

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

EDIMILSON MOREIRA RODRIGUES

FOME DE PROGRAMAS DE LEITURA:
o PROLER e a dimensão político-ideológica da leitura

São Luís
2008

EDIMILSON MOREIRA RODRIGUES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E MOVIMENTOS SOCIAIS

FOME DE PROGRAMAS DE LEITURA:
o PROLER e a dimensão político-ideológica da leitura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do Grau de Mestre em Políticas Públicas.

Orientador(a): Profa. Dra. Ilse Gomes Silva

São Luís
2008

Rodrigues, Edimilson Moreira

Fome de Programas de Leitura: o PROLER e a dimensão político-ideológica da leitura / Edimilson Moreira Rodrigues – São Luís, 2008.

122f.

Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, 2008

Orientador(a) Prof. Dr. Ilse Gomes Silva

1 Políticas públicas 2.Leitura 3.Ideologia 4.PROLER I.Título

CDU 37.014/.057:028

DEDICATÓRIA

Dedico a ela que na alvorada dos anos 90,
Era um sonho de menina. Hoje, na abertura do século,
Um jeito de mulher... Criança eternamente. Menina sempre,
A nossa Pororoca – **Paula Roberta Coutinho Rodrigues**

DEDICATÓRIA

Há dias que a vida precisa confirmar sua existência:
Nadia Cristina Pereira Carvalho

Ode memorável

EM dedicação aos que compartilham a aventura da vida: Paula Roberta C. Rodrigues;
EM certeza da Festa compartilhada: Adelaide Ferreira Coutinho;
Em gosto de casa de mãe-avó-amiga: Eulina Ferreira Coutinho: Dada;
EM beleza da contradição: Mãe, irmãos, sobrinhos;
EM aniversários de vida: Ester, Sandro, Elvis, Elisaldo, Edvaldo e os pares;
EM calor do colo materno – Venância;
EM dignidade dos amigos próximos e distantes: Fernando Mendonça e Nabi P. Cavalcante;
EM SAUDADE do pedaço de mim que já partiu: Basílio;
EM sabor e saberes dos amigos de estrada: Turma 2006;
EM memória das minhas leituras e amigos que nunca vi – Drummond e Bandeira;
EM defesa dos que me acudiram neste itinerário: Professores e Orientadora – Ilse Gomes Silva;
EM sonhos e devaneios de mudança: Padre Cláudio e amigas do CESJO
EM razão de Deus, ode memorável, obrigado!

“Nada é impossível de mudar

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singela.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa
natural, pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade
consciente, de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural nada deve parecer
impossível de mudar”*

Bertolt Brecht

LISTA DE SIGLAS

ABDL	– Associação Brasileira de Difusão do Livro
ABDR	– Associação Brasileira de Direitos Reprográficos
ABEU	– Associação Brasileira de Editoras Universitárias
ABIGRAF	– Associação Brasileira das Indústrias Gráficas
ABL	– Associação Brasileira do Livro
ABL	– Academia Brasileira de Letras
ABRALE	– Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos
AEILIJ	– Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil
ALB	– Associação de Leitura do Brasil
ANL	– Associação Nacional de Livrarias
BPBL	– Biblioteca Pública Benedito Leite / MA
BRACELPA	– Associação Nacional dos Fabricantes de Celulose e Papel
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	– Câmara Brasileira do Livro
CERLALC	– Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CVRD	– Companhia Vale do Rio Doce
FBN	– Fundação Biblioteca Nacional
FEBAB	– Federação Brasileira de Associação de Bibliotecários
FINEP	– Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ	– Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FUNC	– Fundação de Cultura do Município de São Luís
INAF	– Indicador Nacional do Analfabetismo Funcional
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIBRE	– Liga Brasileira de Editoras
MEC	– Ministério da Educação
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNLL	– Plano Nacional do Livro e Leitura
PROALE	– Programa de Alfabetização e Leitura
PROLER	– Programa de Leitura do Brasil
PRONAC	– Programa Nacional de Apoio à Cultura
SAEB	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEEDUC	– Secretaria de Educação do Estado do Maranhão
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação de São Luís
SESC	– Serviço Social do Comércio DR / MA
SNEL	– Sindicato Nacional dos Editores de Livros
UBE	– União Brasileira de Escritores
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

O estudo analisa o PROLER na dimensão político-ideológica da leitura. Entendemos que no Brasil há muitos discursos sobre projetos de leitura e práticas leitoras que não alcançam as necessidades da maioria da população. Os índices de alfabetização e de consumo de livros são muito baixos em comparação com os países ricos e mesmo com alguns dos países da América Latina e em comparação com a produção, uma vez que o Brasil é considerado o oitavo maior produtor de livro do mundo. Embora o PROLER tenha como meta socializar a o livro e a leitura, 1300 municípios brasileiros ainda não têm bibliotecas públicas. Consideramos que a democratização da leitura implica em garantia do direito de acesso a leitura com a modernização e ampliação das bibliotecas públicas escolares. Isto tudo é uma atitude política que deve compreender aspectos constitutivos de ações integrais para o desenvolvimento da leitura, que incluem iniciativas de reafirmação de seu valor como instrumento fundamental para o desenvolvimento social e econômico.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Leitura. Ideologia. PROLER.

RESUMÉN

El estudio analizó el PROLER en la dimensión político-ideológica de la lectura.

Entendemos que en Brasil hay muchos discursos sobre proyectos de lectura y prácticas de lecturas que no llegan a las necesidades de la mayoría de la población. Los índices de alfabetización y el consumo del libro son muy bajos en comparación con los países ricos y mismo con algunos de los países de América Latina y en comparación con la producción; una vez que el Brasil es considerado el octavo mayor productor de libros del mundo. Aunque el PROLER tenga como meta socializar los libros y la lectura, 1.300 municipios brasileños aun no tienen bibliotecas públicas: Consideramos que la democratización de la lectura queda en garantía del derecho al acceso a la lectura con la modernización y ampliación de las bibliotecas públicas y colegiales.

Se trata de una atictude política que debe comprender distintos aspectos constitutivos de acciones integrales para el desarrollo de la lectura, que incluyen iniciativas de la reafirmación de su valor como instrumento fundamental para el desarrollo social y económico.

Palabras- llaves: Políticas publicas. Ideología. Lectura. PROLER

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: vou-me embora pras letras.....	8
1.1	Metodologia.....	17
2	REFORMAS EDUCACIONAIS: fundamentos.....	26
2.1	A reforma da educação no contexto da reforma do Estado.....	30
2.2	O centralismo político e a descentralização na educação.....	33
2.2.1	A gestão e implementação da pedagogia neoliberal no contexto das transformações do capitalismo mundial.....	38
2.2.2	A política de descentralização.....	42
2.3	O PROLER e a reforma da educação.....	47
3	LEITURA E LEITOR NO PROLER.....	54
3.1	Dialética da leitura e leitor.....	57
3.2	Aspectos sociais do livro.....	64
3.3	Ideologia e formação de leitor no PROLER.....	69
4	O PROLER E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR-LEITOR.....	78
4.1	O papel social da literatura na formação do educador.....	83
4.2	A formação de professores: o processo de leitura e sua dimensão social.....	89
4.3	Formação de leitores: pressupostos da leitura na escola.....	101
5	AO SABOR DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
	REFERÊNCIAS.....	118

1 INTRODUÇÃO: vou-me embora pras letras

O contato com a leitura e a literatura por quase 20 anos permitiu-nos uma experiência com a formação de leitores e o convívio com uma realidade social no Brasil, e em especial no Maranhão, em que se difunde a importância do ato de ler e, ao mesmo tempo, nega-se a perspectiva desse mesmo ato aos sujeitos que mais necessitam de acesso à leitura: educadores e educandos das escolas públicas. Visto que como diz Lajolo (1996) ou a leitura dá um sentido à vida ou ela não tem sentido algum. Foi partindo desse olhar que o tema leitura nos cativou a realizar as reflexões que culminaram no atual trabalho.

Ao introduzir este trabalho, necessário se faz, perlustrar o caminho de há muito indicado por autores e documentos que falam da importância do leitor e da leitura e, principalmente, da formação do leitor, símbolos de poder e libertação. Pois bom é lembrar que, para Caldas (1997, p. 6) "Ler é discordar do poder e da autoridade, ler é confirmar o humano em nós através do diálogo. (...) O ato de ler é antes de tudo ação destrutiva".

Pelo exposto, oportuno faz-se concatenar o dizer de Lajolo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em Linguagens Códigos e suas Tecnologias, de que a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. E, mais ainda,

No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem, a leitura e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social. (BRASIL, PCN, Linguagens Códigos e suas tecnologias, MEC).

A cidadania desejada, diríamos, é possibilitada pelo acesso à leitura nas suas múltiplas dimensões, bem como a participação na sociedade da informação.

É importante salientar que, desde o nosso ingresso na universidade, a questão da leitura, da formação do professor leitor e dos aparatos ideológicos que atravessam o texto têm sido inquisidores da nossa formação. Para sanar as deficiências que são deixadas pela academia, logo na graduação, fomos participar de forma mais ativa em congressos e congêneres. Nesses eventos, a discussão acerca da leitura era o cerne da questão e, para isso, buscamos enriquecer as nossas leituras com teórico que discutem essa problemática.

Preocupamo-nos sempre com as questões mais profundas que perpassam a formação do professor leitor, a função social da biblioteca e da literatura infantil, bem como da leitura e da literatura, considerando o objeto livro como obra de arte e também como arcabouço de desvelamento de mundos.

Assim, sempre com o vicejo do texto, e por considerar a nossa experiência de professor, que está sempre dialogando com o texto na sua pluralidade – leitura, biblioteca, literatura, livro –, seria louvável uma busca de sentidos para entendê-lo melhor.

Como professor-leitor envolvido com o programa, tentamos investigar o tema concatenado com os sabores das políticas e da leitura. As perguntas, como em todo projeto, seriam o nosso norte, ao lado de questões sociais, políticas e ideológicas que traduzissem, a necessidade de compreender o porquê de programas de leituras tão efêmeros, tão destoantes da sociedade e sem maiores compromissos que não apenas a socialização do livro e da leitura. Sem que haja, uma discussão sobre as políticas públicas do e para o livro e a leitura, com os valores das obras, seus conteúdos e os significados prementes, que são representantes de uma sociedade capitalista; com uma preocupação com a discussão de edições, publicações e questões mais importantes que referendassem, por exemplo, os produtores culturais.

Partimos do entendimento de que, há no Brasil muitos discursos sobre projetos de leituras e práticas leitoras que ficam apenas nas páginas dos documentos oficiais, apenas e tão somente como objetos de discursos. Nesse sentido, surgiu a necessidade de questionar um programa de leitura do governo federal como o PROLER (Programa Nacional de Incentivo a Leitura), cuja estada no Maranhão já dura mais de década.

Inicialmente, o trabalho tinha como tema – “AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO A LEITURA NO BRASIL – O Programa Nacional de Incentivo a Leitura (PROLER) no Estado do Maranhão: qual política?”. Entretanto, no decorrer dos estudos e ao nos depararmos com as dificuldades oriundas do trabalho de campo, os objetivos da pesquisa foram sendo modificados. Primeiramente, os documentos informativos, que em qualquer trabalho de pesquisa são essenciais e imprescindíveis, no nosso caso inexistem. Durante as nossas primeiras produções, remetemos ao PROLER nacional e ao comitê regional, cópias do nosso projeto de pesquisa no mestrado, acompanhadas de solicitações sobre os materiais existentes,

mas tudo foi ignorado. Seguidamente a tudo isso, o que temos são apenas folderes e chamadas de jornais de circulação local, bem como artigos e a “Folha PROLER”, que nos auxiliaram na produção desse texto.

Solicitamos também, ao comitê regional a cessão de documentos, mas também não tivemos respostas que nos fornecessem informação suficiente para uma pesquisa, daí termos que adaptar a nossa produção ao existente. Essa falta de informações é uma questão histórica e reconhecida pela coordenação nacional, como acentua Elizabeth D’Ângelo Serra, coordenadora geral do PROLER, em seu artigo “Leitura e literatura infantil”, o que dificulta um trabalho dessa magnitude, pois, sem memória, fica muito difícil desenvolver um trabalho mais profundo e contundente:

Sobre o período de criação e o atual, não existem muitas informações quanto aos procedimentos avaliativos. Valorizava-se mais a emoção e as impressões em detrimento de parâmetros convencionais, necessários para avaliar ação de qualquer política e programa. (SERRA, 2001 p.43)

Impensável, pois, se torna um trabalho de Mestrado acerca de um programa cujos dados estão esparsos em jornais, revistas e outros periódicos, sem uma avaliação mais precisa de sua própria atuação. Assim, por falta de tempo mais longo para a coleta do material e sistematização do mesmo, o atual trabalho ganhou outro título e outros olhares, bem como contribuições de pesquisadores.

Isso nos leva a uma crítica do nosso fazer, visto que, segundo a concepção dialética, o homem vive e se realiza apenas na sua práxis. Fora dela, ele se encontra alienado, isto é, alheio à sua própria condição, ao seu modo de ser e de encarar o mundo que o cerca. Como lembra Vásquez (1977, p. 161), os homens vão definindo as razões para fazer ou deixar de fazer as coisas, ou seja, definem os fins e os valores em função dos quais justificam suas ações. É como se as práxis fossem necessariamente compostas de pensamento e ação, intenção e gosto.

Foi o que nos levou a enveredarmos por outros caminhos e de lá retirarmos o necessário e o essencial, ou seja, os fins e os valores até chegarmos ao atual trabalho e deduzirmos que o homem é provocado a produzir saber a partir da sua prática social. Por essa razão, concordamos com o autor acima referenciado, quando afirma que, fora da práxis, o homem se encontra alienado.

O objetivo aqui é uma investigação científica que se preocupe também com os documentos oficiais, na intenção de analisar os discursos ali contidos, desvelando o papel e a função social da leitura e da formação do educador leitor.

O Brasil chega ao século XXI, momento em que a difusão do audiovisual assume imensas proporções, ainda com enorme déficit no que diz respeito às práticas leitoras dos textos. Nossos índices de alfabetização (*stricto* e *lato sensu*) e de consumo de livros são ainda muito baixos, em comparação com parâmetros de países mais ricos e desenvolvidos e mesmo com alguns dos países da América Latina e da Ásia.

Como têm apontado alguns de nossos mais expressivos pensadores no campo das Ciências Humanas, entre eles Nelson Werneck Sodré (1988), o Brasil passou abruptamente de um estágio de oralidade para a cultura do audiovisual, já desde meados do século XX, quando a indústria cultural se fez onipresente entre nós. Isso ocorreu sem que houvesse uma efetiva mediação dos livros e materiais de leitura, uma vez que esta nunca chegou a alcançar largas faixas da população, restringindo-se a pequenos e localizados grupos sociais.

As consequências desse hiato fazem-se sentir até hoje, com desdobramentos nefastos que se espalham não apenas no âmbito do universo da cultura e da educação, mas, naturalmente, de nossa economia, de nossas práticas políticas e de nosso potencial de desenvolvimento. Diversas pesquisas, realizadas nos últimos anos, têm-se empenhado em apresentar contornos mais nítidos do cenário em que se insere a questão da leitura e do livro no país, permitindo maior consciência das mazelas que afligem o setor e oferecendo dados concretos para que se possa buscar sua superação. É o caso, por exemplo, do Mapa do Analfabetismo no Brasil (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, 2003), do Indicador Nacional do Analfabetismo Funcional – INAF (2001 e 2005), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2001 e 2003), do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2000) e do Retrato da Leitura no Brasil – CBL/Snel (2001).

De acordo com o Mapa do Analfabetismo no Brasil (INEP, 2003), a evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, no País, diminuiu de 65,3%, em 1900, para 13,6%, em 2000, tendo-se, portanto, realizado grande avanço nesse campo ao longo do século passado. Apesar desse avanço, entretanto, o Brasil ainda possuía, em 2000, cerca de 16 milhões de analfabetos

absolutos (pessoas que se declararam incapazes de ler e escrever um bilhete simples) e 30 milhões de analfabetos funcionais (pessoas de 15 anos ou mais, com menos de quatro séries de estudos concluídas).

Com base nesses dados, o INEP concluiu que, se foi possível reverter o crescimento constante do número de analfabetos a partir de década de 1980, o número absoluto de analfabetos em 2000 ultrapassou o dobro do que havia em 1900. E o dado mais estarrecedor, talvez, apontado pela pesquisa, é o de que 35% dos analfabetos brasileiros já freqüentaram a escola.

Com outra abordagem sobre o analfabetismo, os dados de uma das mais relevantes pesquisas sobre o assunto, denominada Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional – INAF-2001, realizada pelo Instituto Paulo Montenegro (Ibope pela Educação), definiu três níveis de analfabetismo de acordo com as habilidades demonstradas pelos entrevistados no teste aplicado. O resultado do INAF 2001 classificou 9% dos entrevistados como analfabetos absolutos; 31% foram classificados no nível 1 (rudimentar) de analfabetismo, pois conseguem apenas ler títulos ou frases, localizando informações bem explícitas; 34% foram classificados no nível 2 (básico) de analfabetismo, pois são aqueles que conseguem ler textos curtos, localizando informações explícitas ou que exijam pequena inferência; e 26% foram classificados no nível 3 (pleno) de analfabetismo, correspondendo àquelas pessoas capazes de ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes.

O INAF 2005 atualiza a pesquisa realizada quatro anos antes e demonstra que, ainda que se verifique tendência de diminuição do nível 1 (analfabetismo absoluto) e aumento dos que atingem o nível 2 de analfabetismo (básico), a situação dos entrevistados que atingem o nível 3 (pleno) de habilidade não teve evolução significativa, mantendo-se próximo a um quarto da população estudada. Ou seja, apenas um em cada quatro jovens e adultos brasileiros consegue compreender totalmente as informações contidas num texto e relacioná-las com outros dados. Configura-se, assim, um quadro perverso de exclusão social, que deixa à margem do efetivo letramento¹ cerca de três quartos da população brasileira.

¹ Kleiman, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo

Devemos enfatizar que, de acordo com os especialistas, uma das principais causas do elevado índice de analfabetismo funcional e das dificuldades generalizadas para a compreensão vertical da informação escrita se localiza na crônica falta de contato com a leitura, sobretudo entre as populações mais pobres. Como os investimentos para combater o analfabetismo têm sido crescentes nos últimos anos, isso equivale a dizer que ao mesmo tempo em que milhões de brasileiros ingressam a cada ano na categoria de leitores em potencial, outros milhões saem pela porta dos fundos – a do analfabetismo funcional. Assim, um formidável conjunto de esforços, energia e investimentos públicos e privados não se realizam plenamente, deixando de atingir suas finalidades.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) a partir de 1990, aplica exames bienais de proficiência em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura) numa amostra de estudantes de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio, nas redes de ensino pública e privada, em todas as regiões do país.

No geral, os resultados da avaliação têm mostrado sistemática queda no desempenho dos estudantes em quase todas as regiões, revelando sérios impasses da escola brasileira. O SAEB-2001 revela que 59% dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura, ou seja, não conseguem compreender os níveis mais elementares de um texto. Sob outro prisma, a mesma avaliação aponta um desempenho 20% superior nas escolas em que a prática da leitura é mais constante entre os alunos. Tais dados do SAEB-2001 são também reforçados pela avaliação das habilidades de leitura dos alunos de 8ª série do Ensino Fundamental realizada no SAEB-2003: 4,8% classificam-se em um estágio muito crítico, 20,1%, num estágio crítico; e 64,8%, num estágio intermediário.

Outro dado dos mais preocupantes, apontado pela pesquisa, é o que mostra que apenas 50% dos livros de leitura corrente foram comprados, em contraposição a 8% pertencentes às bibliotecas e 4% dados pela escola. Ora, o raso

a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (1995, p. 19).

acesso a livros em escolas e bibliotecas, somado ao baixo poder aquisitivo da maior parte dos leitores, propicia efetivamente alternativas escassas para que se concretize a leitura. E é preciso sublinhar que o acesso às bibliotecas é pequeno, não apenas por uma questão cultural que remonta a nossa longa história de iletramento, mas porque a rede de bibliotecas no país é reduzida, seja em termos quantitativos, seja em um plano qualitativo.

Como podemos observar, os dados dos resultados da avaliação mostram que têm havido uma queda sistematicamente no desempenho dos estudantes em quase todas as regiões, e no Maranhão não é diferente. Isso se deve, em parte, ao pouco tempo de vivência leitora do povo brasileiro e mais ainda pelo nordestino, pois, “Vivemos em uma época em que o contato com a palavra escrita ocorre a todo momento, em todos os lugares e em toda situação. A leitura é uma necessidade atual para todas as pessoas.” (Retrato da leitura no Brasil, CBL, 2001)

É por tudo isso que no Maranhão o PROLER age em conjunto com organismos, projetos e programas de leitura na tentativa de melhorar os índices de leitores no estado.

E o que é paradoxal é que, embora o país seja oitavo maior produtor de livro do mundo, o brasileiro lê em média, apenas dois livros por ano – pelo menos é o que indica a pesquisa “Retrato da Leitura no Brasil”, CBL, 2001. Por tudo isso, pensamos um trabalho que abordasse a problemática da leitura. E mais, a questão da leitura, dado o alto índice de analfabetismo, a falta crônica de bibliotecas, e a nossa histórica trajetória de homens iletrados e ainda o nosso irreparável atraso cultural de busca de solução por via da leitura, provocam atrasos catastróficos à sociedade brasileira.

O Programa de Leitura (PROLER) tem como uma de suas metas socializar o livro e a leitura: socializar a leitura pelo suporte livro e o livro pelo instrumental biblioteca. Sendo assim, como se justifica que, segundo os dados do Ministério da Cultura, cerca de 1.300 municípios brasileiros localizados nas regiões mais pobres do território nacional ainda não têm bibliotecas públicas? Por tudo isso e mais o que vamos desenvolver em capítulo específico, dizemos que

Este é o segmento mais atrasado na cadeia do livro no Brasil. As bibliotecas não são poucas, mas são pobres, isoladas e mal administradas, sendo em sua maioria incapazes de atender a demanda do público leitor. (A economia do livro: a crise atual uma proposta de política, UFF/RJ/2006)

Não basta só se pensar na socialização da leitura, mas também na melhoria das instalações e acervos de bibliotecas escolares. É importante, instrumentalizar as bibliotecas com as novas tecnologias, criando não só a possibilidade de um país de leitores, mas usuários das invenções e recursos da informática, pois, além do que concerne às práticas leitoras, os programas de leitura devem ter uma preocupação com a conservação, ampliação e criação de novas bibliotecas públicas em espaços de difícil acesso e onde não há bibliotecas nem públicas nem escolares:

O único sistema de bibliotecas já modernizado é o das universidades estaduais paulistas, financiadas pela FAPESP, o que inclui informatização dos acervos e um esforço – bem mais atrasado – na sua digitalização. Tendo em vista, contudo, que uma biblioteca normal, com 200 a 250 mil exemplares, precisaria receber, além do custeio do funcionalismo, uma verba de R\$ 5 milhões anuais para cumprir suas funções, o que de melhor se pode esperar é a adoção por parte de empresas de uma ou mais bibliotecas, ou a disseminação de Sociedades de Amigos capazes de bancar uma biblioteca de referência em cada capital. (A economia do livro: a crise atual uma proposta de política, UFF/RJ/2006)

São questões como essas que motivaram as nossas preocupações na pesquisa sobre as políticas públicas de incentivo à leitura. Como incentivar a leitura, se o livro ainda é um instrumento de luxo para a maioria da população brasileira? São necessários fóruns para tratar com a sociedade das questões da leitura, como diz o documento do PROLER, no tangente às metas do programa (Documento PROLER, 1997). “Promoção de Fórum Nacional de Leitura: A iniciativa visa a ampliar a discussão sobre o tema da leitura, com o curso de diferentes especialistas na área e, naturalmente, as diversas concepções teóricas que embasam suas práticas e pesquisas” (Documento PROLER, 1997, p.21). Sempre com a preocupação do objeto leitura e não só do livro, como fica claro na pesquisa “A economia do livro: a crise atual uma proposta de política”, da UFF/RJ/2006.

A já mencionada pesquisa “Retrato da leitura no Brasil” mostra que nas localidades mais pobres 8% dos brasileiros contornam como podem essa dificuldade, através do empréstimo de livros. Outra constatação é que, em geral, as bibliotecas que funcionam razoavelmente bem (são poucas as que possuem, por exemplo, computadores conectados à Internet disponíveis para os usuários) estão nas zonas urbanas de classe média ou nas áreas centrais das cidades. E se

escasseiam vertiginosamente nas áreas urbanas mais pobres, na periferia das cidades e nas zonas rurais:

A principal característica da economia do livro é o descompasso existente entre a oferta global crescente, a limitada capacidade de absorção das bibliotecas e a limitadíssima capacidade de absorção do consumidor individual. Considerando que cada leitor se interessa apenas por uns poucos assuntos e sendo cada obra diferente das demais, com capacidade limitada de substituição, o problema básico do editor, portanto, é encontrar o leitor que esteja interessado em cada título publicado – um problema típico da economia da informação. (A economia do livro: a crise atual uma proposta de política, UFF/RJ/2006)

Mesmo que se saiba da demanda de editora existentes no país, a questão não é só essa. Há outras questões essenciais, tais como o prazer pelo objeto livro e, conseqüentemente, pela leitura, o acesso, a situação econômica e social do cidadão, além da sua formação:

Há aproximadamente 3.000 editoras e 15 mil gráficas no país. O setor de distribuição, por sua vez, é composto de poucas firmas, geralmente de porte médio. Existem cerca de 1.500 livrarias no Brasil, dentre as quais 350 (23%) pertencem a 15 redes. (A economia do livro: a crise atual uma proposta de política, UFF/RJ/2006).

Além tudo, nem sempre é o governo o grande comprador de livros, mesmo com a multiplicidade de projetos de leituras em vigor, os quais envolvem desde livros que devem ser lidos na escola ou em casa até programas de formação de leitores.

É importante destacar que, no cenário mundial, desde a década de 1980, várias iniciativas vêm sendo adotadas na área do livro, da leitura e das bibliotecas, com a criação de associações profissionais, espaços infantis de leitura nas bibliotecas públicas e escolares, passando por avanços tecnológicos nas indústrias editorial e gráfica. No Brasil, os programas de compra, distribuição e democratização de livros do governo federal ainda são poucos, se comparados aos percentuais dos países europeus. No entanto, não se pode negar que tem havido principalmente o apoio, por meio de políticas públicas, para a criação de sistemas públicos de bibliotecas, ações de incentivo à leitura e à valorização da formação profissional de bibliotecários.

Calcula-se que somente um percentual de 25% da população brasileira seja capaz de dominar a escrita. Segundo o Instituto Paulo Montenegro, o analfabetismo funcional atinge 68% da população brasileira entre 15 e 64 anos. Estima-se que isto provoque, no Brasil, uma perda na produtividade equivalente a

US\$ 6 bilhões anuais. Na luta para combater o problema, é relevante a necessidade de se criarem programas de leituras que sejam responsáveis pela compra de livros.

Um bom exemplo é o Programa Livro Aberto, que, com sua abrangência nacional, programou ainda para este o ano de 2007, através da Fundação Biblioteca Nacional, a implantação de 600 bibliotecas públicas em municípios que não as possuem e revitalização das bibliotecas já existentes, mas que se encontram com acervo desatualizado. Tal ação proporciona um montante de compra de livros e, conseqüentemente, a socialização de milhares deles, caso a ação proposta não seja mais uma das muitas falácias que apregoam os programas de leitura nacionais:

Esta discrepância entre o peso da participação do governo nas vendas se explica pelo fato de as compras públicas terem como um dos critérios básicos o preço do produto. A principal crítica do setor editorial à política de compras do governo é que esta considera apenas o preço de fatura do livro e os direitos autorais. Com isto, as editoras são obrigadas a repassar os custos não cobertos (projeto, divulgação, distribuição) aos compradores particulares, encarecendo o preço do livro didático e suprimindo clientes em favor das apostilas dos cursinhos, o que configuraria uma política de transferência de renda e reproduziria o perfil extremamente concentrado do sub-setor. (A economia do livro: a crise atual uma proposta de política, UFF/RJ/2006).

Democratizar o acesso à leitura e ao livro não é somente uma questão de criação de projetos e programas; é, antes de qualquer coisa, uma atitude política. Atitude que se traduz em políticas públicas de acesso à leitura, ao livro e à criação, ampliação e modernização de bibliotecas públicas e escolares. Trata-se de uma atitude política que deve compreender também distintos aspectos constitutivos de ações integrais para o desenvolvimento da leitura, que incluem desde iniciativas de reafirmação do seu valor como instrumento fundamental para o desenvolvimento social e econômico até as diversas propostas com um repertório amplo de ações concretas que gerem bons resultados possível de serem postos em prática.

1.1 Metodologia

A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E se a lógica formal, por ser dual, separando sujeito e objeto, foi se

mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar no método materialista histórico-dialético, este caminho.

A construção do conhecimento é resultado de um esforço consciente do homem, enquanto sujeito histórico, para desvendar a essência dos fenômenos que constituem a realidade do mundo em que está inserido. Nesse sentido, a definição do método de abordagem de toda realidade demanda, em primeiro lugar, a explicitação de uma concepção de realidade que orientará as opções que serão feitas. A própria escolha do objeto de pesquisa, sua delimitação e caracterização já evidenciam uma tomada de posição, uma vez que o processo de construção do conhecimento, longe de ser contemplação, é a atividade do sujeito perante algo que existe fora de si e que desafia a sua capacidade de conferir significado às coisas que rodeiam. (KOSIK, 1995, p. 28)

Essa tomada de posição, por sua vez, não é uma atitude independente e isolada do sujeito individual, mas sofre as influências de fatores externos, como o condicionamento de classe, a cultura e a teoria que fornecerá as concepções de realidade, verdade e história que fundamentarão a escolha dos procedimentos de pesquisa e a construção das categorias de interpretação do real. Por outro lado, fatores subjetivos, como o conhecimento da realidade social e de suas leis, a imaginação criadora e a compreensão das condutas humanas, também exercem papel fundamental na constituição dos fatores históricos (SCHAFF, 1983, 78).

Considerando a realidade como “síntese de múltiplas determinações”, a verdade como processo de aproximações sucessivas do real e a história como produto da atividade do sujeito no estabelecimento dos fatos, a atividade da pesquisa privilegiou algumas categorias fundamentais, como totalidade, contradição e hegemonia, na tentativa de construir uma explicação coerente do objeto.

Considerar a realidade como totalidade significa compreendê-la como “todo individual de entidades e significações, como o todo estruturado no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido.” (KOSIK, 1995, p. 84)

A aceitação dessa premissa significa a afirmação da dialética todo/parte e vai implicar no reconhecimento de que a totalidade é um atributo da realidade e que, portanto, o seu desvelamento somente será possível no contexto dessa dialética, uma vez que “o fato histórico é um fragmento específico da realidade e, ao mesmo

tempo, um conglomerado de múltiplas relações de um dado acontecimento com outros.” (SCHAFF, 1983, p. 263)

Citemos como exemplos específicos de fatos históricos dois fragmentos da realidade de existência do PROLER no Maranhão, que são I Encontro do PROLER, no ano de 1997, ano de criação do Comitê Regional do PROLER, no Estado, e o IX Encontro Regional do PROLER, no ano de 2006.

O I Encontro, realizado em 1997, teve como tema² “Leitura e biblioteca – um exercício para a cidadania”. Era o tempo do 11º. Congresso de leitura do Brasil - COLE³, organizado pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e pela ALB (Associação de Leitura do Brasil). O tema era *A voz e a letra dos excluídos*. Era 15 de julho de 1997, e lá em Campinas Ezequiel Theodoro da Silva, na conferência de abertura – *Tijolo com tijolo num desenho mágico* –, construía um sonho de criar projetos consolidados de leitura inclusiva para todo o Brasil.

Nesse cenário, quando a nação brasileira, desde 1995, ainda era sensibilizada pelos desejos de leituras, provocados pelo Programa de leitura Paixão de Ler⁴, em 1997, com o I Encontro Regional do PROLER, o chega ao Maranhão o PROLER.

Logo no primeiro dia, na parte da manhã, houve a palestra de abertura que aludia ao tema central do evento, a cargo de Elizabeth D’Ángelo Serra, que, naquela época, respondia pela secretaria geral da Fundação Nacional do Livro Infantil – (FNLIJ) e era, além disso, membro da coordenação nacional do PROLER. Logo após a palestra *Leitura e Biblioteca um exercício para a cidadania*, houve a mesa redonda *Leitura e Biblioteca*, coordenada pela escritora Vânia Maria Resende, da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que lançou seu livro *O menino na literatura*, um evento partilhado com escritores maranhenses, numa noite de autógrafos, no Convento das Mercês. Participou desse momento o autor

² Os temas dos Encontros Estaduais e Regionais são definidos pelos Coordenadores do Comitê Nacional, que naquela época compunham: Elizabeth D’Ángelo Serra – FNLIJ, Jane Paiva – PROALE – UFF, Luiz Percival Leme Brito – UNICAMP / ALB, Sônia Moreira – DEMEC/ RJ.

³ Desde sua primeira edição, o Congresso de Leitura do Brasil tem se pautado na luta pela garantia de acesso à leitura por parte da maioria da população brasileira. Acontecendo de dois em dois anos sempre nas instalações da Unicamp.

⁴ Paixão de ler é uma campanha nacional de incentivo à leitura lançada em 1995, pela Secretária Municipal de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, Helena Severo, e realizada desde então por um número crescente de prefeituras e estados com a colaboração da iniciativa privada e do Ministério da Cultura. Incentivar o hábito da leitura é, juntamente com a defesa do patrimônio histórico e a defesa da cultura, uma das três prioridades do Ministro da Cultura, o professor Francisco Welffort. E o Maranhão, através da Secretaria de Estado da Cultura, era um parceiro importante. Cujo slogan era: Paixão de ler – livro é um coração aberto.

Bartolomeu Campos de Queiroz, escritor mineiro, poeta, com forte atuação na literatura infanto-juvenil.

Nesse I Encontro Regional do PROLER, foram realizadas 06 (seis) oficinas, no turno vespertino, com carga horária doze horas. Ficou consolidado que cada oficina tivesse um número máximo de trinta e cinco professores-alunos. As oficinas aconteceram simultaneamente, no período de 10 a 12 de setembro de 1997, tanto assim que foi feita a ressalva de que cada participante fizesse opção por apenas uma. As temáticas foram as seguintes: *Leitura e Biblioteca*; duas oficinas de *Leitura e Imagem*; *Ação Cultural e Dinamização de Biblioteca*; e duas oficinas de *Leitura e Literatura*.

No que tange às mesas redondas, foram três. No primeiro dia, 11 de setembro de 1997, ocorreu a primeira, *Leitura e Biblioteca*, cujos expositores foram Maraney Freire, da FNLIJ e Vânia Maria Resende, também da FNLIJ. A coordenação ficou a cargo de Rosa Maria Ferreira Lima, então diretora da Biblioteca Pública Benedito Leite. No dia seguinte, pela manhã, aconteceu a segunda, com o tema *Leitura e Imagem*, ficando a responsabilidade da condução ao professor da João de Deus Vieira Barros, da UFMA, e ao Escritor e ilustrador carioca Guto Lins.

Já no terceiro dia, ocorreu a última mesa redonda, da qual participaram todos os membros das demais, realizando a avaliação dos dias anteriores e apontando possíveis temas para os encontros seguintes.

Após a primeira oficina, foi oferecido, no turno vespertino, o espetáculo: O DESEJO DE CATIRINA, com os artistas maranhenses Beto Bitencourt, Silvana Cartágenes e Sandra Cordeiro.

Como *a história é produto da atividade do sujeito no estabelecimento dos fatos*, (Marx, 1989, p. 98), o IX Encontro já havia perdido muito daquela euforia do primeiro momento, e o PROLER, sendo parte de uma totalidade, traz no seu bojo muitas contradições, evidenciadas no IX Encontro em 2006, com o tema: *Livro, Leitura e biblioteca – um passaporte para o conhecimento*. Sem grandes novidades para o cenário nacional sobre leitura e esvaziada a questão no Maranhão por falta de realização desse mesmo encontro no ano anterior, o IX Encontro do PROLER aconteceu no Praia-mar Hotel, no período de 16 a 18 de outubro de 2006.

Enquanto isso, no auditório da Biblioteca Pública Benedito Leite, aconteciam a conferência sobre o tema central, e o lançamento do livro O Menino

que via além, do escritor maranhense – José Ewerton Neto. Nos dias seguintes, no hotel, ocorria a mesa redonda: Arte literária: uma porta de comunicação com o mundo.

As oficinas oferecidas foram: Dinâmicas de Leitura na Escola e na Biblioteca, A Leitura pela ludicidade, Sedução da Leitura pela arte, Moral da História: tem humor na fábula brasileira, Leitura e Cinema, Leitura e Alfabetização.

É perceptível a falta de sentido dos encontros, pois a cada encontro, novos lugares, temas e pessoas são convidadas, sem compromisso com os encontros anteriores e os profissionais que dele participaram. Podemos dizer que, desde o local de abertura – a Biblioteca Pública Benedito Leite – até o local de realização das oficinas e conferências – o Praia-mar Hotel, são desconexos, o que justifica a nossa colocação no que tange à contradição, pois, se o evento objetivasse o que diz no folder do encontro – *discutir, refletir, ampliar e fortalecer as ações de promoção da leitura no Maranhão* – e a conferência de abertura pela atual coordenadora do PROLER, Eliane Pszczol, a palestra deveria ser na Biblioteca, visto ser o tema leitura e biblioteca e não leitura e hotel.

A escolha de uma experiência desenvolvida em nível da formação do educador, com recorte para o PROLER e suas ações para leitura e o livro faz com que a pesquisa não signifique a adoção de uma abordagem micro da realidade. Em vez disso, significa a tomada dessa realidade particular e específica como elemento de apropriação da totalidade na qual está inserida, considerando que o “estudo e o conhecimento histórico têm sempre como objeto um processo histórico na sua totalidade, se bem que nos apercebemos desse objeto através do estudo de fragmentos dessa totalidade.” (SCHAFF, 1983, p. 197).

Vejamos o que disse Elizabeth D'Ângelo Serra, coordenadora do PROLER nacional e da FNLIJ, sobre o que chamamos de conhecimento histórico da atuação do PROLER na sociedade brasileira:

(...) a coordenação do PROLER, respeitando a participação e envolvimento dos setores representados na primeira fase do PROLER, procurou dar continuidade às ações em andamento em torno do objetivo principal que é o de incentivar a leitura entre os cidadãos brasileiros, considerando, principalmente, o aspecto da diversidade e da carência de oportunidades. (PROLER FBN/MEC 1997)

Nesse processo de reconstituição do real como um todo estruturado, adquire importância fundamental a capacidade do investigador de distinguir o

essencial do acessório, de ultrapassar a aparência para captar a essência do fenômeno, que demanda a reconstituição do fenômeno em sua gênese e desenvolvimento. Essa capacidade por sua vez, está na dependência da teoria que o orienta e que funciona como um filtro através do qual são selecionados e analisados os materiais históricos, as fontes que contribuirão para a construção da explicação da realidade em estudo.

No caso em estudo, foram utilizados documentos de e sobre o PROLER, como folderes, cartazes e artigos que tangenciam a temática da leitura, do livro e da formação do educador. Também foram utilizados artigos de especialista e profissionais da leitura que participaram de alguma forma dos encontros e que tratam da formação do professor leitor no e pelo PROLER, bem como outros textos de autores e artigos que tangenciam ao objeto de estudo.

A análise desses textos incidiu sobre a intencionalidade da experiência e sobre nossa prática, como colocamos ao longo do trabalho, bem como da nossa sensibilidade no trato com os documentos de acervo pessoal, objetivando resultados efetivos para validar a construção da qualidade do ensino e, consabidamente, a formação do educador, pelo viés leitura.

Pela nossa prática, percebemos que o PROLER, na sucessão dos encontros, adquiriu características de mobilização em torno da leitura, trocando experiências através de cursos e palestras que deveriam contribuir para a reflexão dos participantes sobre um aspecto determinado do tema leitura, comum a todos, com o objetivo de que as críticas, as reivindicações e apresentações de soluções fossem encaminhadas aos órgãos competentes. Mas, como não há uma memória, não há acervo de depoimentos e tampouco registros de resultados de qualquer tipo de avaliação ou de processo, os novos encontros acabam inaugurando, a cada novo momento, com público, espaços e mediadores de leitura distintos, novas prioridades à publicidade da leitura. Isso contraria o que está escrito nas diretrizes: “A comissão Coordenadora do PROELR, assim constituída, resume suas diretrizes em documento publicado pela FBN/1997 e que transcrevemos aqui: Publicidade da leitura, enfatizando-se que ela precisa ser tema na cena social”

É por todas essas contradições que, como dissemos acima, que na tentativa de ultrapassar a aparência para captar a essência do fenômeno em estudo: “Fome de programas de leitura: o PROLER e a dimensão político-ideológica da leitura”.

Consideramos importante investigar questões concernentes à formação do educador no cenário nacional, visto que, tomar a totalidade como categoria de análise significa considerar também a contradição nela implícita. Tal perspectiva tem como horizonte a afirmação da historicidade dos conceitos que constituem a teoria social e, especificamente, a teoria educacional, admitindo-se o condicionamento social do conhecimento numa sociedade de classes e o reconhecimento do seu caráter necessariamente ideológico, fatores essenciais para uma reflexão crítica sobre o fenômeno leitura na sociedade capitalista em que vivemos.

Assim, há que se considerar a prática dos sujeitos envolvidos na experiência dos programas de leituras como atividades comprometidas com as determinadas visões de mundo que estão no seu bojo. Ademais, os programas procuram produzir conhecimentos voltados para superação das contradições inerentes na sociedade de classes, tendo em vista os interesses das camadas majoritárias da população. Compete à análise histórica determinar os fatos, levando em consideração que

Os fatos históricos são fatos sobre indivíduos mais não sobre as ações de indivíduos desempenhadas em separado e não sob os motivos reais e imaginários, segundo os quais os próprios indivíduos supõem ter agido. São fatos sobre as relações de indivíduos entre si em sociedade e sobre as forças sociais que a partir das ações dos indivíduos, produzem resultados que nem sempre concordam e, às vezes, se opõem aos resultados que pretendiam (CARR, 1989, p. 47)

Através da interpretação dos fatos oferecidos pelos documentos do PROLER, há uma necessidade de refletir sobre a hegemonia no que diz respeito à intenção de atuação do referido programa e do alcance que possui diante de outros programas do governo federal, confirmando que, “ler é uma forma de sabedoria e assim a leitura pode ser entendida como acesso aos conhecimentos produzidos pelo pensamento humano” (Moraes, 2001).

Isso coloca imediatamente a necessidade de referirmos à questão da hegemonia, tal como foi formulada por GRAMSCI, (1976 p. 149) ao propor sua concepção de Estado ampliado, isto é, sociedade política mais sociedade civil. A escola – e, conseqüentemente, o fenômeno da leitura nela inserida –, é apresentada como um dos aparelhos de hegemonia, sendo uma das instituições de veiculação da ideologia na sociedade civil. A hegemonia é justamente o resultado do confronto das ideologias geradas pela divisão da sociedade em classes.

Desse modo, a política educacional se constitui como uma das formas de manifestação da hegemonia na sociedade, refletindo o movimento de produção e reprodução das condições sociais sob as quais se dá a exploração capitalista e necessita, para sua materialização, de obter determinado grau de consentimento junto ao conjunto da sociedade. Tal movimento é, entretanto, contraditório, o que abre a oportunidade para a manifestação de interesses dos explorados, uma vez que, para se apresentar como representante dos interesses gerais, ocultando o seu caráter classista, o Estado capitalista admite o pluralismo de idéias.

Os movimentos de agudização das contradições do modo de produção capitalista favorecem, portanto, a articulação da ideologia da classe dominada, na qual exerce papel fundamental a atuação dos intelectuais orgânicos ligados a essa classe, os quais têm, então, possibilidade de constituir “um conjunto orgânico e compacto em torno de princípios, necessidades e diretrizes” (CURY, 1985, p.63) voltados para a superação da sociedade de classes.

Exemplo desse fenômeno ocorre no chamado processo de abertura política⁵ do Brasil entre 1974 e 1985, que dentre outras questões incorporava ao discurso político e as políticas sociais o apoio necessário à recomposição do poder hegemônico.

Além dessas categorias de âmbito mais amplo e que constituem o pano de fundo sobre o qual se apóia a explicação do fenômeno em estudo: leitura. É que tomamos como eixos explicativos os lexemas de leitura, leitor e formação do educador, bem como as ideologias que estão umedecidas no tecido da sociedade quando o estado da questão é formação do educador e a atuação do PROLER no Maranhão, como um programa de políticas públicas. Na perspectiva de entendê-lo, o PROLER, como um programa de políticas públicas relacionada à leitura e à formação do educador, foi o que nos despertou para o estudo do referido tema, relacionado aos problemas mais da política, e por acreditarmos que, como a cidadania, a leitura é também um tema que deve ser amplamente debatido na sociedade atual.

⁵ E nesse cenário, o da abertura política, em 1974, a FNLIJ que promoveu com IBBY e o MEC o 14º Congresso do IBBY, trazendo para o Brasil especialistas internacionais sobre leitura, marcando a história da promoção da leitura no país. Em 1982, foi criado o primeiro programa nacional de leitura que levou até as mais carentes escolas públicas, do ensino fundamental, os livros de literatura infantil e juvenil de qualidade. Estamos nos referindo ao Ciranda de Livros. (SERRA, Elizabeth D'Ângelo, Leitura e literatura infantil. In: WEFFORT, Francisco. Um olhar sobre a cultura brasileira, 1998, 57).

Ao produzir este texto, demarcamos e consideramos igualmente que a construção do conhecimento é resultado de um esforço consciente do homem, enquanto sujeito histórico, para desvendar a essência dos fenômenos que constituem a realidade do mundo em que está inserido. Para isso, buscamos autores que nos auxiliassem nessa metodologia: o dialético que é também tomada de consciência para compreender e significar as coisas em nosso entorno.

No que diz respeito ao capítulo “Reformas educacionais”, fundamentamos o nosso texto nas reformas da educação e do Estado e no que há nelas de contribuição aos projetos e programas de leitura. Enfatizamos o centralismo político e a descentralização na educação e também a gestão e implementação de políticas e programas bem como a política de descentralização, tudo isso relacionado com o PROLER e, claro, a reforma da educação.

No capítulo terceiro desenvolvemos um tópico sobre leitura e leitor como elementos de construção de sentido com os valores da dialética e do leitor e ainda evidenciamos os aspectos sociais do livro. Pois, como sabemos e foi exposto ao longo do trabalho, é ele o elemento essencial do processo de construção do leitor e da leitura. Para isso, desenvolvemos uma parte que é estrutural no tangente à ideologia e à formação do leitor.

Para o capítulo quarto ficou a temática do “PROLER e a formação do leitor”. Como notamos, o texto todo está eivado sobre a temática da leitura e do leitor, bem como o papel social da leitura e formação do educador. Levantamos dados sobre a formação de professores: o processo de leitura e sua dimensão social. E sobre a leitura na escola e a formação do leitor nesse espaço social. Ficou para este momento o “Ao sabor das considerações”, que é um breve resumo de tudo o que foi desenvolvido ao longo do nosso estudo e que, embora sucinto, é o que conseguimos desenvolver de e sobre a leitura e o leitor na dimensão político-ideológica, tendo como cenário o Programa Nacional de Leituras (PROLER).

2 REFORMAS EDUCACIONAIS: fundamentos

As reformas de Estado em curso no Brasil, assim como nos demais países da América Latina, na década de 1990, antes de constituírem um projeto de caráter nacional, inscrevem-se como um projeto mais amplo em curso no mundo, que atingiu inicialmente a Europa e os Estados Unidos na década de 1980. Caracterizam-se, portanto, como um movimento reformista de caráter universal.

O novo interesse em estudá-las a partir do recorte das políticas educacionais e seus reflexos na formação de professores se fundamenta e se explicita a partir da compreensão de que esse movimento reformista vem sendo direcionado com o objetivo de construir a legitimidade do processo de modernização econômica e garantir a sustentação necessária dessas políticas. Tudo isso de modo a viabilizar a sua consolidação através da formulação de consensos sociais que visam a racionalizar o sistema educacional, alinhando-o com os objetivos nacionais, a estrutura econômica e as pressões nacionais e internacionais.

No prefácio de *Para a Crítica da Economia Política*, Marx (1859) define a correlação existente entre o desenvolvimento das relações de produção, o Estado e as ideologias. De maneira límpida, ele apresenta tal correlação em poucas palavras:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual levanta-se a superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas determinadas da consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual (MARX, 1996, p. 52).

Portanto, é não aceitar que a raiz da crise econômica está no próprio capital, demonstrada nos mecanismos de estratégias de sobrevivência do sistema fracassado, que se reestrutura através de suas próprias contradições nos mais variados complexos sociais.

Essas reformas trazem os conceitos de qualidade, eficiência e competitividade como suportes da sua dinâmica política e histórica e estão relacionadas à reestruturação produtiva, exigida pelo esgotamento histórico dos padrões tayloristas e fordistas de produção diante da crise, e possibilitada pelo avanço científico e técnico.

Favorecidas pelas contradições do modo de produção capitalista, tais reformas estão articuladas à ideologia dominante, que na década de 1960 objetivou o direcionamento do sistema educativo de modo a viabilizar o processo de modernização social e o desenvolvimento econômico, através da formação de recursos humanos, visando a sua inserção no mercado de trabalho. Na ótica dos reformistas, isso determina mudanças no setor educacional, ajustando-o às necessidades evidenciadas pelo processo de industrialização em curso no mundo.

Não considerar o processo de industrialização é inverter, mesmo sob o crivo de uma “racionalidade legal” ou “racionalidade técnica”, os princípios de causa e efeito, dialeticamente imbricados na complexidade do real, principalmente quando se utilizam como argumentos os modelos de Estado adotados pelos países nos respectivos “primeiro”, “segundo” e “terceiro” mundo. Ou é assumir a ilusão como realidade, como caracteriza Florestan Fernandes (1995, p. 155):

Nos núcleos imperiais, a natureza e as conseqüências do processo global devem ficar fora do campo de visibilidade do senso comum. A ‘neutralidade ideológica’ emerge como uma imposição primordial.

Nesse sentido, os anos 1970 foram marcados pela eclosão das teorias sociológicas sobre o desenvolvimento, iniciando-se a partir de então uma ação dos dirigentes políticos, dos governos dos países, que passaram a identificar a educação como fator de desenvolvimento econômico e social. Sob a influência da “teoria do capital humano”, o tom dominante na política educacional brasileira passa a ter como prioridade a adaptação da escola ao mercado de trabalho. Nesse contexto, passou a ter como prescrição para o ensino médio o deslocamento da habilitação profissional obrigatória à preparação para o trabalho, atendendo, dessa forma, às determinações dos organismos internacionais, que colocam a escolarização básica como pré-requisito para o crescimento econômico.

Na passagem dos anos 1970 para os anos 1980, ocorreu o deslocamento da ênfase das análises educacionais da quantidade para a qualidade dos insumos necessários ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, com destaque também para o debate sobre o conteúdo da Lei da Reforma de Ensino, Lei 5692/71, que determinava a profissionalização compulsória. Esse período foi marcado, sobretudo, pela impossibilidade histórica de realização da profissionalização generalizada no interior da sociedade brasileira, que se revelou no pleno fracasso desse tipo de ensino no conjunto do antigo ensino de 2º grau.

A partir dos anos 1980, o contexto social, político e econômico brasileiro passou por movimentos de reorganização. No decorrer deste trabalho, vamos observar as questões pertinentes à descentralização na educação, reclamados por todos os segmentos da população, para os quais os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental no enfrentamento das práticas autoritárias implementadas pelos dirigentes políticos naquele contexto.

Dentre as diversas bandeiras de luta defendidas, destacam-se a reivindicação de redemocratização da sociedade, a defesa da escola pública, laica e com qualidade social. A sociedade brasileira buscava construir alternativas para o enfrentamento da deterioração sociopolítica e ética do país, manifestada nas formas clientelistas de gerenciamento dos recursos públicos, na usurpação dos direitos sociais básicos e na corrupção. Ao mesmo tempo, os dados sobre a concentração de renda não eram nada alentadores.

Entre o início e o fim dos anos 80, os 10% mais ricos abocanharam uma parcela maior da renda nacional. Em 1981, detinham 46% da renda; em 1989, apropriaram-se de mais da metade da renda nacional, 53,2%. Em 1989, o segmento correspondente ao 1% mais rico da população detinha sozinho 17,2% da renda percentual superior daquele apropriado pelos 50% mais pobres, que ficam apenas com 10% da renda (OLIVEIRA, 1997, p. 14 apud KAYCHETE, 1992, p. 31).

Tais dados evidenciam que, nos anos 1980 e início dos anos 1990, o capitalismo se defrontava com problemas que não conseguiu superar em décadas anteriores, tais como baixos níveis de crescimento, descontrole das operações em todos os setores, além de políticas de governo que não respondiam política e administrativamente aos imperativos da nova ordem mundial. No contexto social, são identificados como problemas:

o desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a lixo abundante, em meio a rendas limitadas de Estado e despesas ilimitadas de Estado. Os países socialistas, agora com suas economias desabando, vulneráveis, foram impelidos a realizar rupturas igualmente – ou até mais – radicais com seu passado e, como sabemos, rumaram para o colapso. Esse colapso pode assinalar o fim do Breve Século XX, como a Primeira Guerra Mundial pode assinalar o seu início (HOBSBAWN, 1995, p. 19 apud OLIVEIRA, op. cit., p. 27).

No caso brasileiro, os problemas estruturais são reforçados. Em análise realizada por Hobsbawn (1995), o Brasil é apontado como o país que se destaca mundialmente em desigualdade social e concentração de renda. Conforme dados

divulgados em 1992 pelo Banco Mundial, o Brasil ocupava o primeiro lugar entre as seis piores situações de concentração de renda.

Acentuamos ainda que, seguindo a lógica internacional neoliberal, os programas brasileiros de governo, especialmente daquela década, têm colocado altos custos humanos para a população com o pagamento da dívida externa, a privatização de empresas estatais, o agravamento da deterioração dos serviços públicos (em especial habitação, saúde e educação) e das condições de vida da maioria da população. “Nesse sentido, as políticas públicas têm cumprido, a rigor, a linha mestre do ideário neoliberal – produzir a desigualdade –, sendo acentuada a tendência à barbarização da vida” (OLIVEIRA, 1997, p. 35).

Pela análise desenvolvida, constatamos que não foram asseguradas algumas das condições básicas que garantem o equilíbrio da vida em sociedade, tais como: o emprego, o direito à saúde, à habitação e à educação. Portanto, o desenrolar da crise, com suas diferentes manifestações políticas, sociais, econômicas e ideológicas – conforme o espaço político-geográfico –, aliado à reorganização da produção, terminam por repercutir também no mundo do trabalho.

Desse modo, depreendemos que o debate sobre a redução estatal no Brasil começou a tomar corpo a partir dos anos 1970, quando se instaurou um primeiro programa governamental de privatização, fortalecido nos anos 1980 com a crise estrutural que assolou o país. Entretanto, foi a partir da década de 1990, no início do governo Collor, que a discussão sobre a redução estatal e consequentemente a privatização efetivamente se fortaleceu.

Quanto ao contexto histórico, as condições objetivas proporcionadas pela conjuntura internacional passaram a redefinir as funções do Estado em nível interno, através da redução do seu papel mediador, que começou a ser delineado pela crise econômica e fiscal que assolou todos os setores da sociedade brasileira com o consequente questionamento do papel interventor do Estado (FARIAS, 2001, p. 68).

Ainda acentuando o contexto histórico, com o advento do neoliberalismo, Vieira (1995, p. 31) aduz que,

Se é verdade que o advento do neoliberalismo, protagonizado pelo “thatcherismo” na Grã-Bretanha e pelo “reaganismo” nos Estados Unidos, varreu o mundo com os ventos da privatização, é imperioso reconhecer que esta assume nuances próprias nos diferentes contextos nacionais e o debate a seu respeito é marcado por suas especialidades. Assim, Thatcher não privatizou a saúde socializada. Reagan, por sua vez, não teria propriamente privatizado, mas ao promover o desmonte de programas sociais e diminuir os impostos dos mais ricos, sinalizou na direção de um Estado mínimo.

Depreendemos, portanto, que a sociedade contemporânea, em seu processo de crescimento econômico, atravessou períodos cíclicos, em que a intervenção estatal vivencia momentos de presença direta na economia e outros em que essa presença se dilui, caracterizando-se mais como uma ação suplementar com o objetivo de estimular o processo de desenvolvimento, agindo como indutora em direção a um estágio posterior. Ou seja, ao reduzir sua presença, o Estado assume outro papel e outra função: a de Estado preocupado com as questões sociais e capaz de solucionar os conflitos mais emergenciais da sociedade.

A transformação produtiva situa-se nesse espaço contraditório. Integra, também, um conjunto de mecanismos adotados que viriam a assegurar o ritmo de acumulação em novos patamares econômicos, científicos e educacionais.

É nessa transformação produtiva que se enquadra o PROLER, enquanto programa criado pelo governo federal, que, segundo nosso olhar, se enquadra no contexto da reforma do Estado. Isso porque, na gestão da educação, as atividades administrativas ligadas à manutenção do cotidiano das escolas e de seus órgãos de apoio, à orientação técnica e aos recursos humanos, bem como aquelas decorrentes da implantação do planejamento e da política municipal de educação.

Tal constatação justifica a criação, pelo PROLER, dos comitês municipais e estaduais, bem como parcerias com organismos não governamentais, para dinamizar as ações e diretrizes propostas pelo documento norteador:

Nacionalmente o PROLER desenvolve ações em parceria com secretarias de cultura e de educação (municipais ou estaduais), universidades, bibliotecas, ONGs e outras instituições, estabelecendo convênios e constituindo os **Comitês**. Em todas as Unidades Federadas atuam **Comitês do PROLER**, promovendo ações de práticas leitoras. A promoção da leitura tem efeito multiplicador, fazendo com que novos parceiros se integrem ao Programa (SERRA, 1994, p. 24).

2.1 A reforma da educação no contexto da reforma do Estado

Embora, nos anos 1990, as diretrizes educacionais brasileiras apontem para que as funções escolares estejam em consonância com o avanço da ciência, ainda assim essas diretrizes mantêm certa distância em relação ao que está historicamente posto pelo mundo produtivo. Essas diretrizes são definidas tendo por base as exigências configuradas sob o signo da competitividade, com amplas referências às inovações científicas e técnicas que aportam nos campos da

eletrônica, da robótica e da informática. Sinalizam, nesse sentido, para a polivalência e a politécnica, evidenciando, então, a necessidade de priorizar a educação escolar, pelo menos no discurso oficial:

A educação permeia toda a sociedade (...) Sem uma base mínima de conhecimentos nenhuma nação se candidata à cidadania plena e, por conseguinte, ao próprio processo de competitividade que domina o cenário atual de relações entre os países (BRASIL, 1999, p. 5).

A educação brasileira situa-se, portanto, nesse período, num contexto de crise do processo de reestruturação produtiva, que repercute no ensino médio e, nesse nível de ensino, na formação de professores. Esse contexto de crise e o processo referido indicam que “a educação deve mover-se, também no campo da flexibilidade, como um componente-chave do novo paradigma de produção” (OLIVEIRA, 1997, p. 59).

São demandadas, portanto, novas formas de produzir e ampliar o conhecimento, necessitando o indivíduo manter-se permanentemente atualizado e em perfeita sintonia com as exigências atuais postas pelo seu próprio cotidiano e pelas relações de trabalho. O comando é para uma nova engenharia da produção, uma nova educação.

As orientações oficiais brasileiras incorporam essas exigências de ajuste da educação ao ideário neoliberal, provendo reformas financiadas pelos organismos internacionais (FMI, BIRD, BM, BID, etc.) para o conjunto dos países latino-americanos, tendo por base os diagnósticos que destacam o papel do Estado ou da esfera pública como principal causa da crise, justificando, assim, a necessidade de sua reforma.

Portanto, a crise do Estado, representada através da crise fiscal, traduzida na crise do modo de intervenção na economia e no social, é a crise do aparelho do Estado:

Por crise fiscal entende-se a perda do crédito público e a poupança pública negativa. Por crise do modo de intervenção, “o esgotamento do modelo protecionista de substituição de importações, que foi bem sucedido nos anos de 1930, 1940, 1950, mas que deixou de sê-lo há muito tempo”. Finalmente, por crise do aparelho do Estado, (...) é a ocorrência do clientelismo, da profissionalização insuficiente e que a partir da Constituição de 88, sofreria de mal oposto: do enrigecimento burocrático extremo (JÚNIOR; SGUISSARDI apud PEREIRA, 1991, p. 01).

As grandes metas da reforma do Estado, por conseguinte, vão garantir inicialmente a sua flexibilidade e, no plano social, garantia à descentralização. Para

viabilizar as reformas, é proposta uma série de medidas para tornar a estrutura do Estado semelhante à do setor privado:

Para conduzir as chamadas organizações sociais à dita “publicização” dos serviços públicos, dois projetos são considerados essenciais: (...) descentralização dos serviços sociais do Estado, de um lado para os Estados e Municípios, de outro, do aparelho do Estado propriamente dito para o setor público não estatal. Esta última reforma se dará através da dramática concessão de autonomia financeira e administrativa às entidades de serviço do Estado, particularmente de serviço social como as universidades, as escolas técnicas, os hospitais, os museus, os centros de pesquisa e o próprio sistema de previdência. Para isso, a idéia é de criar a possibilidade de essas entidades serem transformadas em “organizações sociais” (JÚNIOR; SGUISSARDI apud PEREIRA, 1995, p. 13).

É bom lembrar, também, nesse diálogo, o que afirmam os mesmos autores, no excerto seguinte do mesmo livro e parágrafo:

Organizações sociais serão organizações públicas não-estatais – mais especialmente fundações de direito privado – que têm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o poder executivo, e, assim, poder, através do órgão do executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal (Id. Ibid.).

Essas são as perspectivas das mudanças em curso. Traduzi-las para a educação nos permite uma maior compreensão do seu significado, o qual indica que, além das características de desempenho no mercado ou eficiência técnica dos processos produtivos adotados, uma nova noção de competitividade vem sendo gestada diante das exigências da globalização, a partir de um novo enfoque em recursos humanos. Nessa nova lógica, o processo produtivo incidirá diretamente no sucesso competitivo, tendo como eixo condutor duas perspectivas: a primeira referente à qualidade e produtividade dos recursos humanos que estão diretamente sob a esfera das empresas, e a segunda correspondente às políticas educacionais.

No plano especificamente educacional, os eixos são muito claros: qualidade com equidade; educação como fator de desenvolvimento, portanto, via de acesso ao cenário internacional; educação continuada; instrumentação para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 1997, p. 104).

Ainda segundo Oliveira (op. cit.), estão também incluídas nessa perspectiva as diretrizes educacionais para a negação da origem dos problemas estruturais brasileiros, conferindo à política educacional o *status* de plena autonomia. Esse fato revela que a tônica das exigências sociais e políticas circunscrita ao nível da educação situa-se no campo da gestão de desenvolvimento dos novos processos e do trabalho. Seu conteúdo aponta para os eixos da *polivalência* e da *politecnia*,

compreendidos respectivamente como expressão da qualificação (especialização) num novo patamar histórico e para a possibilidade descortinada pelo avanço das forças produtivas. As orientações oficiais estão circunscritas nesse espaço fundado em novas bases científica e técnica, que estão a exigir uma formação geral de base sólida, aliada a uma formação específica em que a educação tem como centro o mercado.

Um dos esforços intelectuais a ser desenvolvido neste estudo direciona-se, portanto, para a compreensão do “eixo real” de sustentação das orientações legais e para identificar qual é o conteúdo fundamental de produções sobre a formação do educador.

Inicialmente, analisaremos o esforço de transposição da lógica empresarial para o espaço educacional, explicitado tanto no aspecto político como em termos da conjuntura escolar. Essa transposição se manifesta através do *centralismo político e da descentralização na educação*, assumindo a lógica de que é necessário imprimir qualidade à educação. As leis de diretrizes educacionais enfatizam que é necessária a adoção de um gerenciamento, na perspectiva de resolução dos problemas da escola e da sociedade. Alguns entraves educacionais devem ser resolvidos pelo envolvimento mais contundente dos profissionais da educação, no sentido de pressionar o poder ao atendimento dos desejos de reforma significativa no mercado e na educação, sem “coisificá-la” como mercadoria apenas e tão somente. Mais que isso: a educação precisa cumprir o seu papel de adequar-se às necessidades do mercado e modelar o indivíduo para atuar no mercado de trabalho.

2.2 O centralismo político e a descentralização na educação

A análise da influência do processo de privatização no contexto educacional brasileiro deve ser situada historicamente⁶. É possível identificar “a coexistência de formas de educação pública e privada desde as origens da construção do sistema educacional no país” (VIEIRA, 1994, p. 3-4). Mas é somente a partir da década de 1960 que o processo de privatização começa a ser adotado e

⁶Para maiores informações sobre essa temática, remeto a CURY, Carlos Roberto Jamil. **O público e o privado no Brasil: fronteiras e perspectivas**. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Mansa, R. T. Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

disseminado de forma mais contundente e “assumindo conotações próprias, relativas à possibilidade de privatização do público com a defesa da presença do mercado no setor educacional, visando solucionar os graves problemas que permeiam o campo educacional” (Id. Ibid, p. 4). A partir da definição das políticas educacionais, gestadas com base nas regras definidas pelos organismos internacionais financiadores de projetos governamentais, estes têm apresentado

diretrizes e formulações para as regiões que não se colocam em estreita sintonia com perspectivas na direção de uma ampliação estatal no campo educacional. Tais organismos têm recomendado explicitamente que o Estado contente-se com o atendimento às necessidades do ensino básico, deixando os demais níveis às expensas da iniciativa privada (Id. ibid., p. 86)

Assim, o novo cenário social com destaque à lógica de mercado vem articulando discursos sobre a ênfase no ensino básico e sobre a relação da educação com o conhecimento voltado para o atendimento das exigências do novo mundo do trabalho. Nesse quadro, o redimensionamento do papel do Estado é centrado na normalização e no controle, contemplando a reestruturação da administração da educação, com as reformas educacionais e pedagógicas.

Conforme análise desenvolvida por Casassus (1994, p. 38) as mudanças em curso caracterizam-se como

processos de descentralização ou centralização, que são processos de distribuição, redistribuição ou reordenamento do poder na sociedade, nos quais há um acréscimo de poder para uns e diminuição para outros; incluem-se e reconhecem-se novos atores, enquanto outros saem, ou então são definidas novas formas de áreas de poder na sociedade.

Pelas características apontadas, constata-se que esse processo objetiva uma reorganização ampla do poder, visto que possui como substrato ideológico o debate sobre qual papel cabe ao Estado. Nesse debate, prevaleceu a perspectiva que tem origem nos princípios neoliberais, que apresentam como uma das diretrizes básicas a diminuição das competências do Estado, favorecida pelo desmoronamento da organização política de sociedades nas quais o Estado tinha papel hegemônico. Para o setor educacional, ou seja, no terreno da educação, o discurso oficial é fortalecido pela teoria do capital humano, com um duplo impacto: de um lado, apóia a centralidade da educação nos processos de desenvolvimento e crescimento dos países (segundo a perspectiva da qualidade dos recursos humanos, que destaca sua natureza de bem público); e, de outro, sustenta-se na medida em que o capital

humano está constituído principalmente pelo acervo intelectual que possuem os indivíduos.

Tal capital, no entanto, apresenta-se como a soma de capacidades totais e agregados de recursos humanos direcionados para o entendimento de que o capital de um país está constituído principalmente pelo capital intelectual, que são os indivíduos. Portanto, é também um bem privado, um bem de entidade e apropriação privada.

Nessa lógica privatista tem uma dimensão política, cuja origem se localiza na crise da educação, manifesta no impacto integral da produção, resultante da revolução científico-tecnológica, colocando a necessidade de superação do esgotamento da crise educacional através da substituição dos processos de gestão. Nessa direção, a reflexão sobre educação traz subjacente a busca da modernidade, aspiração manifestada pelos governos, a ser obtida mediante uma relação entre descentralização e qualidade, produzindo-se um vínculo característico da América Latina entre modernização e descentralização: “Evidencia-se assim que a descentralização (ou centralização) é uma prática para alcançar certos fins” (Id. Ibid., p. 52).

Para viabilizar a consecução dessas proposições, são apontadas também: as reformas do sistema educacional (descentralização); maiores exigências para o ensino superior; seleção e avaliação dos profissionais de educação (promoção, demissão, pagamento conforme mérito, modificação da duração dos ciclos escolares); reformas curriculares com ênfase na matemática, nas ciências exatas, na linguagem, na informática, visando à formação da força de trabalho com nível mais alto de conhecimento; recursos humanos mais flexíveis, de acordo com a exigência das novas tecnologias; mecanismos de avaliação do rendimento escolar e docente (avaliação quantitativa) realizada pela própria escola e pelo Estado, avaliação externa do sistema educacional realizada pelos clientes, empresas e usuários dos serviços educacionais.

Nesses termos, fundamentados em Sander (1997, p. 144), podemos afirmar que a história da política educacional no Brasil e na América Latina como um todo revela uma tensão constante entre centralização e descentralização na administração pública e na gestão democrática da educação:

Se a descentralização da educação oferecesse só vantagens, em termos de eficiência da administração e democratização das relações entre Estado e sociedade, sua implementação não produziria as muitas ambiguidades e

fracassos de tentativas semelhantes em outros países (SANDER, 1997, p. 145).

Portanto, podemos deduzir que a lógica que orienta a tomada de decisões políticas tende a responder mais diretamente às pressões decorrentes do crescimento econômico, das questões postas pelos desequilíbrios entre as relações transnacionais e da necessidade de obter a adesão das massas ao seu projeto político, o que leva a priorizar as áreas de atendimento que ameacem a estabilidade do sistema. Desse modo, as mudanças econômicas e políticas em processo na sociedade têm profundas implicações para diferentes setores sociais e para a educação em particular.

Nesse sentido, o aprimoramento da política educacional e o aperfeiçoamento da administração da educação se tornam então preocupações prioritárias de governos tanto nacionais como de organismos internacionais, evidenciados através do conjunto de medidas de políticas sociais em implantação, particularmente na área educacional, destacando-se complexos vínculos entre educação e política e fundamentalmente para expor as principais determinações do fenômeno de privatização enquanto política educacional.

A descentralização da ação estatal na área de educação destaca-se como processo constitutivo do financiamento do Estado enquanto instância mediadora das relações políticas econômicas, organizadas no novo patamar de desenvolvimento capitalista em que a globalização da economia, portanto dos mercados e dos processos de produção, aparenta ser, sobretudo nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, a construção do moderno fetiche no final do século XX (CASSASSUS, 1994, p. 58).

Dessa forma, evidenciamos que a análise da problemática específica da política educacional no Brasil, considerando essas informações, deve ser desenvolvida, sobretudo, à luz das propostas que emergem não apenas de algumas agências e dinâmicas da sociedade civil brasileira, visto que,

um conjunto de medidas, decisões públicas cujo propósito não é outro senão eliminar ou reduzir substancialmente os obstáculos e entraves que impedem o uso adequado dos fatores que facilitam a produção para com isso acelerar o desenvolvimento econômico dos países (OLIVEIRA, 1994, p. 105).

A contradição entre a forma da lei, o discurso ideológico e a proposta pedagógica é a expressão de um modelo de desenvolvimento político e econômico excludente, que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação social como democrática. Esse modelo defende a priorização do ensino fundamental e a redução

dos gastos com o ensino superior e médio. Deixa claro, desse modo, que a matriz sistêmica adotada é a que combina a dimensão dinâmica das mudanças internas do sistema escolar com a dimensão da estabilidade, a qual estabelece como meta para a educação básica a qualidade, a eficiência e a eficácia do sistema, dentro de uma concepção ampliada de educação e de trabalho:

As políticas de descentralização, na prática, tratam de políticas de desconcentração que, eventualmente, podem se transformar em políticas de descentralização, portanto, é uma perspectiva e uma política que reflete os interesses do poder central, com seu desejo de levar decisões para mais perto do espaço em que ocorre o ato educativo (CASASSUS, 1994, p. 58).

A descentralização não se dá no vazio, mas num contexto histórico mais amplo, de uma forma específica e determinada de organização social (CASASSUS, 1994). Portanto, o objetivo das políticas educacionais nesse contexto globalizante está claramente delineado frente às diferentes condições econômicas, políticas e sociais dos diferentes países e vai determinar os graus de centralização e descentralização possíveis. Essas possibilidades revelam que existe, sobretudo, a correlação de forças que se estabelece em cada conjuntura.

Assim, dadas as condições de desigualdades crescentes, Casassus (1994) defende que os sistemas educacionais tenham uma função compensatória, que ajude a diminuir essa distância, o que significa abrir possibilidades de atendimento às diferenças existentes e o abandono da função homogeneizadora, no sentido de se tornar mais plural, diferenciada, implicando, desse modo, a abertura de novos espaços e a flexibilização da autonomia.

Conforme análise desenvolvida por Coutinho (2002, p. 85) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério se insere na tendência de restrição da proposta de democratização do sistema. Isso se torna perceptível ao se considerar que, no gerenciamento dos recursos canalizados para ele, não está contemplada a participação das entidades representativas das categorias dos profissionais da educação nem de outros setores da sociedade civil, “apesar de estar prevista a criação de um conselho para acompanhar e avaliar o seu funcionamento”.

Portanto, na centralização do gerenciamento dos recursos globais, o governo adota a medida de descentralizar parcelas de recursos oficiais, tais como o salário-educação para a educação básica, adotada como viabilizadora (na visão oficial) da administração autônoma da escola, dentro de uma perspectiva de gestão

democrática, objetivando produzir resultados satisfatórios em termos de rendimento escolar e a qualidade total. Entretanto, as condições de formação e trabalho pedagógico dos professores, até o presente momento, permanecem inalteradas, conforme pode ser observado em alguns Estados do Nordeste, incluindo-se o Maranhão, com a produção de dezenas de treinamentos desarticulados entre si, através da implementação de programas voltados para o Norte e o Nordeste, instrumentos políticos dos governos pós-ditadura, para incrementar o processo de municipalização do ensino.

O enfrentamento dessa realidade requer a compreensão do processo de formação e qualificação continuada dos profissionais da educação, do ponto de vista crítico, para que se busque articular o sistema educacional como um todo, de forma orgânica. Assim se poderá garantir de fato a qualidade da escola, a partir das condições concretas do funcionamento do sistema educacional e das escolas, com base nos indicadores do que deve estar contido na categoria qualidade, tanto em termos de conteúdo quanto em termos metodológicos, direcionados para a construção do processo integrado em suas dimensões política, pedagógica e técnica.

2.2.1 A gestão e implementação da pedagogia neoliberal no contexto das transformações do capitalismo mundial

A globalização da economia e da reestruturação produtiva, resultante da terceira revolução industrial, trouxe um conjunto de formulações sobre educação, atualmente veiculado pelos órgãos de governo e instituições não governamentais nacionais e internacionais na América Latina. Trata-se de fruto de um processo mais amplo de transformações socioeconômicas vivenciadas pelas sociedades modernas, que tem como causas principais a aguda crise de realização que se abateu sobre o capitalismo, abalando as bases de sustentação do pacto social que permitiu o equilíbrio das relações entre capital e trabalho e a prosperidade do pós-guerra: taylorista-fordista de produção e acumulação e o modelo político-econômico keynesiano.

A derrocada econômica iniciada na década de 1970 coloca em questão a eficácia do intervencionismo estatal como forma de controlar a economia e superar

as crises cíclicas do capitalismo. Os Estados de Bem-Estar, estruturados no período do pós-1930, passam a ser contestados, ante a impossibilidade de continuarem se expandindo, em razão da crise fiscal que ameaça a taxa de lucro das empresas. Ocorre, então, um retorno aos princípios liberais da livre concorrência e da ação reguladora do mercado sobre a economia, num contexto de acirramento da competição entre as empresas, em escala crescente, globalizada e internacionalizadora. Nessa conjuntura, os Estados nacionais perdem progressivamente o poder de decisão política e econômica em seus territórios, em favor do poder supranacional exercido pelas megaempresas e seus representantes.

O neoliberalismo desponta naquele momento como a saída pragmática para a crise, não apresentando um corpo teórico próprio, mas operando com um ideário em que se misturam contribuições que podem ser creditadas tanto ao “liberalismo reinventado” quanto ao “conservadorismo” e até a uma espécie de “darwinismo social” (WARDE, 1992, p. 18). Sua proposta se concentra principalmente na redefinição e redimensionamento do Estado, desdobrando-se em políticas direcionadas à desregulamentação da economia, flexibilização das relações de trabalho e revisão das políticas sociais, tendo em vista o funcionamento “livre” do mercado.

As conseqüências dessas proposições para a educação são desastrosas, pois, tratando-se de um serviço que demanda um investimento considerável, sua manutenção pelo Estado tem-se constituído historicamente como objeto de luta de amplos setores da sociedade, inclusive setores liberais. A atual investida neoliberal coloca em risco conquistas já consolidadas nesse sentido, ao abrir espaço para a diminuição dos investimentos públicos no setor.

A concepção neoliberal de educação comporta um conjunto amplo de formulações, gestadas a partir da década de 1980, sob o impacto das transformações do processo produtivo resultante da terceira revolução tecnológica, que introduziu modificações radicais no processo de trabalho, na produtividade industrial e na ordem econômica mundial, com a ascensão de novas potências econômicas. Tais mudanças demandam novas qualificações profissionais dos trabalhadores, que devem se tornar capazes de operar com as novas tecnologias baseadas na informática, na robótica, na microeletrônica e na biotecnologia.

O novo tipo de formação exigido está compreendido no conceito de “polivalência” ou “qualificação-chave” e se refere a uma formação propedêutica, mais do

que técnica, em que adquirem importância os conhecimentos gerais, a capacidade de associar informações e de tomar decisões em situações complexas, bem como características pessoais e traços de personalidade – senso de responsabilidade, espírito crítico e autoconhecimento.

Em sua fase atual, o capital necessita apropriar-se não somente do trabalho manual e mecânico do operário, mas também, e cada vez mais, de sua capacidade mental, pois a divisão taylorista entre a concepção e a execução estaria sendo superada, pelo menos em algumas áreas da produção. Desse modo, o operário estaria assumindo cada vez mais as tarefas integradas de planejamento, controle e manutenção da produção.

Como consequências da reestruturação produtiva, reduzem-se as atividades em qualificação na linha de montagem e eliminam-se maciçamente os postos de trabalho, ocasionando uma forma diferente de desemprego estrutural – o desemprego de pessoal qualificado, que lança grandes contingentes de trabalhadores para a economia informal e para o trabalho temporário e precário.

E ainda, considerando o desemprego como resultado da qualificação profissional face às novas condições da produção, a saída apresentada pelos analistas neoliberais é vincular diretamente a qualificação profissional ao desenvolvimento tecnológico capitalista, desconsiderando ou deixando em oculto o caráter eminentemente excludente do modelo de totalidade de força de trabalho existente, independente de sua qualificação.

Ao propor a educação como variável estratégica para equacionamento da crise, o neoliberalismo silencia o fato de que o processo de reestruturação produtiva não atinge todos os setores da produção da mesma forma, nem a subordinação política e econômica de extensas regiões, destinadas a continuar funcionando como mercados para os produtos das grandes potências e como celeiro de mão-de-obra barata.

Sob o influxo dos fenômenos descritos, o enfoque dado à questão educacional assume um caráter eminentemente economista, numa retomada das formulações da teoria do capital humano, embora sob novo prisma, ou seja, não se trata apenas de

medir diferenças de salário por nível educacional como taxa de retorno, mas preocupa-se sobre o retorno do investimento educacional cristalizado no conhecimento que produz riqueza, enfatizando o conhecimento real, capacidade que deve ser comprovada independente de diplomas. Sob essa ótica, ganha importância a educação em sentido lato: atitudes, motivação,

capacidade de cooperar e trabalhar em grupo são tão importantes quanto o domínio de técnicas e de conteúdo (PAIVA, 1994, p. 21).

As análises produzidas por organismos nacionais e internacionais ligados ao setor empresarial relacionam desempenho econômico, investimentos em educação e anos de escolaridade da força de trabalho dos países de diferentes regiões, para ressaltar o papel fundamental da educação como variável estratégica no atual processo de desenvolvimento:

Persiste sempre a constatação de que os grandes gastadores em educação são também os países que melhores resultados econômicos obtêm. Nota-se também que esses países obtêm níveis médios de escolaridade muito mais elevados (PAIVA, 1994, p. 48).

Essa nova realidade impõe a necessidade de reformulação dos sistemas educacionais, tarefa a que já se lançaram países de economia avançada, como os Estados Unidos – cuja hegemonia econômica viu-se ameaçada pela emergência das novas potências industriais, especialmente o Japão e os chamados Tigres Asiáticos. Estes últimos passaram a encetar reformas em seus sistemas de ensino, tendo em vista a efficientização de seus sistemas escolares em termos de aprendizagem real. Os princípios que balizaram as reformas norte-americanas também podem ser encontrados nas formulações propostas para a América Latina pelos organismos internacionais, quais sejam: participação das escolas e distritos na reestruturação, flexibilidade, ênfase nos objetivos e nos resultados (PAIVA, 1994 p. 29).

Estudos do Banco Mundial (2000), da UNESCO (OREALC, 1999), do UNICEF (1999) e do CEPAL (2002) apontam que o desenvolvimento da educação na América Latina, nos últimos decênios, embora substancial no que se refere à expansão quantitativa, não produziu os efeitos desejáveis quanto ao impacto sobre o desenvolvimento econômico, face à baixa produtividade do sistema (evasão e repetência) e à desvinculação em relação às necessidades do mercado de trabalho. No que se refere às causas, os diagnósticos apontam a gestão centralizada e burocrática e a ausência de avaliação e responsabilidade social pelos resultados como os principais entraves à constituição de um sistema de ensino que responda às expectativas da sociedade, “tanto no plano da produtividade, como no plano da qualidade” (CEPAL, 2002, p. 42.).

A CEPAL produziu, em 2002, documentos em que apresenta sua proposta para a educação nos países do continente e que já se encontra em

processo de implementação, tendo se concretizado antecipadamente no Chile, onde foi apresentado como modelo a ser seguido. O documento, denominado “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, articula as idéias de **cidadania e competitividade**, apontando como objetivo estratégico a “compatibilização das aspirações de acesso aos bens e serviços modernos com a geração da competitividade internacional, que é o meio que permite esse acesso” (CEPAL/OREALC, 2002, p. 43). A concepção de **cidadania** abrange as noções de equidade, responsabilidade, transmissão de valores e ação democrática, enquanto que a **competitividade** se refere à questão das habilidades e destrezas necessárias para o desempenho produtivo no mundo moderno.

Vinculando diretamente conceitos e objetivos políticos a finalidades econômicas, como destacam Paiva e Warde (1993, p. 27), a reforma educacional almejada deverá proporcionar simultaneamente a integração nacional e a descentralização, na perspectiva da criação de condições propícias à realização de práticas inovadoras, livres dos controles burocráticos do Estado, mas sujeitas a uma regulamentação à distância, via mecanismo de avaliação dos resultados.

Assim, as políticas propostas, de acordo com o documento da CEPAL, se direcionam a: *gestão institucional responsável* (descentralização); *profissionalização dos educadores* (revisão da inserção, da formação e do modo de atuar dos docentes); *compromisso financeiro da sociedade com a educação* (contribuição dos pais e da comunidade local); *capacidade e esforço científico-tecnológico*; e *cooperação regional e internacional*.

2.2.2 A política de descentralização

A proposta de descentralização emerge no contexto político atual da América Latina, sob o peso das pressões pela reforma do Estado, na perspectiva da constituição do Estado mínimo neoliberal. A centralização, especialmente após os longos períodos ditatoriais experimentados pela maioria dos países latino-americanos, é identificada com autoritarismo, estatismo, ineficiência e clientelismo – características indesejáveis de um modelo ultrapassado de organização política do Estado, que deverá ser substituído por uma estrutura administrativa mais leve e capaz de responder com maior agilidade às demandas da sociedade moderna.

Por outro lado, o conceito de descentralização abriga considerável grau de ambigüidade, conforme têm reiterado os estudiosos que se dedicaram a essa temática (BORJA, 1988; ARELARO, 1980). Em decorrência, o termo tanto pode “servir para designar políticas conservadoras e neoliberais, cujo eixo consiste na eficiência das políticas estatais em repassar recursos e setores do aparelho estatal para a iniciativa privada”, como apoiar “um processo complexo de reestruturação político-administrativa no Estado, na perspectiva de aprofundamento da democracia nas relações com a sociedade civil” (SANTOS, 1996, p. 101-102).

Tomando como parâmetro modelos adotados por países de perfis tão diferentes como Inglaterra, Estados Unidos e Chile, os organismos internacionais de desenvolvimento propõem a adoção da descentralização da gestão educacional como instrumento adequado para a obtenção de objetivos *políticos* (maior participação da comunidade nos destinos da escola), *econômicos* (mais efetividade na distribuição e aplicação dos recursos), *técnico-pedagógicos* (mais qualidade, através da maior possibilidade de controle da execução e responsabilidade pelos resultados) e *administrativos* (maior eficiência nos processos) (CASASSUS, 1990, p. 12).

Segundo a ótica desses organismos, o alcance de tais objetivos é dificultado, no caso dos países latino-americanos, pela existência de uma forte tradição centralista, aliada a uma acentuada influência do setor externo sobre as políticas de governo. Do ponto de vista administrativo, faltaria capacidade gerencial para operacionalizar com eficiência as mudanças propostas, o que iria exigir maior investimento em capacitação de pessoal, demandando aumento dos recursos alocados ao setor. Paralelamente, com a diminuição da responsabilidade da esfera central, os recursos tendem a decrescer, prejudicando, na prática, o proclamado objetivo econômico da descentralização – aumento de recursos.

Ainda de acordo com o autor citado, a materialização da proposta de descentralização tem assumido três formas distintas na região:

- a *regionalização*, pela qual se procuraria superar as desigualdades entre as diferentes regiões de um mesmo país, através da oferta de iguais oportunidades de acesso e permanência no sistema, respeitando-se, ainda, as características culturais na formulação dos currículos;

- a *municipalização*, pela qual se transferiria para a esfera administrativa mais próxima da população a responsabilidade pela gestão do sistema, proporcionando, assim, melhores condições de atendimento às demandas locais e maior participação da comunidade no controle das políticas adotadas e dos recursos alocados;
- a *nuclearização*, estratégia adotada para situações específicas que demandam a constituição de núcleos aglutinados em regiões cujas características exigem que o atendimento seja feito em pequenas escolas unidocentes ou multisseriadas (áreas rurais ou de difícil acesso).

Tais formas têm-se disseminado no continente, gerando experiências diversas, sendo a do Chile apresentada como modelo precoce a ser seguido pelos demais países da região.

Na tentativa de compreender porque a descentralização é consenso na região, Casassus (1990, p. 09) identifica um aspecto utópico e um aspecto político na essência desse consenso. O aspecto utópico vincularia diversidades e democracia, admitindo que o grau de descentralização fosse proporcional ao grau de democratização do Estado. Quanto ao aspecto político, observa-se que as iniciativas de descentralização se originam exatamente no poder central, ante a insatisfação com a situação educacional existente. Nesse caso, a descentralização seria uma forma de as autoridades centrais se desobrigarem em relação aos problemas, transferindo-os para outras instâncias administrativas e para a sociedade de modo geral. Por outro lado, em determinados casos, as políticas de descentralização poderiam ser utilizadas como forma de reforço do poder central, através do debilitamento do poder de facções consideradas concorrentes ou adversárias. O autor afirma, finalmente, que

As políticas do Estado, em particular as do setor social que incluem a descentralização, não são expressas de uma racionalidade técnica – como uma lógica pairando sobre a sociedade – mas tornam-se o resultado de complicados processos de decisão onde se entrecruzam critérios técnicos e políticos de diversos agentes, de fora e do interior do Estado, incluindo-se aí a expressão de interesses próprios da burocracia estatal (CASASSUS, op. cit., p. 15).

Aprofundando a análise, o autor citado argumenta ainda sobre o caráter aparente desse consenso, ao destacar o ponto de vista conceitual e semântico, que atribui significados diversos ao termo descentralização. Em alguns casos, o termo

assume conotação econômica, com ênfase sobre a individualização e a privatização, cujo critério é o mercado, a exemplo do Chile. Por outro lado, o termo pode também se referir a um processo de socialização e participação, com ênfase na qualidade de vida e na relevância cultural como critérios para formulação de políticas e administração da educação. Seria o caso dos conselhos consultivos em nível de unidade escolar, implantados na Nicarágua, e que já começam a ser implantados também no Brasil.

Portanto, segundo afirma Barros (apud CASASSUS, 1990, p. 54),

O par centralização / descentralização é constituído por categorias instrumentais, cujo conteúdo progressista ou conservador não é intrínseco às mesmas, mas vem dado pelas circunstâncias históricas que cercam sua implementação.

Apesar de o conceito de descentralização estar habitualmente associado à democratização, a análise histórica das políticas descentralizadoras adotadas no âmbito da democratização pública no Brasil tem demonstrado que não se pode relacionar *a priori* os dois conceitos.

Ao analisar a proposta de descentralização da educação, cotejando a forma como a dicotomia centralização / descentralização se concretizou na história do Brasil e na história da educação brasileira nos diversos períodos históricos, Barros (1990, p. 45) mostra a existência de um condicionante de todas as reformas administrativas nos países: “o da centralização das decisões e descentralização da ação”. Desse modo, “a descentralização e dinamismo na ação (...) é uma tentativa de modernizar para tomar mais eficiente a máquina administrativa do Estado” (Id. *ibid.*, p. 19).

O debate sobre a descentralização da educação no Brasil se intensifica a partir da década de 1950, especialmente através das idéias de Anísio Teixeira, que advogava a administração da educação pelo município, em razão da proximidade com a população e, portanto, maior possibilidade de acompanhamento e controle das políticas por parte da comunidade. Com a promulgação da Lei 5.692/71, o princípio da descentralização é institucionalizado, através do estabelecimento da progressiva municipalização do ensino de 1º grau, sem que, entretanto, se efetivassem mecanismos de transferência de recursos para a instância municipal.

A partir de 1975, a idéia ganha maior força pela implementação dos chamados “projetos federais” – PROMUNICÍPIO e EDURURAL, especialmente.

Trata-se, então, de uma estratégia de fortalecimento dos laços clientelistas com o poder local, especialmente em regiões menos desenvolvidas, como o Nordeste, onde o nível de organização popular era incipiente e as relações sociais se pautavam predominantemente pelo compadrio e pelo oligarquismo.

O que ocorre, na realidade, é um processo de desobrigação do poder central com a educação básica das populações de baixa renda, uma vez que a estrutura fiscal existente no momento favorece a captação dos recursos em nível central, além de se verificar, a partir de 1970, um declínio do investimento em nível federal, pela supressão da vinculação da receita de impostos para a educação nas esferas federal e estadual. Nas palavras de Melchior (1980, p. 94),

a estrutura centralizada de poder político e econômico-financeiro na esfera da União gerou uma pseudo-descentralização: descentralizam-se responsabilidades sem adequados recursos financeiros para concretizá-las.

Findo o regime militar, o contexto da Nova República vai se constituir num ambiente privilegiado para intensificação da municipalização nos modelos acima descritos. Sob o influxo das mudanças operadas no âmbito político-institucional, o governo incorpora, através das estratégias do planejamento participativo e do desenvolvimento comunitário, as demandas da sociedade organizada em movimentos que reivindicam o atendimento das necessidades básicas e o direito à participação nas decisões.

Como forma de se fortalecer politicamente junto ao poder local, o governo adota mecanismo de relacionamento direto com os municípios, no que se refere à alocação de recursos da Quota Federal do Salário Educação, independentemente da compatibilização com os Planos Estaduais de Educação, como ocorrera em outros momentos. Os valores destinados aos municípios para a aplicação em educação passam a depender exclusivamente de critérios político-clientelistas, variando ao sabor das negociações estabelecidas. Tal prática se reflete na distribuição dos recursos por região e por esferas.

É necessário esclarecer que o Brasil, desde a década de 1990, tem seguido à risca o receituário neoliberal para a educação. As diretrizes de política educacional emanadas da legislação, documentos e publicações oficiais do Ministério da Educação traduzem para a realidade brasileira os diagnósticos, análises e propostas geradas nos organismos internacionais e evidenciam a

intenção do governo de conter a ingerência externa na educação da política nacional, tanto na área econômica quanto na área social.

Evidencia-se, ainda, que o setor empresarial tem respaldado essa intenção do governo, patrocinando a produção e a publicação de substancial volume de estudos destinados a subsidiar a implementação da proposta neoliberal para a educação, como também realizando eventos para divulgação de suas idéias no seio da sociedade, apresentando-as como passaporte para conduzir definitivamente o país à modernidade. Tal ação tem conquistado considerável adesão nos mais diferentes setores da sociedade, com ênfase para um crescente número de intelectuais identificados com um ideário progressista, o que tem reforçado cada vez mais a posição do ideário neoliberal como a única alternativa disponível e exequível nesta primeira década do terceiro milênio.

2.3 O PROLER e a reforma da educação

O saber sistematizado é resultado de uma longa experiência; no dizer de Marx, é o ascenso do abstrato – o empírico –, ao concreto – a ação –, o que nos possibilita uma reflexão concreta do fazer e do saber científico ao longo da nossa experiência. Assim, é necessário que o nosso conhecimento, o saber, saia do abstrato e chegue à concretização dos fatos.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) foi instituído em 13 de maio de 1992, através do Decreto Presidencial Nº 519 e está vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, órgão do Ministério da Cultura. Logo depois de sua criação, em setembro de 1996, o novo presidente da Fundação Biblioteca Nacional, professor Eduardo Portella, considerando a importância de um programa nacional de leitura destinado a suprir o déficit de leitura no Brasil e à luz das questões da reforma da educação brasileira, nomeou uma comissão de especialistas com o intuito de catalogar a variedade de experiências de projetos e criação de comitês nacionais.

Esses especialistas representam instituições nacionais pioneiras atuantes na área. São elas: a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e a Associação de Leitura do Brasil (ALB), de Campinas (SP); e o Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE), da Universidade Federal Fluminense (RJ). O presidente da Fundação Biblioteca Nacional, por entender a importância da parceria entre cultura e educação para o sucesso do programa, convidou também o Ministro

da Educação para participar da Comissão, na expectativa de uma reflexão mais ampla possível sobre o conceito de leitura.

Assim, em quatro anos, a Fundação Biblioteca Nacional criou 46 comitês do PROLER em algumas cidades brasileiras. Atualmente existem cerca de 40 comitês ativos, assim distribuídos por região: dois na região Norte; onze na região Nordeste; três na região Centro-Oeste; quatorze na região Sudeste; e dez na região Sul. O trabalho dos Comitês visa, primordialmente, a aglutinar ações já existentes de promoção da leitura, seja de secretarias de educação, de cultura, de universidades ou de iniciativas de livrarias, em torno do objetivo comum de promover a leitura com o apoio técnico e financeiro da Fundação Biblioteca Nacional para os “módulos”, que são encontros com duração de três a cinco dias.

Como já evidenciamos, o PROLER foi criado em 1992, pela Biblioteca Nacional, e reformulado com a meta de incentivar a leitura numa perspectiva social e política, como um dos principais instrumentos de cidadania. Assim, herdeiro da reformulação sofrida pelo PROLER nacional em 1996, o Maranhão, recebe e cria o PROLER regional em 1997, em decorrência de sua trajetória com programas de leitura. Pela ordem de criação, enumeramos essas experiências: Biblioteca volante (MEC, 1974); Caixa Estante (BPBL, 1985); Livro na Praça (CVRD / BPBL, 1988); Projeto Ciranda de Arte – oficinas de leitura e literatura infanto-juvenil (SESC/ DR-MA, 1987); Quinzena do Livro (BPBL, 1989); Carro Biblioteca (SEMED, 1997); e outros programas do Curso de Biblioteconomia da UFMA.

Partindo da compreensão de que a realidade social contemporânea se estrutura na sociabilidade capitalista baseada nas relações entre capital, Estado e trabalho assalariado (MÉSZÁROS, 2004), é objetivo nosso, fazer uma articulação entre a realidade social brasileira do momento de criação do PROLER (1992) e o contexto da política de educação para todos.

As últimas décadas foram marcadas por reformas político-jurídicas na educação brasileira⁷, intensificadas nos anos de 1990, com repercussões nos vários complexos sociais, justificando o processo brasileiro de reformas institucionais. De acordo com estudos existentes na área, a reforma da educação brasileira tomou

⁷ No Brasil, as diretrizes internacionais foram configuradas principalmente nos seguintes documentos: Plano Decenal de Educação (1993-2003); Planejamento Político Estratégico (1995-1998); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96 (1996); Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) Nº 9424/96; Plano Nacional de Educação (2001); e, mais recentemente, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Emenda Constitucional Nº. 53, de 06/12/2006.

fortes impulsos no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), que se configura como uma das faces da reforma do Estado.

Com o propósito de tornar o Estado mais *ágil* e mais *produtivo*, o governo FHC editou uma série de medidas de política, entre as quais tem singular destaque a instituição do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), que foi o centro condutor da reforma administrativa. Com esse tipo de iniciativa, O governo demonstrava a clara intenção de estabelecer as condições estratégicas necessárias à implementação de importantes mudanças no aparato estatal, com repercussões em todas as esferas da sociedade. No âmbito dessas mudanças, sobressaem-se as alterações que foram efetivadas no Ministério da Educação (MEC), visando adequar a estrutura técnico-administrativa aos novos objetivos governamentais.

A idéia central seria facilitar o desenvolvimento de ações no sentido de proceder a uma profunda reforma no sistema educacional, reestruturar a máquina burocrática, bem como incentivar a sociedade civil a colaborar com o projeto de modernização do país. Concomitantemente às alterações de cunho técnico-burocrático, processadas no aparato organizacional do MEC, serão instauradas novas formas de relacionamento entre as instâncias jurídico-administrativas, em decorrência, sobretudo, das disposições estabelecidas na Constituição Federal de 1988.

Nesse distorcido crescimento do Estado e das reformas educacionais, surge o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), possibilitando, através da leitura, os objetivos da reforma educacional, visto ser um programa do governo federal que se apóia no tripé qualidade-democratização-autonomia, tão propalado no governo FHC e no atual.

Qualidade e democratização da leitura foi o que sempre justificou a realização dos encontros do PROLER, tanto os regionais quanto os nacionais, proporcionando, assim, autonomia para os municípios brasileiros, através da *formação de promotores de leitura*, criarem seus comitês, tendo como eixo norteador um programa criado através de decreto presidencial.

Eis aí algumas palavras – autonomia, qualidade – que encaixam muito bem o PROLER na reforma da educação brasileira.

Para o PROLER, de acordo com o folder do VIII encontro, “para que a sociedade tenha autonomia exercida pelo acesso à leitura de qualidade, é

necessário que a leitura seja democratizada, com o ensejo de superar o déficit de analfabetos absolutos”⁸, donde a preocupação com a formação de promotores de leitura. É a sociedade, e não o leitor, que deve ter autonomia perante a leitura de *qualidade* proporcionada pelo “bom livro” e pelo profissional de qualidade, como pregam os acordos direcionados pelas multinacionais da educação BIRD e FMI. De acordo com os requisitos legais das recomendados na LDB 9.394/96, em consonância com as reformas educacionais impulsionadas na década de 1990, como já evidenciamos.

Esse ideal de prática educativa de qualidade diante de situações adversas exige da formação docente um suporte fundamentado na convicção da necessidade de capacidade intelectual e de habilidade profissional, para a disponibilidade e curiosidade de aprender e ensinar, na valorização do conhecimento e, basicamente, no sentimento de pertinência e persistência. Essas condições possibilitam a construção de saberes impulsionadores de uma ação docente compenetrada da responsabilidade social da função do professor, de uma ação docente fundada em bases reflexivas.

O objetivo da prática docente deve ser formar o aluno (homem / cidadão), entendendo que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1998, p. 52). Isso só se torna possível desenvolvendo-se no aluno as capacidades de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade para melhor compreendê-la e buscar sua transformação, se achar necessário.

Entre essas capacidades, interpretar é uma das principais, pois, segundo Weffort (2001, p. 71),

Compromissado com a democratização da leitura, este governo (FHC), através dos seus ministérios da Cultura e da Educação e do Desporto, vem articulando, como vimos, cada vez mais, os esforços da sociedade civil, a fim de criarmos as condições para que o Brasil se descubra como nação cuja população domina a língua materna em sua expressão escrita, sem exclusões a esse direito fundamental da cidadania: leitura.

⁸ Além dos 16 milhões de analfabetos absolutos com 15 anos ou mais – o que representa nada menos do que 9% da população de 170 milhões de brasileiros, segundo o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF, 2001) – o Brasil convive, ainda, com um outro grave pesadelo social: um terço da população é composto por analfabetos funcionais e um outro terço tem habilidades de leitura e escrita muito baixas e mal consegue identificar enunciados simples, sendo incapaz de interpretar um texto mais longo ou com alguma complexidade. Os 33% restantes têm pelo menos um nível básico de leitura e de escrita – o que permite, por exemplo, localizar e compreender informações em textos curtos, como uma carta ou uma notícia (BRASIL, 2003).

O afã reformista do governo federal atinge fortemente o campo educacional, mediante o desenvolvimento de inúmeros programas e projetos de naturezas, abrangências e impactos diferenciados, em todos os níveis de ensino, bem como de ações⁹ voltadas para o Ensino Fundamental. Disso são exemplos a avaliação prévia da qualidade do livro didático a ser adquirido e a ampliação de oito para nove séries do ensino fundamental.

Nesse cenário de desenvolvimento e criação de programas, podemos afirmar que o PROLER se enquadra perfeitamente na reforma da educação, pois há, como nas demais áreas da reforma, uma busca pela parceria, pela adesão de inúmeras instâncias governamentais e privadas que se organizam, de diferentes formas, em torno dos objetivos comuns e das diretrizes do programa.

Além de tudo isso, no documento Diretrizes e ações do PROLER (MEC / FNDE, 1997, p. 08), está escrito que “constituem objetivos do PROLER promover o interesse nacional pela leitura, estruturar uma rede de programas capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; criar condições de acesso ao livro”.

O que é notório é que, de acordo com a ampliação do capital internacional, e a chegada de editoras internacionais, a criação de acesso ao livro, diante das proporções econômicas, ainda é escasso àqueles que mais necessitam.

Pode-se também afirmar que as ações da educação relativas à avaliação prévia da qualidade do livro didático evidenciam a necessidade de fazer com que o PROLER dê suporte ao mecanismo de absorção do produto industrial livro, pois nos encontros há a presença maciça de distribuidores e livreiros, divulgando e vendendo livros que ainda não chegaram às escolas.

Além disso, com a criação dos comitês e das parcerias e a realização dos encontros, o governo não só incute a ideologia do trabalho especializado, como

⁹ A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com a Emenda Constitucional Nº 14; fixação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Ensino Fundamental, infantil e indígena, referência para professores e para a seleção de livros didáticos; avaliação prévia da qualidade do livro didático a ser adquirido e ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove séries a criação de um canal exclusivo via satélite para capacitação e apoio ao trabalho de professores e envio de *kit tecnológico* a 50 mil escolas (TV Escola); envio de recurso federal diretamente às escolas por meio de associações de pais e mestres, que administram o dinheiro (Programa Dinheiro Direto na Escola); implantação do Programa de Aceleração de Aprendizagem para alunos com alta defasagem idade-série, atingindo, em 1998, um milhão e duzentos mil alunos; desenvolvimento de um programa de informatização de escolas, com envio de 30 mil computadores e treinamento de 8 mil professores-multiplicadores; municipalização da merenda escolar, com envio de recursos diretamente para mais de 4.500 municípios; deflagração, em 1988, da Campanha Toda Criança na Escola, visando a estimular a matrícula (AGUIAR, 2004, p. 65).

também garante educação de qualidade e a proposta da formação continuada, por ser o programa direcionado, apesar da contradição da prática, aos professores da rede pública, pois a

Prioridade da esfera pública, caracterizando-se ações voltadas aos interesses da maioria da população leitora e não-leitora. Como é ela que, de modo geral, concentra a maioria das ações e dos agentes de leitura – professores das redes públicas, deve-se pensá-la como irradiadora das práticas leitoras (BRASIL, 1997, P. 61).

O Brasil é portador de muitos programas e projetos, de acordo com Política Nacional do Livro, que deverá ter abrangência nacional e durabilidade de 16 anos, visto que durará a até primeiro de janeiro de 2022.

Esse programa tem como descrição, usando as palavras do PNLL, “responsabilidades e formas de financiamento do governo” para a Política Nacional do Livro para o período entre 2006 e 2022 a partir de seminário promovido pela Câmara Setorial do Livro. O Programa Brasil em Três Tempos, que estabeleceu um planejamento estratégico para o país até 2022, ano do bi-centenário da Independência, com metas intermediárias em 2007 e 2015. Assim, a definição das metas, ao programa são responsabilidades e formas de financiamento da Política Nacional do Livro, que buscará trabalhar indicadores como índice de leitura, bibliotecas, livros, empréstimos, vendas, analfabetismo funcional e analfabetismo, bem como municípios atendidos, etc. como o objetivo de melhorar o índice de alfabetizados.

No entanto, o que se percebe na atual conjuntura e pela descrição dos objetivos desses projetos, programas, leis e políticas é superficialidade, evidenciada no tratamento de cada programa como se surgisse do aqui e agora, sem levar em consideração o histórico dos programas já existentes, na tentativa de colocar o país nos trilhos do capital, segundo os indicativos de “desenvolvimento” a ser alcançado, traçados pela política do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Pois, se não é assim, como se justificam, então, tantas contradições na tentativa de criar, mudar e ampliar institutos e órgãos governamentais ligados à Cultura e Educação, como é o caso do PROLER?

De certa forma, o PROLER, afirmamos nós, deveria atuar no vácuo deixado pela liquidação do Instituto Nacional do Livro – INL, que tantos serviços prestou (e alguns desserviços também) à cultura letrada no Brasil desde que foi criado, em 1937, até 1990. Sua agonia final começou em 1987, quando o então presidente José Sarney, tendo como ministro da Cultura o honrado e brilhante economista Celso Furtado, o desqualificara, incorporando-o, e também a Biblioteca Nacional, à então recém-criada

Fundação Nacional Pró-Leitura. Esta, que não chegou a efetivamente a consolidar-se, foi liquidada pela lei collorida nº 8.029, de 12.04.90, de triste memória, sendo suas atribuições transferidas para a biblioteca nacional (...) (REVISTA VIRTUAL, 2007).

Outros dados podem ser acrescentados nessa trajetória entre programas de leituras e o PROLER pensados pelo governo federal, para clarear o que estamos demonstrando.

O que faz falta hoje, no Brasil da Arca de Leitura¹⁰, do Leia Brasil, do PROLER, Fome de Ler, do Leia Professor leia, do PNL¹¹, dos Sistemas de Bibliotecas, de Leis¹², no atual momento, é de propostas objetivas, comprometidas com a dignidade do homem, e não apenas prescritivas como as já existentes.

Um Brasil de leitores ávidos, e portadores de necessidades especiais de acesso constante ao livro e à arte, é o que desejamos. Para que esses abram portas de passagem à sobrevivência e consolidação do *homo sapiens* brasileiro, objetivando o que apregoa, por exemplo, o PROLER, *criar condições de acesso ao livro* que sejam, as condições, iluminadas com a *sapientia* defendida por Barthes em **A aula** (1980, p. 47). *Sapientia: nemhum poder, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível*. Sabor de democracia, acrescentamos.

¹⁰ Programas do Governo Federal – que, como dizemos, são todos esporádicos, sem muita consistência – para que se formem verdadeiros leitores críticos, assíduos e partícipes do cenário político, social e contribuam para a criação e ampliação do acervo cultural de um país com as dimensões do Brasil.

¹¹ O Plano Nacional do Livro é constituído por projetos, programas e ações de ministérios, instituições vinculadas e empresas estatais da administração pública federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e, ainda, de empresas e entidades privadas e de organizações não-governamentais, mediante a assinatura de termo de adesão.

¹² É bom lembrar aqui o Artigo 1º da Lei 10.753, de 30 de outubro de 2003, no Capítulo I – Da política Nacional do Livro: “Fica instituída a Política Nacional do Livro, que estabelecerá as diretrizes básicas e as estratégias para fomentar a promoção da leitura, o acesso ao livro e a outras mídias, as bibliotecas públicas, apoio à área de criação e o desenvolvimento da economia do livro (...)”.

3 LEITURA E LEITOR NO PROLER

A ação política, como se sabe, é exercida por meio de vários instrumentos. E um deles, nem sempre devidamente considerado, é a produção e difusão de idéias, imagens e valores imantados nos livros, quer sejam didáticos, paradidáticos, científicos ou literários.

Os lexemas *ler* e *leitura* são usados, na terminologia científica, em acepções muito diversas, divergindo até mesmo entre obras diversas de um mesmo autor, consoante as intenções, as questões ideológicas e perspectivas adaptadas. É uma relação ideológica e de poder, bem como uma questão do poder da linguagem e da palavra: “O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato lingüístico” (BOURDIEU, 1977, p. 160). Numa abordagem ideológica, a leitura é não somente elemento de libertação, mas também de compreensão do mundo atual pensando com Lajolo (1996).

Leitura, palavra e linguagem fazem parte de um todo comunicativo: é através da manifestação da língua que a linguagem ganha foros de verdade e a leitura, feita do texto verbal ou não verbal, dignifica a língua, sempre com a intenção de estabelecer contatos. A comunicação é manifestação de conhecimento e reconhecimento do manancial de significados trazidos pela leitura que têm as palavras.

A linguagem, como lembra Gnerre (1994, p. 5),

não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no âmbito em que realizam os atos lingüísticos.

Essa plurissignificação advém da complexidade do processo da leitura e do caráter manifestamente provisório dos conhecimentos sobre ele. Em todo o Brasil, são muitos os estudiosos sobre o assunto. O principal foco do nosso olhar é o da UNICAMP, por ser um celeiro de pesquisadores e ter o centro de estudos sobre a leitura ALB (Associação de Leitura do Brasil). Essa associação traduz a vitalidade da ciência e o interesse crescente por esse assunto, por parte de investigadores situados em diferentes quadrantes de pesquisa.

Para algumas pessoas, a leitura é apenas decodificação; já para outras é um instrumento de desvelamento de significados; para outras, ainda, é um instrumento de trabalho, como para os educadores, de modo geral. De qualquer forma, a leitura é imprescindível para todos os homens da sociedade moderna, que é pautada na informação e tem a leitura como uma política de Estado, com o objetivo de assegurar o acesso a todos, como afirma o PNLL:

O objetivo central da Política de Estado aqui delineada é o de assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja no nível individual, seja no âmbito coletivo. (...) Busca-se criar condições necessárias e apontar diretrizes para a execução de políticas, programas, projetos e ações continuadas por parte do Estado em suas diferentes esferas de governo e também por parte das múltiplas organizações da sociedade civil, lastreada em uma visão republicana de promoção da cidadania e inclusão social e segundo estratégias gerais para o desenvolvimento social e de construção de um projeto de Nação que suponha uma organização social mais justa (BRASIL, 2006, p. 68).

Convém resgatar a concepção de Lajolo sobre leitura “No sentido mais restrito, acadêmico, ‘leitura’ pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto: são as várias leituras de um Saussure, as possíveis leituras de um texto de Platão, etc.” (LAJOLO, 1996, p. 67).

Buscando outras visões, citamos como exemplo o documento “Orientações curriculares para o Ensino Médio”:

O pólo da leitura, fluida e variável, configura-se como espaço potencial indispensável no processo de compreensão da criação artística de qualquer natureza, quer essa se manifeste como texto verbal ou não. Por meio da leitura dá-se a *concretização* de sentidos múltiplos, originados em diferentes lugares e tempos (BRASIL, 2006, p. 65).

A citação acima denota um entendimento sobre a leitura de que ela é a resultante da compreensão artística de qualquer natureza. Porém, em se tratando de documento do MEC, tal concepção parece contraditória, visto que as escolas normalmente não oferecem oportunidades para leitura de obras de artes, tais como visitações a museus, centros culturais, ateliês de artistas e espaços culturais, “sobrando” ao leitor tão somente a decodificação dos livros didáticos, que geralmente são pobres em ilustrações e, pela economia de texto e de capital, restritos a alguns autores que se tornam unânimes.

Os lugares e tempos, portanto, não são nada variados: o tempo pode ser qualquer um, desde que decorrido em sala de aula, ainda nos moldes da escola tradicional.

Para aquele documento, a leitura não é resultante de um trabalho fluido e variado, pois não há livros nas escolas, e quando há, são somente os didáticos, mesmo com a variedade de projetos e programas de leituras, como também de eventos e entidades envolvidas com a leitura e o livro, além dos planos e programas do PNLL espalhados por este País:

A concepção de leitura focalizada pelo Plano é aquela que ultrapassa o código da escrita alfabética e a mera capacidade de decifrar caracteres, percebendo-a como um processo complexo de compreensão e produção de sentidos, sujeito a variáveis diversas, de ordem social, psicológica, fisiológica, lingüística e outras; uma perspectiva mecanicista da leitura, que pretende reduzir o ato de ler a mera reprodução do que está no texto, tem sido um dos mais graves obstáculos para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A leitura configura um ato criativo de construção de sentidos, realizado pelos leitores a partir de um texto criado por outro(s) sujeito(s) (BRASIL, 2006, p. 21).

Desse modo, são muitos os conceitos de leitura, sempre pondo em relevo o fazer de cada entidade e profissional. Lajolo (1996, p. 15-16) põe em evidência a formação da leitura e do leitor no Brasil, recorrendo sobre a leitura num aspecto mais histórico, destacando o papel da família na formação do leitor. Com olhar de pesquisadora, ela afirma:

Para a leitura se expandir a ponto de se transformar em prática social, foi também necessária outra mudança: deu-se uma transformação no seio da sociedade até então inédita e a partir daí permanente valorização da família. (...) É no interior desse modelo moderno de família que se intensifica o gosto pela leitura, por consistir em atividade adequada ao contexto de privacidade própria à vida doméstica.

Nesse diapasão, a leitura é um fundamento da família que se constituiu em elemento primacial de formador de leitores, visto que “a família é a miniatura da sociedade idealizada pela burguesia, pois contrapõe à força da ideologia que a sustenta a fragilidade de seu poder político” (Id. Ibid., p. 15). Não se deve olvidar que, para Caldas (1997, p. 6), “Ler é discordar do poder e da autoridade, ler é confirmar o humano em nós através do diálogo. (...) O ato de ler é antes de tudo ação destrutiva”.

O escritor Umberto Eco, na obra “Interpretação e superinterpretação” (1993, p. 27) nos orienta sobre o conceito de leitura aliado ao de obra aberta, em que o leitor assume o papel de intérprete.

Lajolo observa que a formação da leitura e sua história, pela ótica da imprensa, é recente no país. A autora afirma que a escola é solo fértil a fecundar e fazer brotar a leitura, na abertura do Fórum PNLL¹³ Vivateitura: “é na sala de aula que acontece o gosto ou a aversão à leitura”.

Como estamos falando das categorias: leitor, leitura com assertivas do ato de ler e sua importância, vale lembrar uma das visões acerca da importância do leitor, posta no documento “Orientações curriculares para o ensino médio¹⁴. Linguagens, códigos e suas tecnologias”, no item alusivo à leitura literária:

O leitor vem sendo analisado e conceituado não só por meio das chamadas teorias da recepção, como também por outras linhas críticas da atualidade, para as quais não apenas autor e texto, mas esse terceiro elemento, formam juntos o campo de estudo da crítica, da teoria e da história da leitura. O leitor e a leitura tornam-se, hoje, objetos de reflexão teórica, até mesmo no interior do próprio texto literário (BRASIL, 2006, p. 26).

Há, na sociedade brasileira, um emaranhado de projetos de leitura, todos eles, como já afirmamos, efêmeros, o que causa ao país um grande desajuste no que tange à leitura, à educação e à economia, e, conseqüentemente, à formação do leitor.

Entendemos a leitura como princípio axiomático, pois ela é uma questão de valor que se compõe com os objetivos da leitura e do leitor. A terminologia é muito variada e em constante estudo, mas é evidente, também, que a leitura, pelo étimo da palavra faz relação o significado da palavra. Daí a importância dos comentários sobre leitura e leitor, para depois falarmos sobre a dialética desse ato, a leitura e o sujeito: leitor.

3.1 Dialética da leitura e leitor

Partimos da seguinte assertiva: há uma dialética no processo de formação do leitor e, conseqüentemente, na dimensão do conhecimento formado a partir da leitura. É lugar comum se afirmar que a leitura liberta. No entanto, é necessário entender a relação sujeito-objeto e compreender como o ser humano se relaciona

¹³ Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL). Sua primeira edição, que compreenderá o triênio 2006 / 2008 e será apresentada durante o Fórum PNLL Vivateitura, já possui nada menos do que 180 projetos e programas, de iniciativa de órgãos públicos federais, estaduais e municipais, organismos internacionais e entidades privadas e do terceiro setor. Isso apenas em seu primeiro triênio de existência.

¹⁴ BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, Vol. 01.

com as *coisas*, com a natureza, com a vida raciocinando com (GRAMSCI, 1991, p.84).

É necessário compreender as questões e os elementos aqui entendidos como o universo da leitura, impregnado das suas contradições e mediações, tais como acesso, preço, distribuição e socialização.

Quando o homem lê, busca um suporte de informações para a sua vida e, dentro dele, as vários objetivos que o faz buscar a leitura: deleite, informação, conhecer, prazer, descobertas, etc., todos mediatizados por necessidades que são postas e impostas pela sociedade.

Tudo isso dentro de uma imagem de homem e de leitura que a sociedade cria, pois, para cada momento da nossa formação, a leitura é parte integrante da identidade cultural e social que nos faz sujeitos da nossa história e, a partir dela, nos possibilita entender a realidade. Permeando todo esse processo, está a educação, que permite ao sujeito uma maturação como protagonista da própria história.

Assim, o acesso democrático à leitura e à escrita é das conquistas mais poderosas que os povos de todas as nações devem almejar. Apropriar-se da arte de escrever e ler é garantia de autonomia e cidadania. Ser leitor, porém, não é resultado de um processo natural. É necessário que o livro, enquanto monumento de conhecimento e solidificação da cidadania, esteja sempre presente na vida da criança, para que no futuro ela tenha familiaridade com o objeto livro:

Nascer numa família de leitores é um acidente biográfico bastante raro no Brasil, mesmo entre as famílias de alto poder aquisitivo. Isto significa que qualquer política de expansão da leitura no Brasil passa pelo estímulo à formação de bibliotecas familiares (FIORRI apud WELFFORT, 1998, p. 44).

Além da interferência educacional e cultural, é preciso contato permanente com material escrito, variado e de qualidade, desde cedo, fruto de uma ação consciente da sua importância e função social.

Obviamente, a leitura e a escrita ainda não são bens culturais plenamente desejados ou compreendidos pela sociedade brasileira, que desconhece suas abrangências como instrumentos de cidadania e como direito individual.

A sociedade brasileira, que tem discutido e enfrentado, de maneira dinâmica e criadora, variados e sérios problemas de maneira, deverá, para ampliar e consolidar suas conquistas, desejar e buscar todos os meios para vir a se tornar uma sociedade de cidadãos autônomos, críticos e criadores como leitores e

escritores. Pautado na compreensão de que essas questões não serão resolvidas se não forem encaradas como um problema da educação brasileira, cujos entraves são, também, históricos e deficitários, como a leitura e a formação do educador:

(...) a leitura, compreendida em seu sentido lato, e, sobretudo em seu caráter plural e dialógico, constitui-se em poderoso instrumento no processo de produção do conhecimento por possibilitar o contato do leitor com diferentes formas de vivenciar e compreender o mundo. Visto que a formação de leitores emerge como prioridade e como um grande desafio da Educação.

Por tais razões, são necessárias as condições de acesso crítico ao texto escrito, possibilitando a existência de um leitor ativo na atual sociedade. Um leitor que dialogue criadoramente com o texto, a ponto de essa leitura interferir em sua vida, pressupõe uma rede complexa de inter-relações que vão da questão macroeconômica, social, educadora e cultural, até a micro-pessoal.

É ponto aceito sem contestação que a leitura do texto escrito constitui uma das conquistas da humanidade. Pela leitura, o ser humano não só absorve o conhecimento, como pode transformá-lo num processo de aperfeiçoamento contínuo. A aprendizagem da leitura possibilita a emancipação e a aproximação com novos conhecimentos e a assimilação dos valores da sociedade.

Para Ítalo Calvino (1979), ler significa aproximar-se de algo que acaba de ganhar existência, ou seja, é dar vida a algo inanimado. Para o autor, a leitura é uma experiência individual sem demarcação de limites. Não depende somente da decifração de sinais gráficos, mas, sim, de todo o contexto ligado à experiência de vida de cada leitor, possibilitando-lhe relacionar seus conceitos prévios com o conteúdo do texto e, assim, construir o sentido.

Conforme afirma Silva (1985, p. 22-23), “a leitura, se levada a efeito crítica e reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não-racionalidade), capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade)”. Dessa forma, caracteriza-se como uma atividade de questionamento, conscientização e libertação. O autor acima referido questiona se a sociedade permite a presença desses leitores críticos e transformadores, vê a leitura como causadora de bem-estar do povo e coloca a questão da circulação do livro, que não tem se processado democraticamente para toda a população.

Dessa forma, a leitura, decorrente da necessidade da burguesia de expandir o conhecimento, socializou a informação, que não mais se restringiu a uma

classe privilegiada – a aristocracia. O ensino obrigatório à criança pobre serviu, também, para sanar, em parte, um grave problema social: o desemprego do adulto, até então preterido em favor de uma mão-de-obra barata e lucrativa.

A sociedade burguesa transformou a leitura em prática social, mas, paradoxalmente, observa-se que o corte social se faz, sobretudo, pela leitura (LAJOLO, 1999). Em decorrência do ideal da igualdade proclamado pela burguesia, cria-se um espaço de escola democrática. Contudo, a educação oferecida se direciona à classe mais favorecida.

O contexto social vigente prepara o cidadão da burguesia para assumir funções de direção e, ao mesmo tempo prepara o proletariado para desempenhar seu papel de comandado. A não acessibilidade ao livro e à leitura a todas as classes sociais é uma falha no processo de socialização do indivíduo, pois a capacidade de interpretar o código escrito e de usufruir a beleza das palavras é essencial à dignidade humana, numa sociedade que privilegia a escritura e se afasta da oralidade. A iniciação estética proporcionada pelo livro leva o indivíduo à insatisfação com o cotidiano e faz nascer nele o desejo de mudança de uma vida medíocre para uma vida plena.

Se até o século XIX a leitura foi privilégio de uma minoria, já não se pode dizer o mesmo em relação aos séculos XX e XXI. Apesar de mal compartilhada, reconhece-se que é um direito de todos. O analfabeto não sabe ler nem escrever, mas o iletrado funcional é incapaz de ler e escrever o mínimo necessário à vida profissional. Estudo de Moraes (1989) demonstra como o desenvolvimento econômico exige que todos saibam ler e o façam com facilidade. Isso é exigido não só no trabalho, mas também nos afazeres cotidianos. Aumenta vertiginosamente a demanda social pela leitura, uma vez que a sociedade está passando por rápidas transformações e a informação se multiplica assustadoramente. A mão-de-obra necessita cada vez mais de especialização, o que implica mais leituras e leituras mais consistentes. O desemprego aumenta na mesma proporção em que aumenta a riqueza. A automatização substitui o trabalho braçal e, por conseguinte, aumenta o nível de exigência em termos de capacidade de leitura.

É alarmante o número de crianças de lares de baixa renda que não dominam a leitura e saem da escola sem estarem de fato alfabetizadas. Essas crianças chegam à idade adulta com dupla desvantagem: a de serem pobres e iletradas. Essa disparidade social e cultural aumenta a distância entre esses

indivíduos e as oportunidades de trabalho, constituindo um sério problema ao desenvolvimento de qualquer país.

Em que pese a escolaridade obrigatória no ensino fundamental, podemos afirmar que a alfabetização insere o indivíduo no mundo da escrita e da leitura textual, mas não garante sua plena atuação, em virtude de outros fatores – recursos financeiros para adquirir o livro, tempo para frequentar bibliotecas e a falta de um projeto social que desperte a consciência crítica por meio da leitura:

a questão do preço do livro é pois um problema que requer transformações estruturais muito menos ligadas aos fatos da produção do que aos fatos da distribuição. No entanto, é necessário criar políticas para incentivos fiscais que sejam compensatórios à criação de bibliotecas particulares e de melhores condições de acesso ao livro, para que se crie, assim, o gosto pela compra do livro, e não só pela leitura (SILVA, 1985, p. 24).

Por isso, defendemos que deve haver projetos e programas que fazem com o leitor comum, o que faz com o trabalhador que quer ter o livro como passaporte ao desenvolvimento pessoal do filho, que está inserido nas raras exceções, em projetos e programas de leituras e em pontos isolados do processo histórico brasileiro, da difusão e do consumo do livro.

É necessário, pois, haver a preocupação em se desenvolver uma política de leitura ‘honesta’, que promova o homem brasileiro em toda a sua plenitude. Assim sendo, os bens culturais, no Brasil, têm uma distribuição injusta, restringindo-se às elites. As classes trabalhadoras se encontram em desvantagem para produzir e expressar suas idéias, porque não tiveram o direito de ser leitores. Vale lembrar que o destino da leitura está ligado não apenas às instituições especializadas – escola, biblioteca –, mas à sociedade como um todo.

Leitura, conhecimento e cultura estão interligados. Perrotti (1990, p. 75) alerta sobre a urgência de se apresentar a leitura como “atividade natural e reconhecida pelo e no grupo social”, capaz de conferir à infância uma identidade sócio-cultural. Nessa dimensão da dialética do leitor e da leitura como atividade natural, há dissabores, como estamos evidenciando em nossa análise. A democratização do acesso à leitura através da disponibilização de material em bibliotecas escolares e públicas, em salas de aula e em locais públicos de leitura deveria ser uma diretriz do programa (PROLER). No entanto, como já evidenciamos, tais iniciativas ainda estão muito distantes da sociedade brasileira, visto que os programas governamentais de leitura são pensados apenas para aqueles que têm

alguma vantagem no mundo do capital, pelo viés das escolas, bibliotecas, etc. É o caso de empresas associadas à Câmara Setorial do Livro e Leitura (CSLL).

E para aqueles que não dispõem de escolas e tampouco de bibliotecas, o bens culturais livro e leitura são apenas objetos do imaginário coletivo. O texto dos documentos oficiais é de uma utopia bem clara: segundo o PROLER (1997), a vertente 1ª, os objetivos têm como objetivo a “formação de promotores de leitura em que o público principal é composto de professores das redes públicas”. Perguntamos: e nos muitos municípios brasileiros em que não há nem bibliotecas nem escolas e tampouco “promotores de leitura”? E quem são esses “promotores de leitura”?

Tais questões deveriam ser colocadas pelos professores, mas como fazê-lo, se na concretização das ações os próprios professores não têm acesso aos documentos? Quando vemos na realidade como o PROLER se apresenta no cenário nacional, a realidade é outra.

Atualmente, o programa não tem a preocupação com o profissional da educação, visto que, nos encontros regionais, não há triagem nem controle para inscrição nas oficinas, que deveriam ser direcionadas apenas aos professores, mas, na verdade, aceitam inscrições de toda e qualquer instituição.

A leitura, compreendida em seu sentido lato e, sobretudo, em seu caráter plural e dialógico, constitui-se em poderoso instrumento no processo de produção do conhecimento, por possibilitar o contato do leitor com diferentes formas de vivenciar e compreender o mundo. Assim, a formação de leitores emerge como prioridade e como um grande desafio à sociedade atual.

Apesar de ser colocada como prioridade na legislação e em programas sociais (como no PROLER), a educação no Brasil precisa superar antigos obstáculos, que têm origem nos mesmos fatores econômicos, sociais e políticos que causam nossa profunda desigualdade social.

Sabe-se que a Constituição Federal (1988) tem como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana e coloca como objetivos fundamentais da União o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos. Para que esses objetivos sejam efetivamente alcançados, é preciso, antes de tudo, oferecer educação de qualidade à população.

A educação se coloca, pois, como o maior desafio para que o Brasil consiga atingir os objetivos de alfabetizados e leitores dos países de primeiro mundo.

Desse modo, programas governamentais como o PROLER propõem, por meio de diversas ações, elevar o índice de leitura da população brasileira de aproximadamente dois livros por ano para quatro¹⁵. Melhorando assim, os indicadores de alfabetizados e leitores. São ações como as do PROLER, cujo objetivo é beneficiar diretamente os produtores do livro, já que se pretende apoiar a abertura de mil livrarias e financiar empresas do setor editorial, como especifica o PNLL (Boletim de nov. de 2006), que constituem o objeto do nosso estudo ao longo deste trabalho. Trata-se, portanto, de apenas mais um dos muitos programas de leitura que surgem para beneficiar e escoar a produção do livro como objeto de mercado, e não como obra de arte e cultura. Na sutileza do documento “Ações do PROLER” (1997), podemos observar o direcionamento para assessorias, compras e produção de material pedagógico: “Assessorias para implementação de projetos de promoção de leitura; kit de publicações ‘Leia, professor, leia’; kit para implementação de bibliotecas escolares; concurso ‘Os melhores programas de incentivo à leitura junto a crianças e jovens de todo Brasil’”.

No desvelamento dessas ações, está presente a necessidade de escoar o produto industrial livro e tudo o que se entende na sociedade atual como livro¹⁶, visto que há uma acentuada proposta de projetos e programas de leituras, através de “ações” que direcionam as esferas de governo à aquisição de acervos e bens culturais relativos à leitura. Isso demanda uma boa fatia no mercado de consumo desses bens, por parte de centenas de editoras espalhadas pelo Brasil, das quais o PROLER, através de seus comitês espalhados de norte a sul, é o cartão de visita.

¹⁵ Veja os dados da pesquisa Retrato da leitura no Brasil (CNE / SDL, (2003, p. 491).

¹⁶ CAPÍTULO II – DO LIVRO Lei do Livro.

Art. 2º – Considera-se livro, para efeitos desta Lei, a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento.

Parágrafo único. São equiparados a livro:

- I – fascículos, publicações de qualquer natureza que representem parte de livro;
- II – materiais avulsos relacionados com livro, impressos em papel ou em material similar;
- III – roteiros de leitura para controle e estudo de literatura ou de obras didáticas;
- IV – álbuns para colorir, pintar, recortar ou armar;
- V – Atlas geográficos, históricos, anatômicos, mapas e cartogramas;
- VI – textos derivados de livro ou originais, produzidos por editores, mediante contrato de edição celebrado com o autor, com a utilização de qualquer suporte;
- VII – livros em meio digital, magnético e ótico, para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual;
- VIII – livros impressos no Sistema **Braille**.

3.2 Aspectos sociais do livro

Porque abordar a função social da arte, num trabalho sobre leitura, formação do educador, produção de textos? No documento “PROLER diretrizes e ações” (BRASIL, 1997, p. 14), a segunda vertente determina a “Promoção de ações de leitura, englobando diversas práticas leitoras”. Isso nos impulsiona a análises relativas ao livro como síntese de culturas que, no seu interior, culminam na arte como manifestação do fazer humano.

Encaramos o livro também como uma forma artística e, como tal, ele deve ser aqui entendido como o trabalho realizado por muitos profissionais que fazem dele o resultado da expressão artística humana, através da ornamentação que visa ao incremento da informatividade e, sobretudo, ao deleite do leitor, que assim se torna apreciador das obras de arte e da diversidade cultural nele impressas. Assim, é necessário entendermos o cenário nacional, o papel da arte, da cultura e a difusão cultural do livro no cenário atual, pois esses elementos não podem ser vistos à parte de nosso desenvolvimento econômico. A finalidade da cultura não é o mercado, mas a formação plena da identidade das pessoas e o enriquecimento da sensibilidade humana.

Vale lembrar as contribuições do italiano Antônio Gramsci (1991) baseadas em sua teoria da relacionalidade, as quais nos conduzem a reflexões sobre o fazer possível no cotidiano escolar como formadores e reformuladores de pensamento, na perspectiva da elevação cultural das massas. Transportando-nos ao caso brasileiro, vemos que a exclusão da classe trabalhadora à cultura letrada tem favorecido historicamente aos grupos hegemônicos, os quais detêm, além da riqueza material, o acesso quase exclusivo ao conhecimento, que podem usar como instrumento de força coercitiva, instituindo-se como representantes legítimos dos interesses das massas, por elas decidindo e impondo o cumprimento de suas camufladas determinações de classe.

Percebemos que o alheamento popular às grandes decisões de cunho societário termina justificando as poucas e esparsas atitudes reivindicatórias por parte das populações socialmente desfavorecidas. Assim, elas “consentem” a continuidade hegemônica da classe dominante capitalista nas diversas instâncias de

poder, excluindo as massas trabalhadoras de toda sorte de bens sociais básicos, dentre os quais a informação, a arte e a cultura.

Em seu pensamento político-filosófico, Gramsci apresenta o diferencial de não restringir sua teoria ao aspecto meramente econômico dos fenômenos sociais. Percebe a hegemonia cultural como um dos meios de manutenção do Estado capitalista e considera a força das relações ideológicas que se dão no interior da estrutura social, intermediadas pelos diversos aparelhos criados pela sociedade burguesa com essa função.

Destacando a importância do movimento cultural na sociedade civil, atribui a esse fenômeno o potencial de transformação de suas estruturas, através da fomentação da consciência como referencial ideário de classe, somente possível através da apropriação, pelos indivíduos, do conhecimento acerca do movimento histórico no qual estamos inseridos como trabalhadores ou capitalistas.

A necessidade de criar uma cultura da classe trabalhadora está relacionada com a proposta que Gramsci fez para um novo tipo de educação que pudesse desenvolver intelectuais nas classes média e pobre com objetivos maiores do que o da barganha por espaços políticos centralizadores e coniventes com as desigualdades capitais:

A conquista da autonomia política do indivíduo gramsciano parte da qualificação da própria concepção de mundo, entendendo-se como a capacidade de contribuir para a permanência ou mudança das idéias, que legitimam o poder hegemônico da classe dominante. Pois, para Gramsci, não há dominação imposta, com exceção das ditaduras, pois são mediadas pelo consenso, pelo consentimento das classes. Ou seja, o povo também participa, entrando em uma espécie de acordo que legitima as ações da elite (OLIVEIRA, 2007, p. 74).

Gómez (2001, p. 17) parte das diferentes interpretações do conceito de cultura para construir a sua definição. Para ele, a cultura é

o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.

Num país de dimensões continentais como o Brasil, a arte, a cultura, o livro devem ocupar lugar de destaque nos programas de governo. Para isso, os

programas terão que vir a ocupar um lugar mais relevante, talvez prioritário, no futuro próximo desta nação, no sentido de socializar, democratizar a leitura de livros, do cinema e das artes em geral, assim como facilitar o acesso aos meios de difusão das artes cênicas, plásticas e da história das sociedades contadas nos museus:

Muito se tem feito através do PROLER, programa da biblioteca nacional, e das edições e projetos de circulação de músicas e de artes cênicas da FUNARTE, bem como através da Casa de Rui Barbosa, por meio de suas edições e vínculos com os museus-casas, e da Fundação Palmares, no campo da tradição afro-brasileira. Muito se tem feito também através de filmes e vídeos (...) (WEFFORT, 1998, p. 25).

Ainda assim, é pouco o que se tem feito. A arte implica atividades de construção, reprodução, expressão e socialização de conhecimentos. Possui técnicas peculiares, nascidas da intencionalidade do “fazer artístico”. E se configura, segundo os teóricos, no motivo principal da interação do homem com o universo, com o outro e consigo mesmo, no sentido da reprodutividade da obra de arte. À luz do pensamento de Benjamin (1994, p. 166):

Em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. (...) Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente.

Na Idade Média, coube à arte “revelar o divino”, segundo a autor anterior, pois a concepção da beleza relacionava-se exclusivamente com Deus. Por outro lado, no Renascimento, buscou-se o ideal de perfeição humana que fosse ao mesmo tempo estético, moral e espiritual. A partir da Modernidade, identificada com a ascensão da burguesia e com a ideologia do Romantismo, a obra de arte passa a incluir a destinação ideológica, sem, contudo, perder a magia que lhe é peculiar.

Na atualidade, a arte se torna mais necessária, pois o homem contemporâneo anseia superar o cotidiano, absorver o mundo e controlar a realidade. Porém, devemos recordar que a obra de arte é representativa da classe dominante e tenta mascarar as diferenças sociais existentes. Embora saibamos que há obras de resistências. Não existe, entretanto, obra artística desvinculada do contexto histórico no qual é produzida. Todo “fazer artístico” cumpre uma prática ética e social. É, por conseguinte, ideológico, podendo ou não se comprometer, em grau diversificado, com o mundo referencial. E o livro, como obra de arte, insere-se nessa trajetória da arte e do homem: “A unicidade da obra de arte é idêntica à sua inserção no contexto da tradição” (BENJAMIN, 1994, p. 170).

É por isso que, em quase todos os encontros do PROLER, há uma variedade de práticas leitoras, que vão desde a ilustração até a contemplação do espetáculo cênico, como podemos perceber nos fôlderes de encerramento dos encontros, e em algumas oficinas que tentam dialogar com o lúdico, o teatral.

Na realidade, em todo o “fazer artístico” há sempre uma preocupação centrada na prática e na ética. No entanto, quando diz respeito à modernidade, a obra de arte não tem diferentes valores estéticos que podem comprometer o olhar do menos sensível para tal contemplação.

Assinalamos ainda que, segundo Schwartz (2004, p. 259),

Na visão de pensadores como Walter Benjamin, Henri Lefèbvre, Michel Foucault e Certeau, arte e o cotidiano nela impressa, representada, fotografada, designam a forma pela qual a experiência diária de produção e reprodução das pessoas na e pela arte é moldada pela conjunção entre a lógica capitalista da mais-valia, a industrialização, a urbanização e a crescente atomização e abstração da formação social dominada pela burguesia.

Pode-se afirmar, então, que a arte é social porque sofre ação do meio e exerce influência sobre ele. Muito embora perceba a imbricação meio / obra – obra / meio, Candido (2000) se concentra mais nas indagações acerca das influências do meio sobre a obra. Ao afirmar que a arte é a expressão da sociedade, esse autor (Id., p. 20) apresenta a idéia de que

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais.

Sendo social, a arte se liga aos valores ideológicos vigentes que o artista utiliza nos seus temas e causa impacto quando se comunica com seu público. Por esse motivo, a obra está completa somente no momento de interação artista / público, quando seus efeitos se fizerem sentir neste último.

A esse respeito, expressam-se Yunes e Pondé (1988, p. 38):

(...) um dos papéis da arte na vida social hoje (...) é a formação de um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão do mundo. A obra literária é, então, um objeto social; para que exista, é preciso que alguém escreva e um outro a leia (YUNES; PONDE, 1988, p. 38).

Candido (2000) observa que a literatura desempenha o papel de instituição social, pois utiliza como meio específico de comunicação a linguagem, que é criação social. Observa, também, que o conteúdo social das obras em si

próprias e a influência que a literatura exerce no receptor fazem da literatura um instrumento poderoso de mobilização social. Ao considerar que “a arte e a literatura são atividades permanentes, correspondendo a necessidades imperiosas do homem e da sociedade”, Candido (1995, p.16) também confirma a função social de ambas. Tal assertiva também envolve o livro enquanto monumento histórico da arte da imprensa. De igual forma, podemos aqui falar do livro enquanto objeto de decoração, ornato e síntese do “fazer humano” artisticamente elaborado. Em realidade, Labarrete (1981, p. 58) afirma que

As primeiras decorações do livro impresso, obra de arte, síntese de saberes, foram as do manuscrito. Os impressores deixaram inicialmente, aos iluminadores o cuidado de pintar as letras ornadas e, até aos princípios do século XVI, alguns continuaram a receber miniaturas, enquadramentos, garatujas e fins de linhas em cores, artisticamente apresentados. Quando o livro impresso já possuía a sua decoração própria, pintores e iluminadores ainda aí intervinham por vezes, para lhe realçar as gravuras em madeira colorida.

Todos os povos civilizados se caracterizam por possuírem uma massa crítica de apreciadores, produtores e consumidores de cultura, bem como uma massa crítica de leitores ativos, isto é, gente que desde a infância adquiriu o prazer da leitura e que todos os dias manipula com facilidade uma grande quantidade de informações culturais escritas. E, por detrás dessa diversidade de tipos e meios de leitura, encontra-se sempre o mesmo objeto, o mais poderoso instrumento do saber jamais inventado pelo homem – o livro. É impossível escrever jornais, revistas, tabelas, anúncios, relatórios e outros tipos de texto sem um longo treino anterior, que só pode ser adquirido com os livros e o conhecimento que deles emana, entrelaçado num significativo teor cultural.

As políticas públicas para as áreas da leitura, do livro, da biblioteca, da formação de mediadores e da literatura, com destaque ao PROLER, devem ter como ponto de partida o conhecimento e a valorização do vasto repertório de debates, estudos, pesquisas, contribuições diversas e experiências sobre as formas mais efetivas de promover a leitura e o livro e de formar leitores. Essas experiências existem nas esferas municipal, estadual e nacional, implementadas tanto pelo poder público como por organizações da sociedade.

Assim, de acordo com Elizabeth Serra (1998, p. 19):

O PROLER caracterizou-se por uma concepção que cultivava uma visão mágica sobre a leitura, profissionalizando o contar histórias, restringindo este ato a uma ação profissional e estabelecendo uma sequência de encontros modulares, preestabelecidos, para promover a leitura.

Essa ação demanda uma participação maior da sociedade em todos os setores que têm o livro como instrumento de dinamização do conhecimento e, conseqüentemente, da leitura, síntese de múltiplas culturas. O PROLER afirma que deve haver uma publicidade da leitura, enfatizando que ela precisa ser tema na cena social; assim, são necessários conhecimentos quanto aos aspectos sociais do livro e, conseqüentemente, da leitura.

3.3 Ideologia e formação de leitor no PROLER

A leitura aqui deve ser entendida como uma ação racional que relaciona o indivíduo que lê – em nosso caso, o aluno – com o mundo que o cerca. Essa ação não pode ser mecânica, imitativa nem muito menos passiva, mas uma ação em que se admitem várias interpretações, o desvendar dos significados omitidos no texto, que se deixam ser deduzidos, inventados. Trata-se de uma busca de consciência do ser no mundo em que vive, fazendo com que o indivíduo estabeleça amplas relações com o texto, a partir de suas experiências anteriores, ampliando-as, participando do texto que lê, vivendo-o, expressando suas idéias e sentimentos.

A leitura, assim, tem uma função social: libertar o homem, conduzindo-o à formação de sua identidade, de seu caráter e de sua dignidade perante o mundo cheio de signos e informações que, na modernidade, assumem papel primordial no crescimento social, econômico e, principalmente, cultural. Porém, a leitura tem seus próprios modos de apresentar o mundo ao homem e o homem ao mundo, para deste (do mundo) fazer parte ora como usuário de informações culturais, ora como produtor de conhecimentos e cultura necessários para fazer de qualquer sociedade um manancial de ricas e variadas manifestações sócio-culturais e artísticas. A diversidade cultural brasileira, na qual entendemos estar inserida a leitura, representa e é representada pelo homem como sujeito de sua história, com suas contradições e mediação:

A leitura é, talvez, o melhor exemplo – mas não o único – daquilo que a cultura brasileira tem de mais excitante: a riquíssima diversidade haurida das múltiplas fontes de nossa formação histórica; e a radical modernidade marcada pela aptidão permanente de re-elaborar fundindo o velho e o novo, o popular e o erudito, o autóctone e o alienígena, o paroquial e o universal, o artesanal e pós-industrial (WELFFORT, 1998, p. 14).

As condições de acesso e de envolvimento em eventos lingüísticos – falar, ouvir, escrever e ler – não têm uma distribuição equânime, quer no cotidiano individual, quer no coletivo (MARCUSCHI, 1998). Há séculos, o ensino das tecnologias relacionadas à escrita vem sendo atribuído, em sociedades letradas e ocidentais, às instituições escolares.

Por tudo isso, e mais a relevância da apropriação individual dos bens culturais nessas instituições está relacionada à leitura de textos, a maioria sob a modalidade escrita, impressa ou manuscrita, em suportes como livros, periódicos, quadros-negros, cadernos e folhas de anotação pessoal, etc. São poucos os alunos e professores que dispõem de ferramentas como computadores ou outro tipo de suporte para uso individual. De qualquer forma, independentemente dos suportes disponíveis para leitura, vem-se tornando comum a constatação de que a maioria dos alunos tem grandes déficits de leitura e, conseqüentemente, um problema sério relacionado às reais condições de produção e interpretação de textos.

Feitas essas considerações iniciais, faz-se oportuno tratar das relações entre leitura e ideologia, ou melhor, da função social da leitura, pois as questões ideológicas perpassam todo este texto. É necessário, pois, deslindar um pouco a definição de leitura em seu sentido mais profundo, apoiando-nos em teóricos do assunto.

Ao buscar no grego o sentido primordial de ler como sendo *legei*, temos colher, recolher, juntar, que no latim se transformou em *lego*, *legis*, *legere*, juntar horizontalmente as coisas com o olhar. Entretanto, os latinos também usavam *interpretare*¹⁷ com o sentido de ler, mas com um significado mais profundo, o de ler verticalmente, sair de um plano para outro, de forma transcendente. Nesse sentido, a leitura ultrapassa o passar de olhos por algo, vai além do visualizar, aventurando-se no desconhecido para uma plena compreensão do sentido das coisas e do mundo. É, antes de tudo, uma tomada de decisão e posição perante o mundo dos homens e das coisas, pois, se juntar, colher e recolher com os olhos são afirmações da leitura, foi necessário que antes alguém colocasse esse produto ali, o tivesse plantado para que outros colhessem ou recolhessem, levando sempre em consideração o lugar do sujeito na sociedade do conhecimento:

¹⁷ É importante, aqui, entender que estamos tratando de interpretação e não de exegese ou hermenêutica, mas de interpretação dos significados e do significante do texto escrito, pois a hermenêutica pretende alcançar na palavra o sentido da atividade humana. A ação humana mostra-se sempre cheia de sentidos (*sinnhaft*) e carregada de valor (*wertbezogen*) (BUZZI, 2000, p. 119).

Todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação. Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso: são as formas imaginárias. O lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo das significações. Tecnicamente, é o que se chama de relação de força do discurso (ORLANDI, 1996, p. 18).

Se a escritura se configura como um meio transmissor de informação, a leitura se configura como um meio de aquisição do que se passa ao redor do homem. A leitura é, portanto, um ato social e, como tal, uma questão pública. A criança, ao realizar a leitura de textos literários, não passa apenas os olhos pela página impressa: busca um sentido nas palavras, aventura-se no desvendamento do enigma do código escrito. Há uma *preditibilidade*¹⁸ imanente ao jogo da leitura.

Buscar esse sentido nas palavras é mais que um jogo: é uma busca por estratégias e significados que emanam do texto. Para Leffa (1996), muitas são as estratégias empregadas na busca da compreensão de um texto. Segundo esse autor, a metacognição se relaciona com o monitoramento da compreensão feita pelo leitor e com a habilidade desse leitor de tomar as medidas adequadas para captar a idéia principal do texto. Kleiman (1993) afirma que o leitor lê porque tem um objetivo em mente e compreende ou não o que lê, sendo esses os dois procedimentos que tornam a leitura consciente do sentido que o leitor dá ao texto após as inferências, com ou sem o olhar que busca os desvelamentos ideológicos do texto.

A leitura tem sido pauta de interesse de distintas ciências (ZILBERMAN 1998, p.44), as quais, pelos paradigmas científicos que adotam, geram proposições teórico-metodológicas por vezes conflitantes. Por isso, hoje nos deparamos com uma multiplicidade de trabalhos acerca de leitura – por exemplo, acerca da leitura escolar, das condições que a oportunizam e de suas implicações para a aprendizagem. Tais pesquisas vêm assinalando a importância da condição de interlocução necessária aos que aprendem.

¹⁸ **Preditibilidade** é um conceito que vem sendo estudado pela Psicolinguística, no que se refere à leitura. Ler não é visto como um processo linear, mas como um processamento em paralelo, ou seja, envolvendo concomitantemente vários processos, que apresentam alteração conforme o objetivo da leitura, o conhecimento prévio do leitor, o tipo de texto, etc. Segundo Pereira (2002, p. 47), a *preditibilidade* “estimula a associação da leitura a um jogo de risco automonitorado em que o leitor faz as suas apostas, controla-as e, assim, chega ao êxito” (BORBA, 2007, p. 32).

Para alguns teóricos, o discurso da formação do leitor passa pelo discurso literário infantil, que se apresenta com uma linguagem carregada de ideologia. Como declara Eagleton (1997, p. 22),

(...) ideologia é mais uma questão de “discurso” que de “linguagem”. Isto diz respeito aos usos efetivos da linguagem entre determinados sujeitos humanos para a produção de efeitos específicos. Não se pode decidir se um enunciado é ideológico ou não o examinando isoladamente de seu contexto discursivo, assim como não se pode decidir, da mesma maneira, se um fragmento de escrita é uma obra de arte literária.

O uso social desse discurso reforça a estrutura do ser do discurso, cabendo, portanto, à leitura preparar a criança, bem como o adulto, o leitor, enfim, para refletir sobre os valores da sociedade e sobre a maneira como são postos pelo autor, em seu profundo desvelamento do mundo: “A ideologia tem mais a ver com a questão de quem está falando o quê, com quem e com que finalidade do que com propriedades lingüísticas inerentes de um pronunciamento” (EAGLETON, 1997, p. 23).

Muito mais do que ser considerado apenas em seu teor ideológico, todo texto, síntese de múltiplos significados, deve ser entendido como uma atividade social. Assim, concordamos com Leffa (1999, p. 30), quando afirma que

A leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro. Esse outro pode ser um colega de aula, com quem colaborativamente trocam-se idéias sobre o texto, uma autoridade de que se pode solicitar um esclarecimento (ex.: o professor) e o próprio autor do texto, a cujo público (aquele para quem o texto foi escrito) o leitor precisa pertencer.

É por isso que acreditamos ser a leitura um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento relacionado ao assunto. Não se trata simplesmente de extrair informações básicas da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra; trata-se de uma atividade que implica necessariamente o aprimoramento dessas habilidades e a compreensão do todo do texto, através da qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Do mesmo modo, acreditamos que

[...] dentro do paradigma social da leitura, a construção do sentido também pode ser vista como um processo de interação, baseado numa experiência social globalizada. Quando a interação ocorre, as pessoas mudam e ao mudar mudam a sociedade em que estão inseridas. No caso da leitura, a transformação ocorre porque ler é desvelar o desconhecido (LEFFA, 1999, p. 31).

Portanto, a leitura não é somente a apropriação do ato de ler e escrever; ela envolve o domínio de um conjunto de práticas culturais que envolvem diferentes sujeitos rumo a uma compreensão do mundo que é, ao mesmo tempo, diferente daquela dos que não têm acesso à leitura. Isso porque a leitura tem um papel tão significativo na sociedade que podemos dizer que ela cria novas identidades, novas formas de inserção social, novas maneiras de pensar e de agir. No entanto, é preciso lembrar que o domínio da leitura envolve uma série de habilidades complexas que precisam ser desenvolvidas progressivamente na escola, tendo o professor como mediador do processo de apropriação da língua.

As observações desenvolvidas aqui evidenciam a necessidade de um professor que seja capaz de relacionar os saberes acumulados em sua vida escolar e acadêmica na constituição de um sujeito que produz a si próprio como cidadão. Sujeito esse que possa igualmente mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma a conseguir uma adequada transposição dos conhecimentos didáticos para a situação escolar, articulando diferentes conteúdos e adequando-os às necessidades culturais e às condições de aprendizagem dos alunos.

Faz-se necessário que o professor compreenda a sala de aula como um espaço interativo em que os alunos tenham a oportunidade de se tornarem agentes do seu ato de aprender. Destacamos a formação dos professores como um processo necessário à construção de práticas sociais indispensáveis à melhoria da qualidade da educação e a interação professor-aluno-sociedade, através do aproveitamento desse momento privilegiado para a aquisição da linguagem e produção de novas práticas de leitura e escrita. É importante que o professor promova essa recepção para que o aluno conceba tais processos como elementos indissociáveis à formação dos sujeitos como cidadãos.

Os professores precisam descobrir e fazer seus alunos descobrirem que a leitura e a escrita são portas abertas para várias possibilidades de aprendizado e meio de acesso a vários conhecimentos nas diversas áreas do saber humano. Devem também enfatizar que a interação é condição necessária para a produção do conhecimento por parte dos alunos, principalmente aquela que permite o diálogo, a cooperação e a troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implica a divisão de tarefas, em que cada um assume suas responsabilidades, as quais, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum.

Esperamos que estas reflexões à luz da temática “leitura: sua função social e alguns aspectos da literatura” possam contribuir para levar o educador a refletir sobre sua prática mediadora em sala de aula. Afinal, somos todos mediadores de práticas de leitura e de escrita cotidianas e escolares em processos diferenciados da interação: alunos ou professores, somos leitores e produtores de textos em permanente processo de construção.

Para o PROLER / Maranhão, a concepção de leitura, de acordo com o folder do VIII Encontro do PROLER (2006), “ler e escrever são habilidades que se transformam em saber, devem ser oportunizadas a todos, tanto por meio da escola, da biblioteca como da família, para que a sociedade tenha autonomia exercida pelo acesso à leitura de qualidade, de forma variada e permanente”.

Ainda mais aprofundada é a mensagem que segue o texto, quando o comitê regional afirma

(...) que a reflexão aprofundada acerca dessa temática – ‘Leitura e escrita: um exercício para a cidadania’ – que será trabalhada através de conferências, mesa redonda e oficinas, significa um momento ímpar para professores, bibliotecários e educadores em geral, ampliarem cada vez mais o entendimento sobre a importância e a função social e política que a leitura e a escrita exercem na vida do cidadão (Folder VIII Encontro / 2006).

Percebemos que o conceito de leitura é muito amplo e complexo, pois a questão envolve uma infinidade de possibilidades de respostas.

Ler pressupõe considerar o que Chartier (1998) chama de “mundo do leitor”. Então, para entender o conceito de leitura, não basta somente procurar no dicionário o significado da palavra, pois ler envolve uma série de práticas e experiências. Faz-se necessário, portanto, considerar diversos aspectos, tais como: grau intelectual e o manancial informativo do leitor, seus gostos, sua cultura, a comunidade na qual está inserido. Só isso? Tomando emprestadas as palavras de Silva, “seu repertório prévio”, suas necessidades de leitura, seus gestos, sua habilidade, suas maneiras de ler, instrumentos, apropriação e processos de interpretação. Enfim, ler é considerar aquilo que envolve o “mundo do leitor”, insistindo na consideração de Chartier (1998).

Essas são algumas colocações para percebermos que, entre o conceito e o realizado, existe uma distância enorme. Distância de objetivos, ações e atuação que são acionados por perguntas que nos movem sobre o fazer científico, amparados na nossa intuição ou, como diz Bachelard (1996, p.18),

O conhecimento adquirido pelo esforço científico pode declinar. A pergunta abstrata e franca se desgasta: a resposta concreta fica. A partir daí, a atividade espiritual se inverte e se bloqueia. Um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado. Hábitos intelectuais que foram úteis e sadios podem, com o tempo, entrevar a pesquisa.

O inverso da nossa atividade intelectual enquanto membro do comitê é quando, por exemplo, lançamos perguntas como: qual o motivo de o PROLER realizar somente encontros anuais? Ou: por que não há um cadastro com o contato de todos os professores que participaram dos encontros anteriores? Ou ainda: como são pensadas as estratégias de contatos, qual sistemática de avaliação é realizada para chamar este e não outro promotor de leitura?

Contrariando tudo isso, a *leitura*, segundo os documentos FNDE/BN (1997, p. 98), “tem uma função social e política”. No entanto, o que é notório é que há uma falta de coesão entre os encontros, no sentido de que a cada ano surgem novos participantes, promotores de leitura, enquanto que os dos anos anteriores não são informados sobre o evento, por falta de uma estratégia de divulgação.

Inexiste uma preocupação, da parte dos comitês estaduais, municipais e nacionais, de a cada ano aprofundar, por exemplo, a reflexão que colocada no folder do ano anterior sobre leitura, visto que ali está escrito que *a leitura e escrita são exercício para a cidadania*, por exemplo. Desde que a cidadania não faça reflexões sobre o processo de criação dos comitês, os objetivos e temas de encontros que possam responder a perguntas que se objetivem em *respostas concretas*, como disse Bachelard (1996).

Como exercer a cidadania, se os encontros, sendo anuais, não possibilitam qualquer contato nos demais períodos do ano, nem com os participantes entre si nem entre os promotores de leitura?

Ainda no mesmo folder observamos que “ler e escrever são habilidades que se transformam em saber”. Porém, cabem outras perguntas? Esses saberes são todos obtidos numa semana de um mês qualquer e depois socializados com outros professores no ano seguinte? Assim, ler e escrever, de ano a ano, em oficinas de vinte horas, são *habilidades que se transformam em saber*?

Devem ser oportunizados a todos, diz ainda o mesmo texto, professores, bibliotecários, e principalmente a família que, por meio da escola e da biblioteca, tenha autonomia, o que nos leva a recorrer uma vez mais a Bachelard (1996) ao mostrar que há ruptura, e não continuidade, entre a observação e a experimentação.

Isso equivale a afirmar, a partir do olhar que lançamos sobre o PROLER, que nele há rupturas e não continuidade.

Eis aí uma palavra que encaixa muito bem o PROLER e a reforma da educação: autonomia. Mas é a *autonomia* da sociedade, e não do leitor, e a leitura não deve ser qualquer uma, mas uma leitura *de qualidade*, outra palavra mágica para os “iluminados” das reformas, palavras que evidenciam, na sutileza ideológica do texto, o caráter neoliberal do PROLER.

Para que a *sociedade tenha autonomia exercida pelo acesso à leitura de qualidade, de forma variada e permanente*, seria necessário que os encontros fossem pelo menos, mensais e envolvendo os mesmos professores. Só que, pela nossa práxis, podemos afirmar que não é o que ocorre. Some-se a isso o fato de os profissionais da leitura, ou como chama o próprio PROLER, promotores de leituras, não serem os mesmos a cada ano.

Mas, como diz Elizabeth D’Ângelo Serra, (1999) primeira coordenadora do PROLER, no artigo “Leitura e literatura infantil e juvenil”, para o PROLER, conforme suas diretrizes,

a leitura tem especificidades próprias que requerem práticas de contato com o texto escrito, pois somente através desse convívio haverá apropriação crítica e criadora do texto. Assim, escamotear o complexo e lento processo de vir a ser um leitor é omitir as razões econômicas, sociais e culturais que são as que excluem a maioria não letrada do acesso à escrita, fortalecendo a idéia de que ser leitor depende de uma decisão pessoal (Folha PROLER, ano IV, no. 07).

Pelo artigo, percebemos uma série de contradições, que estão imbricadas em todo o processo, desde o Comitê Nacional até os regionais, mesmo que aparentemente o discurso seja outro, ainda assim há rupturas entre o que entende a Coordenação nacional sobre leitura e leitor e o que entendem os comitês regionais, divergindo em muitos aspectos. Dentre eles, vale destacar a concepção de *práticas de contato com o texto escrito*. Aqui, a prática deveria ser entendida como algo sistemático, serial e contínuo, mas nos comitês regionais essa prática inexistente, tanto por parte dos promotores de leitura, quanto por parte dos participantes.

Isso, infelizmente, nos leva a afirmar que o PROLER, como muitos dos formidáveis conjuntos de esforços, energia e investimentos públicos, privados e públicos, acabam simplesmente se convertendo naqueles casos típicos de ineficácia da ação pública, por falta de objetivos claros e bem definidos quanto à estrutura.

Vale aqui uma reflexão, parafraseando Antonio Gramsci (1991), que afirma, na concepção dialética da história, que no processo de reflexão sobre o saber e o conhecimento, há um momento que é a passagem dos valores, pensamentos e sentidos utópicos à ciência e desta última à ação. Ou seja, em todo conhecimento científico há marcas profundas do saber utópico que se transforma em ação: é a teorização da práxis sobre o saber científico. Assim, a ruptura com os valores considerados, até antes da formalização teórica, utopias se dá pela reflexão sobre o pensar que até então conhecíamos como senso comum, que não é conhecimento verdadeiro, no sentido atribuído por Vásquez (1977, p. 213):

O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nele, o homem pode transformar a realidade. O verdadeiro conhecimento implica uma reprodução espiritual da realidade, reprodução que não é reflexo inerente, mas sim um processo ativo que Marx definiu como *ascenso* do abstrato ao *concreto* em e pelo pensamento, e em estreita vinculação com a prática social.

Isso equivale às palavras de Karel Kosik, na “Dialética do concreto” (1976, p. 197): “a pesquisa sacode a certeza do mundo comum e da realidade fetichizada de todos os dias ao indagar sobre a sua legitimidade e ‘racionalidade’”.

Porém, o que vale destacar de significativo é que a nossa prática nos conduziu a essas reflexões, justificando que a práxis não é apenas e tão somente um conceito filosófico, mas uma categoria da teoria dialética da sociedade da qual nos servimos para justificar o lugar de quem fala sobre o PROLER. O educador que, ao longo dos anos, se impregnou da teoria sem a reflexão da prática e principalmente sem refletir que a construção do conhecimento é resultado de um esforço consciente do homem, enquanto sujeito histórico, para desvendar a essência dos fenômenos que constituem a realidade do mundo em que está inserido, como evidenciamos na metodologia deste trabalho.

4 O PROLER E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR-LEITOR

No que diz respeito à formação de educadores, a visão crítica de autores como Aguiar (1996), Freitas (2002), Giroux (1997), Kincheloe (1997) Tardif (et al., 1997) e Zeichner (1993) nos respalda no entendimento que expomos a seguir. A racionalidade hegemônica contemporânea da formação de educadores tem se calcado em princípios como interdisciplinaridade, contextualização e desenvolvimento de competências. Por terem sido perversamente apropriados em favor dos interesses do capital, esses três princípios não têm se mostrado na sua face legítima, mas, ao contrário, têm se revestido de um pragmatismo e um cognitivismo, dada a demanda do mercado de trabalho por profissionais da educação que atendam às exigências de formação do trabalhador adequado à nova ordem no mundo do trabalho: flexibilidade e competência para mobilizar agilmente seus saberes, em distintas situações ocupacionais que se lhe apresentem.

Nesse cenário, como já foi discutido ao longo deste texto, encontramos o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), articulando junto aos comitês iniciativas de promoção de leitura, especialmente voltadas à formação do educador-leitor, e realizando ações que visam despertar o interesse nacional pela leitura e a consciência da importância de sua democratização junto à população excluída das oportunidades de acesso à leitura. O objetivo é o mesmo apontado acima: formar o educador-leitor capaz e competente para mobilizar agilmente seus saberes.

Essa racionalidade estende seus tentáculos em documentos oficiais como os Parâmetros e as Diretrizes curriculares. A racionalidade cognitivista e pragmática inerente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores são as mesmas para o educador-leitor comprometido com medidas que visem sanar o déficit de leitura da sociedade brasileira.

Essas colocações balizam a reflexão de que programas como o PROLER necessitam alargar seus parâmetros, de modo a perceber o exercício docente como prática social intimamente relacionada a seus determinantes contextuais, quais sejam: os programas de leituras estão inseridos numa conjuntura maior, que é a de resolver os problemas de analfabetismo histórico da nação brasileira, com o desejo de inserir o Brasil no mercado dos maiores consumidores de livros, pois,

Nos anos recentes, particularmente a partir do final do século XX, diversas políticas novas surgiram, de caráter positivo, sendo as mais conhecidas as que são expressas na chamada Lei Rouanet (Lei 8.313/91), na Lei do Direito Autoral (Lei 9.610/98) e na pomposa Política Nacional do Livro (Lei 10.753/2003). Além delas, em dezembro de 2004 o governo federal anunciou a edição de uma Medida Provisória – a MP do Livro – pela qual as editoras, distribuidoras, livrarias e importadoras de livros seriam desoneradas de uma carga fiscal que varia de 3,65% a 9,25%, na forma de contribuições para o PIS, COFINS e PASEP. A compensação pela desoneração fiscal da MP do Livro é uma contribuição dos beneficiados igual a 1% sobre as vendas, visando constituir o Fundo Pró-leitura. Este Fundo está sendo formado por representantes de entidades do livro – Câmara Brasileira do Livro (CBL), Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), Associação Brasileira de Editores de Livros (ABRELIVROS), Associação Nacional de Livrarias (ANL) e Associação Brasileira de Difusão do Livro (ABDL) – que irão administrar diretamente o fundo como uma das formas de financiar as políticas públicas para o livro e a leitura (<http://www.liinc.ufrj.br/revista/index-revista.htm>).

É por isso que o PROLER objetiva a formação de mediadores da leitura através do treinamento contínuo de professores e da comunidade em geral. Suas ações devem contribuir para novas leituras da sociedade e para a ampliação de práticas leitoras que no dia-a-dia possam escrever novas histórias de vida voltadas para a construção de uma sociedade mais crítica, solidária e libertária. Seu eixo basilar são os desenhos didáticos de programas de formação de educadores segundo os nortes das agências internacionais de fomento à educação, como evidenciamos no primeiro capítulo desse trabalho.

O objetivo da formação de mediadores, aqui entendido como formação de educadores, segue diretrizes da Comissão coordenadora do PROLER, com base no fato de a preocupação com a leitura se expressar em diferentes instituições / entidades, tanto de base acadêmico-universitária quanto organizações não governamentais, cuja experiência recomenda que sejam incorporadas a programas dessa natureza.

O PROLER se baseia em princípios que levam em conta o fato de a sociedade brasileira conviver com uma escola básica cujos resultados têm apontado, freqüentemente, para a fragilidade da intervenção pedagógica. A leitura (ou o seu equivocado conceito e prática) não tem significado uma possibilidade real de inserção dos sujeitos no mundo da informação e, conseqüentemente, o exercício da cidadania passa a ser comprometido.

É através dela, então, que a possibilidade de intervenção na realidade se faz, pelo domínio que a condição de leitor oferece aos sujeitos. A educação de qualidade implica prioridade política como instrumento básico para sua consecução.

As diretrizes norteadoras do PROLER / FBN – Fundação Biblioteca Nacional expressam o caráter de processo que deve orientar a formação de leitores. São elas: diversidade de ações e de modos manifestadas nas práticas de leituras, nas instituições abrangidas e nas atividades organizadas; especificidade do ato de ler, entendendo-se que atos de leitura exigem modos próprios e competências específicas, articulando leitura e cultura, uma vez que não se pode compreender a leitura fora dos contextos nos quais se expressam a riqueza da vida humana e suas produções; prioridade da esfera pública, concretizando-se ações voltadas aos interesses da maioria da população leitora e não leitora.

Com os objetivos da Lei do Livro e do Fundo Pró-leitura, o PROLER, de modo geral,

concentra a maioria das ações e dos agentes de leitura – professores das redes públicas, através dos seus comitês e encontros, irradiando as práticas leitoras existentes no país; dando publicidade à leitura, enfatizando-se que *ela precisa ser tema na cena social*; bem como a democratização do acesso à leitura, pela disponibilização do material de leitura em bibliotecas escolares e públicas, em salas de aula e em salas de leitura em locais públicos. Para cumprir essas diretrizes, o PROLER / FBN estabeleceu vertentes organizadoras de suas ações. Formação de promotores de leitura, tendo, como público principal professores das redes públicas e as promoções de ações de leitura, englobando diversas práticas leitoras nacionais (<http://www.uesb.br/proler/proler.html>).

O PROLER tem ações estratégicas nacionais de articulação e de valorização do lugar político da leitura: estímulo à criação de bibliotecas públicas, divulgação de informações sobre o tema leitura, disseminando-as em rede, como é o caso dos comitês regionais e municipais, com o intuito da formação do educador-leitor, que deve tentar entender a leitura na sua diversidade. Como percebemos pelos fôlderes das oficinas, nos quais há uma acentuada preocupação de oficinas de leituras do texto ao teatro, leitura do cinema, bem como da matemática à ilustração de livros infantis, ou seja, o educador-leitor é o mediador entre códigos artísticos e as letras.

Visto ser o educador-leitor – segundo o PROLER, nessa dimensão das oficinas variadas – o mediador entre os códigos artísticos e o educando, é ele, o educador, quem primeiro amplia o seu conhecimento sobre arte, planeja e prepara o processo de ensino, oferece as condições adequadas, motiva e garante a aprendizagem dos leitores. Assim, os momentos destinados ao trabalho de arte são peculiares, precisam estar envoltos numa atmosfera acolhedora, de liberdade e de respeito às diferentes formas de expressão e respostas divergentes. As atividades e

conhecimentos propostos são geradores de conflitos, discussões, posicionamentos e subsidiam produções próprias e singulares.

O educador-leitor desenvolve a capacidade de percepção do seu mundo e consegue usar a leitura como um meio de representação pessoal; assim, cabe a ele assumir como um dos seus principais objetivos a instrumentalização do leitor com conhecimentos, suportes e materiais para que ele possa também empregar a leitura, nas suas diversas vertentes, como uma linguagem e utilizá-la nas suas variadas formas de expressão e comunicação.

O processo de ensino-aprendizagem na área de leitura é bastante complexo, pois requer o pleno envolvimento de professores e alunos em situações de estudo, análise, discussão, troca de informações, experimentação e descoberta. Daí o PROLER ter a necessidade de criar “diretrizes diversas de ações e de modos de leitura manifestadas nas práticas de leituras” (BRASIL, 1997, p 23). Na segunda “vertente” do mesmo documento: “Promoção de ações de leitura, englobando diversas práticas leitoras”, como a arte, por exemplo.

O PROLER, para incentivar o desenvolvimento de práticas promotoras de leitura, prioriza a esfera pública a fim de contribuir para a sua democratização, visando a despertar e atender aos interesses da maioria da população leitora e não-leitora. Com variedade dos códigos e suas tecnologias, como a arte. Esse acesso deve ser viabilizado através da disponibilidade de material de leitura variado e de qualidade em bibliotecas escolares e públicas, salas de aula, salas de leitura em locais públicos (<http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/cidadania/programas/federal/proler/proler.asp>).

Por meio da leitura, é possível ter acesso a novas idéias e conhecimentos essenciais para o desenvolvimento humano. Segundo Ezequiel Theodoro da Silva, em que pese a complexidade teórica dos processos de ensinar, todas as pessoas já ensinaram e aprenderam muitas coisas no transcurso de suas vidas. Assim, o conhecimento, a construção do conhecimento pelo outro que é meu aluno, coloca-se como compromisso primeiro de todo professor. Ou seja, para promover verdadeiramente o conhecimento junto aos seus grupos de estudantes, num determinado contexto escolar e no decorrer do tempo, o professor tem de ensinar bem, e para ensinar bem ele deve aprender sempre e ler continuamente ao longo da vida.

Portanto, nosso desafio é o de não sermos meros transmissores de conhecimentos, mas professores que saibam ler criticamente o mundo e, a partir das

suas sínteses pessoais, possam organizar programas pedagógicos que possibilitem o diálogo e a interação com seus alunos.

Mas, acima de tudo, é preciso recuperar a mudança da mentalidade de que a aptidão para organizar a aprendizagem reside num planejamento que jogue mais com a certeza de que o mais importante é a criatividade e a imaginação. O PROLER, nessa dimensão da aprendizagem da leitura e da escrita, na escola, principalmente pública, nas suas diversas dimensões – artística, discursiva, lingüística, psicolingüística, sócio-lingüística e pedagógica – vem cumprindo suas metas. Assim, é objetivo também do PROLER contribuir para a formação continuada do educador-leitor para atuar no campo das práticas escolares de letramento, buscando articular essas práticas com outras, próprias da cultura escrita, que ocorrem fora da escola.

Dessa forma, os cursos ou oficinas propõem, além de uma reflexão sobre a linguagem, ações ou atividades de linguagem oral e escrita, com o objetivo de criar uma rede de interação entre alunos e professores, bem como toda a comunidade escolar.

O programa declara que, nessa dimensão de formação do educador-leitor, as práticas de leitura e vida cultural devem ser habilidades e competências do educador-leitor. O modo como ele lê e escreve, interfere em sua vida social, e claro profissional. As possibilidades de constituição de outra relação com práticas letradas específicas, produzidas em e por instâncias sociais diferentes daquelas com as quais ele convive no seu dia-a-dia, pois, segundo Ezequiel Theodoro da Silva (1999, p. **(78)**, “Existem três propósitos fundamentais da leitura que ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas da comunicação leitor-texto: compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem”.

A formação do educador, com a articulação entre leitura e cultura, não se compreendendo a leitura fora dos contextos nos quais se expressa a riqueza da vida humana e de suas produções, é algo muito mais profundo, e o PROLER, nessa política de formação, tem a contribuição de mobilizar educadores em torno do tema leitura:

A contribuição do PROLER, para a formação de educadores-leitores (que não se dá em três ou cinco dias de encontro, mas em períodos constantes e longos), constitui-se em pequenos cursos de quarenta horas, como iniciação a uma formação mais aprofundada e com a participação dos professores locais ou de localidades próximas dos demandantes. Os encontros do PROLER passaram então a ter características de mobilização em torno da

leitura, troca de experiências através de cursos e palestras que contribuem para a reflexão dos participantes sobre um aspecto determinado do tema leitura, comum a todos, com o objetivo de que as críticas, as reivindicações e as apresentações de soluções sejam encaminhadas aos órgãos competentes (ELIZABETH SERRA, <http://www.unisal-lorena.br/nova> (o texto infantil e juvenil).

Dessa forma, o PROLER, tem iniciativas de promoção de leitura especialmente voltadas à formação do educador-leitor, articulando e promovendo ações, visando despertar o interesse nacional pela leitura e a consciência da importância de sua democratização junto à população excluída das oportunidades de acesso à leitura, como já enfatizamos anteriormente. E ainda viabiliza a realização de pesquisas na área do livro e da leitura. O PROLER dissemina a idéia de parcerias capazes de ampliar a rede de participantes, e também a criação de comitês que podem contribuir com suas concepções.

4.1 O papel social da literatura na formação do educador

Seria impossível realizar um trabalho sobre a formação do professor se não fizéssemos um recorte sobre o papel social da literatura na formação do educador, pois, como já evidenciamos na introdução deste trabalho, somos grávidos de há muito pela literatura. A literatura aqui é desveladora de sentidos e significados do mundo, síntese da resultante do que somos: leitores, sujeitos de contradições postas pelas relações entre trabalho e educação. O ato de educar é um trabalho de humanização do homem. E faz pensar a sociedade em que vive.

Muitos autores vêm discutindo as relações entre trabalho e educação, inspirados, principalmente, pelos escritos de Antônio Gramsci, importante marxista italiano que viveu entre 1891 e 1926 (Frigotto, 1984, 1995; Manacorda, 1990, 1991; Arroyo, 1990, 1991; Enguita, 1989; Nosella, 1992; Silva, 1991, entre outros). Estes autores apontam que, para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer como princípio educativo. Isto quer dizer que a educação não pode estar voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla. Analisar o processo educacional a partir de reflexões empírico-teóricas para compreendê-lo em sua concretude significa refletir sobre as contradições da organização do trabalho em nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade (PIRES, 1996, p. (69).

Leitores – melhor: profissionais da educação – que têm como instrumental a leitura: eis o que somos. Apesar das várias lacunas ainda existentes nos programas e políticas de leitura dos governos, decorrentes da omissão histórica de políticos, empresários e intelectuais quanto à democratização das condições materiais e intelectuais de acesso aos bens culturais, ainda assim somos leitores e formadores de homens que devem despertar para a sua humanização.

É preciso que a leitura devolva ao homem a luz da palavra, mostrando que esta ultrapassa o capricho de interesses particulares, construindo um saber verdadeiro, de consentimento universal, e que possa ser reconhecido como guia da vida pública e privada: essa deverá, na atualidade, ser uma das preocupações dos educadores.

A laicização da literatura, na época moderna, iniciada com o Romantismo e servindo de legitimação à burguesia, muda a concepção da leitura. O resgate da dimensão social da literatura pela burguesia tem repercussões até nossos dias. A nova escritura, além de atingir e influenciar o público adulto, privilegia textos direcionados a crianças com o intuito de modificar o comportamento infantil, ao reforçar os valores sociais vigentes apresentados como modelos a serem assimilados e seguidos. Os modelos da classe social dominante são orientadores, por ter sido ela, no passado, a dominadora dos acervos e ter estado engajada em atividades do fazer intelectual, bem como detentora do conhecimento por ser leitora dos clássicos.

É duplo o propósito atribuído à leitura na tradição acadêmica. Em primeiro lugar, a base racional dessa abordagem deriva das definições clássicas do homem letrado, perfeitamente versado nos clássicos, articulados no falar e no escrever e ativamente engajado em atividades intelectuais. Essa abordagem da leitura tem servido primordialmente aos interesses da elite. Neste caso, a leitura é encarada como aquisição de formas preestabelecidas de conhecimento e organiza-se em torno do estudo do latim e do grego e do domínio das grandes obras clássicas (MACEDO; COLE, 2007, p. **(121)**).

Portanto, não é temerário afirmar a função social da literatura, quer seja adulta ou infantil, com a preocupação na formação do educador, pois é na infância que se forma o hábito da leitura¹⁹. Nos seus primórdios, a literatura para crianças tem função formadora: apresenta modelos de comportamento que facilitam a integração da criança na sociedade.

¹⁹ Há profundas discussões sobre a questão do hábito e do prazer da leitura. Neste texto, porém, não é pretensão nossa abordar tal problemática.

Lajolo e Zilberman (1999) acreditam que a valorização da família na sociedade burguesa é a mola mestra que transforma a leitura em prática social, quando constitui atividade privada nos lares, tendo o livro como instrumento ideal para a formação da moral burguesa. Desde então, segundo as autoras, “ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 14).

Essa formação do educador passa antes pela compreensão dessas questões, nas quais estão discussões que podem contribuir para a formação de educadores que atuam ou atuarão na educação, em particular na promoção da leitura. Trata-se de refletir sobre o desafio de superar a lógica formal da ciência moderna nas relações educativas dessa área, lógica que, em última análise, separa sujeito e objeto no processo educativo.

A literatura infantil aparece nesse contexto histórico-social definido: a ascensão da burguesia e a posição que a criança passa a assumir na família é algo marcante desde então. Segundo Lajolo e Zilberman (1999), a nova unidade familiar, centrada no tripé pai-mãe-filhos e fortalecedora do Estado, privilegia a criança como um ser merecedor de atenção especial com *status* próprio, para o qual convergem as preocupações com a saúde, a educação e a religiosidade.

Ao historiar os princípios da educação e da instrução oitocentista no Brasil, Massaud (1999) registra que, paralelamente à literatura de caráter universal, prevalecia uma literatura de cunho moralista, própria do século XIX, direcionada à infância e à adolescência: formadora de caráter, de moral identificável com modelos de virtude, amor e desprendimento a serem seguidos por crianças e jovens. Os títulos dessas obras já indicam o seu conteúdo. Exemplo disso são os “Modelos para os meninos ou rasgos de humanidade, piedade filial e de amor fraterno”, publicado em Recife em 1869, consistindo numa coleção de historietas recheadas do código moral vigente; e “As manhãs da avó: leitura para a infância”, publicado pela Editora Garnier em 1877, com várias histórias morais dedicadas às mães de família que norteariam seus filhos nos princípios, usos e costumes de nossa terra.

A literatura infantil brasileira se desenvolveu, segundo Riche (1999, p. 130), “na virada da modernidade para a pós-modernidade e vai refletir esteticamente esse sistema social complexo vivendo entre o pré-capitalismo de algumas regiões [...] e as grandes cidades”.

Temos, então, uma cena social plural, com duas realidades distintas no território nacional: de um lado, crianças com pouco ou nenhum acesso ao livro infantil e à leitura, e, de outro, facilidade incrível de acesso aos bens de consumo, entre os quais a literatura infanto-juvenil.

Muito embora se conviva com tal disparidade no Brasil, na atualidade o livro infantil borda a realidade – os problemas sociais, políticos e econômicos. Ao assim fazer, não foge do lúdico, pois continua a transmitir emoções, a despertar curiosidade e a produzir novas experiências, desempenhando, ao mesmo tempo, uma importante função social, que é fazer com que a criança perceba intensamente a realidade que a cerca.

A função social da literatura é facilitar ao homem compreender os dogmas que a sociedade lhe impõe e, assim, emancipar-se deles. Isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionado pela leitura. Se a sociedade buscar a formação de um novo homem, terá de se concentrar na infância para atingir esse objetivo. Nesse sentido, podemos dizer que o movimento da literatura infantil contemporânea, ao oferecer uma nova concepção de texto escrito, aberto a múltiplas leituras, transforma a literatura para crianças em suporte para experimentação do mundo. Dessa maneira, as histórias contemporâneas, ao apresentarem as dúvidas da criança em relação ao mundo em que vive, abrem espaço para o questionamento e a reflexão provenientes da leitura.

Por outro lado, os contos clássicos não impedem o raciocínio lógico, porque não embotam a inteligência da criança. Propiciam, isto sim, o aguçamento de sua sensibilidade artística e o equilíbrio entre o sonho e o real. É um jogo estimulante: a criança sabe que o que está lendo não é verdade, mas finge acreditar. É a magia do imaginário, tão necessária ao desenvolvimento infantil, como perlustra Helde (1987, p. 154).

De acordo com Silva (1986, p. 21), a leitura do texto literário “pode se constituir num fator de liberdade e transformação dos homens”. Em consequência, pode-se dizer que a leitura tanto do texto maravilhoso quanto do texto realista cumpre o papel social de transformar a infância, na medida em que leva a criança a pensar criticamente.

Cumprе lembrar que o texto artístico somente pode desenvolver sua função social numa coletividade contemporânea que compreenda os códigos culturais, os quais fazem parte do conhecimento acadêmico e são uma forma de

poder e uma fonte de sobrevivência. O conhecimento é mantido, difundido e estocado pelo livro, seja o de papel, seja o eletrônico, pois sua forma de transmissão não é via oral, é pela leitura.

É necessário, porém, investir urgentemente na formação leitora dos educadores – professores e pais –, transformando a leitura e a escrita em tema de interesse nacional, pois são aqueles os responsáveis pela formação da mente e da inteligência das crianças leitoras, seres em processo de formação e informação. Evocando as palavras de Eduardo Portella (apud WEFFORT, 1987, p. 70), “a cultura é a educação trans-escolar e a educação é a cultura escolarizada”.

Com a avalanche de conhecimento impresso disponível, o papel da leitura e da literatura é desenvolver nas pessoas, principalmente nas crianças, um espírito analítico e crítico, o que não acontece quando a oportunidade lhes é negada.

Quando, no século XVIII, os mediadores do texto literário, sacerdotes e críticos, cederam espaço à figura do leitor-intérprete, foram abertas infinitas possibilidades de conferir múltiplos sentidos à leitura. A partir dessa premissa, ler é sempre interpretar; ela tem uma dimensão social, provoca, enriquece e encaminha à reflexão.

Por si só, a questão da diversidade de interpretação é uma forma de democracia, ao permitir que o texto literário seja o lugar de discordância de múltiplas vozes e leituras. Dessa forma, a leitura, enquanto oportunidade de enriquecimento e experiência, é primordial na formação do indivíduo e do cidadão. A formação de leitores se configura como imperativo da sociedade atual. Pessoas afeitas à leitura, aptas a penetrar os horizontes veiculados em textos mais críticos, são pessoas capazes de melhor desempenho em suas atividades e apresentam maior aptidão para o enfrentamento dos problemas sociais.

Se, por um lado, a leitura pode ser um instrumento de dominação, por outro lado é um instrumento de cidadania. E, muito embora a leitura não seja o único caminho para a cidadania, ela constrói a cidadania na medida em que o homem se constrói dentro dessa sociedade. Para que o homem se “construa” dentro da sociedade, precisa ele de conhecimento – uma forma de poder e uma fonte de sobrevivência.

Conhecimento, leitura e cidadania se complementam, pois sem leitura não há formação, nem conhecimento, nem cidadania. E sem cidadania não pode

existir sociedade. O ato de ler é, pois, uma ação política, e por isso se pode dizer que o acesso à leitura depende da organização da sociedade e do Estado, que ajudam a mantê-la e a reproduzi-la.

O domínio da capacidade de leitura gera maior mobilidade dos grupos humanos, aumento qualitativo da capacidade crítica e crescimento de seu potencial reivindicatório. A leitura, portanto, dá voz ao cidadão, no sentido de que sua interpretação pode gerar a transformação do mundo.

Agente disseminador da leitura, o bibliotecário de biblioteca escolar assume o compromisso com a criança de lhe oferecer textos de qualidade, que intervenham na formação das mentes e seduzam para o exercício da reflexão.

A construção de ações mais filosóficas, mais pensadas, mais completas e mais cheias de movimento lógico que as boas obras literárias propiciam desde o primórdio da humanidade permitirá que o agir pedagógico se torne mais relacionado à realidade concreta. A apresentação do pensamento de autores da área específica da literatura infantil aqui tem como objetivo contribuir para que se compreenda que, com as obras para leitores adultos ou infantis, podemos apresentar uma literatura desvinculada de estereótipos e ensinamentos. Essa literatura possibilitará aos educadores analisar a atuação social do educando que tem como instrumento de trabalho a literatura, a qual, por si só, já é uma síntese de múltiplas significações.

A intenção desse processo de reflexão é contribuir para que cada um perceba o princípio da contradição da realidade histórica de suas relações profissionais nesta sociedade: a alienação dos homens. E que isso aconteça não apenas para a constatação da situação histórica, mas, principalmente, para que cada um possa, de alguma maneira, contribuir para sua superação.

O maior desafio que a leitura coloca a todo leitor e também a todo educador é permitir – e até exigir – que, na ação cotidiana, o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la. Assim, “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” Marx, 1979, p. 111. Transformá-lo de uma maneira socializada na e pela leitura, sempre com a preocupação de que o homem é parte fundamental de todo movimento.

4.2 A formação de professores: o processo de leitura e sua dimensão social

Espanta-nos o silêncio sobre a importância social das bibliotecas públicas por parte dos intelectuais. Ao reivindicarem igualdade de oportunidades na educação ou no acesso à cultura, raramente falam das funções da biblioteca pública para a democratização permanente do conhecimento. A omissão dos intelectuais é grave e reflete uma visão elitista e egoísta, pois parecem esquecer suas próprias histórias de leitura. Sem livros, não é possível haver leitores, tampouco professores comprometidos com a formação do cidadão.

A escola desempenha a função da educação formal. Contudo, é a biblioteca pública a instituição do conhecimento, que está aberta aos interesses das pessoas por toda a vida, e é através dela que a maioria da população tem condições materiais para se formar leitora.

O pré-requisito para escritores, criadores, artistas, cientistas e mesmo jornalistas para exercerem suas funções é ser leitor. Eis a dimensão social da leitura: formar o homem. Também têm que ser leitores os que podem desfrutar plenamente das artes e das ciências para apreciá-las, estudá-las ou reinventá-las, e nesse momento estamos também falando dos professores, peças inseparáveis da dinâmica social. Isso é uma forma de poder. A leitura que os une e forma a base cultural que os qualifica não é somente a leitura técnica, mas também a literária, por tudo o que já discutimos neste trabalho sobre o papel social da literatura na formação do educador.

Assim, a formação de leitores tem sido fruto de uma situação historicamente determinada por condições econômicas, emocionais e culturais. O poder abstrato da leitura e sua dimensão social sempre estiveram ligados a um poder concreto, que é o econômico. Contraditoriamente, os livros são produtos comerciais, o que os coloca numa relação de produção que, por sua vez, é o que possibilita a sua multiplicação e conseqüente deselitização, que é o que vem pretendendo fazer o PROLER, através de seus comitês regionais.

A leitura apresentada com uma função social maior do que o reconhecimento do código escrito é uma conquista recente, como evidenciamos na parte introdutória deste trabalho. Porém, vale ressaltar aqui que, com o advento da industrialização, nos anos 1920, o mercado passou a exigir uma mão-de-obra que soubesse reconhecer as letras e os números.

A sofisticação desse mercado passou a exigir, mais recentemente, trabalhadores com maior capacidade para apreender e absorver tecnologias complexas, que exigem leitura de textos mais longos, redação de relatórios, manuais e conhecimento de outros idiomas – em outras palavras, profissionais melhor qualificados.

Outro aspecto é a mobilidade das classes sociais brasileiras, que buscam melhores posições na pirâmide social, um dos efeitos do processo de democratização. Assim, a escolaridade é considerada, por grupos sociais mais pobres, como fator decisivo para ampliar as suas chances de trabalho e, conseqüentemente, facilitar a ascensão social. Isso exige, portanto, do Estado, melhores condições e profissionais da educação melhor qualificados.

E boa escolaridade é sinônimo de uma boa habilidade leitora, a qual é privilegiada pela escola através do texto literário. Nos últimos anos, a escola pública brasileira tem buscado melhorar as suas condições de trabalho, discutindo o seu papel social e valorizando a sua função como ingresso principal, para a maioria das crianças e jovens, no mundo da escrita. A criação de programas de leituras, ampliação de acervos e compra de livros de literatura pelo governo federal vem crescendo e ganhando espaço importante nas escolas.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos guias críticos dos livros didáticos, a criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola, o movimento de valorização salarial do professor, a avaliação nacional da qualidade dos vários níveis de ensino e a introdução de televisões e computadores no espaço da escola, entre outras ações, estão finalmente colocando a educação básica como prioridade nacional. O Ministério da Cultura, com os programas “Uma Biblioteca por Município” e o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), que agem de maneira integrada, têm divulgado e fortalecido a relação entre a leitura e as bibliotecas, através da formação de professores qualificados à prática da leitura. Como resultado, estados e municípios estão passando a demonstrar interesse pelo assunto, através da demanda por bibliotecas, salas de leituras e projetos.

Para compreender tudo isso, é fundamental que nos aproximemos das discussões que estudiosos e pesquisadores de diferentes correntes teórico-metodológicas têm destinado ao objeto leitura, de modo a refletir sobre elas e confrontá-las com as nossas práticas educativas. Reafirmamos mais uma vez que a

necessidade de uma sustentação teórica sobre a natureza e a complexidade dos processos relacionados à leitura é condição básica para a compreensão crítica desse objeto, e da nossa prática docente, assim como da educação como um todo, como pretendemos demonstrar no capítulo terceiro do atual trabalho:

(...) a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto (...) (FREIRE, 1991, p. 11-12).

Iniciamos este debate citando Freire (1991), pela riqueza de temas que ele apresenta na obra citada, os quais foram discutidos e fundamentados teoricamente na visão de vários autores no decorrer deste trabalho, a saber: *compreensão crítica, ato de ler, decodificação do texto, leitura crítica, texto e contexto*. Esses temas-chave, compreendidos em conjunto como partes integrantes de um contexto lingüístico-discursivo-social, levam à compreensão ampla dos processos, evidenciando a necessidade de se analisarem as práticas educativas nas quais a leitura é peça fundamental, básica e norteadora. Se analisados isoladamente, perdem a riqueza de sua significação polissêmica.

Nos sentidos estão inúmeros estímulos que nos alcançam num dado momento, nem todos têm relevância. E dos que a têm, os graus de importância são desiguais. Estamos sempre envolvidos na tarefa de selecionar e de interpretar. A interpretação direciona nosso agir para uma opção preferencial e outra, entre um grande número de escolhas possíveis.

Vivemos num mundo de representações simbólicas. Ao interpretar os estímulos que nos alcançam, nós os transformamos em símbolos, portadores de significados – é o que podemos chamar de *leitura de mundo*. Criamos imagens do mundo e da história dentro de nós, mesmo que sejam de nossas pequenas histórias. Esse mundo evoca aspectos variados da vivência humana: mundo que nos cerca, nos penetra e constrói dentro de nós um mundo-texto feito com os nossos significados. A existência da leitura do mundo invoca a igualdade entre os seres humanos quanto à capacidade de ler: todos temos nossa visão de mundo, que deve ser respeitada e confrontada, quando necessário, com outras visões opostas, mesmo que às vezes nem todos se dêem conta dessa capacidade; todos nós temos uma predisposição para a leitura.

Nesse mundo de representações, de imagens, surge a palavra como uma das maiores criações do homem, primeiro veiculada de boca a ouvido, nas lendas, tradições da cultura oral viva dos povos; mais tarde, nos manuscritos e textos impressos, como a palavra escrita e, mais recentemente, nas telas de computadores, nas imagens virtuais.

A *leitura da palavra escrita* transportou o homem a um mundo sem fronteiras, possibilitando o diálogo com outros povos e outras culturas. Por outro lado, a leitura da palavra, ao contrário da leitura do mundo, colocou alguns indivíduos em posição de desigualdade, uma vez que nem todos têm acesso a essa leitura, pois o seu aprendizado passa pela formação escolar, cujas oportunidades são desiguais, tendo em vistas que vivemos numa sociedade de classes. Resgatamos Freire (1991), ao valorizar a leitura de mundo como aspecto fundamental para a realização da leitura da palavra escrita.

A perspectiva discursiva, sócio-interacionista que optamos para fundamentar a concepção de leitura, embora centre seu foco de estudo no texto, na interação entre os sujeitos produtores de sentidos (autor e leitor), não nega a importância da leitura do mundo, do contexto. Considera que, na construção de sentidos em que os sujeitos buscam a compreensão crítica do texto, são necessários os conhecimentos prévios do leitor, os quais são oriundos da leitura de mundo e das leituras de outros textos, ou seja, das várias experiências de leitura adquiridas ao longo da vida.

Assim, nessa abordagem ampla com que a leitura é compreendida, necessário se faz entender a sua característica polissêmica, no que se refere à sua natureza conceitual. Portanto, é importante distinguir os vários sentidos com que se compreende a leitura, conforme aponta Orlandi (1993, p. 7):

Leitura, vista em sua concepção mais ampla, pode ser entendida como 'atribuição de sentidos'. Daí ser usada indiferentemente tanto para a escrita como para a oralidade. [...] Por outro lado, pode significar 'concepção', e é nesse sentido que é usada quando se diz 'leitura de mundo'. [...] No sentido mais restrito, acadêmico, 'leitura' pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto [...] Em um sentido ainda mais restritivo, em termos agora de escolaridade, pode-se vincular leitura à alfabetização (aprender a ler e escrever) e leitura pode adquirir então o caráter de escrita aprendizagem formal.

É evidente, porém, que nesta pesquisa não adotaremos todas essas abordagens. O ponto básico que sustenta nossa concepção de leitura é a *produção de sentidos ao texto escrito*, delimitada pela idéia de compreensão. É esse recorte que fazemos nas perspectivas discursivas que darão uma direção à nossa reflexão sobre a leitura.

Retomando Orlandi (1993, p. 8), ao assumir uma perspectiva discursiva na reflexão conceitual sobre a leitura, é necessário considerar alguns fatos que se impõem em sua importância:

- a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentidos(s);
- c) de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados historicamente e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Diante desses aspectos, há que se considerar que a leitura não é uma questão de tudo ou nada, segundo reforça a referida autora, mais sim uma questão de natureza, de condições, de modos e de relação, de trabalho, de produção de sentimentos, ou seja, de historicidade. O processo de historicidade é resultante das relações sociais que se estabelecem tanto no ato da leitura do texto pelo leitor (recepção), como no ato da elaboração do texto pelo autor (produção), através de um jogo interacional. Portanto, tanto autor quanto leitor são sujeitos que têm uma história de vida que inevitavelmente interfere no processo de produção e de recepção de textos. Essa historicidade não se resume somente aos sujeitos produtores de sentido (autor / leitor), mas também envolve o próprio texto e a própria ação da leitura, da sua produção.

Como afirma Lajolo (1994, p. 106), a leitura constitui um tecido ao mesmo tempo individual e coletivo, ou seja: “Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, foram acumulados. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas”.

Ainda segundo Lajolo (1994, p.108) a leitura significa

- (...) um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o

comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.

Há um grau de importância atribuído aos sujeitos e ao contexto sócio-histórico e ideológico em que estão submersos, determinando, assim, as condições de produção da leitura.

Dessa forma, compreendemos a leitura como um *processo dinâmico de atribuição de sentidos a uma mensagem escrita, intermediado pelas informações e experiências de mundo que possuímos*. A leitura, portanto, não se restringe à mera decodificação do código escrito: ela é, sobretudo, uma prática social de compreensão do texto escrito, mediatizada pela leitura de mundo, ou seja, pela experiência.

Resultante do *cruzamento de olhares* do leitor com o texto, o ato de ler transcende o que está posto no texto e nas entrelinhas, recriando-o a partir das múltiplas interpretações do leitor, que é um sujeito ideológico, trazendo consigo valores: “Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significado” (ORLANDI, 1993, p. 11).

Na visão de Birman (1994, p. 106),

(...) o sentido não é dado imediatamente pelo texto, mas produzido ativamente pelo leitor. Este assume a condição de dialogante com o texto, adotando uma postura eminentemente intersubjetiva, pois passa à condição fundamental de produtor de significações.

Para Luiza de Maria (1994, p. 175):

Leitura é uma experiência. Ler sobre uma tempestade não é o mesmo que estar em uma tempestade, mas ambos são experiências. Respondemos emocionalmente a ambos e podemos aprender com ambos. Mas o aprendizado, em cada caso, é um derivado da experiência (...). E a experiência sempre resulta em aprendizado, em mais opções e possibilidades na busca de respostas aos desafios, em melhores condições para a compreensão, não apenas dos textos, mas dos fatos e fenômenos da própria vida. Sem esquecer que a experiência na leitura produz sempre mais conhecimento sobre a própria leitura, de modo que aqueles que lêem muito sem dúvida tendem a ler melhor (...).

O ato de construir sentidos a partir do contexto impresso é pôr em exercício o pensamento, interagindo com o texto. O envolvimento emocional do leitor com a experiência da leitura é o mesmo que se pode ter em qualquer tipo de experiência, e, da mesma forma, dela extraímos sempre algum aprendizado. O estímulo ao pensamento e à possibilidade quase infinita de se construir

aprendizados a partir do que se lê confirma a implicação direta da leitura com a escrita e, conseqüentemente, com o desenvolvimento cognitivo.

A leitura é a possibilidade de diálogo entre autor e leitor, mediatizada pelo texto, cujas perspectivas são as mais diferentes, transcendendo tempo e espaço, alargando experiências entre meios sociais e geográficos distantes e distintos, com passados remotos de outros momentos históricos.

Ainda nessa linha de raciocínio e seguindo Nunes (1994, p. 15),

Para construir o sentido, o leitor trabalha o seu conhecimento prévio, tentando compreender o conhecimento do outro, na busca do engajamento, do 'conhecimento mútuo'. O esforço, a compreensão orienta-se para o conhecimento em si mesmo e no outro indivíduo (...) através do jogo interacional.

A leitura é uma prática com e sobre a experiência concreta. Do ponto de vista do leitor, é uma nova experiência que ele vai viver e transformar, transformando-se a si mesmo. Esse leitor, no processo da leitura, assume a condição de co-autor do texto lido, de intérprete e de fazedor da história: "Assumir a condição de leitor por excelência (...) é, portanto, liberar em nós mesmos a capacidade de atribuir sentido aos textos, como aos gestos e à vida" (LEITE; MARQUES, 1985, p. 39-40).

Silva (1999, p. 43-45), nessa perspectiva de leitura enquanto processo de atribuição de sentido ao texto e de compreensão de mundo, afirma que

(...) o propósito qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra. O 'compreender' deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através do seu conteúdo [...] Compreender a mensagem, compreende-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente 'livresco', da comunicação leitor-texto (...).

Ainda segundo esse autor, ler significa, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. Daí afirmarmos que a prática da leitura é, sobretudo, uma prática social, que se dá de forma individual e coletiva, uma vez que permite compreender as contradições e o pluralismo existentes na sociedade, permitindo ao indivíduo situar-se no mundo e sobre o mundo. A leitura, enquanto prática social,

não pode prescindir de situações vividas socialmente no contexto da família, da escola, do trabalho, da igreja e de outras instâncias.

Na perspectiva discursiva, sócio-interacionista, a leitura é uma prática social na qual interagem os sujeitos produtores de sentidos – autor e leitor – mediatizados pelo texto escrito, obedecendo aos objetivos que constituem nesse processo de interação: os sujeitos ou os interlocutores (leitor-autor), o texto, e a produção de sentidos. A leitura, portanto, é produzida, daí se levar em conta as *condições de produção da leitura do texto* (ORLANDI, 1999, p. 180).

Em relação às condições de produção da leitura, sujeitos e sentimentos são elementos de um mesmo processo: o da significação, os quais envolvem outros aspectos, como componentes extralingüísticos, contextuais (conhecimento prévio, conhecimento de mundo) e componentes lingüísticos contextuais (uso da língua, coesão, estrutura do texto, intertextualidade, estratégias de leitura, inferências).

Na instauração do autor e do leitor em sua relação como sujeitos na instituição dos sentidos, Orlandi (1993, p.10-11) chama a atenção para o fato de que possibilidade de se pensar:

- a) um autor onipotente, cujas intenções controlassem todo percurso da significação do texto;
- b) a transparência do texto, que diria por si toda (e apenas uma) significação; e ainda
- c) um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão dominasse as múltiplas determinações de sentimentos que jogam em um processo de leitura.

Kleiman (1996, p. 17-18) compartilha essa vertente teórica e afirma que a leitura é um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem a todo momento com os do autor para se chegar à compreensão, ou seja, à produção de sentidos. Nesse processo de interação autor / texto / leitor,

A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese. Também a partir da síntese [o leitor] procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos, tanto os dados [do autor] como o conhecimento do leitor integram como fontes de dados necessários à compreensão.

Há, portanto, um grau de envolvimento entre leitor, texto e autor, na perspectiva de produzir sentidos, produzir leituras, de compreender. Daí que Silva (1996, p. 41) enfatiza que “ler é, antes de tudo, compreender”, envolvendo três propósitos básicos, conforme citados anteriormente: compreender a mensagem, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem. Ao experienciar

a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo e compreender-se no mundo. Ler, portanto, é projetar e projetar-se, é criar um mundo de possibilidades.

No processo de compreensão do texto escrito, o leitor tem implícita uma intenção básica, que se manifesta conforme seus objetivos e necessidades de leitura. Nesse sentido, o ato de ler envolve duas atividades: *uma atividade mecânica*, de decodificação lingüística, de percepção visual, a qual envolve o conhecimento das regras e do uso de língua portuguesa (pontuação, sintaxe, *layout* da página, organização das palavras em sentenças e parágrafos, etc.), e *uma atividade reflexiva / crítica*, em que o leitor mergulha conscientemente no conteúdo e na forma do texto, buscando desvelar sua significação e uma tomada de posição. Nessa segunda atividade, levam-se em conta as experiências prévias do leitor, que, confrontadas com as possibilidades de significado do texto, resultam na criação de novas possibilidades, caracterizando o que se poderia chamar de *práxis da leitura*, geradora de novas experiências para o indivíduo, segundo afirma Silva (1996, p. 95-96).

O referido autor sinaliza que a leitura se manifesta como a experiência resultante do trabalho, seguindo pela consciência do sujeito em seu projeto de desenvolvimento do texto:

Ao buscar a compreensão do texto, a partir das referências sugeridas pelos signos impressos que compõem o documento, o sujeito [o leitor] executa as atividades de **constatação**, **cotejo** e **transformação**. Na **constatação**, o sujeito situa-se nos horizontes da mensagem, destacando e enumerando as possibilidades de significação; no **cotejo**, o sujeito interpreta os significados atribuídos; na **transformação**, o sujeito responde aos horizontes evidenciados, re-elaborando-os em termos de novas possibilidades (Id. *ibid.*, p. 95).

Na tensa relação entre a atividade mecânica e a atividade reflexiva / crítica, estabelece-se o processo de compreensão do texto, cujas relações de sentidos passam por sua relação com outros textos existentes, possíveis ou imaginários, o que se caracteriza como intertextualidade: “Saber ler é saber o que texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. Ler é saber que sentido pode ser outro” (ORLANDI, 1996, p. 11-12). Isso mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Para Silva (1996, p. 59), “...leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura, é um empreendimento meramente ôntico”.

Lajolo (1985, p. 59) reforça essa assertiva de Silva, ao afirmar que

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura ou rebelar-se contra ela (...).

Na perspectiva da análise do discurso, Orlandi (1996, p. 195-202) enfatiza que

(...) uma postura produtiva é a de considerar que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação.

Na relação de interação que a leitura estabelece, ao se considerarem as condições de produção da leitura, é fundamentalmente necessário refletir sobre a noção de *incompletude do texto*, ou seja, o discurso é marcado pelo lugar social de quem o produz: "...aquilo que se poderia dizer e não se disse, em condições determinadas de produção, também constitui o espaço de discursividade daquelas condições" (ORLANDI, 1996, p. 195).

A incompletude do texto se apresenta tanto no aspecto de sua elaboração quanto de sua leitura, pois ambos são processos produzidos em condições históricas e ideológicas determinadas. O texto, portanto, não é um produto fechado em si mesmo: há que se considerar o aspecto da sua previsibilidade. Podemos criar e ler diferentemente um mesmo texto em épocas e condições diferentes: há leituras que são possíveis hoje, mas que não o foram em outras épocas.

Somos sujeitos portadores de nossa situação e transformação social, somos também, portadores de novas formas de sentir o mundo e a nossa condição nesse mundo, daí a cada leitura nos renovarmos e renovarmos o texto.

Por outro lado, a natureza da incompletude do texto deriva de sua relação com a situação (contexto de enunciação e contexto sócio-histórico) e com os interlocutores (posição ideológica dos autores e dos leitores).

Na análise do discurso, "(...) o texto é definido pragmaticamente com a sua unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção (...) se constitui, portanto, no processo de interação" (ORLANDI, 1993, p. 21). Este se apresenta como o ponto de partida e o ponto de chegada no processo de compreensão da leitura.

A noção de texto enquanto enunciação discursiva incompleta, intervalar, leva à compreensão de que a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos de *leitura parafrástica*, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido literal supostamente intrínseco ao texto (dado pelo autor), até a chamada *leitura polissêmica*, que se define pela atribuição de múltiplos e diferentes sentidos ao texto. O que determina a natureza da leitura parafrástica ou da leitura polissêmica são as condições e os objetos de leitura dos sujeitos-leitores, assim como os diferentes tipos de texto ou de discurso. O limite a ser estabelecido na leitura (parafrástica ou polissêmica) é uma decisão, quase sempre, do leitor – de acordo com as condições de produção e os objetos de leitura – em relação ao que está dito e ao que não está dito no texto.

A leitura, portanto, na sua acepção ampla, é seletiva, sua compreensão dependerá das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura do texto.

Os processos parafrástico e polissêmico são considerados os fundamentos da linguagem. A tensão básica entre esses dois processos, vista na perspectiva do discurso, é a que existe entre o texto e o contexto histórico-social: a linguagem é sócio-historicamente constituída, ela muda continuamente. Portanto, os discursos e a leitura são também sócio-historicamente constituídos:

Em um discurso lúdico, por exemplo, a leitura polissêmica se faz em maior grau, (...) em um discurso autoritário, em grau menor, em discurso poético é maior a possibilidade da leitura polissêmica, em discurso científico é menor ainda [...]

Assim, a leitura mais adequada pode ser, circunstancialmente, a mais parafrástica: por exemplo: a leitura ortodoxa escolar de um texto científico quando se objetiva reproduzir o que o autor disse. (ORLANDI, 1996, p. 200-202)

Kleiman (1989, p. 33) aponta que a forma do texto determina, até certo ponto, os objetivos da leitura:

(...) parece claro que o objetivo geral ao ler o jornal é diferente daquele quando lemos um artigo científico, [...] a leitura de uma bula de remédio [é] tão diferente da leitura de um romance, pois a primeira só se presta a pouquíssimos objetivos, enquanto a última pode atender um conjunto de propósitos.

A compreensão de textos científicos ou acadêmicos, que estão entre os principais instrumentos de estudo universitário, exige uma maior proporção de leitura

parafrástica, visto que abrange conceitos, teorias científicas, dados objetivos, termos técnicos e especializados, diferentemente do texto de ficção, como o romance e a poesia, por exemplo, nos quais a polissemia é característica marcante. A leitura de textos científicos exige do leitor o estabelecimento de objetivos bem definidos e a formulação de hipóteses, as quais ele vai testando à medida que vai lendo o texto. O leitor deve assumir uma postura crítica, reflexiva, questionadora, seletiva, fortemente engajada, ativando seus conhecimentos prévios, na intenção de compreender as intenções e os objetivos do autor. Essas características definiriam o que chamamos de *leitor maduro* ou *leitor crítico*, “(...) visto como o sujeito que se esforça para criar sentido, para compreender as intenções e objetivos do autor, para tornar o texto coerente, a partir da materialidade lingüística” (NUNES, 1994, p. 15).

O leitor que possui *maturidade de leitura*, além das características já citadas, é aquele capaz de desenvolver as habilidades necessárias para compreender um texto, de modo a buscar significação, a expressar o que é mais importante dele ou a perceber a atitude (intenções) do autor, além de ter a capacidade de avaliar as informações do texto em termo de sua estrutura global. Ressalta-se, entretanto, que a maturidade de leitura se adquire de forma gradativa, progressiva, no contato constante com os materiais de leitura, com os diversos eventos de e sobre leitura, com as diferentes linguagens artísticas e culturais – enfim, com as experiências de vida adquiridas ao longo do tempo. Essa maturidade é infinita, ilimitada: quanto mais lemos, mais necessidade temos de ler. “A cada novo contexto que lemos, a cada novo conhecimento que adquirimos, a cada experiência que vivemos, melhores leitores nos tornamos” (LUIZA DE MARIA, 1994, p. 174).

Segundo Dakkil e Garnahm (1988 apud WITTER, 1989, p. 921): “tornar-se um leitor hábil (um bom leitor) é uma tarefa mais difícil do que se tornar um usuário fluente da linguagem falada (...) Decodificação e compreensão são os dois conjuntos principais de capacidades e habilidades que leitor precisa adquirir”.

Diante desse quadro teórico, podemos perceber que a compreensão de texto escritos é um processo complexo, porque envolve um conjunto de relações que dependem do conhecimento lingüístico, textual e de mundo, o leitor consegue construir o sentido do texto, para torná-lo significativo e coerente. A complexidade da tarefa de compreender se dá, sobretudo, pelo fato de o próprio objeto (o texto) a ser compreendido ser complexo, o que se apresenta com uma multiplicidade de funções e dimensões a serem apreendidas pelo *engajamento ativo do sujeito-leitor*.

4.3 Formação de leitores: pressupostos da leitura na escola

A escola ainda é a agência de alfabetização e é também, em termos amplos, do contínuo trabalho em defesa do acesso de todos os cidadãos aos códigos que registram o patrimônio cultural da humanidade. Numa visão tradicional / clássica, sabemos que a função básica da escola é ensinar a ler e escrever, portanto a *leitura e a escrita* são objetos e objetivos primordiais da cultura escolar. Cabe formalmente à escola desenvolver as relações e a aprendizagem da leitura e da escrita, aprofundando os níveis de desempenho dos alunos-leitores.

A relação entre leitura e escrita é de natureza indissociável, uma vez que a história da vida do homem, notadamente na era moderna e contemporânea, é pontuada por documentos escritos, mesmo existindo outras expressões simbólicas da leitura, através das linguagens oral e visual. Por outro lado, há de se analisar de que forma a escola concebe essa relação de indissociabilidade entre leitura e escrita e como explora essa relação nos currículos escolares. Que papel a leitura ocupa no centro dos espaços discursivos escolares? Será que a instituição escolar está preparada para a mágica da leitura? Como se caracterizam as práticas de leitura desenvolvidas nas escolas.

O espaço que a leitura ocupa nos currículos escolares, visando à consecução de determinados objetivos educacionais, tem sido motivo de muitas *críticas e polêmicas*, assim como objeto de estudo de várias pesquisas acadêmicas.

Nos últimos tempos, a partir da década de 1980, a preocupação em torno do desenvolvimento da leitura na escola tem sido objetivo de muitas discussões, o que tem resultado numa maior importância em torno da leitura escolar. Por outro lado, numa perspectiva mais ampla, a escola ainda está caminhando “a passo de ganso e a passo de cágado”, como enfatiza Silva (1995, p. 11-12), ou seja, a prática da leitura pode ser retratada como um movimento mecanizado, repetitivo, em que atores fingem que lêem e onde vagarosamente se instalam “as condutas reprodutoras da leitura: a imitação, a contemplação passiva (...) Na tortura da redundância, os estudantes passam a detestar qualquer tipo de leitura”.

Para Yunes e Pondé (1989, p. 31),

A escola, por vez, ainda de maneira insatisfatória, está tomando consciência, pouco a pouco, da importância da leitura e buscando metodologias adequadas (...).

Contudo, fica ainda um grande vazio, que é aquele que se projeta para fora da escola. Como descobrir que a leitura muito além dos bancos escolares pode oferecer uma permanente ligação com a nossa vida cotidiana? Que prazer é verificar que somos capazes de interpretar textos! [...] a educação realizada na escola só será eficaz se continuar seu processo para além deste período obrigatório de estudo. Neste contexto, a leitura se torna um valor básico para a dia-a-dia de todas as pessoas (...).

Na nossa sociedade, a leitura é uma condição básica para dar voz ao cidadão. E mais: é preciso prepará-lo para tornar-se “*sujeito no ato de ler*”, como preconiza Freire (1991, p. 84): o livro deve levar a uma leitura / interpretação crítica da vida, que ajude o indivíduo na transformação de si mesmo e do mundo.

Cabe à escola adotar essa filosofia na educação de crianças, jovens e adultos, de modo a prepará-los para ser cidadãos críticos e participantes ativos da realidade social. Urge, portanto, a necessidade de uma revisão do papel que a leitura assume na escola e das práticas de leitura desenvolvidas no âmbito escolar como meios de superar o tecnicismo exagerado, a aprendizagem mecânica, repetitiva, de memorização, de obrigatoriedade e até mesmo de adestramento e acriticidade, que muitas vezes provoca no aluno a destruição do gosto e do prazer pela leitura, assim como uma visão negativa de escola, de ensino, de aprendizagem.

A educação escolar, além da função de formar mão-de-obra especializada (educação para o trabalho) para a indústria capitalista – pois historicamente essa é a lógica do mercado –, tem como funções primordiais *conscientizar, questionar e transformar*. Nesse sentido, além de uma função técnica ou pragmática, a educação apresenta dimensões políticas e sociais que se desenvolvem dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, a leitura se caracteriza ao mesmo tempo como uma atividade-meio e como uma atividade-fim. Atividade-meio porque é condição *sine qua non* para a efetivação das referidas funções, e atividade-fim por ser um objeto que deve ser almejado pela escola: transformar seus alunos em leitores habituais, críticos, questionadores, produtores de conhecimento.

A formação de leitores se inicia antes de a criança chegar à escola. No âmbito da família e no convívio da sociedade, nas relações sociais cotidianas, a criança vivencia experiências de leitura e aprende através de uma inumerável quantidade de situações e de informações escritas, faladas e visualizadas que circulam no meio social e na mídia. A partir das experiências de leitura que cada aluno traz consigo, a escola deve explorar conhecimentos coletivos, permitindo-lhe vivenciar outras formas de ler textos escritos. Lendo os espaços sociais distintos o

aluno estará se preparando para a leitura do texto escolar e, conseqüentemente, as oportunidades de adquirir gosto e prazer pela leitura se tornam mais viáveis.

Num enfoque amplo, o ensino da leitura com o objetivo do aprendizado escolar deve vir acompanhado e mesmo precedido do *ensinar a ler para ler*, num ambiente escolar marcado pela ludicidade, pela criatividade e pela troca de idéias. É importante que os alunos aprendam que a leitura, além de ser – ou antes mesmo de ser – uma atividade escolar, também é

um instrumento para o ócio e a diversão, uma ferramenta lúdica, que nos permite explorar mundos diferentes dos nossos, reais ou imaginários, que nos aproxima de outras pessoas e de suas idéias, que nos converte em exploradores de um universo que construímos com nossa imaginação. Em todos os níveis de escolaridade deve haver tempo e espaço programados para ler por ler, ler para si mesmo, sem outra finalidade que a de sentir o prazer de ler. Fomentar o prazer da leitura é algo independente de ensinar a ler (CAVALCANTI, 1996, p. 54).

A leitura, se trabalhada nessa perspectiva no âmbito da escola, sem dúvida propiciará uma aprendizagem mais motivadora e os alunos passarão a reconhecê-la como algo interessante que lhes permitirá serem mais autônomos, mais criativos, mais críticos e mais sensíveis para enfrentar outros desafios que surgirem ao longo da vida.

Aqui, destacamos o papel do professor como mediador e responsável em propor e desenvolver esse projeto de educação como um desafio a si mesmo, à sua classe e à escola:

(...) se o professor for capaz de introduzir a idéia de que a escrita é um jogo instigante e a leitura uma fonte inesgotável de conhecimento, estará abrindo os olhos de novos leitores e o caminho de vigorosos escritores. Há tantos livros quantos leitores. Isto é, ler é experimentar a complexidade, a multiplicidade; é avistar incontáveis paisagens secretas que se ocultam sob o suave manto da vida cotidiana (CAVALCANTI, 1996, p. 50).

As atividades de leitura que exploram o texto literário ou ficcional devem ser desenvolvidas na escola logo nas séries iniciais, pois esse material é fundamental para conquistar o aluno-leitor e integrá-lo no mundo das representações simbólicas, imaginárias, num jogo entre fantasia e realidade.

O texto oficial mobiliza e amplia os limites do imaginário pessoal e coletivo. Assim, quando ouvimos ou lemos uma história, um fato imaginário ou baseado no dia-a-dia, mesmo calados, participamos ativamente do enredo, (re)construímos as personagens, com suas características, e a linguagem em que o relato vai sendo tecido.

Esse, portanto, é um momento coletivo de leitura e de aprendizagem da qual o aluno participa, sem que a leitura seja uma atividade impositiva, em que reine obrigatoriamente a didática para fins restritos de avaliação escolar, ou seja, para atribuição de nota, o que não deveria ocorrer, mas ainda ocorre. O texto literário, integrado às diferentes linguagens artísticas (teatro, artes plásticas, jogos culturais – educativos, músicas, cinema, televisão, jornal), representa para alunos e professores uma fonte inesgotável de conhecimento, estimulando-lhes a criatividade, a espontaneidade, o debate de opiniões, enfim, promovendo a socialização num espaço escolar chamado arte-educação.

O ambiente escolar deve ser o mais agradável e convidativo possível, nos primeiros anos de frequência da criança à escola. Durante esse período, a prontidão para a leitura deve ser estimulada pela concentração do interesse nas imagens dos livros, mais tarde no conteúdo textual, favorecendo o desenvolvimento da linguagem.

Bamberger (1998, p. 64) afirma que,

Em todas as atividades nessa área, entretanto, é preciso sempre tomar cuidado para não sobrecarregar a criança na idade pré-escolar. (...) Nesse período a criança, acima de tudo, é também a 'criança voltada para a brincadeira' e passa grande parte do tempo num mundo de fantasia. Tal é o ponto de partida para as influências educacionais, ainda que logo seja necessário apresentar ao educando informações factuais condizentes com o seu desenvolvimento intelectual e com os seus interesses.

Nessa fase, a escola precisa explorar *o brincar, a fantasia, o lúdico*, que são interesses inerentes à natureza infantil. Portanto, o livro deve ser apresentando à criança como um brinquedo, fazendo parte de sua *“caixinha de brinquedos”*, do seu universo imaginário de representações simbólicas e construção de sentidos. O contato da criança com o livro literário, desde a mais tenra idade, pode lhe proporcionar momentos agradáveis: “Suscitar o imaginário; responder a sua curiosidade em relação a tantas perguntas; encontrar outras idéias para solucionar questões; além de sentir-se estimulado para o desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar...” (ABRAMOVICH, 1989, p. 95).

Na opinião de Yunes (1988, p. 8-9),

A obra literária tem muitos recursos, que encontram e seduzem o leitor pelo ritmo, imagens, figuras que recria apontando para as coisas que estão no cotidiano mas não são vistas, levando possibilidades, contrastando posições, sob a forma cativante da história, em que a vida desfila ante nossos olhos, nas aventuras e situações com que muitas vezes nos identificamos (...).

O texto literário tem uma importância fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança, pelas representações simbólicas que apresenta. Segundo Bettelheim (1978), na concepção da criança, imaginar é uma forma de conhecer. Mediante o contato com o mundo simbolizado na literatura, a criança viaja para dentro ou para fora de si mesma, experimentando, por empatia, as sensações vividas pelas personagens. Essa é uma forma de se autoconhecer e de conhecer o universo que a rodeia. A literatura, o mundo por ela representado, é a recriação de uma realidade histórica e social, sendo, portanto, uma forma de desenvolvimento da realidade.

A narrativa da história e a leitura oral (hora do conto) praticada com assiduidade favorecem muito fortemente a prontidão para a leitura, ou seja, o estado de pré-disposição para a leitura que já trazemos. Além dessas, o contato com as diferentes linguagens, conforme já mencionado, influencia positivamente e incentiva na criança o gosto pela leitura, o que tornará mais fácil o ensino e a aprendizagem da leitura nas séries posteriores. São muitos e variados os conteúdos com os quais a criança se defronta no dia-a-dia da escola, são muitas as formas que encontra para se relacionar com eles. Em diferentes situações comunicativas, defrontam-se com a necessidade de lidar com diversos gêneros discursivos, seja livro de imagens, contos, gibis, músicas, poemas, diários, enciclopédias, jornais, revistas ou mesmo textos da mídia eletrônica, dentre outros.

Na escola, as crianças encontram um espaço programado para aprender a fazer diferentes leituras do mundo, a ler variados tipos de texto, portadores de diferentes conteúdos. O importante é que a escola seja rica em instrumentos múltiplos de leitura, de modo que a criança aprenda o universo de significações e valorize as formas de linguagem.

Os livros sempre estiveram presentes como ferramentas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. A educação escolar não deve se iniciar e se esgotar unicamente na cultura livresca, mas integrá-la com as diferentes linguagens artísticas. A escola pode e deve trabalhar, desde as séries iniciais, com textos de diversas naturezas, com textos que surjam do cruzamento de linguagens variadas e, evidentemente, com textos de literatura, que criam a possibilidade de o indivíduo explorar dimensões não usuais do imaginário pessoal.

A forma mais usual na didática das disciplinas escolares é o uso de livros para apoiar as atividades planejadas pelo professor. Os livros didáticos e paradidáticos funcionam como suporte para a estruturação das atividades de classe. Porém, não devem se constituir como único instrumento de leitura, visto que assim a escola deixaria de ser esse espaço múltiplo de possibilidades e de construção de sentidos e de aprendizagem ampla e crítica.

A realidade releva que, em razão da situação econômica e social da família que não propicia às crianças um ambiente de leitura favorável, a escola, geralmente, constitui a única oportunidade que elas têm de entrar em contato com a leitura, tornando-se, assim, o local possível, embora não o ideal – dado o seu caráter de obrigatoriedade –, em que se podem incentivar práticas habituais de leitura. O papel da escola na formação e desenvolvimento de leitores é tão mais amplo quanto mais restrito for o da família, condicionada por problemas socioeconômicos:

O livro didático passa a ser o primeiro e às vezes o único material de leitura da palavra escrita, cuja associação com a leitura se dá pelo caráter de imposição, do ler para atribuição de nota.

Dessa forma, a leitura passa a ser concebida pela criança como uma tarefa escolar e não como fonte de prazer, de estímulo à imaginação e à criatividade, o que conseqüentemente pode gerar o que Monteiro Lobato dizia: “é capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre” (MARTINS, 1995, p. 94).

As práticas de leitura através do uso do livro didático têm sido objeto de muitas críticas e polêmicas, revelando aspectos contraditórios que impedem o desenvolvimento da educação transformadora, conscientizadora e crítica que a escola deve fundamentalmente oferecer.

A escolha do livro didático de Português nem sempre está voltada prioritariamente para a qualidade de seus textos, mas para a quantidade do conteúdo gramatical que traz. Quando os textos são de autores consagrados, são fragmentos ou adaptações reduzidas das produções literárias do autor. Esse procedimento desrespeita o aluno-leitor. A leitura desses textos pobres em variedade e muitas vezes qualidade é condicionada à abordagem interpretativa para qualquer tipo de texto, seja poesia, conto, texto de propaganda ou outros.

Essa abordagem considera apenas o que o *texto “quis dizer”* e ainda fica restrita à leitura que o autor do manual faz do texto. O texto, nesse sentido, é um objeto fechado e si mesmo e autoritário. Dificilmente considera a estrutura, os

recursos que o configuram e o caracterizam como literário (YASUDA, 1982, p. 77-78).

Essa atividade mecânica, obrigatória e acrítica de desenvolvimento da leitura na escola, acaba por provocar uma “*não leitura*”, uma “*pseudoleitura*”, criando no aluno um sentido de *aversão, castigo e desprazer*. Portanto, “(...) a leitura não se dissemina em leituras, porque as impressões de cada leitor não são verbalizadas e, conseqüentemente, compartilhadas, confrontadas com as dos outros” (Id. *ibid.*, p. 78).

Por outro lado, o uso obrigatório do livro didático como principal instrumento de trabalho do professor, proporcionou-lhe algumas “*felicidades*”, uma vez que esse material inclui manuais de ensino prontos, pré-fabricados através de fichas de leitura, indicações de leitura conforme a faixa etária do aluno, roteiros de leitura dirigida. Essa pseudofacilidade levou o professor a lentamente abrir mão da condição de criador do seu próprio método de ensino, ao disponibilizar instrumentos dirigidos e pouco criativos para o desenvolvimento eficaz da leitura na escola.

Segundo Zilberman (1985, p. 21),

O livro didático exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor. Propondo-se como auto-suficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrário à natureza da obra de ficção (...). E o autoritarismo se apresenta de forma mais cabal quando o livro didático se faz portador de normas lingüísticas, delegadas da ideologia do padrão culto e expressões de classe (...). Ou quando a interpretação se mobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto.

A referida autora propõe que a adoção da literatura na escola pode desencadear com eficiência um novo pacto entre os leitores e o texto, assim como entre o aluno e o professor. Trata-se, portanto, de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores, não fazendo do texto literário um pretexto escolar, como enfatiza Lajolo (1985, p. 51-62).

A dinamicidade do processo de leitura acaba, muitas vezes, ficando de fora da escola, uma vez que a leitura assume finalidades imediatistas e utilitárias, tais como: ler para fazer exercício de interpretação; para adquirir um hábito; para resumir o texto; para preencher fichas de leitura; para realizar exames (provas); para adquirir modelos de escrita; enfim, para efetuar tarefas didáticas.

A prática de leitura de textos deve fazer parte de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, o que desconstrói a idéia de que é uma tarefa exclusiva do professor da Língua Portuguesa. A escola tem se preocupado muito com a técnica da promoção da leitura entre crianças e jovens. A formação do hábito de ler também é algo questionável, pois, se analisarmos o sentido do termo *hábito*, veremos que hábito é uma ação rotineira, repetitiva, muitas vezes isenta de reflexão crítica. Cabe, sim, à escola preocupar-se com a formação de leitores habituais, sobretudo críticos. Mas é necessário que a atividade regular de leitura seja questionada em nível da qualidade de seus conteúdos e não da quantidade de materiais lidos.

Para Bamberger (1988, p. 70), “(...) o hábito, atividade regular, só será realidade se o individuo sentir que vale à pena fazer pelos seus interesses pessoais, profissionais e sociais”. Nesse sentido, entra em jogo a atividade avaliativa sobre a leitura, buscando-se identificar os níveis de interesse e de satisfação dos leitores.

Na opinião de Perrotti (1990, p. 22), “(...) a criança lê numa espécie de laboratório. Ela é alvo de animação, que tenta incutir-lhe o hábito de leitura. Ler apenas como hábito não é um ato cultura”. A questão do hábito de ler não pode ocorrer isoladamente, mas no conjunto das relações que envolvem a leitura, numa perspectiva crítica, questionadora, intertextual, envolvendo a leitura de mundo e, sobretudo, a formação do gosto pela leitura. As técnicas e estratégias de leitura são importantes, mas não são as únicas responsáveis pelo hábito da leitura. É necessário mais do que isso: motivar a criança para a leitura, despertando-lhe a magia, a criatividade, a troca de experiências, a espontaneidade, enfim, o prazer de ler, valorizando seus limites, sua cultura, sua leitura de mundo e seus interesses de leitura. O livro não pode ser imposto à criança como o único material de leitura: é preciso valorizar também outras formas e materiais que existem e que a criança já conhece nas suas relações cotidianas.

A habilidade ou competência de leitura não é algo facilmente mensurável, que se possa adquirir apenas através de técnicas e estratégias metodológicas. Diante desse quadro, algumas preocupações se impõem quanto ao panorama da situação da leitura escolarizada no âmbito da educação brasileira. Perrotti (1990, p. 21), retrata essa questão afirmando que a escola está contaminada pela falta de qualidade, uma vez que não há como separar a leitura das outras atividades escolares:

Não se forma com o tecnicismo um leitor crítico. Disso não há dúvida. Por não ter acesso ao mundo cultural mais amplo, a criança não faz a confirmação do que lê com a sua própria realidade [...] O que existe é um quadro geral de crise. As campanhas de incentivo à leitura e as atividades desenvolvidas na escola servem para desviar a questão [...] Em vez de se discutir a precariedade do ensino, culpa-se o aluno pelo desinteresse pela leitura e isso reforça o peso das técnicas de incentivo (...).

A avaliação do processo de leitura na escola e da formação de leitores é por demais necessária. Para tanto, nessa avaliação deve ser levada em conta, dentre outros fatores, a própria formação e competência do professor na área da leitura, buscando-se analisá-lo não somente como mediador da leitura, mas antes de tudo como leitor crítico e como leitor de seus alunos, dos textos que estes também, são produtores. A avaliação da leitura escolarizada, sobretudo no que se refere à aquisição da maturidade de leitura, é uma tarefa complexa, plural, de longo prazo, mas que deve ser contínua e tratada como prioridade no processo de avaliação mais amplo das ações pedagógicas.

Diante das discussões tratadas até aqui, há ainda um aspecto de grande relevância que envolve a leitura escolarizada e a formação de leitores, enfatizado por Orlandi (1984; 1993). Trata-se de reconhecermos isto que foi exposto como elementos constitutivos das condições de produção da leitura na escola. Isso quer dizer que a compreensão de textos pelos alunos – que deve ser o objetivo maior do ensino da leitura escolarizada – se define levando-se em conta as histórias de leitura dos sujeitos, na forma de interação que o leitor estabelece, no processo de leitura:

Para a escola, por exemplo, a contribuição disso está em que o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno; de um lado propiciando-lhe que construa suas histórias de leitura; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto (ORLANDI, 1984, p. 8).

Orlandi complementa que, nas condições de modificação da leitura, ocorre um jogo entre as leituras previstas para um texto e as leituras possíveis para esse mesmo texto. Mas é importante ter-se cuidado para que essas leituras previstas não se petrifiquem, a fim de que possa acontecer, tanto quanto possível, a descoberta, a leitura nova. Nesse jogo, estabelece-se uma relação entre a leitura do texto e o contexto histórico-social, cultural, ideológico:

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal. Ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo (...).

Dessa forma, o processo de compreensão de um texto certamente não inclui a articulação entre várias linguagens que constituem o universo

simbólico. (...) O aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem (Id. *ibid.*, 1993, p. 38).

As escolas, em sua maioria, excluem a relação do aluno com as outras linguagens e a sua prática de leitura não-escolar, ao fundamentar seus currículos e metodologias somente com a linguagem verbal e no interior da escola. Isso traz sérias conseqüências para o processo de ensino-aprendizagem, isolando a escola do mundo exterior e anulando as experiências de vida e a leitura de mundo dos alunos-leitores.

Uma sugestão pedagógica seria, portanto, uma organização curricular que fosse capaz de provocar o aluno a trabalhar em sua própria história de leitura. Isso ocorre ao se valorizarem todas as diferentes formas de linguagem (música, pintura, fotografia, cinema, literatura e outras) que constituem o universo simbólico e que devem ser exploradas no ensino da leitura, possibilitando ao aluno a multiplicidade de sentidos da leitura e não apenas o sentido dominante, previsto, fechado.

Garcia (1998, p. 23), contribuindo nessa mesma perspectiva, sinaliza a necessidade de a escola e os educadores buscarem caminhos para criar e dinamizar espaços de leitura. Segundo o autor, cabe à escola essa tarefa por três razões:

- a) Porque essa é função da escola: transmissão do saber acumulado pelo homem. Esse saber muitas vezes está registrado no livro e só através da leitura é possível chegar até ele (...)
- b) Há uma função política subjacente ao trabalho com leitura na escola (...) que prevê, através da leitura dos mais diversos textos, um diálogo do leitor com o texto, cujo resultado esperado é a formação de uma visão de mundo mais abrangente e crítica do contexto histórico em que está situado o leitor (...)
- c) A leitura ajuda a escola a encontrar-se e situar-se como alavanca para abertura do caminho do leitor, exigindo dos órgãos centrais maior agilidade na distribuição das verbas, no estabelecimento das 'competências' e nas descentralizações da autonomia.

Para finalizar esta discussão – que não significa esgotá-la –, destacamos também outros propósitos que podem orientar as práticas de leitura no contexto escolar, caracterizados por Silva (1995, p. 13-14) como *passos largos*, os quais significam:

(...) começar a ler para enxergar melhor o mundo; (...) a passos largos, começar a ler para compreender esta nossa sociedade e para nos compreendermos criticamente dentro dela; (...) a passos largos, começar a ler os porquês dos diferentes aspectos da vida (...) A passo largos, temos que imediatamente construir uma atmosfera de interlocução nas salas de

aula para que as atividades de ler não ofusquem as atividades de falar, discutir, contar, debater, ouvir, escrever, etc.

Acrescentamos, ainda: a passos largos, destruir a pedagogia do silêncio, a educação bancária, o pedagogismo da leitura, que a coloca como uma atividade mecânica, obrigatória e acrítica. E, a passos largos, transformar a escola em espaço aberto à leitura crítica, reflexiva e prazerosa, onde a sala de aula seja um espaço de arte, de liberdade, de criação, de socialização, de convivência, de troca de experiências – enfim, um espaço aberto ao conflito de idéias e ao cruzamento de vozes dos sujeitos e interlocutores (professores e alunos) do processo de leitura.

Assim, a formação de agentes de leituras e o processo de socialização demonstra, segundo as observações já feitas, que

O ensino da leitura é muito mais do que simplesmente uma técnica, uma prática pedagógica. Por trás da prática há uma concepção teórica e também política daquele que atua num dos pólos do processo ensino-aprendizagem: o professor.

A promoção da leitura com vistas à formação de leitores é responsabilidade específica de instituições como a escola, a biblioteca, a universidade e principalmente a família, pois, como observamos com relação à cultura, é necessário que a família tenha uma participação profunda nessa prática, que deve ser constante.

E a estas instituições, escola, biblioteca, universidades e escolas, às quais exigem, cada vez mais, de acordo com exigências internacionais, profissionais competentes para atuar conforme objetivos educacionais, sociais e políticos daqueles projetos dos países industrializados.

Por outro lado, há que se questionar a competência técnica e também – por que não dizer? – política dos mediadores e promotores de leitura (professores e bibliotecários), sobretudo a partir da realidade das práticas educativas que se impõem no contexto dessas instituições e no bojo das mudanças sociais e educativas.

Desse modo, no que se refere às condições de atuação desses profissionais de leitura, o primeiro aspecto que chama atenção é a sua falta de ausência de formação para realizarem atividades de promoção de leitura, e todos os entraves que dizem respeito aos países industrializados tardiamente e periféricos com é o caso do Brasil. O que causa um atraso social, econômico e educacional,

que ainda se sente e sentirá ao longo de toda história desses países. O que seria necessário uma constante qualificação constante da e na educação de professores e profissionais da leitura. Para que pela leitura, via educação, fosse possível a recuperação de melhores índices e resultados sociais.

5 AO SABOR DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em “Fome de programas de leitura: o PROLER e a dimensão político-ideológica da leitura” –, tentamos demonstrar que a leitura também é parte do que ocorre no cenário nacional, mais especificamente nas décadas de 1980 e 1990, quando a fome passa a ser vista como um problema tanto político quanto de cidadania, demarcando consenso entre o Estado e a sociedade civil para problema tão antigo quanto a educação pública, laica e de qualidade social. Assim, a fome é uma preocupação que abrange o universo dos cientistas sociais, dos planejadores, dos sanitaristas, dos que formulam e atuam no âmbito do serviço social. Como educadores que somos, temos a preocupação também de declarar que, através desse olhar, o “povo não quer só comida”. Quer sim, leitura, diversão e políticas públicas que assegurem o nosso direito ao pão, mas também à arte, à cultura e à educação.

É importante perceber que o hábito – ou prazer, como dizem os teóricos – de leitura de um povo não pode ser considerado igual à sua alfabetização. Saber ler não significa nem é suficiente para se ter familiaridade ou convívio permanente com o livro e conseqüentemente com a leitura. Todos os povos civilizados se caracterizam por terem uma massa crítica de leitores ativos, ou seja, gente que desde a infância adquiriu o prazer da leitura e que todos os dias manipulam com facilidade uma grande quantidade de informações escritas. E, por detrás dessa diversidade de tipos e meios de leitura, encontra-se sempre o mesmo objeto, o mais poderoso instrumento do saber jamais inventado pelo homem: o livro. É impossível produzir qualquer documentação – relatório, jornal, texto, cartaz, anúncio e tudo o mais – sem um longo treino anterior que só pode ser obtido com e pelos livros.

Assim, neste trabalho evidenciamos o instrumento livro e alguns percalços pelos quais passam até chegar às mãos dos leitores brasileiros. Registramos pesquisas já realizadas sobre a leitura e a produção do livro. Mas é oportuno lembrar, sobre o livro, o que colocou Darcy Ribeiro (2004): o livro foi a maior invenção da história e a base de todas as outras conquistas da civilização.

O nosso intuito foi o de demarcar no curso de Políticas Públicas o nosso olhar, frágil e incipiente, porém encorajador e teimoso, ao tratar de um tema tão pensado por muitos, mas pouco estudado em programas de políticas públicas,

porém, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) através do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas mostra o quanto este é interdisciplinar.

Falar de leitura ou leituras de programas ou projetos é, antes de tudo, demarcar um ponto atual ou passado, pois abordar a leitura atualmente é o mesmo que abordar a política social para todos. A política só é social para todos quando todos são contemplados com as necessidades mais básicas: alimentação, saúde, educação e habitação. Quem se sente saciado sente-se amparado à busca de educação que lhe dê melhores condições de vida. Assim devem ser as políticas de leitura. Doar ao leitor a plena satisfação de se sentir inserido numa sociedade da qual ele é parte indissociável.

A leitura é a porta por onde entramos no mundo das benesses sociais. E o leitor eleitor é parte de definição dessas benesses.

Evidenciamos também que é fundamental que os professores da escola básica compreendam a função social da biblioteca pública como parte importante no processo educacional de seus alunos que, ao saírem da escola, escolherão com segurança o caminho dessa biblioteca. Os professores devem ver na biblioteca escolar o lócus principal para a formação dos futuros leitores que serão os usuários das bibliotecas públicas. Para isso, deverão possibilitar uma educação para o seu uso, de forma a que seus alunos criem a intimidade necessária para utilizar esse espaço institucional que ainda não faz parte da vida da maioria da população. Ao apresentar a biblioteca como o espaço do encontro com o conhecimento, os professores estarão oferecendo aos seus alunos a chave para a educação permanente.

Evidenciamos, ainda, que a promoção da leitura junto aos professores deve compreender, também, o tempo para ler, estudar e ter contato com atividades culturais variadas. Lembramos, também, que a formação leitora de cada um de nós está recheada, além das atividades culturais, principalmente pela convivência com livros de literatura. Daí a nossa insistência em evidenciar a relação entre a literatura e a leitura ao longo de todo este trabalho.

As leituras são mediatizadas quase sempre por algum adulto leitor, e sua continuidade se dá pelo contato interminável com esse instrumento de descobertas que é o livro. Nós, leitores, temos uma dívida com os não-leitores. Temos ainda o dever de contribuir para proporcionar à maioria as condições desfrutadas por uma minoria que se formou leitora, resumidas pela oportunidade de ler, sempre.

Concatenando as idéias anteriores, demonstramos que, diante da demanda social ávida por uma educação de qualidade para todos, deve ser incorporada a ela, como algo essencial e estrutural, a formação leitora. Dessa forma, a nossa trajetória de degustação foi através do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), demonstrando a nossa atuação enquanto educador preocupado com a temática da leitura e da formação do leitor inserida nas questões sociais, econômicas e políticas das quais fazem parte leitores, professores e gestores de programas de leituras e de escolas públicas. Ao mencionarmos programas, aqui, referimo-nos mais especificamente ao PROLER.

Ainda na produção deste trabalho, tivemos a sensibilidade de apresentar um recorte sobre a leitura e a literatura como elementos imprescindíveis à formação de homens conscientes de sua ação no mundo.

E amais, colocamos também no nosso texto que, de acordo com pesquisas mais recentes, há um crescente número de leitores, mas isso ainda não é algo a ser comemorado, visto que essa parcela da população continua restrita aos que têm mais poder e acesso aos bens de consumo e da memória das civilizações.

Sabemos que boa parte da minoria da população ainda continua restrita ao universo pobre e deplorável de algumas informações midiáticas, sobretudo televisivas. E o que é mais grave: a ideologia passada para eles descolada dos reais valores sobre o teor das informações que são veiculadas diariamente na sociedade. O que é necessário maiores contatos com os vários suportes de leitura, o que é trabalhado e buscado por alguns segmentos da sociedade.

Visto que, há na sociedade brasileira grupos de pessoas ligadas a entidades e instituições governamentais e não governamentais que têm a preocupação de mobilizar e articular programas e projetos para a criação unificada de propostas que sanem o déficit de leitores. É de extrema importância essa mobilização, visto que tem feito crescer a solidariedade entre pessoas e grupos que, até meados do século XX, não podiam se comunicar, ou por não saberem ler e escrever ou porque os jornais e as revistas chegavam à maioria dos lugares quando os fatos e as idéias já não eram novidades. Embora haja contradição no teor ideológico, hoje o rádio, os jornais e a televisão, sem dúvida, contribuíram para diminuir essas distâncias.

Aqueles que liam tinham a possibilidade de aprofundar o que ouviam através das leituras. Já aqueles que não liam tinham apenas o momento da escuta para se informar. As conversas giravam somente em torno da aparência das notícias. Com a televisão, o fenômeno se repete, de certa forma, no que se refere à qualidade da apropriação sobre a informação recebida, apesar do crescimento do número de leitores. Além disso, na atualidade, é possível procurar muitas outras fontes de informação, comparando notícias, pesquisando a veracidade dos fatos e tendo o apoio da imagem.

Assim, no tangente ao trabalho, ainda que sutilmente, dissemos que o acesso à imagem proporcionada pela literatura e pelas obras de artes, bem como pelas visitas a museus, forma o arcabouço literário e informativo do homem moderno.

E também a imagem propiciada pela TV alimentou e alimenta ainda mais o desejo das pessoas por conhecer o mundo em que vivem. E a crescente popularização dos aparelhos de TV, aliada ao alto nível tecnológico alcançado no campo das telecomunicações, tem possibilitado uma aproximação nacional e planetária. No caso brasileiro, a televisão se tornou um importante veículo de divulgação da nossa cultura.

E naquele cenário se move o PROLER, com suas propostas de formação de leitores, através de oficinas, cursos e seminários, obtidos dos seus dados e relatórios inexistentes (e quando existem são insuficientes), como colocamos na parte introdutória. Dados incipientes, falta de concatenação e respostas sistematizadas atrapalham pesquisa desta natureza, pois desde sua criação o PROLER se preocupa com a sistematização dos resultados práticos, mas, até o atual momento, não existe algo que aponte para isso. Na folha PROLER de janeiro e fevereiro de 2004 (p. 3), **Cynthia Rodrigues** trata disso quando afirma que

Ainda não temos a estrutura necessária para verificar os resultados. Seria necessário um sistema de avaliação profissional. Infelizmente, não temos recursos para isso. O ideal seria poder contratar profissionais qualificados para fazer uma avaliação desses resultados, indo aos locais. Portanto, o retorno que temos é do próprio comitê.

Com essas contradições em desvelar algo sistematizado sobre o PROLER, desenvolvemos o nosso olhar no seguinte caminho: a dissertação segue um roteiro de análise e leitura do existente sobre leitura e políticas públicas, bem como sobre programas e projetos existentes na sociedade.

A modo de introdução: *Vou-me embora pras letras* é o primeiro contato que temos com o texto. Nele, descrevemos com a nossa vida acadêmica e sensibilidade diante do mundo da leitura que de há muito nos convida ao trabalho com essa temática. Registramos aí a nossa experiência de leitor e profissional da leitura, que se gestou muito antes da chegada na universidade e lá foram se abrindo outras muitas portas para que chegássemos até aqui, aluno do Mestrado em Políticas Públicas da UFMA. Nessa introdução, deixamos marcada nossa influência e aventura ao longo do trabalho na escola e fora dela com os textos literários, que agora, depois da soma de conhecimentos que ganhamos no Mestrado em Políticas Públicas, tornaram-se mais ricos e significativos, pois formam um todo uno, os textos literários, com os saberes que se organizam aos da ciência política.

Quanto à metodologia: degustação da trajetória, colocamos que a atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isso sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para essa tarefa, pareceu-nos possível buscar no método materialista histórico-dialético o pretendido caminho, considerando para tanto a realidade como “síntese de múltiplas determinações”. MARX, (1994)

O que podemos dizer ao final do texto é que tentamos uma investigação social em diálogo com a leitura e a literatura, tendo como recorte a dimensão político-ideológica da leitura, visto defendermos que, ao invés do governo criar programas de leituras para convencer as pessoas a ler determinados livros, para difundir o “prazer” de ler, é fundamental que se garanta a todos o acesso aos bens culturais, o que se faz não apenas alfabetizando a população, garantindo escolas e bibliotecas públicas de qualidade, mas também enfrentando as violentas desigualdades sociais brasileiras.

REFERÊNCIAS

A economia do livro: a crise atual uma proposta de política”, da UFF/RJ/2006.

ABRAMOVICH, Fanny. *Gostosura e bobices da literatura infantil*, São Paulo: Scipione, 1989.

BACHELAR, Poética do espaço, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BAMBEMGER, Richard. *O prazer da leitura*. São Paulo: Ática, 1998.

BARTHES, Roland. **A aula** Rio de Janeiro: Cultrix, 1980.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTLHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BIRMAN, Osman. **Trajetória do leitor**. Mimeógrafo, 1994.

BORBA, Vicentina M. Ramires, **A prática da leituras nos cursos de letras**. São Paulo: Leitura: Teoria & Prática, 2007.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 1977.

BRASIL, PCN, **Linguagens Códigos e suas tecnologias**, MEC/ Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF 2001)**. Brasília: MEC, 2001.

Brasil. Ministério da Educação. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**, um estudo produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **PROLER - Concepções, diretrizes e ações**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional- MEC/FNDE, 1997.

BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento a linguagem**. Rio de Janeiro, 2000.

CAHRTIER, Anne-Marie. **Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia**. Revista brasileira de educação, São Paulo: 1999.

CALDAS, Antonio Carlos. **O ato de ler ainda é um desafio**. Rio de Janeiro, Associação dos amigos da FUNARTE, 1997.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: Quatroz, 2000.

CANDIDO, Antonio. Literatura, espelho da América? **Luso-brazilian Review**, n. 32, p. 15-22, 1995.

CARR, Emeson Paolo, **Educar para a modernidade**. Belo Horizonte: Sumus 1989,

CASASSUS, Juan. **Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica**. Rio de Janeiro: Cadernos de pesquisa, no. 74, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história social entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1998a.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leituras**, São Paulo: Estação liberdade, 1998b.

COUTINHO, Carlos Nelson. **GRAMISC – um estudo aprofundado**. São Paulo, Civilização Brasileira, 2002

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. Uma introdução. São Paulo: Editora UNESP: Boitempo, 1997.

FERNANDES, Florestan. **Educação e**, Rio de Janeiro: Vozes 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 199b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998a .

FREIRE, Paulo. **O ato de ler**. Rio de Janeiro: Cortez, 1991.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto: [s.n], 2001.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.

GRAMSCI, Antonio **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

GRAMSCI, Antonio **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976c

HELDE, Jaqueline. **Criança e imaginário** Belo Horizonte: Summus, 1987.

HOBBSAWN, Nações e Nacionalismos desde 1780. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

JÚNIOR; SGUISSARDI apud PEREIRA, 1991

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LABARRETE, Albert. **História do livro**. Cultrix; São Paulo, 1981.
- LAJOLO, Marisa. **A formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996a.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999b.
- LEFFA, Vilson I **Aspectos do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.
- LEFFA, Vilson. **Perspectivas no estudo da leitura**: Texto, leitor e interação social. In: **O Ensino da leitura e produção textual** – Alternativas de renovação. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 1999.
- Leonardo PIRES, **Práticas de leituras**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MACEDO, Diogo Freire. **A leitura e suas implicações, quando impositiva**. COLE, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social**. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1998, p. 38-57.
- MARTINS, Maria Helena. **Historia da literatura infantil e juvenil**, São Paulo: Ática, 1995.
- MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979a.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1979b. (Coleção Os Pensadores).
- MASSAUD, Moisés, **Historia da Literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1999
- MÉSÁROS, Istiván, **A teoria da alienação em Marx**, São Paulo: Boitempo, 2006b
- MÉSZÁROS, Istiván, **Para além do capital** – uma teoria de transição, São Paulo: Boitempo, 2004a
- MORAIS, José. **A arte de ler**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1989.
- OLIVEIRA, Zita Catarina Prates de. **O bibliotecário e sua auto-imagem**. São Paulo: Pioneira, 2007.
- ORLANDI, Eni Pulcineli. **Leitura e leitor**. Ro de Janeiro, Vozes, 1993a.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. Campinas: Cortez/Unicamp, 1996b.
- PEREIRA, Vera Wannmacher. **Arrisque-se... faça seu jogo. Letras de Hoje**. n. 3 v.2, p. 47-63, 2002.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

Pesquisa: Retrato da leitura no Brasil, CBL, 2001

PIRES, Maria José dias, **O jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: DIFEL, 1996.

PROLER Fundação Biblioteca Nacional Políticas da leitura: Folha PROLER, ano IV, no. 07

PROLER, FNDE/BN **PROLER diretrizes e ações**. 1997.

REVISTA VIRTUAL Ano I, nº 03, julho/agosto 2007, editada pela ALB – Associação de Leitura do Brasil. Disponível em: <http://www.alb.com.br/pag_revista.asp>.

RICHE, Rosa Maria Cuba. **Literatura infanto-juvenil contemporânea: texto/contexto – caminhos. Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 127-139, jan./jun. 1999.

RODRIGUES, Cynthia. **O PROLER é o retrato do Brasil**, Rio de Janeiro: Folha PROLER, 2004

SCHAFF, Rômulo. **Educação e sociedade**. São Paulo: Ática, 1983

SCHWARTZ, Vanessa R. **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004

SERRA, Elizabeth, D'Ângelo. **A biblioteca é o caminho**. Rio de Janeiro: Folha PROLER, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985a.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986b.

VÁSQUEZ, Adolfo, Sanches. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

VIEIRA Antonio Fernandez. **Os caminhos da educação brasileira**. Belo Horizonte, Sumus, 1995

WEFFORT, Francisco. **Um olhar sobre a cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Associação dos Amigos da FUNARTE, 1998.

YASUDA, Ângelo Mendes. **Trabalhando com o texto literário**. São Paulo: Scipione, 1982.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Panorama da história da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática. 1998.