes ou precárias; um resultado alcançado mediante a persistência e as estratégias de resistência da agência infantil face a constrangimentos familiares e escolares e o crescente reconhecimento adulto de que as crianças são seres biosocioculturais complexos e as principais artífices das suas vidas. Neste sentido, práticas precoces e continuadas com livros e leituras nos contextos escolares, capazes de dialogar com as culturas lúdicas infantojuvenis, revertem a que todas aprendam a lidar com a redução da leitura escolar a objetivos técnicos, instrumentais e académicos, impedindo o conseqüente distanciamento da sua realização por prazer e entretenimento (Anaya, 2020) e, com ele, o seu desvanecimento e abandono quando deixa de ser exclusivamente escolar e obrigatória.

Do reconhecimento do valor social dos contributos aportados pelas crianças leitoras, e das possibilidades de formulação de práticas e políticas educativas de promoção à leitura mais condizentes ao que dizem, pensam, sentem e aconselham as crianças

“– Como a minha mãe dizia, eu aterrava-me a ler”: Práticas e concepções de leitura de crianças leitoras

leitoras, e também mais justas na promoção de condições para estimular a formação de crianças leitoras oriundas de famílias com baixos capitais culturais, decorre a ênfase numa abordagem dos livros e das práticas de leitura mais dialogante com as culturas infantis e, por isso, também, mais lúdica e prazerosa, tanto no contexto escolar como para além dele - espaços privilegiados das crianças leitoras socioeconomicamente desfavorecidas – pois, tal como visto, os espaços pré-escolares e as bibliotecas municipais mostraram-se igualmente ambientes memoráveis de contacto com os livros e de realização e satisfação do gosto de ler. Reconhecer os contributos trazidos pelas vozes das crianças leitoras, extravasando os contextos mais formais de educação, implica repensar as políticas de promoção e incentivo à leitura para além dos muros da escola, isto é, incluindo espaços sociais e culturais de lazer e de abrigo aos seus tempos livres que também as intercetam, subsidiando a ampliação dos usos sociais dos livros e do gosto de os ler.

### Notas

Por decisão pessoal, as autoras do texto escrevem segundo o novo acordo ortográfico.

<sup>1</sup> Pesquisa online no RCAAP, usando as palavras de busca “crianças” e “leitura”.

<sup>2</sup> Projeto originário do PNL, implementado na escola de modo embrionário na disciplina de Língua Portuguesa: as crianças têm 10 minutos iniciais ou finais das aulas para desfrutarem dos livros que estejam a ler no momento.

### Referências

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ª Edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Anaya, J. M. (2020). Mediação, leitura e literatura. *Revista da Fundarte* 20(42), 01-21. <https://doi.org/10.19179/2319-0868/769.787>
- Ariès, P. (2014). *História social da criança e da família*. (2ª Edição). Rio de Janeiro: LTC.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. (1ª Edição). São Paulo: Edições 70.
- Bertrand, A-M. (2003). «Émile Zola, il écrit trop»: Les jeunes et la lecture. *Bulletin Des Bibliothèques de France*, 48(3), 22–28.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. (1ª Edição). Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P. (2008). *A Miséria do mundo* (7ª Ed.). (7ª Edição). Petrópolis: Editora Vozes.

- Bourdieu, P., & Chartier, R. (2015). *The sociologist and the historian*. (1ª Edição).  
Cambridge: Polity Press
- Charlot, B. (2004). Educação, Trabalho: Problemáticas Contemporâneas Convergentes.  
*Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 22.
- Christensen, P. & James, A. (2017). *Research with Children: Perspectives and  
Practices*. (3ª Edição). London: Routledge.
- Clark, C.; Picton, I., & National Literacy Trust (United Kingdom). (2020). “It Makes Me  
Feel Like I’m in a Different Place, Not Stuck Inside.” Children and Young People’s  
Reading in 2020 before and during the COVID-19 Lockdown. National Literacy  
Trust Research Report. In *National Literacy Trust*. National Literacy Trust.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. (4ª Edição). London: SAGE.
- Costa, R. P. (2012). Choreographies of emotion: Sociological stories behind bedtime,  
fairy tales and children's books. *Global Studies of Childhood*, 2(2), (pp. 117-128).  
doi: <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2012.2.2.117>
- Costa, R. P. (2017). Literatura para a infância e rituais familiares: pontos, fios e nós em  
perspetiva sociológica. In I. Matos (Coord.), *Imaginários Iluminados na Didática  
do Português. Livro de Atas*. (pp. 10-21). Instituto Politécnico de Viseu – Escola  
Superior de Educação.  
[https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6293/1/Imaginarios\\_Iluminados\\_2017.pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6293/1/Imaginarios_Iluminados_2017.pdf)
- Cunha, V. (2007). *O lugar dos filhos: Ideais, práticas e significados*. (1ª Edição).  
Lisboa: ICS.
- Diogo, A., Melo, B., & Ferreira, M (2018). Exames e lógicas de fabricação de bons  
alunos nas classes médias, *Cadernos de Pesquisa*. v.48 n.169 (pp.748-775).  
jul./set. 2018. <https://doi.org/10.1590/198053145138>
- Dionísio, P., et al. (2012), *Estudo do Setor de Edição e Livrarias e Dimensão do  
Mercado da Cópia Ilegal*, s.l. [Lisboa] Associação Portuguesa de Editores e  
Livreiros, <https://www.apel.pt>
- Duarte A. D. (2020). Lectura y habitus: Un acercamiento a la sociología de la lectura.  
*Literatura: Teoría, História, Crítica*, 22(1), 321–338.
- Ferreira, M. (2006). “– Tá na hora d’ir pr’à escola!?”; “– Eu não sei fazer esta, senhor  
professor!” ou... Brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem  
sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Interacções*, 2, 27–58.

“– Como a minha mãe dizia, eu aterrava-me a ler”: Práticas e concepções de leitura de crianças leitoras

- Ferreira, M. (2010). “Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa análise etnográfica. *Reflexão & Ação, Santa Cruz do Sul*, 18(2), 151–182.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa De Educação*, 31(2), 68–84. <https://doi.org/10.21814/rpe.14142>
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (27ª Edição). Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2000). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2006). *A hermenêutica do sujeito*. (8ª Edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1989). *A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam*. (23ª Edição). São Paulo: Cortez Editora.
- Gonçalves, M. L. B. (2013). Sociologia da leitura – Uma abordagem teórica em busca do público ILeitor. *Revista UNIFAMMA*, 13(2), 52–64.
- Hamston, J. & Love, K. (2005). Voicing Resistance: Adolescent boys and the cultural practice of leisure reading. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(2), 183–202. <https://doi.org/10.1080/01596300500143161>
- Kline, S. (1995). *Out of the garden. Toys and children’s cultures in the age of TV marketing*. London: Verso
- Lahire, B. (1993). Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes. *Revue française de pédagogie*, 104, 17–26. <http://www.jstor.org/stable/41200385>
- Lahire, B. (2002). Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l’entendement lectoral. *Sociétés Contemporaines*, 48, 87–107.
- Lahire, B. (2003). From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. *Poetics*, 31, 329–355.
- Lahire, B. (2008a). Diferenças ou desigualdades: que condições sociohistóricas para a produção de capital cultural? *Forum Sociológico*, 18, 01–10. doi: <https://doi.org/10.4000/sociologico.287>
- Lahire, B. (2008b). Indivíduo e Misturas de Gêneros: Dissonâncias culturais e distinção de si. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 56, 11–36.

- Lahire, B. (2012). Specificity and independence of the literary game. *Nationalities papers. The Journal of Nationalism and Ethnicity*, 40(3), 411–429.  
<https://doi.org/10.1080/00905992.2012.674017>
- Lahire, B. (2019). Sociology at the individual level, psychologies, and neurosciences. *European Journal of Social Theory*, 23(1), 52–71.
- Lopes, M. Â.; Neves, J. S. & Ávila, P. (2021). Leitores de livros em Portugal. Uma prática cultural em transformação. In T. Calçada (Dir.); C. V. Marques, P. Ávila, & E. Conde (2021). *Entreler, 1*, (pp. 15-25). Plano Nacional de Leitura 2027.  
<http://pnl2027.gov.pt/np4/entreler>
- Lourenço, V. (Coord.), Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). PISA 2018 - PORTUGAL. *Relatório Nacional*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.  
[https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO\\_NACIONAL\\_PISA2018\\_IAVE.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf)
- Manke, L. S. (2013). Rural practices of reading: From collections to modes of reading. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 1055–1076.
- Marchi, R. C. (2017). A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. *Revista Práxis Educativa*, 12(2), 617–637.  
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0019>
- Paliarini, V. (2014). Leituras sem muros: práticas de leitura de crianças para além do espaço escolar. *X Anped Sul*, 01–19.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. (1ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Petit, M. (2009). *A arte de ler, ou como resistir à adversidade*. (1ª Edição). São Paulo: Editora.
- Portaria n.º 756/2009. N.º 134/2009, Série I, de 14 de julho.  
<https://data.dre.pt/eli/port/756/2009/07/14/p/dre/pt/html>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006. Diário da República – N.º 133, Série I, de 12 de julho. <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/86/2006/07/12/p/dre/pt/html>
- Roberts, H. (2017). Listening to children: And hearing them. In P. Christensen, & A. James, (2017). *Research with Children: Perspectives and Practices* (pp. 225-240). London: Routledge.
- Robinson, D.; Moore, N. & Harris, C. (2019). The impact of books on social inclusion and development and well-being among children and young people with severe and

“– Como a minha mãe dizia, eu aterrava-me a ler”: Práticas e concepções de leitura de crianças leitoras

profound learning disabilities: Recognising the unrecognised cohort. *British Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 91–104. <https://doi.org/10.1111/bld.12262>

Sacristán, J. G. (2004). *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Sirota, R. (1993). Le métier d’élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104.

Sudbrack, E. M. & Fonseca, D. M. R. (2021). Políticas educativas e a avaliação: inflexões do exame PISA. *Jornal de Políticas Educacionais*, 15, 01–23. <https://www.researchgate.net/publication/360514764>