

DO QUE ERA PERMITIDO LER ÀS AVALIAÇÕES DE LEITURA NO BRASIL: TENSÕES E DESAFIOS

WHAT WOULD YOU READ ABOUT READING ASSESSMENTS IN BRAZIL: TENSIONS AND CHALLENGES

Flávia Brito Dias¹

Romilda Teodora Ens²

Jaqueline Salaneck de Oliveira Nagel³

RESUMO

O artigo analisa tensões e desafios do processo de leitura no Brasil, desde o que era permitido ler até às avaliações institucionais. Optamos pela realização de pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, com vistas a levantar aspectos que indicam como a leitura vem sendo retratada em avaliações institucionais, como o Programa Nacional de Avaliação dos Estudantes (PISA, 2019), a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2018),

1 Coordenadora da Escola das Licenciaturas e do curso de Letras da Faculdade Educacional da Lapa – FAEL, professora na Faculdade Santa Cruz. Possui graduação em Letras - Português/Francês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Especialista em Metodologia de Ensino Superior e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação - linha de pesquisa História e Políticas Educacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Tem experiência nas áreas de Letras e Educação. Membro do grupo de pesquisa: Políticas de formação do professor, trabalho docente e representações sociais (POFORS) na PUCPR, que integra a Cátedra da UNESCO sobre Profissionalização Docente, coordenada pelo CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade e Educação da Fundação Carlos Chagas). E-mail: flaviabd.7@gmail.com . ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9056-6291>.

2 Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, na linha História e Políticas da Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Pesquisadora Associada da Fundação Carlos Chagas, participando do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade – Educação (CIERS-ed). Membro do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS) – PUC-SP. Integrante da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe). Lidera o grupo de pesquisa Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS) na PUCPR, que integra a Cátedra da UNESCO sobre Profissionalização Docente, coordenada pelo CIERS-ed/FCC. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Pós Doutora pela Universidade do Porto/Portugal. Pesquisadora Produtividade pela Fundação Araucária – Paraná. E-mail: romilda.ens@gmail.com . ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3316-1014>.

3 Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2017). Atua como pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba na área de gestão escolar. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas, Formação do Professor e Representações Sociais - POFORS. <https://orcid.org/0000-0002-2537-4215>

na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2016) e Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF, 2018). Primeiramente, trazemos uma reflexão sobre a leitura a partir da sua “instabilidade”, tomando as decisões políticas como “constantes sociais”. Em seguida, apontamos que políticas públicas encaminham a leitura, demonstrando como se estruturam os direcionamentos no Brasil, após a Constituição de 1988. Na sequência, constatamos a descontinuidade nas políticas educacionais, nos projetos de incentivo à leitura, na exclusão de acesso das classes sociais economicamente frágeis, na responsabilidade do Estado, que, entre outros aspectos, evidencia a não atenção dos poderes públicos para a formação de leitores. Os resultados indicam que os programas de leitura voltados à educação básica, no Brasil, traduziram-se pela seletividade desenhada pelas reformas educacionais, desde o período colonial. Porém, suportes e práticas de leitura transpuseram o tempo e compuseram as experiências de leitura que se apresentam hoje. No entanto, estudos se fazem necessários para que indiquem habilidades significativas de leitura que ainda não são garantidas a todos os estudantes da educação básica.

Palavras-chave: Leitura no Brasil. Leitura na escola. Avaliações de leitura.

ABSTRACT

The article analyzes tensions and challenges that the reading process in Brazil, from what was allowed to read to institutional assessments. We chose to carry out research with a qualitative, exploratory approach, in order to raise aspects that indicate how reading has been portrayed in institutional assessments, such as the Programme for International Student Assessment (PISA, 2019), Brazil Tasting and in the National System of Basic Education Assessment (SAEB, 2018), also in the research *Portraits of reading in Brazil* (2016) and in the Functional Illiteracy Indicator (INAF, 2018). Firstly, we bring a reflection on reading from its “instability”, taking political decisions as “social constants”. Then, we point out that public policies guided reading, demonstrating how the directions are structured in Brazil after the 1988 Constitution. After that, we perceive the discontinuity in educational policies, in projects to encourage reading, in the exclusion of access from economically fragile social classes, under the responsibility of the State, which, among other aspects, highlights the lack of attention of public authorities for the training of readers. The results indicate that the reading programs focused on basic education in Brazil have resulted in the selectivity designed by educational reforms since the colonial period. However, supports and reading practices have transposed time and composed the reading experiences that are presented today. However, studies are necessary to indicate significant reading skills that are not still guaranteed to all students of basic education.

Keywords: Reading in Brazil. Reading at school. Reading assessments.

INTRODUÇÃO

O estudo da leitura e da formação do leitor no Brasil nos faz transitar por situações decorrentes de políticas de governo que contribuem para que os espaços/tempo desses objetos de análise sejam considerados não satisfatórios. Os altos índices de analfabetismo, evidenciados em pesquisas nacionais e internacionais, indicam fracasso escolar do estudante, da formação do sujeito crítico e do cidadão consciente. São espaços/tempo que, em seu bojo, revelam a leitura protagonizada por propostas de descontinuidade e a constatação de encaminhamentos que não atendem à realidade, uma vez que decorrem de políticas governamentais que têm sua origem na dinâmica das forças que definem diversos contextos e relações de poder de grupos econômicos, políticos, sociais, locais e internacionais (BONETI, 2011).

Esses aspectos retratados pela história da educação no Brasil são trespassados por reformas, imposições e cerceamentos desde o período colonial, ou seja, por constantes sociais que caracterizam e preocupam e, são expressas pelos altos índices de analfabetismo no Brasil, pelas práticas de leitura que transpuseram o tempo, e que mesmo se modificando compuseram e compõem as experiências de leitura até aos dias atuais. Tal contexto nos impõe uma taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais, no Brasil, o que equivale a 6,8% a do contingente de 11,3 milhões desses cidadãos. Contudo, se por um lado se observa uma redução de 0.1 p.p. em relação a 2017, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)– PNAD Contínua 2018 – Educação (PNAD, 2019), por outro, ainda não se atende ao definido na Meta 9 pelo PNE (2014), qual seja, a de uma redução da taxa de analfabetismo para 6,5%, em 2015.(BRASIL, 2014).

Sobre essa “crise da aprendizagem” na educação global, não apenas no Brasil, o Banco Mundial adverte por meio do texto do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2017 (WORLD BANK, 2017) que os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) indicam que

Milhões de jovens estudantes de países de renda baixa e média enfrentam a perspectiva de oportunidade perdida e salários mais baixos mais tarde na vida porque suas

escolas de ensino fundamental e médio não os estão educando para serem bem-sucedidos na vida.

E, para o Brasil, em comunicado à imprensa, em 26 de setembro de 2017, a equipe de relatores, dirigida pelos economistas Deon Filme e Halsey Rogers, destacam que “embora as aptidões de jovens brasileiros de 15 anos tenham melhorado, se eles continuarem a progredir ao ritmo atual levarão 75 anos para atingir a pontuação média dos países ricos. No campo da leitura levarão 263 anos” (WORLD BANK, 2017).

Ao tomarmos como pressuposto que por meio da leitura lê-se o outro, lê-se a si mesmo, lê-se o mundo⁴, pois antes de se ler as palavras, lemos o mundo, sendo que no universo da leitura está a formação do sujeito para a cidadania, que, segundo Silva (1999, p. 28): “[...] cidadania e criticidade são termos indicotomizáveis”. No entanto, para se realizar uma leitura crítica, como explica este autor (1999), essa, precisa ser ensinada, experienciada, para assim levar a possíveis reflexões e transformações de ideias preconcebidas, em uma sociedade caracterizada por distrações, distorções ou irreflexões.

Ao retratar os caminhos da leitura no Brasil, Luckesi *et al.* (1991, p. 126) indicam que “[...] um rápido retrospecto histórico a esse respeito bastará para nos mostrar sua insuficiência e inautenticidade”, pois não podemos desconsiderar a origem colonial, com as imposições que foram significativas e que refletem na vida do brasileiro até hoje.

Sobre esse cenário, Magnani (2001, p. 12) destaca que os ensaios de transições no quadro educacional e cultural, como os ocorridos nas áreas sociais, política e econômica, “[...] caracterizam-se, de certo modo, por rupturas parciais com a tradição, por renovações (e não inovações) num movimento histórico mais de recuos que de avanços”.

Nesse movimento de avanços e retrocessos de como foi e é realizada a leitura no Brasil, destacamos que esses refletem as transfigurações pelas quais passam as políticas educacionais brasileiras, que emergem de orientações dos organismos internacionais, que definem metas vinculadas a seus financiamentos, conforme estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2005), ao

4 “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” – Referência à obra de Paulo Freire: A importância do ato de ler (1988, p. 7).

mostrarem a guinada da educação para o viés explicitamente economicista. Como alertam Ens et al. (2019), é possível vermos a crescente homogeneização das políticas educacionais alinhadas às necessidades do setor empresarial, fazendo com que as soluções dos problemas diagnosticados permaneçam ignoradas.

Com o objetivo de compreender a leitura e a formação do leitor no Brasil como direito, dialogamos com pesquisas oficiais sobre leitura, através de pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, pela qual buscamos levantar aspectos que indicam como a leitura vem sendo tomada nas avaliações institucionais, como a Prova Brasil e o Saeb (2018), pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2016), Pisa (2019) e Inaf (2018), pesquisas nacionais e internacionais que descrevem e analisam o cenário da leitura no país para voltar-se para a interface leitura e formação do leitor. Como aporte teórico, baseamo-nos em Luckesi et al. (1991), Fávero (1996), Oliveira (2008), Turchi (2009), Saviani (2011), entre outros. Além da pesquisa realizada por Dias (2014), a qual relaciona a formação de leitores ao contexto social, econômico e cultural brasileiro frente aos desafios relacionados à alfabetização e às práticas leitoras no Brasil.

LEITURA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM POUCO DA HISTÓRIA (1500 A 1988)

Ao tomarmos como um dos acessos à cultura o ler e o compreender o que se leu, Chartier (1998) lembra-nos caminhos e descaminhos das possibilidades de acesso à cultura ao longo da história, principalmente quando os livros foram considerados objetos de censura e de repressão, ao comentar.

Essa situação nos faz retomar como no passado histórico brasileiro a leitura e o acesso às primeiras letras foi restrito, segundo Luckesi et al. (1991), pois se destinavam a uma parcela reduzida e selecionada da população. Ler, explicam os autores, era permitido apenas para os “[...] portugueses que aqui aportaram; aos senhores de engenho; aos filhos destes; às pessoas mais ligadas à administração da colônia; aos jesuítas e ao clero” (p. 127).

As escolas de ler e escrever seguiam as orientações definidas pela *Ratio Studiorum*, com um plano de estudos de conteúdo retórico

e literário. Com a expulsão, da ordem jesuíta do Brasil, em 1759, tem início a fase pombalina. Nesse período, deu-se a ampliação do aparelho administrativo da Colônia para atender aos aspectos econômicos da Metrópole, fazendo-se necessário preparar pessoal com técnicas de leitura e de escrita, “[...] surgindo, com isto, a instrução primária dada na escola, a qual antes cabia à família”, como explica Ribeiro (1982, p. 35).

A prática de leitura que se iniciou no Brasil foi discriminatória, pelas relações de poder, sobre a quem era permitido o acesso à leitura, inclusive pela proibição de documentos impressos. (LUCKESI et al., 1991). Entretanto, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, por necessidade, deu-se a abertura dos portos, instalou-se a primeira casa de impressora no país. Nesse período, segundo Abreu (2000), Portugal passava pela censura das produções escritas. Tal controle instaurou-se no Rio de Janeiro a partir de órgãos que passaram a controlar os livros até 1821.

Com o processo da Constituinte de 1823, como esclarece Fávero (1996), a leitura pôde também ser permitida às moças das famílias abastadas da colônia. Nesse contexto, a leitura passa a ser ensinada juntamente com os trabalhos domésticos, a música, a culinária, não vinculado a um processo didático ou formal de ensino. A Constituição de 1824, estabeleceu-se no Brasil a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e se previu a criação de colégios e universidades. Saviani (2011) destaca que o período imperial possibilitou a viabilização de oferta de escolas primárias nas províncias.

No final do século XIX e início do século XX a interface estudos científicos e literários foi criticada, uma vez que, segundo Mortatti (2000, p. 3)

[...] a leitura e a escrita – que até então eram práticas culturais, cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) – tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. (Grifos da autora).

Nesse período, explica Luckesi et al. (1991, p. 127) “[...] o conteúdo oferecido à leitura era o conteúdo que servia aos interesses da metrópole e dos grupos dominantes. Ou como explica Oliveira (2008, p. 30) “[...] o racional superou o literário e, no âmbito escolar, a literatura era apropriada principalmente para o estudo da língua, das normas gramaticais, ou simples instrumento moralista”.

A leitura mantinha um caráter não questionador e pouco crítico em relação aos elementos impostos, trazendo consigo a dimensão da aceitação pacífica e inerte do conteúdo transmitido. Nesse cenário, podemos considerar que houve um aumento na leitura destinada ao público escolar, como é possível observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese de espaços/tempo que definem a posição da leitura no Brasil (1824-1960).

Constituição de 1824	A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, com exceção de negros e escravos alforriados (SAVELLI, 2010).
Ato Adicional de 1834	A escola primária passou a ser responsabilidade das Províncias, ficando centralizado ao governo o ensino secundário e superior (FAVERO, 1996).
Reforma Benjamim Constant, em 1890	Norteadas pelos princípios da liberdade e laicidade do ensino e da gratuidade da escola primária e secundária. pretendiam conciliar os estudos científicos e literários da época (SAVIANI, 2011).
Código Eptácio Pessoa, em 1901	Promoveu a equiparação entre as escolas privadas e oficiais de nível secundário e superior (SAVIANI, 2011)..
Reforma Rivadavia Correa, em 1911	Propôs a autonomia didática e administrativa, defendeu a liberdade de ensino, não exigindo o diploma para o exercício profissional (SAVIANI, 2011).
Reforma Carlos Maximiliano, em 1915	Instituiu o vestibular e a obrigatoriedade do diploma nas conclusões do ensino secundário para ingresso ao nível superior de ensino. Educação como solução dos problemas da sociedade e responsável pela transformação do homem, ou seja, ela daria conta do analfabetismo no Brasil. Valorização das ciências, na busca de substituir a predominância literária pela científica (SAVIANI, 2011).
Reforma Rocha Vaz, em 1925	Implantação de currículos para as escolas superiores. O exame vestibular passou a ser classificatório, com número de vagas para ingresso em escolas de nível superior. O ensino médio, proposto no desenvolvimento do espírito científico. Para o ensino superior, visando ao atendimento das necessidades profissionais e de pesquisa e criação da faculdade de filosofia e letras (SAVIANI, 2011)..

Revolução de 1930	Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931. Reformas Francisco Campos, estabelecida por vários decretos. Criação do Conselho Nacional de Educação. Proposição dos Estatutos das universidades brasileiras. Organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundário e comercial. Criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (RIBEIRO, 1982).
Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.	Documento de política educativa em defesa da Escola Nova, e da escola pública (SAVIANI, 2011).
Constituição de 1934	O capítulo sobre educação resultou da conciliação entre as posições opostas de católicos e renovadores (SAVIANI, 2011).
Reformas Capanema, implantada em 1942 por Gustavo Capanema,	Ensinos industrial e secundário (1942); Comercial (1943); Normal, Primário e Agrícola (1946); SENAI (1942); SENAC (1946). Concepção dualista de ensino, a qual conflitava com o ideário do Manifesto dos Pioneiros. Ensino Primário (Ensino Primário Fundamental, quatro anos, crianças entre 7 e 12 anos; Ensino Primário Supletivo, dois anos, adolescentes e adultos. Ensino Médio, dois ciclos: o ginásial (quatro anos) e o colegial (três anos), com os ramos secundários e técnico-profissional. O ensino profissional (industrial, comercial, agrícola e o curso normal) em interface com o secundário (RIBEIRO, 1982).
Em 1946, Nova Constituição com a queda do Estado Novo.	Proposta da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Projeto encaminhado por Clemente Mariani ao Congresso Nacional que após longos e tumultuados anos de discussão, foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024/1961 (SAVIANI, 2011).

Fonte: as autoras, com base nos dados da pesquisa.

Nos anos 1960, os conteúdos que norteavam o ensino de Português nos cursos formadores de professores enfatizavam os aspectos histórico-informativos da leitura destinada à Literatura Infantil (OLIVEIRA, 2008, p. 9). Nesse período, como aponta Saviani (2011, p. 34), “[...] surgiram os ginásios vocacionais e deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática e ciências”, há uma queda nos paradigmas do ideário renovador marcados pelo fechamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais interligados a ele. Todo o ensino brasileiro foi reorganizado e reorientado após o período do golpe militar em 1964.

A Lei nº 5.540/1968 reorganiza o ensino superior, e a Lei nº 5.692/1971 altera a nomenclatura dos ensinos primário e médio que passaram a denominar-se: ensino de primeiro e segundo grau.

Foram revogados alguns dispositivos da LDB (Lei nº 4.024/1961), mas permanecem inalterados os primeiros títulos “dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino que enunciavam as diretrizes da educação nacional” (SAVIANI, 2011, p. 34-35).

A leitura, naquele momento, passou a ter como foco a alfabetização que possuía uma taxa de analfabetismo de 39,7% na população de 15 anos e mais (BRASIL, s.d.). Direcionou-se a um ensino técnico e a censura intensificou-se no que se refere ao tipo de leitura no país. Temos um aumento significativo de instituições e programas voltados ao fomento à leitura, com a criação da Fundação do Livro Escolar (1966), da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), que, de acordo com Lajolo e Zilberman (1985), refletem um plano do setor privado em investir na literatura infantil e material para leitura, criando-se um comércio especializado.

Segundo Saviani (2011), é estabelecida a Lei nº 5.692/1971 estruturou o ensino de primeiro grau com duração de oito anos, o de segundo com duração de três anos e um curso unificado, de caráter profissionalizante, com terminalidade ideal e real. A ideal destinava-se à escolaridade completa de primeiro e segundo graus com a duração de 11 anos. A terminalidade real tinha como eixo a antecipação da formação profissional destinava-se a “a garantir que todos, mesmo aqueles que não chegassem ao segundo grau ou não completassem o primeiro grau, saíssem da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 35).

O analfabetismo no país continuava alarmante (TABELA 1) após as mudanças provenientes da Lei nº 5. 692/1971. No que se refere a quem era permitido ler, afirmam Luckesi *et al.* 1991, p. 129) que “as discriminações continuam em relação aos sujeitos aos quais é reconhecido, na prática e não apenas nas leis, o direito de ler”. Na década de 1970, durante o Segundo Congresso de Leitura do Brasil, em 1979, realizado na Universidade Estadual de Campinas, SP, o Professor Ezequiel Theodoro da Silva⁵, em suas palavras de abertura, criticava abertamente a atual situação da leitura no país: “somente a elite dirigente deve ler. O povo deve ser mantido fora e

5 SILVA, Ezequiel Theodoro da. Resumos do 2º Cole. Departamento de Metodologia da Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, SP, 1979. p. 3.

longe dos livros. Os livros estimulam a criticidade e a transformação – elementos que vão contra o modelo de desenvolvimento proposto pelo governo” (LUCKESI *et al.* 1991, p. 129).

Naquele momento, a leitura passou a ser tomada como possibilidade de formar sujeitos críticos, enquanto as políticas e os programas voltados à leitura eram direcionados ao controle dos livros no Brasil. Aspecto esse, que fez com que o Estado autoritário e regulador tomasse medidas voltadas a censurar, controlar e proibir a produção, publicação e venda de livros tidos como inoportunos para o contexto político, econômico e social, pois, como explica Abreu (2000, p.14) o acesso à instrução escolar e à leitura

[...] faria perceber as desigualdades sociais, gerando descontentamento e insubordinação. Uma vez que os pobres deveriam permanecer pobres, seria melhor que não se alimentasse de ideias que os fizessem alterar seu estado. A vontade de manter a ordem estabelecida, silenciando desejos de transformação, esteve na base de muitos atos de perseguição de livros e autores, bem como de interdições de leituras.

Turchi (2009) esclarece que os anos 1970, por terem sido marcados pelas teorias formalistas e estruturalistas que desvinculavam o texto do contexto histórico e da ação comunicativa e defendia a autonomia do texto verbal, a leitura ficou direcionada a uma prática descritiva do texto, em que se privilegiaram a estrutura e os elementos linguísticos. Contudo, as reformas realizadas não alteraram significativamente o número de alfabetizados indicados na Tabela 1, coluna – população analfabeta de 15 anos ou mais – porquanto “[...] o número de ‘leitores reais’[...]diferença entre o total da população e população analfabeta] é muito menor do que o já reduzido número de alfabetizados, como também pelo fato de que com a educação escolar passarem a concorrer os meios de comunicação de massa” (MAGNANI, 2001, p.26 – Grifo da autora).

A taxa de analfabetismo, mesmo que descendente, na população de 15 anos e mais (TABELA 1), demonstra a ineficácia da maioria dos programas governamentais de 1900 até os anos 2000.

Tabela 1 –Analfabetismo no Brasil: na faixa de 15 anos ou mais (1900 a 2000)

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ¹	Analfabeta ¹	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (BRASIL, s.d.). Nota: ¹Em milhares.

Silva (1985, p.17) já havia alertado para essa alta taxa de analfabetismo, salientando que “[...] para não falar dos pseudo-analfabetos que mal sabem ferrar a sua assinatura numa folha de papel”, documentando que “[...] as investigações sobre o problema de leitura, realizadas na década de 1970, apenas serviram para constatar o óbvio, ou seja, que os estudantes estão lendo cada vez menos e que os seus interesses não são atendidos no âmbito da escola”. Somam-se a essas constatações, nos anos 1980, segundo Chartier (1998, p.13), no mundo, não só a revolução do livro eletrônico, ou seja, “[...] uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito [...] como nas maneiras de ler”. Além de observar-se, ainda, a explosão editorial que vem a garantir a difusão de obras para a leitura e, conseqüentemente, a perspectiva inovadora de ver e pensar o mundo. Esses fatos, segundo Saviani (2011, p.36), ampam o contexto da nova Constituição, que “[...] consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados”.

LEITURA E EDUCAÇÃO APÓS 1988: LEGISLAÇÃO DECORRENTE

A partir de 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), muitas das conquistas

decorrentes das manifestações dos setores educacionais e de grupos sociais foram consagradas.

Decorrente das definições constitucionais, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996. Tal Lei manteve a estrutura da educação brasileira, porém renomeou os ensinos de primeiro e segundo graus, para Ensino Fundamental I e II e Médio (BRASIL, 1996). Segundo Saviani (2011), essa substituiu as leis que regulavam a educação no Brasil (Leis nº 4.024/1961, 5.540/1968 e 5.692/1971), sendo que, nas palavras desse autor (p. 36-37): “[...] com a nova LDB passamos a ter, em termos substantivos, apenas uma lei infraconstitucional normatizadora da educação em seus vários aspectos, unificando, portanto, a regulamentação do ensino no país”. Complementando, adverte Saviani (p.37) que “[...] em que pese essa unificação legal, não podemos fugir à constatação de que a política educacional brasileira continuou marcada pelo dualismo”.

Em relação ao ensino fundamental, Saviani (2011, p. 37) esclarece:

[...] para a rede pública um ensino aligeirado, avaliado pelo mecanismo da promoção automática e conduzido por professores formados em cursos de curta duração organizados nas escolas normais superiores com ênfase maior no aspecto prático-técnico em detrimento da formação de um professor culto, dotado de uma fundamentação teórica consistente que dê densidade à sua prática docente. [... as escolas da rede particular] certamente continuarão a recrutar os seus professores dentre aqueles formados nos cursos de licenciatura longa, preferentemente oriundos dos centros de excelência constituídos pelas universidades públicas que preservarão a exigência da indissociabilidade entre e ensino e pesquisa.

Além dos aspectos pontuados por Saviani (2011), temos, em 1996, o início da elaboração por uma equipe do Ministério de Educação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, considerados como primordiais para promover condições favoráveis para o acesso à leitura. Para a concretização desse acesso, destaca Oliveira (2008,

p. 94) “[...] é preciso que os alunos tenham acesso aos materiais escritos, jornais, revistas, livros e outros”.

Diante de questionamentos sobre a necessidade de ampliar o acesso à leitura e orientações dos organismos internacionais, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura, criou o PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura), com a Lei n. 10.753/2003, na perspectiva de expandir, qualificar e subsidiar planos e projetos de incentivo à leitura (BRASIL, 2003). Pois, como afirma Oliveira (2008, p. 95) os estudantes precisam ser respeitados “[...] enquanto ser em desenvolvimento e como agente criador, produto e produtor de cultura, é valorizado como um ser em processo de construção do conhecimento de si próprio e do mundo que o cerca”.

Pode-se mencionar que houve um incremento nas possibilidades abertas à leitura de literatura destinada ao público escolar, como, por exemplo, pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), criado pelo Decreto n° 519, de 13 de maio de 1992, na leitura de literatura dentro e fora de bibliotecas e escolas. Nas escolas, a Lei n° 12.244, aprovada em maio de 2010, estabeleceu prazo de dez anos para que estas providenciem as bibliotecas.

Dentre às medidas instituídas pela Lei n. 9.394/1996, pelo Plano Nacional de Educação instituído pela Lei n° 10.172/2001, comenta Saviani (2011, p. 38), “[...] infelizmente, mesmo com avanços tímidos, como a progressiva ampliação dos recursos destinados à educação de modo a chegar, após dez anos, a 7% do PIB, foram vetados pelo Presidente da República”.

Esse movimento de discontinuidades das políticas educacionais, desde os primórdios da oferta da educação brasileira, ancora nossa reflexão de que a escola enfrenta desafios na formação de leitores, bem como dificuldades em proporcionar estratégias que promovam situações para a formação de leitores capazes de compreender as diversas possibilidades de leitura que circulam na sociedade. Além de mostrar os processos de leitura vinculados a práticas e espaços/tempos escolares sumarizados por resultados externos aos espaços escolares, como os da Prova Brasil e do Saeb, *Retratos da leitura no Brasil* e do Pisa que nos remetem a implantações de programas, reformas, imposições, castrações do cenário de formação de leitores no Brasil.

LEITURA NO BRASIL: PROVA BRASIL, SAEB, PISA E RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL...

Ao situar a leitura no final do século XX e início do século XXI, Valença (2009) esclarece que em países da Europa, como França e os da América do Norte, como Estado Unidos, buscaram conhecer as práticas leitoras de seus cidadãos. Essa ação definiu como prioridades: a elevação da quantidade e qualidade das leituras, no intuito de deterem o aumento do analfabetismo funcional, ou seja, para enfrentarem a crise leitora e promoverem a leitura junto a todos os setores sociais, principalmente em relação aos jovens.

Isso nos instiga a considerar que a formação de leitores que decorre de programas de fomento à leitura e da sua interface com a implantação de bibliotecas escolares continua deficitária no Brasil (TABELA 2), como mostra o Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2020a): apesar da ampla rede de escolas (180.610 de educação básica com uma matrícula de 47,9 milhões de estudantes) a rede pública municipal é a responsável por aproximadamente dois terços desses contingentes (60% das escolas e 23.027.621 das matrículas), enquanto a rede privada responde, respectivamente, por 22,9% e 9.134.785 de alunos matriculados. Nas escolas de educação básica, as etapas de ensino mais ofertadas são a educação infantil, com 114.851 (63,6%), e a dos anos iniciais do ensino fundamental, com 109.644 (60,7%) escolas. A oferta do ensino médio é em apenas 28.860 (16,0%) das escolas.

Tabela 2 – Percentual de Escolas de ensino fundamental com biblioteca/salas de leitura por dependência administrativa, segundo o número de escolas, 2019

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
% de Bibliotecas e Salas de Leitura	Federal (n=47)	Estadual (n=22.403)	Municipal (n=78.794)	Privada (n=24.922)
	100%	81,4%	41,4%	80,5%

Fonte: as autoras, com base nos dados do Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020).

Pela leitura da Tabela 2, contatamos que o percentual de escolas de ensino fundamental municipais, com biblioteca ou sala

de leitura é de 41,4% na rede municipal, praticamente a metade dos valores observados nas redes privada (80,5%) e estadual (81,4%). Já a disponibilidade de biblioteca ou salas de leitura nas escolas (TABELA 3), essencial para o aprendizado dos alunos, é o recurso mais ausente nas regiões Norte e Nordeste do país. (BRASIL, 2020a).

Tabela 3 – Percentual de escolas com biblioteca/salas de leitura por dependência administrativa, segundo a região, 2019

REGIÃO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Total	52,0%	46,8%	98,1%	80,8%	37,1%	69,2%
Norte	33,5%	29,3%	98,7%	59,6%	21,8%	81,1%
Nordeste	42,3%	34,5%	97,4%	74,8%	28,3%	78,7%
Sudeste	61,3%	61,5%	97,5%	89,2%	50,7%	60,7%
Sul	64,3%	62,3%	99,2%	83,6%	52,8%	71,1%
Centro-Oeste	65,1%	59,4%	100,0%	85,7%	43,8%	82,2%

Fonte: Elaborada com base nos dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2020).

Pela leitura da tabela 3 podemos dizer que os desafios para a formação de leitores são tangenciados pelos espaços políticos, econômicos, culturais, sociais e educacionais divergentes nas diferentes regiões brasileiras e, confirmados por uma das avaliações internacionais escolares, adotada pelo Brasil, o Pisa, que verifica e classifica os estudantes conforme o domínio que apresentam em Leitura, Matemática e Ciências. Os resultados, ao longo dos últimos anos, desde 2000, têm demonstrado déficits em leitura dos estudantes brasileiros.

O Pisa é coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o apoio de uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, essa coordenação é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e os testes e questionários são realizados a cada três anos e aplicados a estudantes na faixa etária dos 15 anos, matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental. O Brasil participa desde a 1.ª edição (BRASIL, 2020a).

Em dezembro de 2019, a OCDE divulgou dados que apontam que 50% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não

possuem proficiência em leitura. Os índices estavam estagnados desde 2009, se comparados aos outros 78 países que participaram da avaliação (BRASIL, 2019b). Destaca-se que em relação à leitura, o Brasil ficou na faixa do *ranking* entre 55^a e 59^a posição, a partir de uma amostra a qual contou com 10.961 estudantes, selecionados a partir de um total aproximado de 2 milhões de estudantes, com cerca de 7 mil professores que também responderam aos questionários. Em relação aos níveis de leitura, os resultados, em 2009, 2012 e 2015 foram elencados em uma escala de sete níveis de proficiência (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6).

Em 2018, passaram a ser oito níveis (1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6), quando, de acordo com o Inep, com base na OCDE, (BRASIL, 2019b, p. 69), cerca de

[...] 50,0% dos estudantes brasileiros alcançaram o Nível 2 em letramento em Leitura, em contraste a 77,4% dos estudantes dos países da OCDE. [...] Esse resultado, [...] para a OCDE], provavelmente representa um grande obstáculo na vida desses jovens, dificultando ou até [...] impedindo que avancem em seus estudos, tenham oportunidades melhores no mercado de trabalho e participem plenamente na sociedade._

A Prova Brasil e Saeb são avaliações nacionais em larga escala para diagnóstico, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP). Os testes são aplicados a estudantes dos quintos e nonos anos do ensino fundamental, os quais respondem a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e de matemática, com foco na resolução de problemas. As médias de desempenho nessas avaliações integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de proporcionarem dados para análises e suportes para o desenvolvimento de planos de ações voltados ao aprimoramento da qualidade da educação no país, bem como para a redução das desigualdades existentes (BRASIL, 2020b).

Em relação à língua portuguesa, com base em dados da Prova Brasil 2017, a plataforma QEdú apresenta os resultados com uma classificação não oficial da Prova Brasil de 2017, a qual informa que 56% dos alunos do 5^o ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino (escolas estaduais e municipais) que participaram dessa Prova

demonstraram aprendizado adequado em leitura e interpretação de textos. Considera-se que, dos 2.411.745 alunos do 5º ano que participaram, apenas 1.355.248 demonstraram que aprenderam o esperado. Já dentre os alunos do 9º ano da rede pública de ensino que dela participaram (2.158.378 alunos), em leitura e interpretação de textos, apenas 34% (728,603) demonstraram o aprendizado adequado (BRASIL, 2020c).

Pesquisas não governamentais, como as realizadas pelo Instituto Pró-Livro (IPL), desde seu lançamento, em 2001, evidenciam-se como o principal estudo sobre o comportamento leitor no país. Decorrem da “[...] preocupação de especialistas de diferentes segmentos – das áreas de educação, cultura e produção e distribuição do livro – pelos níveis de leitura da população em geral e, em particular, dos jovens [...]”, como resposta aos resultados de estudos e conversação entre representantes do governo e entidades do livro (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020).

Em suas quatro edições, a *Retratos da Leitura no Brasil* aponta para a fragilidade da leitura no país. Na quarta edição (2016), Rios, Torelli e Pereira (2016, p. 11), na apresentação, informam que os índices apresentaram ligeiro crescimento no número de leitores, visto que em 2011 eles representavam 50% da população e, em 2015, 56%. Marques Neto (2016) demonstrou um crescimento entre os dados de 2011 e 2015 dos livros lidos por ano (de 4,0 para 4,96), dos livros lidos inteiros (de 2,1 para 2,43) e dos livros lidos em partes (de 2,0 para 2,53). A leitura no Brasil tem sido tomada como um ato obrigatório, não apenas porque é uma exigência escolar, mas também uma espécie de obrigação social. Apesar do aumento no índice de leitores, é observado que a leitura no país permanece deficitária.

A falta de interação ou relação estabelecida com a leitura tem sido apontada como uma das causas de fracasso escolar do aluno e, em consequência, o fracasso da formação de sujeitos leitores e críticos enquanto cidadãos (MAGNANI, 2001). O processo de leitura não se resume ao caminho que leva ao livro. A experiência de leitura se dá em todos os momentos em que se possam experimentar o ato de ler. De acordo com o Inaf⁶ (2018), cerca de três em cada dez

6 O *Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)* é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, realizado com o apoio do Ibope Inteligência, com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.

brasileiros têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações do cotidiano, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto, ou ainda fazer operações aritméticas simples, com valores de grandeza superior às centenas.

Estamos, contudo, frente a um grande número de analfabetos funcionais, como esclarece Failla (2016, p. 29) ao afirmar

[...] se um quarto da população brasileira não compreende o que lê, não vamos conseguir avançar na formação leitora e na melhoria dos indicadores de leitura dos brasileiros sem que se garanta a alfabetização funcional aos alunos que cursam as primeiras séries do ensino fundamental e sem que se promova a compreensão leitora plena entre os nossos jovens que concluírem o ensino fundamental. Quem não consegue compreender uma frase que lê está condenado a não aprender qualquer disciplina ou conteúdo. A esse analfabeto funcional não está sendo garantido o direito de ler e compreender um parágrafo, quanto mais um texto ou um livro.

Nesse sentido, Fernandes (2010, p.550) pondera que “[...] na sociedade brasileira atual, a leitura constitui-se uma necessidade para todas as pessoas e um dos requisitos essenciais da cidadania”. São exemplos desses requisitos, segundo a autora, aspectos do cotidiano urbano, como: “[...] os letreiros de ônibus, as placas de ruas, os cartazes de supermercado e os caixas eletrônicos requerem práticas de leitura” (p. 550). Além disso, a leitura é imprescindível para o “[...] mundo do trabalho [...] para conhecer e compreender as contradições do mundo capitalista globalizado, que exclui milhares de pessoas da participação social”, uma vez que “[...] o exercício pleno da cidadania implica a capacidade de leitura”, pois para um posicionamento crítico ao texto escrito há que o sujeito assim se posicione frente ao mundo.

Enfim, Fernandes (2010, p.550) diz que “[...] a leitura permeia todas as relações e quem não lê tem pouca chance de conquistar um lugar ao sol dessa civilização hodierna” (p. 550). Por conseguinte, ler e saber ler criticamente constituem processos fundamentais para atender às exigências do mundo contemporâneo, processos esses que

se desenvolvem, inicialmente, no ambiente familiar e prosseguem ao longo da educação formal escolar e informal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas, reflexões e debates sobre a leitura há décadas têm sido realizados, mas nem sempre se têm constituído em subsídios para as políticas públicas propostas pelo governo, ou para programas que tenham continuidade e formem leitores. O tipo e a frequência leitora necessários à plena realização da cidadania, apesar de presentes em discussões acadêmicas e em distintas modalidades de debates, no Brasil não atendem as avaliações nacionais e as internacionais, uma vez que o nível leitor do Brasil, embora entremeado por diversas circunstâncias, continua apresentando-se como desafiador, afinal, da mesma forma que poucos leem, poucos têm conhecimento sobre o seu direito de ler. Pois, saber ler é também leitura da própria realidade.

Face a esse universo, problemático e desigual, no Brasil e em outros países latino-americanos, muito se tem questionado sobre a ampliação e a urgência em possibilitar o acesso à leitura a todos os cidadãos. De fato, há a urgência que sejam (re)avaliadas as pesquisas e que essas, efetivamente, venham a subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais, como explica Failla (2016, p. 21), sobre a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, os “[...] diagnósticos não transformam realidades, mas sem eles não conseguimos mapear avanços e, principalmente, identificar o que efetivamente acontece para além dos discursos, dos planos e dos projetos”.

Cabe ressaltar que a leitura transcende os muros escolares, os contextos sociais, as culturas e a disciplina de Língua Portuguesa, mas não deixa de ser um dos eixos centrais do âmbito escolar, como esclarece Chartier (1996, p. 22) ao afirmar que “Mas ler aprende-se!”. Nesse sentido, o ato de ler precisa ser ensinado, concebido como imprescindível na formação de cidadãos.

Esse aspecto é evidenciado nas representações de professores, em pesquisa realizada por Dias (2014) que destacou a necessidade da formação de leitores críticos para o exercício da cidadania, dificultadas pela fragilidade no que concerne às ações para tal efetividade. Em outras palavras, a trajetória da leitura é acentuada pelo acúmulo de carências decorrentes da falta de políticas que

beneficiem a formação de leitores e o desenvolvimento da leitura enquanto letramento.

Entre as idas e vindas, avanços e recuos que se observam nas políticas educacionais do Brasil, constatamos que o país ainda está em busca de soluções para responder às demandas estabelecidas pelas sociedades contemporâneas, soluções essas que envolvem um processo de formação de cidadãos leitores, bem como instalação e preservação de espaços que possibilitem as mais diversas experiências de leitura. O que podemos perceber, entretanto, é o viés provocativo das discussões, dentre outros problemas sintomáticos na educação brasileira, estão os níveis insuficientes de leitura e formação de leitores considerados pelas pesquisas realizadas no Brasil.

Com base no pressuposto de que a educação para o século XXI aponta para a necessidade da formação integral de homens e mulheres direcionada para a urgência na formação do sujeito leitor, por meio de ações reais de leitura para a cidadania, existe a necessidade da criação de bibliotecas escolares como espaços e processos de saberes significativos, uma vez que o livro eletrônico não alcança esses espaços, pois vivemos tempos de desigualdades sociais e culturais e da construção dos saberes proporcionados pela possibilidade do ato de ler.

Depreendemos que esses saberes caminham na contramão das práticas conteudistas, engessadas, reproduzidas em diferentes tempos da história da educação brasileira. Em desconstrução desses processos repetitivos, faz-se a urgência que se estendam ações leitoras, as quais poderão promover experiências significativas, na perspectiva de formação de cidadãos leitores, conhecedores de si, do outro, atuante em seu meio social.

Tais desafios evidenciam, por seu turno, a função do Estado, das instituições escolares e dos professores em mostrarem aos estudantes, a leitura enquanto reflexão da/na realidade. Há, que não se ignore, entretanto, que as práticas leitoras se ancorem em condições econômicas, políticas, sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1999.

BONETI, L. W. **Políticas por dentro**. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, DF, 2020a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Brasil no Pisa 2018**: versão preliminar. Brasília, DF: Inep/MEC 2019a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: MEC/INEP, [2004]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. 03 dez. 2019b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Prova Brasil**: apresentação. Brasília, DF, MEC/SEB, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Plataforma QEdU. **Distribuição dos alunos por nível de proficiência**. 2020c. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992. Institui O Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 maio.1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0519.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2017, Seção 1, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Instituiu a

Política Nacional de Leitura e Escrita estabelecendo diretrizes básicas estabelecidas para cumprir objetivos por numa visão estratégica da política pública para as áreas do livro, leitura e bibliotecas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 ago. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. Tradução Cristiane Nascimento; revisão da tradução Angel Bojadsen. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DIAS, Flávia Brito. **Formação do sujeito leitor e políticas educacionais: representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

ENS, R. T. et al. **Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.49, n.172, p.260-283, abr./jun. 2019. Dói: <https://doi.org/10.1590/198053145675>.

FAILLA, Z. Retratos: leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. *In*: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil – 4**. Rio de Janeiro: Sextante; Instituto Pró-livro, 2016. p. 19-42. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_2015.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituições brasileiras**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERNANDES, C. R. D. Convergências e tensões nas políticas públicas de leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 509-522.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **PNAD Contínua 2018: educação**. Brasília, DF: IBGE/PNAD, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 4 abr. 2020.

INAF. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – 2018**. Disponível em: <https://www.ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 4 abr. 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO: fomento à leitura e acesso ao livro. **Quem somos**. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/pro-livro/quem-somos>. Acesso em: 4 abr. 2020.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

LUCKESI, C. et. al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARQUES NETO, J. C. Retratos da Leitura no Brasil e as políticas públicas: fazer crescer a leitura na contracorrente: revelações, desafios e alguns resultados. *In*:

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil – 4**. Rio de Janeiro: Sextante; Instituto Pró-livro, 2016. p. 57-73. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_2015.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

MORTATTI, M. do R. **Os sentidos da alfabetização: 1876/1994**. São Paulo: Ed.

UNESP; Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

OLIVEIRA, M. A. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje:** caminhos de ensino – São Paulo: Paulinas, 2012. p. 21 a 98

RIBEIRO, M. L. **História da educação brasileira:** organização escolar. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1982.

RIOS, A. L.; TORELLI, L. A.; PEREIRA, M. da V. Apresentação. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil** – 4. Rio de Janeiro: Sextante; Instituto Pró-livro, 2016. p. 13-14. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_2015.pdf . Acesso em: 3 mar. 2020.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memórias da educação no Brasil:** século XX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. v. 3, p. 27-51.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 14 jan. 2020.

SILVA, E. T. **A formação do leitor no Brasil:** o novo/velho desafio. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Org.). A formação do leitor: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 48-52. Disponível em: http://www.leiabrazil.org.br/pdf/material_apoio/ezequiel.pdf. Acesso em: 1 ago. 2016.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira.** 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

TURCHI, M. Z. **A formação do leitor literário.** In: GOMES, Carlos Magno (Org.) Língua e Literatura: propostas de ensino. São Cristóvão: Ed. UFS, 2009. p. 13- 16.

VALENÇA, A. G. El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte. **Anales de Documentación**, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, n. 12, p. 53-67, 2009.

WORLD BANK. **Comunicado à imprensa 26 de setembro de 2017.** Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>. Acesso em: 15 mar. 2020.

Submetido em 09 de julho de 2020

Aceito em 13 de setembro de 2020

Publicado em 01 de dezembro de 2020

