

# Ensino de literatura: a hora e a vez do leitor

Reginaldo Clecio dos Santos<sup>1</sup>

---

## Resumo

O problema da formação de leitores de literatura não é novo nem exclusivo do Brasil. Teóricos renomados<sup>2</sup> já se debruçaram sobre o tema. Ampliando essa discussão, o presente trabalho destina-se a promover uma reflexão acerca do problema da formação de leitores de literatura na escola. Para tanto, traçaremos, inicialmente, um panorama das práticas de leitura literária sob o jugo do livro didático e, após isso, tentaremos redimensionar o conceito de literatura à luz de novas teorias linguísticas e literárias, especialmente as surgidas após a metade do século XX. A defesa do lugar privilegiado da literatura no espaço escolar será o último tópico da nossa discussão.

## Palavras-chave

Ensino de literatura; leitura; leitor; teoria da recepção.

Quase sempre estava conversando sozinho, e isso também era de maluco, diziam; porque eles ignoravam que o que fazia era apenas repetir, sempre que achava preciso, a fala final do padre: – “Cada um tem a sua hora e a sua vez: você há-de ter a sua”. – E era só.

(*A hora e vez de Augusto Matraga* – Guimarães Rosa)

## Introdução

Não obstante a escola deva ser o lugar privilegiado da leitura literária e da formação de leitores competentes, é tradicionalmente a ins-

## Abstract

The subject of readers' upbringing is not new and it doesn't happen only in Brazil. Many famous authors have already discussed this subject. This paper aims to contribute and stimulate a debate about literature reader's formation in the elementary school. For that, in the first place, it will draw up a panorama of the literature reading practices with the regular book used in the elementary school, after that, it will try to broaden the concept of literature through new linguistic and literary theories, mainly the theories which appeared after the middle of the 20th Century. The defense of a privileged place to literature teaching at regular school will be the last topic of this discussion.

## Keywords

Literature teaching; reading; reader; reception's theory.

tuição onde essas práticas, seja de leitura literária ou informativa, tornam-se, como tudo o mais no ambiente escolar, desconectadas da realidade dos educandos, repetitivas e enfadonhas.

Esse problema não é novo nem exclusivo do Brasil. Estudiosos e estudiosos renomados – Aguiar e Bordini (1993); Jouve (2002); Lajolo e Zilberman (1999); Leite (1983) e tantos outros – já se debruçaram sobre o tema, ora discutindo as causas da ineficácia da escola no sentido de formar leitores de literatura, ora apontando a necessidade de adotar certas estratégias metodológicas que garantam a eficácia dessa formação.

Este texto destina-se a promover uma reflexão acerca do problema da formação de leitores de literatura na escola. Para tanto,

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: regis\_clecio@oi.com.br

<sup>2</sup> Aguiar e Bordini (1993); Jouve (2002); Lajolo e Zilberman (1999); Leite (1983) e tantos outros.

traçaremos, inicialmente, um panorama das práticas de leitura literária na escola brasileira sob o jugo do livro didático e, após isso, tentaremos redimensionar o conceito de literatura à luz de novas teorias linguísticas e literárias. A defesa do lugar privilegiado da literatura no espaço escolar será o último tópico da nossa discussão.

### **A leitura literária na escola e sua submissão ao livro didático**

Um estudo feito por Lajolo e Zilberman (1999) descreve a formação da imprensa e de um incipiente mercado editorial que impulsionaram a indústria do livro didático no Brasil, após a chegada da família real ao Rio de Janeiro em 1808. A finalidade do estudo é, principalmente, historiar a formação do público leitor de literatura por meio das práticas de leitura “legalizadas” pelo livro didático desde os primórdios da educação brasileira, bem como denunciar a contradição entre “anacronismo e modernidade” na aliança da imprensa com o mercado editorial:

[...] embora atrasado, o estabelecimento de prelos não é menos moderno, ao se acoplar, já na primeira hora, ao surgimento de uma indústria específica e, virtualmente bastante rendosa, a do livro didático. Nada moderna é sua outra face: imprensa e livro didático nascem ao abrigo do Estado e sujeitam-se a ele. As duas imagens – uma, vinculando imprensa e livro didático e, em vista da produção em massa deste, reforçando sua parceria com o capitalismo; outra, fazendo-a dependente do apadrinhamento do Estado, que, conforme o caso, atua como mecenas, padrao ou pai – balizam as contradições entre as quais oscilam leituras e leitores. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 127-128).

Essa aliança, sob a tutela do Estado, visando, inicialmente, a fornecer material didático para o ensino superior recém-criado, gerou

consequências até hoje sentidas pela escola brasileira, sobretudo no que tange às práticas de leitura literária.

Além de, atualmente, substituir o trabalho de pesquisa do professor e determinar o currículo de todas as disciplinas, o livro didático, ao longo da história da escola brasileira e no caso específico da literatura, presta-se a práticas que reduzem, simplificam ou negam o fenômeno literário. No século XIX, por exemplo, conforme Lajolo e Zilberman (1999), o uso hegemônico da literatura clássica latina e portuguesa tinha como principais objetivos ensinar questões gramaticais e servir de modelo para a produção escrita dos educandos, ou seja, o texto literário servia como pretexto para outras aprendizagens. Isso não mudou com o advento do século XX e talvez mude minimamente no século XXI. Ainda somos herdeiros das práticas que se utilizam da obra literária como “motivo para o conhecimento das idiosincrasias e dificuldades da língua portuguesa; ou então de um cânone pouco afim às experiências e anseios da juventude estudantil.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 205).<sup>3</sup>

É interessante notar também que a leitura, mesmo de clássicos, era, de certa forma, fragmentada, já que as obras sofriam “cortes”, isto é, trechos considerados nocivos eram retirados a fim de não comprometer a formação moral dos alunos. Não com os mesmos fins, essa fragmentação da leitura nos livros didáticos é um legado da escola imperial à escola contemporânea. Hoje, os alunos têm contato com fragmentos de romances e poemas cujas noções, como as de autoria, intencionalidade, intertextualidade, muitas vezes se perdem, fazendo com que a leitura se torne mera obrigação escolar que deve ser cumprida, não tendo nenhum eco na vida dos educandos.

Como a leitura de obras literárias estava relacionada a um aspecto utilitarista e moralizante, a leitura por simples prazer era vista com maus olhos por professores e, em consequência disso, certos autores extremamente populares como, por exemplo, Júlio Verne e Alexandre Dumas, eram condenados por oferecer em seus romances aventura e fantasia. Essas leituras passaram, segundo Lajolo e Zilberman (1999), por um processo de “clandestinização”, já que

<sup>3</sup> As autoras registram a denúncia de vários escritores brasileiros, por meio de crônicas e memórias, de como o mercado do livro didático impunha a supremacia da literatura portuguesa sobre a brasileira. Entretanto, a preferência de leitura das camadas média e alta da sociedade concentrava-se em autores franceses, principalmente românticos. Autores brasileiros só começariam a figurar em antologias e seletas na virada do século XIX para o XX.

nada têm de pragmáticas. A escola, prática e aplicada, considera-as indezadas e bane-as, estabelecendo-se uma dicotomia intransponível e inconciliável. Se a escola patrocinar leituras que atendam apenas à imaginação e ao gosto, rompe o pacto educacional; se evitá-las, torna-se detestável, sem impedir que as leituras prediletas continuem a proliferar, na clandestinidade ou não. (p. 231).

Salvo algumas diferenças, a escola brasileira do século XXI padece dos mesmos males da escola do século XIX. A leitura de trechos de “grandes autores” brasileiros serve tão somente para demonstrar o uso “correto” de elementos gramaticais e como modelo para a produção textual dos alunos. Do mesmo modo que na escola imperial, a instituição educacional moderna “autoriza” determinados textos e marginaliza outros, utilizando-se de critérios de avaliação nem sempre confiáveis.

Alguns educadores e pais podem acreditar que, diferentemente do século XIX, aumentaram os inimigos da boa leitura no mundo contemporâneo. A televisão, com sua programação facilmente digerível de desenhos animados e novelas adolescentes; a internet, com seus *chats* e *sites* de relacionamento, faz muito mais a cabeça das crianças e dos jovens do mundo globalizado do que um “clássico” da literatura brasileira. Entretanto, se pensarmos bem, concluiremos que, por um lado, essas inovações tecnológicas são irreversíveis no processo de desenvolvimento da humanidade; por outro, podem contribuir sobremaneira para a ampliação das práticas discursivas de nossos alunos. Se continuarmos refletindo, notaremos também que os modernos veículos de comunicação, ainda que, segundo alguns estudiosos, alienantes e pouco educativos, têm um princípio que as escolas ainda não introduziram em seus currículos e projetos político-pedagógicos: a interatividade.

Mesmo com o advento de modernas teorias linguísticas e literárias que põem a interação entre interlocutores como o fulcro dos estudos acerca da linguagem humana e das trocas simbólicas em sociedade, a escola continua a tratar a língua e a literatura como sis-

temas fechados que preservam autonomia em relação a seus falantes/ouvintes e autores/leitores.

Assim, torna-se urgente a necessidade de a escola e os professores redimensionarem os conceitos de língua e de literatura, a fim de integrar a leitura aos interesses dos alunos, ao lado da comunicação de massa, da internet e dos jogos de computador, como meio até de fazer com que os alunos leiam criticamente esses textos “multissemióticos”<sup>4</sup> que os rodeiam.

### Redimensionando o conceito de literatura

A partir das considerações feitas acima, passamos a destacar, segundo Eagleton (1997), os conceitos mais comuns de literatura, bem como a expor algumas ressalvas feitas pelo autor a esses conceitos. Mais adiante, ultrapassando as teorias que valorizam apenas o autor ou o texto como dignos de análise, exporemos os modernos conceitos de literatura, advindos principalmente da “virada pragmática”, ocorrida em meados do século XX, com o objetivo de redimensionar o fenômeno literário e inserir o leitor no circuito da leitura literária.

Conforme Eagleton (1997), podemos assim sintetizar os conceitos de literatura:

- a) *Escrita imaginativa*: considerar a literatura como escrita imaginativa é, necessariamente, destacar seu caráter ficcional, isto é, a literatura para ser literatura não deve se comprometer com a realidade, mas sim com a imaginação e a criatividade. Entretanto, Eagleton (1997) questiona se conceituar a literatura desse modo não implicaria afirmar que a história ou a filosofia são destituídas de imaginação.
- b) *Violência organizada contra a linguagem cotidiana*: assentados sobre o conceito de “literariedade” e “estranhamento”, os formalistas

<sup>4</sup> Koch (2003, p. 62) refere-se ao processo de “multissemiose” para designar a construção de sentidos peculiar ao hipertexto, que reúne a um só tempo múltiplos textos, imagens e outros recursos.

russos, entre os quais Roman Jakobson, conceituaram a literatura como “violência organizada contra a fala comum”. Afirmam que

na rotina da fala cotidiana, nossas percepções e reações à realidade se tornam embotadas, apagadas, [...], “automatizadas”. A literatura, impondo-nos uma consciência dramática da linguagem, renova essas reações habituais, tornando os objetos mais perceptíveis. (EAGLETON, 1997, p. 5).

Assim, no interior das teorias formalistas, nasce uma supervalorização da forma e a noção de que qualquer obra literária é uma máquina, cujo funcionamento deve ser investigado (EAGLETON, 1997).

- c) *Discurso não pragmático e autorreferencial*: conforme esse conceito, o texto literário, por um lado, não teria uma “finalidade prática imediata” como a dos manuais ou a das placas de trânsito e, por outro, constituiria “uma linguagem que fala de si mesma”. Todavia, segundo Eagleton (1997), distinguir entre a função pragmática ou não pragmática de determinado texto não é tarefa fácil, pois isso dependerá da maneira como o leitor encara uma obra.
- d) *Bela escrita (belles lettres)*: embora esse conceito possa parecer extremamente óbvio, a literatura definida como *belles lettres*, escrita prestigiada e considerada bela, põe-nos o problema dos juízos de valor e do cânone literário, visto que não há uma obra literária que carregue um valor em si, mas sim um texto que “dialoga” com seu contexto sócio-histórico e que pode ser exaltado por seus contemporâneos e esquecido por seus leitores futuros ou vice-versa.

Podemos inferir dos conceitos acima expostos que a literatura, como fenômeno artístico, não se submete a definições rígidas e defi-

nitivas, e “os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis.” (EAGLETON, 1997). Por estar inserido na dinâmica histórica e social, o fenômeno literário sofre modificações tanto no modo como os escritores o materializam no texto quanto na maneira como os leitores o concretizam no ato de leitura. Por isso, o que foi literatura para os parnasianos no século XIX não é para os modernistas de 1922 e tampouco os leitores do século XXI leem Machado de Assis da mesma forma que seus contemporâneos o leram.

Por essas distinções na leitura de determinada obra, ao longo da história, é que pesquisas atuais nas áreas da Linguística e da Teoria da Literatura apontam para o papel essencial de um elemento até então esquecido no circuito da leitura: o leitor. A própria história da Teoria Literária pode ser situada em fases, nas quais a atenção dos críticos e teóricos se transfere de um elemento a outro do triângulo AUTOR-TEXTO-LEITOR, conforme a dinâmica histórica (EAGLETON, 1997). Causada certamente pelo que conhecemos como “virada pragmática”,<sup>5</sup> a transferência da atenção dos linguistas e teóricos da literatura do texto para o leitor vem desencadear novos questionamentos acerca do conceito de literatura. Para comportar esse novo olhar sobre o fenômeno literário, é preciso fazer as seguintes perguntas: o que é leitura? O que é o leitor?<sup>6</sup>

Conforme Jouve (2002), a leitura é um processo complexo e plural que reúne cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica.

Como processo neurofisiológico, a leitura ocorre a partir do funcionamento do aparelho visual e de variadas faculdades cerebrais. Trata-se de uma “operação de percepção, de identificação e de memorização de signos”. No ato da leitura, os signos não são apreendidos um por vez, mas sim por porções cuja organização e interpretação são feitas posteriormente, de modo que a leitura é um exercício de “antecipação, de estruturação e de interpretação” (p. 18).

<sup>5</sup> A virada pragmática vem contemplar os fatos linguísticos não investigados pelo estruturalismo, centrado este na dicotomia *langue x parole*. Os usos efetivos e a produção de sentidos em situações reais de interlocução passam a ser o foco das investigações linguísticas a partir da segunda metade do século XX.

<sup>6</sup> Segundo Jouve (2002, p. 14), a Escola de Constância foi a primeira tentativa de mudança no enfoque dos estudos literários e de responder às novas questões suscitadas por essa mudança. A Escola se divide, entretanto, em dois segmentos distintos: a “estética da recepção”, encabeçada por Hans Robert Jauss, e a teoria do “leitor implícito”, liderada por Wolfgang Iser.

Sendo um processo cognitivo, a leitura põe em jogo os níveis de “progressão” e de “compreensão” do leitor em relação ao que é lido. Como a leitura de qualquer texto não é linear nem absoluta, o leitor pode escolher entre entender minimamente uma narrativa, por exemplo, a fim de privilegiar a “progressão” e o ritmo de suas ações ou pode optar pela “compreensão” de seus signos, valorizando, assim, a linguagem e o estilo utilizados pelo autor.

Como processo afetivo, a leitura precisa tocar as emoções do leitor por meio da “identificação” em termos freudianos. Se o leitor não se identificar minimamente com um personagem de um romance, a sua leitura ficará comprometida.

Todo texto é sempre a tentativa de um autor agir sobre o leitor, portanto, inscreve-se no universo do discurso. Com o texto literário não poderia ser diferente: um romancista ou poeta defendem um ponto de vista em suas obras e, por conseguinte, objetivam que o leitor se convença de que a visão de mundo subjacente ao romance ou poema seja tomada como válida ou pertinente. Portanto, todo texto literário é também um processo argumentativo. Para Jouve (2002, p. 21-22), “a intenção de convencer está, de um modo ou de outro, presente em toda narrativa e qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida”.

Finalmente, uma obra literária torna-se um processo simbólico, ao dialogar com o contexto cultural onde está inserida e, com isso, tocar no imaginário coletivo dos leitores, atingindo uma pluralidade de sentidos.

O leitor, por sua vez, guarda muitas faces, de acordo com as teorias que o analisam. Deter-nos-emos nas que nos parecem mais produtivas para o trabalho da escola. A primeira classificação básica dessas faces aparece em Jouve (2002, p. 36-37) e subdivide o leitor em “público”, “indivíduo” e “figura”.

O público é o aspecto coletivo do leitor que remete tanto ao leitor contemporâneo à publicação de determinada obra quanto ao público futuro que a obra, porventura, venha a ter.

O leitor como indivíduo concreto, de acordo com Jouve (2002), não é analisável, a não ser que se usem postulados de sistemas epistemológicos específicos, como os da psicanálise, por exemplo, já que

o leitor “reage ao texto em razão de parâmetros psicológicos e socio-culturais extremamente diversificados.” (p. 37).

Como figura, o leitor é uma estratégia estilística do autor. Deste modo, o leitor pode ostentar duas faces distintas: “leitor interpelado” e “narratário”. Enquanto este é, assim como o narrador, um elemento indispensável a qualquer narrativa, aquele é um papel imposto pelo narrador ao leitor, que, por sua vez, o desempenha ou não.

Da mesma forma que qualquer narrativa pressupõe um narrador, cujos comportamento e personalidade podem ser distintos dos do autor da obra, toda narrativa inscreve em si um leitor ou um “narratário”. Este não é facilmente identificável, uma vez que nem sempre fica evidente sua presença na narrativa, senão quando se trata, por exemplo, de um romance epistolar em que o narratário reveza o papel de emissor e receptor de cartas no interior da narrativa. Assim, ora o narrador se torna narratário, ao assumir o papel de receptor de uma carta, ora o narratário emerge como narrador, quando se torna emissor de uma epístola.

Todavia, vejamos um trecho do prólogo de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, dedicado ao leitor, para exemplificar o conceito de “leitor interpelado”: “[...] A obra em si mesma é tudo: se te agrada, fino leitor, pago-me da tarefa; se não te agrada, pago-te com um piparote, e adeus.” (ASSIS, 1992, p. 16).

Note-se que o narrador Brás Cubas inicia a narrativa limitando o número de leitores que provavelmente a lerão devido à sua natureza incomum. Parece não se incomodar com o fato de ter um número reduzido de leitores e, muito menos, importar-se com a opinião destes. Tanto que promete ao leitor, se a ele não agrada o romance, pagar-lhe com um “piparote”. Mais adiante, no capítulo 71, o narrador acusa o leitor de não ter um comportamento compatível com a leitura do seu livro:

[...] o maior defeito deste livro és tu, leitor. Tu tens pressa de envelhecer, e o livro anda devagar; tu amas a narração direita e nutrida, o estilo regular e fluente, e este livro e o meu estilo são como os ébrios, guinam à direita e à esquerda, andam e param, resmungam, urram, gargalham, ameaçam o céu, escorregam e caem... (ASSIS, 1992, p. 103).

Do começo ao fim do livro o narrador tenta, por meio da interpeção direta e da ironia, impingir certo comportamento ao seu “fino leitor”. Machado de Assis, aí sim o autor, tinha plena consciência de que sua obra trazia inovações as quais os leitores, acostumados até então com as leituras românticas, não compreenderiam ou não aceitariam facilmente. Então, cria a estratégia de provocar o seu leitor, a fim de que ele mesmo constate o seu despreparo para ler o romance e escolha mudar ou não o comportamento.

Ainda que não pareçam operacionalizáveis, já que merecedores de ressalvas e críticas, os conceitos de literatura apresentados podem ser muito bem aproveitados pelo professor, se relativizados e complementados pelas novas concepções de língua e literatura que surgiram na segunda metade do século XX. Obviamente, considerar, assim como Aguiar e Bordini (1993), a língua e, conseqüentemente, o texto literário como formas de interação social e intercâmbio cultural é apenas um primeiro passo. O desenvolvimento de novas práticas de leitura passa, imprescindivelmente, por um redimensionamento das noções de escola e de sujeito aprendiz.

### Como ler literatura na escola?

Conforme Jouve (2002), se compararmos a comunicação oral à leitura do texto escrito, este se caracteriza por ser uma “comunicação diferida”, já que se assenta na assimetria entre autor e leitor e na distância espacial e temporal do seu contexto de produção. Essas características radicalizam-se quando se trata do texto literário e permitem que dada obra ganhe uma infinidade de leituras, uma vez que a comunicação literária, de certa maneira, é muito menos dependente de seu contexto sócio-histórico se comparada a outros gêneros.

Parafraseando Wolfgang Iser, Zilberman (1999) explica muito bem esse processo de inserção da obra literária no universo simbólico:

[...] a natureza da obra literária determina as características da leitura e seus efeitos: sendo objeto intencional, portanto, carente de determinação plena, a especificidade da obra literária reside no fato de não apresentar objetos empíricos, mas de construir seus próprios objetos, sem equiva-

lência com o mundo real. Como a intenção da obra não é formulada expressamente, cabe ao leitor descobri-la; essa falha impõe a interação do leitor com o texto. (p. 83).

Por isso, a obra literária, que é uma criação dedicada a compor o imaginário de uma comunidade, ao tornar-se objeto de “didatização”, não pode ser utilizada como pretexto para ensinar gramática, muito menos servir para “catequizar” ou dar lição de moral a alunos malcriados, mas sim ser compartilhada pelos sujeitos que se movem no interior da escola de modo a fortalecer suas relações internas e promover o encontro dos horizontes históricos de autores e leitores. Se, por um lado, a escola respeitar o fenômeno literário em suas especificidades e, por outro, respeitar o gosto dos alunos, o trabalho com o texto literário tornar-se-á menos difícil. Assim, é necessário um constante movimento dialético: respeitar o texto literário no que tem de mais especial e, ao mesmo tempo, ampliar sua percepção a fim de respeitar o educando como sujeito imerso no processo histórico, falante de certas variedades linguísticas e dono de certos comportamentos que apontam para o seu contexto sociocultural.

Nesse sentido, Leite (1983) defende uma “pedagogia da admiração”, que propõe, entre outras coisas,

a suspensão do juízo e a tolerância pelo gosto alheio, a relativização do conceito de mau gosto, a não imposição de um gosto, um trabalho pela transformação do gosto, pela incorporação do gosto alheio, a desculpabilização do professor e dos alunos em relação ao gosto por livros, obras, filmes, novelas, revistas e congêneres considerados não gratos no espaço sagrado da escola. (p. 101).

Para tanto, é necessário que a escola aprenda com a literatura em lugar de ensiná-la e que o professor desenvolva atividades de leitura literária que visem:

- a) à percepção de que a obra lida fez parte de um circuito comunicativo situado espacial e temporalmente; e ao contato com gêneros de texto que revelem a primeira leitura dessa obra à época de sua publicação: prefácios, críticas, resenhas, artigos jornalísticos;

- b) à observação e ao registro do comportamento individual de alunos envolvidos em atividades de leitura literária, para trabalhar com as expectativas dos estudantes, tanto para satisfazê-las quanto apurá-las;
- c) à aprendizagem dos recursos estilísticos de que se utiliza o autor para interpelar o leitor ou para inscrevê-lo no texto literário, a fim de conscientizá-lo de seu papel indispensável na leitura de uma obra.

Respeitando-se a especificidade do texto literário, ampliando-se a dimensão dos seus conceitos a partir de novas concepções de língua e partindo-se das expectativas dos educandos, talvez seja possível que o leitor alcance sua hora e sua vez no interior da escola, mediante práticas discursivas cada vez mais amplas e contextualizadas. Práticas cuja principal função seja, de um lado, comportar a pluralidade cultural dos sujeitos nelas envolvidos e, de outro, fazer com que esses sujeitos sejam capazes de exercer efetivamente sua cidadania.

### Referências bibliográficas

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ática, 1992.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JOUVE, V. *A leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEITE, L. C. M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

ZILBERMAN, R. *Leitura literária e outras leituras*. In: BATISTA, A. G.; GALVÃO, A. M. de O. (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Recebido em abril de 2009 e aceito em julho de 2009.