

*A realidade escolar no âmbito da leitura e  
possibilidades de sua transformação*  
*School reality and reading: possibilities of change*

**Ernani Mügge<sup>1</sup>**  
**Juracy Assmann Saraiva<sup>2</sup>**

**RESUMO:** A escola brasileira tem sido ineficaz na formação de leitores, o que é atestado por pesquisas na área da leitura. Diante disso, o artigo propõe-se investigar de que maneira o texto literário é contemplado na legislação e que iniciativas vêm sendo tomadas para democratizar o acesso ao livro. Ao mesmo tempo, apresenta possibilidades para a formação de leitores, destacando que, para instalar uma cultura de valorização da literatura na escola, são necessários dois movimentos distintos e paralelos: o da formação de professores-leitores e o da qualificação dos professores que atuam diretamente com a exploração de textos literários, de maneira a habilitá-los tanto para a escolha de obras quanto para a elaboração de atividades de análise. A qualificação do professor possibilitará conferir à literatura o papel que lhe cabe como um dos direitos humanos definidos por Antonio Candido.

**Palavras-chave:** Leitura. Literatura. Escola. Formação de leitores.

<sup>1</sup> Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-Africana pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista de Pós-Doutorado – PNPd/CAPES, na Universidade Feevale. Integra o grupo de pesquisa “Linguagens e Manifestações Culturais” (Feevale). E-mail: ermugge@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Teoria Literária pela Universidade Estadual de Campinas, professora e pesquisadora da Universidade Feevale. Coordenadora do Programa em Processos e Manifestações Culturais e líder do grupo de pesquisa “Linguagens e Manifestações Culturais” dessa mesma universidade. E-mail: jias@sinos.net

Revista Língua & Literatura	Frederico Westphalen	v. 17	n. 30	p. 39 - 62	Recebido em: 20 nov. 2015. Aprovado em: 21 dez. 2015.
-----------------------------	----------------------	-------	-------	------------	--

## Considerações iniciais

O debate sobre o ensino da literatura e a formação do leitor em ambiente escolar tem ganhado força, no Brasil, nos últimos anos, tanto no espaço acadêmico quanto nas próprias escolas, desencadeando a instalação de projetos de pesquisa, de cursos de formação de professores, de grupos de discussão. Em parte, essas iniciativas podem ser atribuídas às exigências legais sobre a valorização do texto literário em sala de aula e a ações governamentais que visam democratizar o acesso ao livro, bem cultural ainda distante da maioria da população. As duas iniciativas – conferir um lugar à literatura no âmbito dos documentos que regem a educação e ampliar e qualificar as bibliotecas escolares – estão em consonância com o desafio posto à escola pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996: educar para o exercício da cidadania. Paralelamente, formar o professor-leitor é contribuir para a concretização do objetivo expresso pela Lei.

Ao interesse de enfrentar o problema da rarefação da leitura, juntam-se vozes diversas, oriundas especialmente do espaço acadêmico, que clamam pela valorização da leitura do texto literário na escola, fato que pode ser confirmado pelo crescente número de publicações sobre o assunto. Entretanto, sendo parte de uma crise da própria cultura, a reflexão sobre desprestígio do texto literário exige que se considerem, além das políticas públicas, um diagnóstico da prática escolar no que tange ao ensino da literatura e padrões coletivos de comportamentos para, finalmente, tentar responder à pergunta, que parafraseia palavras de Umberto Eco (1994): haverá ainda lugar para a função consoladora dos jogos da arte, através dos quais o homem dá sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo e irão acontecer, em um mundo dominado pela urgência e pela técnica? Que lugar poderá ocupar a literatura, que expõe as permanentes e universais facetas do humano, na formação do sujeito em um mundo marcado pela transitoriedade dos instrumentos e da técnica?

Nesse contexto, o movimento a favor da valorização da literatura tem a vocação do texto literário como justificativa, visto que sua fruição permite aos leitores exercitar-se no “re-conhecimento” próprio e na compreensão do entorno, além de lhes

Emani Miegge

Juracy Assmann  
Soritiba

40

oportunizar o desenvolvimento da capacidade de abstração e da imaginação criadora, ensejando-lhes uma vida mais plena. Se a função reveladora da arte já fora percebida, na Antiguidade, por Platão e Aristóteles, atualmente os estudos se ampliam e, sem ignorar o eixo da criação e o processo de representação simbólica da obra literária, enfocam, por um lado, os aspectos sócio-históricos de sua gênese e de sua recepção e, por outro, o papel do leitor e sua atuação sobre a tessitura verbal. Esses estudos, embasados na Estética da Recepção e na Teoria do Efeito Estético, cujos principais representantes são, respectivamente, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, se complementam na medida em que a primeira se efetiva pela recuperação da historicidade que sobrecarrega o texto, enquanto a segunda dá prioridade às estratégias que prevêm a participação do leitor, evidenciando o jogo que se estabelece entre este e o texto.

Todavia, enquanto as reflexões sobre a literatura se enriquecem no espaço acadêmico, até mesmo por seu diálogo com outros campos do saber, os dados relativos à competência leitora dos brasileiros mostram sua precariedade. A pesquisa “Retrato da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro e pelo Ibope Inteligência, em sua 3ª edição (2011), indica que o número de brasileiros considerados leitores – aqueles que haviam lido ao menos uma obra, inteira ou em partes, nos três meses que antecederam a pesquisa – caiu de 95,6 milhões (55% da população estimada), em 2007, para 88,2 milhões (50%), em 2011. Conforme a mesma pesquisa, a média de livros lidos, entre todos os entrevistados, nos três meses anteriores à pesquisa, foi de 1,85 livros no total, enquanto em 2007, a média fora de 2,4. Entre os estudantes, a redução da leitura também foi constatada, verificando-se que leram menos de dois livros, entre os quais tão somente 0,49 de literatura. A falta de interesse pela leitura foi a razão apontada por 78% dos respondentes para estarem lendo menos, enquanto 45% dos que gostam de ler atribuíram ao professor o gosto pela leitura. Perguntados sobre os hábitos de leitura dos familiares, 39% dos entrevistados, que são leitores, declararam que jamais viram a mãe lendo, percentual que subiu para 63%, entre os não-leitores; considerados os pais, a porcentagem do primeiro

*A realidade escolar  
no âmbito da leitura e  
possibilidades de sua  
transformação*

*School reality and  
reading: possibilities  
of change*

---

grupo ficou em 52% e, a do segundo, em 68%.

Os resultados em pesquisas, como a do PISA, da Prova Brasil e do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)<sup>3</sup>, são igualmente alarmantes. Tomando como exemplo os resultados do PISA, de 2000 a 2012, apresentado no site do INEP, constata-se a dimensão do problema: em 2000, o escore alcançado pelos adolescentes brasileiros alcançou 396 pontos; em 2003, 403 pontos; em 2006, 393 pontos; em 2009, 412 pontos e, em 2012, 410 pontos. Portanto, em nenhum momento os participantes da prova alcançaram a média, que é de cerca de 500 pontos. Em comparação com outros países, o Brasil vem ocupando sempre as últimas colocações.

A realidade evidencia que ações de diversas frentes ainda não se tornaram eficazes diante do desafio de formar um país de leitores, sendo necessário que exigências legais se convertam em práxis no âmbito escolar e que as abordagens do ensino da literatura invistam nos protagonistas do ato de leitura, as quais não podem excluir o próprio aluno e a participação do professor como mediador competente. Respalado em teorias da leitura e em metodologias eficazes, o professor deve assumir um posicionamento crítico em face do processo de desumanização dos indivíduos e do desenvolvimento dos recursos tecnológicos, para interferir no primeiro pela conscientização do valor da arte e para transformar a tecnologia em aliado do acesso ao texto literário.

## **1. A exigência legal e ações governamentais em prol da valorização da literatura**

As iniciativas governamentais para assegurar a qualidade da educação normalmente são concretizadas por meio de duas frentes: estruturação e implementação de uma legislação clara e coerente com as políticas voltadas para o setor e investimentos em

---

<sup>3</sup> A Prova Brasil é uma avaliação em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), e aplicada no quinto e nono anos do ensino fundamental, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) é um exame aplicado a alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio, com o objetivo de avaliar seu desempenho. É utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Em inúmeras universidades, serve como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

infraestrutura que garantam a execução das proposições. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional constitui-se em documento-referência para os procedimentos na esfera educacional, cujos esforços devem se concentrar nas escolas, espaço em que os processos de ensino e de aprendizagem acontecem. No que diz respeito especificamente à leitura e à formação de leitores, além de bibliotecas, atendentes de biblioteca e professores bem qualificados, é preciso que haja acervos amplos e de qualidade, condição que pode se transformar em tema de reflexão, devido ao crescente investimento em bibliotecas escolares <sup>4</sup>.

*A realidade escolar no âmbito da leitura e possibilidades de sua transformação*

*School reality and reading: possibilities of change*

---

### **1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais**

43

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desencadeou ações de natureza diversa, que repercutem nas diversas áreas de conhecimento, entre elas, a da literatura e de seu ensino. Devido a sua natureza abrangente, a lei não menciona, explicitamente, o ensino da literatura, entretanto assinala a importância da arte na formação do ser humano. No Art. 3º, por exemplo, ao apontar os princípios que embasam o ensino, cita, no inciso II, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996). Em seu art. 36, inciso I, ao enumerar as diretrizes que o currículo do ensino médio deve observar, aponta que

destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRASIL, 1996).

Já diversos documentos que regulamentam os artigos da LDB tratam da literatura. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica<sup>5</sup>, por exemplo, orientam que, na Educação Infantil, o pla-

<sup>4</sup> O tópico sobre investimento em bibliotecas escolares é desenvolvido no subitem 2.2.

<sup>5</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Fonte: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

nejamento curricular deve assegurar a “estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza” (BRASIL, 2013, p. 91). O artigo 9º, em que são explicitadas as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, orienta que essas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo, entre outras experiências, as que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2013, p. 99).

O mesmo documento afirma, ainda, que a escola deve explorar “mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura” (BRASIL, 2013, p. 121). Mais adiante, quando trata especificamente dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, registra, no item b, que este estágio deve assegurar “o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia” (*sic*) (BRASIL, 2013, p. 122).

Para o Ensino Médio, as Diretrizes estabelecem que o projeto político-pedagógico deve prever, entre outras coisas, a “valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber” (BRASIL, 2013, p. 178).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>6</sup> de Língua Portuguesa, destinados aos anos iniciais (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental, recomendam que o trabalho com o texto literário seja incorporado às atividades cotidianas, “visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 29).

Em passagem posterior, esclarece o sentido da presença do texto literário em sala de aula:

---

<sup>6</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas têm o propósito de subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Os PCNs foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares. Fonte: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p. 30)

*A realidade escolar  
no âmbito da leitura e  
possibilidades de sua  
transformação*

*School reality and  
reading: possibilities  
of change*

---

Os PCNs de Língua Portuguesa destinados à segunda etapa do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) têm, por sua vez, a preocupação de definir texto literário, alertando para o fato de que não se trata apenas de fantasia ou de um exercício lúdico, mas de uma representação e, por esse motivo, propenso ao diálogo com o que se denomina de realidade:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (BRASIL, 1998, p. 26)

Logo em seguida, explicam de que maneira o texto literário se torna importante canal para o conhecimento:

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26-27)

Seguindo a mesma linha de raciocínio, os parâmetros destinados ao ensino médio salientam a importância da literatura como meio para chegar ao contexto em que foi produzida a obra e percebem a disposição do texto literário para o diálogo interdisciplinar e para o acesso à cultura:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. (BRASIL, 2000, p. 19)

Emani Migge

Juracy Assmann  
Saravá

46

A preocupação com a produção de sentido também está expressa, alertando o professor de que a leitura de uma obra vai além da simples aquisição de informações superficiais sobre ela:

Saber o título do romance mais importante de Aluísio Azevedo é uma coisa. Relacionar esse título com o sério problema habitacional do final do século 19 no Rio de Janeiro é coisa bem diferente. Ao fazer essa relação, o dado adquire significado e o aluno amplia seu conhecimento do conceito de literatura, por exemplo. (BRASIL, 2000, p. 35)

Em momento posterior, é salientada a importância do diálogo entre as diversas manifestações artísticas, em um movimento interdisciplinar, para a construção de um olhar mais completo e, ao mesmo tempo, refinado sobre determinado contexto. A orientação vai além da simples proposição, na medida em que recomenda exposição e, portanto, a valorização dos trabalhos dos alunos:

Os sentidos que emanam de obras produzidas no campo da literatura, das artes plásticas, da música, da dança podem ser constituídos e revisitados por meio de projeto que preveja a produção de totalidades significativas, em diferentes linguagens, e a posterior exposição das produções. Um mesmo tema gerador (o Barroco, por exemplo) pode reunir, em uma sala ambiente, tanto

reproduções de obras já consagradas e identificadas com esse estilo como as produções dos alunos (textos verbais, esculturas, pinturas, músicas etc.). (BRASIL, 2000, p. 68)

No tópico que trata especificamente da Língua Portuguesa, o documento esclarece que a proposta foi concebida a partir de alguns critérios e chama atenção para o fato de que formar leitores e manter a tradição de ler os clássicos é mais importante do que estudar as escolas literárias:

ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos. (*Sic*) (BRASIL, 2000, p. 71)

O mesmo referencial orienta que os diversos gêneros devem ser contemplados em aula, em detrimento do que costumemente seria oferecido:

Essa abordagem explicita as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente: na literatura, o poema, o conto, o romance, o texto dramático, entre outros; (BRASIL, 2000, p. 77)

A análise tanto da LDB quanto das Diretrizes e dos Parâmetros demonstra que os documentos assinalam a importância do estudo da literatura e da formação de leitores. Entretanto, um olhar detalhado sobre seu discurso revela inconsistências que incluem o conceito de linguagem, de comunicação e a compreensão equivocada da própria literatura, comumente integrada às demais artes e cuja função de re-velação do sujeito leitor e do mundo é relativizada. Nesse sentido, resta perguntar em que medida as posições legais influenciam positivamente a prática do professor como disseminador da literatura, visto que elas, por vezes, mostram-se contraditórias, além de minimizar a importância da literatura no âmbito do ensino, situando-a no mesmo patamar de outras linguagens e da própria tecnologia.

*A realidade escolar  
no âmbito da leitura e  
possibilidades de sua  
transformação*

*School reality and  
reading: possibilities  
of change*

---

## 1.2 Esforços para a democratização do acesso ao livro

Com o propósito de democratizar o livro e de oportunizar à comunidade escolar o acesso gratuito a ele, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Portaria de nº 584, de 28 de abril de 1997, instituiu o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que prevê, como características básicas:

- a) aquisição de obras de literatura brasileira, textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, e de dicionários, atlas, enciclopédias e outros materiais de apoio e obras de referência;
- b) produção e difusão de materiais destinados a apoiar projetos de capacitação e atualização do professor que atua no ensino fundamental;
- c) apoio e difusão de programas destinados a incentivar o hábito de leitura;
- d) produção e difusão de materiais audiovisuais e de caráter educacional e científico<sup>7</sup>.

Desde sua criação, o programa do PNBE vem sofrendo alterações<sup>8</sup>. Cabe registrar a mudança de estratégia em relação à distribuição de obras, implementada em 2001, com o projeto “Literatura em minha casa”. Acervos compostos de coleções diferentes – que reuniam poesia, conto, novela e peça teatral de autor brasileiro e uma obra clássica da literatura universal – além de serem destinados às bibliotecas escolares, eram entregues diretamente aos alunos, com o propósito de incentivar a leitura, a troca de livros e favorecer o acesso de toda família às obras. Em sua curta trajetória, o projeto “Literatura em minha casa”, conforme pode ser visto no histórico, foi aperfeiçoado. Em 2003 e 2004, por exemplo, professores também foram contemplados com duas obras por ano, para que pudessem compor sua biblioteca particular. A partir de 2005, os acervos foram novamente destinados apenas às bibliotecas escolares.

Atualmente, conforme informação no site<sup>9</sup>,

O programa divide-se em três ações: avaliação e distribuição de obras literárias, cujos acervos literários

<sup>7</sup> Portaria disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnbe/5334-portaria-n.%C2%BA-584-de-28-de-abril-de-1997>.

<sup>8</sup> O histórico do programa está disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>.

são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

*A realidade escolar  
no âmbito da leitura e  
possibilidades de sua  
transformação*

*School reality and  
reading: possibilities  
of change*

---

49

Ainda, segundo o site, “o atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio”. Os investimentos são expressivos e, paulatinamente, ampliam e qualificam as bibliotecas escolares<sup>10</sup>.

Em 2010, ainda outras duas importantes iniciativas governamentais, no âmbito do incentivo à leitura, foram tomadas: a promulgação do Decreto Nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre os programas de material didático, e da Lei Nº 12.244 de 24 de maio de 2010, que trata da universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. O primeiro diz respeito aos programas dos livros, assegurando sua continuidade. O capítulo III trata especificamente do Programa Nacional Biblioteca na Escola, definindo as regras do processo de avaliação, seleção, aquisição e distribuição das obras para as escolas públicas. A Lei Nº 12.244, por sua vez, garante a implantação de bibliotecas em todas as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País.

É possível ter uma ideia, mesmo que parcial, do panorama das bibliotecas escolares no Brasil, por meio da obra *Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil*. Trata-se dos resultados de uma pesquisa realizada pelo Ministério da Educação do Brasil, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e com a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (Aecid), com o objetivo de recolher subsídios

---

<sup>10</sup> Os investimentos nas bibliotecas escolares podem ser acessados no site <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>.

para o aperfeiçoamento das políticas públicas sobre o tema.

O preâmbulo, escrito por Álvaro Marchesi, Secretário Geral da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), traz o seguinte posicionamento:

A leitura de textos narrativos facilita a aprendizagem, pois se converte em um veículo para construir significados e pode ser uma via para tornar o ensino mais atraente e despertar o interesse dos alunos. Além disso, a leitura nos permite conhecer os outros, sua cultura, sua identidade, seus afetos e seus valores. A leitura nos abre para outras vidas e nos ensina o caminho do reconhecimento e do respeito à diversidade pessoal e cultural (MARCHESI, 2011, p. 10).

Na medida em que exalta a importância da leitura e de suas funções, Marchesi assinala a importância do trabalho dos professores na valorização do livro:

De pouco adianta existirem bibliotecas se quase ninguém as utiliza. Sem dúvida, é necessário que existam boas bibliotecas, mas é preciso que elas sejam valorizadas como uma necessidade e uma riqueza pelos professores em sua ação educativa, e que sejam utilizadas para estabelecer relações da comunidade educacional em torno dos livros.

A preocupação com a atuação dos docentes tem razão de ser: se, no Brasil, o acesso ao livro se dá primordialmente na escola, a importância do professor cresce, na medida em que recai quase que exclusivamente sobre ele a responsabilidade de incentivar a leitura e formar leitores. O problema é que grande parte dos professores também estão inseridos entre aqueles para quem a leitura não é preferida em relação a outros passatempos, como os propiciados pela televisão e redes sociais.

Em relação ao comportamento leitor dos educadores, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil obteve os seguintes resultados: “Entre os 145 entrevistados, 13 declaram que não gostam de ler; 38 gostam um pouco; e 94 gostam muito. Entretanto, quando perguntados sobre o que fazem em seu tempo livre (1ª opção): 78 preferem assistir televisão; 45 apreciam acessar redes sociais; e somente três declaram que preferem ler” (FAILLA, 2012, p. 46). Perguntados sobre títulos e autores, 27 responderam que

não lembram ou que não leram nenhum livro. Entre os 118 que indicaram algum título, os mais citados foram: a Bíblia (10); A Cabana (7) e Ágape (7). Os autores mais citados foram: Padre Marcelo (7); Augusto Cury (4); Zíbia Gasparetto (3) e José de Alencar (2). Ainda conforme a mesma pesquisa, o número de entrevistados que não conseguiu citar nenhum autor foi muito alto: 73, correspondendo a pouco mais da metade. “Como despertar o gosto pela leitura de seus alunos se seu repertório cultural e de literatura é tão escasso, e se ele mesmo desconhece esse prazer?” é a pergunta que o próprio diagnóstico estabelece (FAILLA, 2012, p. 46).

A discussão sobre o assunto não é recente: na abertura de reportagem intitulada “Por que professor não gosta de ler?”, Aloísio Milani afirma: “Institutos de pesquisa, entidades de classe e editoras até hoje não conseguiram aferir, mas, nos bastidores, todos sabem: professor não gosta de ler” (2003, p. 36). O texto apresenta, em seguida, alguns dados da pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em que 41% dos docentes afirmaram ler ao menos um livro ao mês, 34% lê eventualmente e 25% não responderam ou não costumam ler.

A preocupação de Marchesi justifica-se, portanto, mas a pergunta que se impõe, de imediato, é por onde começar. Como a escola, para formar leitores, depende, acima de tudo, de seus mestres e como a premissa básica é de que estes sejam leitores, dispostos a transmitir seu gosto para os alunos, ações devem ser implementadas para envolvê-los na prática da leitura. Entretanto, além de professores-leitores, “a formação e o desenvolvimento do gosto pela leitura entre os estudantes dependem de esforços oriundos de todo o coletivo escolar (administradores, funcionários, técnicos professores e alunos) e da comunidade”. (SILVA in Zilberman; Rösing, p. 196). Está implícita, nesse posicionamento, a ideia de uma escola em que o livro recebe centralidade. Entretanto, não poderia soar como ilusória a ideia de construir uma cultura de valorização do livro com sujeitos, pelo menos em grande parte, pouco afeitos a ele?

## 2 A formação do professor-leitor e a formação do professor-leitor-professor

### 2.1 A formação do professor-leitor

Ações que visem ao aumento do número de professores leitores são decisivas para a instalação de uma cultura de valorização do texto literário, na qual o aluno perceba que a leitura é parte essencial do processo de ensino e aprendizagem. Sem essa mudança de comportamento dos sujeitos responsáveis pela educação, no seu conjunto, o educando continuará a visualizar as iniciativas dos professores responsáveis pelo “ensino” da literatura como tarefas eventuais, cuja relevância pode ser mensurada pela nota que lhes é atribuída.

Entretanto, como, em se tratando de leitura, o perfil dos docentes está próximo ao da população brasileira como um todo, há a necessidade de considerar suas causas, sem deixar de envidar esforços na formação do professor-leitor. A rarefação da leitura dos docentes justifica-se devido à possível defasagem em sua formação, pelo fato de o estudo da literatura ter perdido espaço, nos últimos anos, nos currículos dos cursos de graduação em Letras para disciplinas de áreas complementares; igualmente, fatores econômicos esclarecem o afastamento do hábito da leitura, uma vez que grande parte dos professores atua em tempo integral, sem que possam usufruir de momentos de imersão no texto literário, cuja leitura exige o envolvimento pleno do leitor.

Portanto, ainda que a segunda causa não possa ser dirimida, justifica-se, em nome da primeira e da necessidade contínua de aprimoramento, a realização de atividades sistemáticas da capacitação leitora de docentes, no âmbito escolar. Elas não só ampliam conhecimentos, mas também, por serem construções coletivas, favorecem a troca de experiências e vínculos no trabalho, além de possibilitar a contínua avaliação e revisão das práticas de leitura. Em Paulo Freire pode ser encontrado o argumento que, por si só, sustenta a decisão de buscar o aperfeiçoamento profissional dos docentes: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se

*Emani Miigge*

*Juracy Assmann*  
*Saravá*

52

forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. (FREIRE, 1991, p. 32).

Segundo Regina Zilberman, iniciativas para formar o professor-leitor não requerem muitos recursos: “os docentes podem ser incluídos como público-alvo das atividades que são, originalmente, pensadas para os alunos, como, por exemplo, a visita de um escritor à escola. [...] O professor é, ao mesmo tempo, interessado, parceiro e beneficiário dessas atividades”, opina a pesquisadora. (CHARÃO apud ZILBERMAN, s .p.)

Iniciativas pontuais, como a citada por Zilberman, podem, também, ser destinadas exclusivamente ao grupo docente. A *Revista Gestão Escolar*<sup>11</sup>, periódico de grande circulação nas escolas, apresenta, em seu *site*, um projeto que envolve os vários segmentos da escola – direção, equipe pedagógica e professores – e que serve de exemplo para debater alguns pontos importantes sobre a temática. A proposta divide-se em seis etapas: a primeira prevê o levantamento de informações do acervo literário da escola e das preferências dos professores em relação a gêneros, autores, temas, e a complementação desse acervo por meio da identificação de outros espaços de acesso a livros como bibliotecas, sebos, livrarias, sites. A segunda etapa parte da socialização dos resultados obtidos na primeira etapa e define ações que serão desenvolvidas ao longo do ano; a etapa seguinte privilegia a leitura coletiva de textos literários, nos períodos dedicados às discussões pedagógicas; na quarta etapa, cada professor promove a discussão de um texto literário de sua preferência; a quinta etapa amplia o espaço de discussão pela promoção de um encontro literário, com o envolvimento de professores de escolas vizinhas; a avaliação é a sexta etapa, entretanto, ele deve se efetivar, igualmente, ao longo da realização da proposta.

A proposta traz aspectos significativos no âmbito do incentivo à leitura e à formação do leitor, que são fundamentais para seu sucesso. Em primeiro lugar, ela prevê a participação efetiva da equipe gestora, no sentido de instituir as condições necessárias, principalmente no que se refere ao fator tempo, que assegurem o desenvolvimento das etapas. Experiências comprovam que a participação da direção da escola tem um valor simbólico que vai

*A realidade escolar  
no âmbito da leitura e  
possibilidades de sua  
transformação*

*School reality and  
reading: possibilities  
of change*

---

<sup>11</sup> *Revista Gestão Escolar*. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/projeto-institucional-formacao-professores-leitores-582273.shtml>. Acesso em: 18 nov. 2015.

muito além do cumprimento de uma tarefa que lhe é inerente – criar oportunidades para a capacitação docente. Seu comprometimento efetivo é referência para a validação e a consequente aceitação da proposta. O gestor, em qualquer situação, é a referência máxima para o professor, por essa razão, ele deve zelar pela exemplaridade.

Outros aspectos que validam a proposta são o planejamento e a organização, imprescindíveis para projetos como o de formação de leitores, que requerem ações sucessivas, sistemáticas, contínuas. Iniciativas pontuais e isoladas estão fadadas ao fracasso. Ainda, a mobilização de todo o grupo é outra característica fundamental nesse tipo de iniciativa. Na medida em que o objetivo é criar uma cultura de leitura entre os professores, almejando transferir essa cultura para toda escola, é imprescindível que o texto literário não seja concebido como objeto de determinado grupo de professores, no caso os da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ou dos de língua portuguesa dos anos subsequentes. Além disso, a ideia prevê a ampliação da mobilização para outras escolas, o que igualmente é promissor, ainda mais quando são instituições próximas, cujos alunos se conhecem.

O sucesso de propostas como essa, na medida em que sensibilizam o corpo docente para a leitura, instala a valorização do texto literário a qual se estende, também, aos alunos e a toda a comunidade.

## 2.2 A formação do professor-leitor-professor

Há diferença entre a ação de formar professores leitores, com o objetivo de criar uma cultura de valorização do texto literário na escola, e a de formar professores qualificados para o ensino da literatura. Enquanto a primeira ação promove, nos encontros, discussões livres sobre os textos lidos, o mesmo procedimento não pode fundamentar atividades que se propõe a ir além de do reconhecimento de informações, muitas vezes superficiais, da obra lida. Assim sendo, a formação dos professores que estão diretamente envolvidos na tarefa de ler e analisar textos literários com seus alunos deve avançar em relação a dos demais. A base dessa formação institui-se sobre a compreensão da literatura

como fenômeno estético e comunicacional, a qual se expande para a determinação da finalidade do envolvimento com o texto literário e para a instituição de procedimentos de análise dos textos que, necessariamente, devem considerar a competência de seus receptores.

Portanto, os professores devem aprofundar seu conhecimento sobre a natureza da literatura, a qual parte da compreensão do conceito de literatura, da especificidade dos textos e da importância do leitor no processo de leitura. Sem esse conhecimento prévio, as ações no campo da formação do leitor de literatura ficam restritas a abordagens superficiais do texto literário, razão por que a preparação do professor de literatura inicia com as características definidoras do conceito: literatura é ficção, porque é expressão de imagens criadas pela fantasia do artista, e a representação de realidade, por ela instituída, difere da realidade empírica em relação a qual ela não tem compromisso, apesar de servir-se dela. A construção de um mundo próprio e de certa maneira autônomo é produzido por uma linguagem especial, que se caracteriza pela plurissignificação, pela capacidade de instalar sensações no leitor, o que a torna tão especial.

Para Roman Ingarden, em *A obra literária*, publicada em 1930, o discurso literário é atravessado por lacunas e convida o leitor a preencher esses vazios de maneira a construir o sentido do texto. Poucas décadas depois, Wolfgang Iser, com base em Ingarden, apresenta a “teoria do efeito estético”, avançando na compreensão do fenômeno da leitura em relação a seu precursor: enquanto este pensa o texto literário como uma estrutura permeada por indeterminações, aquele, por sua vez, pressupõe um receptor nas próprias estratégias composicionais do texto. Umberto Eco (1986), outro teórico que se debruça sobre a questão, afirma que o texto literário é uma “máquina preguiçosa”, que necessita de um receptor que a acione, recorrendo ao seu conhecimento de mundo para preencher os vazios e para chegar ao sentido textual. Como a “enciclopédia” de cada leitor que se depara com a opacidade da linguagem verbal – sobretudo em produções de natureza artística – pode variar, o texto adquire significações diversas; conferindo à leitura um caráter transitório e “plural” (CHARTIER, 1996). A ideia da pluralidade de leituras explica-se, assim, pela

*A realidade escolar  
no âmbito da leitura e  
possibilidades de sua  
transformação*

*School reality and  
reading: possibilities  
of change*

---

natureza textual e pela singularidade do leitor que é influenciado por seu contexto. Entretanto, como assinala Chartier (1996), apesar da natureza polissêmica, o texto restringe as possibilidades de sua interpretação, recusando uma apreensão de infinitas possibilidades. Nessa perspectiva, a estrutura lacunar do texto, que possibilita variadas interpretações, precisa ser considerada pelo professor em suas análises para garantir a seus alunos a inserção em um espaço em que a liberdade de interpretação é vigiada pelos limites do discurso literário.

Diante da complexidade do fenômeno literário, a formação do professor-leitor se impõe, na medida em que recai sobre ele o desafio de articular atividades eficientes para conduzir seu aluno à significação do texto, e, portanto, à experiência estética. Para isso, não basta ao professor ser apenas um “bom leitor”, apesar de a exemplaridade ser condição imprescindível para estimular os alunos a reconhecerem a importância da literatura. É preciso que ele seja capaz de identificar, no texto, os procedimentos de sua composição, os pontos-chave para a compreensão e a interpretação e, localizadas essas marcas, elaborar questões, com clareza e objetividade, que possibilitem aos alunos dialogar com as significações do texto, conscientizar-se da exploração dos recursos expressivos de sua linguagem, exercitar a própria fantasia, correlacionar o texto literário com sua experiência pessoal, desenvolver a competência linguística.

Entretanto, a primeira tarefa a ser efetivada pelo professor, quando se trata do trabalho com o texto literário, especialmente para fins de análise, diz respeito aos critérios que orientam sua seleção. As bases para a escolha das obras que serão lidas e analisadas pelos alunos se encontram na própria concepção de literatura e em sua finalidade, e não no gosto pessoal do professor ou em objetivos pedagógicos. Além disso, a escolha deve considerar as possibilidades de adesão do leitor ao texto, a qual se sustenta em uma relação de identificação com as situações nele representadas.

Em termos metodológicos<sup>12</sup>, o primeiro passo da exploração do texto literário deve contemplar, especialmente nos casos

---

<sup>12</sup> A metodologia aqui proposta foi desenvolvida em escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre. Propostas de roteiros e resultados de sua aplicação podem ser encontrados em SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola*: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

em que a proposta é dirigida a um sujeito com precária experiência leitora, é a motivação para a leitura. Trata-se de uma atividade de caráter introdutório, proposta antes mesmo do contato do educando com o texto, com a finalidade de motivá-lo para a leitura e que aciona seus conhecimentos prévios e nele desperta a curiosidade para aprofundá-los.

A segunda etapa, que prevê o mergulho do leitor no texto, abrange atividades que visam, especialmente, às significações não explícitas, de maneira a instrumentalizar o aluno com as chaves que lhe permitam abrir portas para a interpretação e a construção de sentidos do texto. Entrelaçadas, portanto, sob um mesmo pretexto, as atividades da leitura analítica são determinadas pela especificidade da composição do texto.

Uma última etapa permite que o aluno transfira conhecimentos construídos, a partir da leitura do texto, para sua vida, e interligue as significações a outros textos de variadas linguagens. Aqui se evidencia a indissociabilidade entre leitura e produção textual, sendo essa a expressão da capacidade criativa do aluno. A etapa busca, ainda, a interlocução com outras disciplinas do currículo escolar, tornando o texto literário um veículo de diluição das fronteiras entre campos do saber.

### **Considerações finais**

Antonio Candido, em pronunciamento sobre “Direitos humanos e literatura”, em 1988, em referência ao contexto da época, afirma que todos sabem “que a nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização” (CANDIDO, 2004, p. 170), visto que se tem à disposição todas as condições técnicas para reverter o quadro e solucionar problemas emblemáticos da vida. O teórico, com o objetivo de esclarecer o que está na base da reflexão sobre os direitos humanos, traz à tona a distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis” (CANDIDO, 2004, p. 173), elaborada pelo padre dominicano Louis-Joseph Lebret, fundador do movimento “Economia e Humanismo”, e pergunta se a fruição da arte e da literatura estaria na última categoria. Para responder à questão, observa Candido, é necessário que se verifique se am-

*A realidade escolar  
no âmbito da leitura e  
possibilidades de sua  
transformação*

*School reality and  
reading: possibilities  
of change*

---

bas correspondem “a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (CANDIDO, 2004, p. 174). “A nossa questão básica”, conclui, “é saber se a literatura é uma necessidade deste tipo. Só então estaremos em condições de concluir a respeito”. A resposta é positiva, porque a literatura é “uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”. Além disso, defende que ela “pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos”.

O atual contexto brasileiro expressa o posicionamento de Antonio Candido, na medida em que a barbárie continua a afetar nossa sociedade: corrupção, exploração, violência, descaso com a desigualdade social fazem parte do cotidiano das pessoas e são amplamente divulgados nos meios de comunicação. Todavia, a literatura não perdeu sua força e continua a exercer seu papel humanizador, assumindo cada vez mais o status de “bem incompressível”, que garante a “integridade espiritual”, ao lado do alimento, da casa, da roupa, que são responsáveis pela garantia da integridade física. Nesse sentido, justificam-se os esforços governamentais no sentido de ampliar e qualificar o acervo das bibliotecas e elaborar documentos que atestam a obrigatoriedade do ensino da literatura nas escolas. Igualmente se justificam as vozes que defendem ações mais eficazes, por parte de todos, para a formação de leitores. Nesse contexto, a escola surge como grande alternativa, na medida em que, no Brasil, é instituição-referência no que tange à motivação para a leitura, considerando que a família ainda não compartilha, na maioria dos casos, desse papel.

Assim sendo, o papel de garantir o direito à literatura ao aluno recai, por razões óbvias, sobre a escola, estendendo-se o papel de protagonismo ao corpo docente, do qual a sociedade espera ações eficazes no processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à formação de leitores e, conseqüentemente, de cida-

dãos comprometidos com a realidade sócio-cultural. Entretanto, como as instituições são produto e, por essa razão, reflexo da sociedade, elas não são imunes à influência desta, pelo fato de que os sujeitos que nela atuam comungam dos mesmos anseios, dos mesmos valores e das mesmas crenças da sociedade em geral. Isso explica, em parte, o fato de a leitura ainda não ter se tornado prática corrente entre os docentes, algumas vezes inclusive entre os professores responsáveis pelo ensino da língua portuguesa, realidade que clama por ações eficazes para elevar a literatura ao status de bem incompressível.

É nesse sentido que se desenham alternativas, como uma legislação coerente com os investimentos em ações que objetivavam a democratização do acesso ao livro e, paralelamente, a instituição de condições que favoreçam a ampla inserção do professor em processos de formação, garantindo-lhe tempos e espaços para a realização da mesma. Diante disso, em primeiro lugar, a legislação deve acolher e enfatizar a compreensão de que a literatura tem características próprias, que a distingue das outras artes, o que, por sua vez, também a credencia a receber um olhar diferenciado no contexto escolar, não no sentido de privilegiá-la em relação às outras artes, mas de conceder-lhe o lugar e o tratamento que sua materialidade – a língua portuguesa – lhe garante. A valorização da literatura preservará, assim, sua função mais cara: agir sobre o ser humano “com o impacto indiscriminado da própria vida” e educar “como ela – com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 2002, p. 83).

Assim, a legitimação da literatura na escola exige esforços no sentido de sensibilizar os sujeitos envolvidos com a prática da leitura. Especificamente em relação ao trabalho de análise de textos literários, é imperioso o domínio teórico por parte do professor, responsável pela elaboração das atividades, o que requer estudos e discussões acerca do conceito de literatura, da especificidade de cada gênero, da relação texto-leitor e da função da literatura, com vistas à compreensão e aplicação de metodologias adequadas, que possam promover, nos alunos, o gosto pela literatura e contribuir para torná-los leitores proficientes. O alcance desse objetivo redesenhará o contexto cultural brasileiro a partir da formação de sujeitos críticos e conscientes dos direitos que

*A realidade escolar  
no âmbito da leitura e  
possibilidades de sua  
transformação*

*School reality and  
reading: possibilities  
of change*

---

lhes cabem, entre os quais o do acesso à fantasia, à reflexão e a uma vida intelectualmente plena.

**ABSTRACT:** Brazilian schools have been ineffectual in getting people to become readers. This is shown by research in the field of reading. Therefore, the article proposes to investigate how the legislation deals with literary texts and what initiatives have been taken to democratize access to books. At the same time, it shows possibilities to become readers, emphasizing that to install a culture in which literature is valued in school, two distinct and parallel movements are needed: training teacher-readers and qualifying teachers who work directly using literary texts, so as to give them the capacity both to choose books and to elaborate activities for analysis. Qualifying the teachers will confer on literature the role that pertains to it as one of the human rights defined by Antonio Candido.

**Keywords:** Reading. Literature. School. Training readers.

### Referências

BRASIL. *Decreto Nº 7.084*, de 27 de janeiro de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm).

BRASIL. *LEI Nº 12.244* de 24 de maio de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm).

BRASIL (1996). Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

BRASIL (2013). Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 nov. 2015.

Emani Miigge

Juracy Assmann  
Soraya

60

BRASIL (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

BRASIL (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)*. Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série)*. Língua Portuguesa Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

BRASIL (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

\_\_\_\_\_. *A literatura e a formação do homem*. In: Textos de intervenção. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2002.

CHARÃO, Cristina. Formação do professor leitor é o primeiro desafio de políticas de incentivo à leitura nas escolas. *Revista escola pública*. Disponível em: <http://revistaescolapublica.com.br/textos/41/artigo330282-1.asp>. Acesso em: 18 nov. 2015.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

*A realidade escolar  
no âmbito da leitura e  
possibilidades de sua  
transformação*

*School reality and  
reading: possibilities  
of change*

---

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

*Retratos da leitura no Brasil*. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/relatorios\\_boletins/3\\_ed\\_pesquisa\\_retratos\\_leitura\\_IPL.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2015.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

Emani Miegge

Juracy Assmann  
Sorocaba

---

62

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Primavera, 1991.