

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A IDEOLOGIA DO CAPITAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À
LEITURA: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCENTIVO À LEITURA DO
MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO-PR (2005-2015)**

KEISSIANE MICHELOTTI GEITTENES DE AVILA

Francisco Beltrão - PR

2016

KEISSIANE MICHELOTTI GEITTENES DE AVILA

**A IDEOLOGIA DO CAPITAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À
LEITURA: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCENTIVO À LEITURA DO
MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO-PR (2005-2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Ciência, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. José Luiz Zanella.

Francisco Beltrão - PR

2016

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Unioeste – SBU

Avila, Keissiane Michelotti Geittenes de
A958i A ideologia do capital nas políticas públicas de incentivo à
leitura: uma análise da política de incentivo à leitura do
município de Francisco Beltrão-PR (2005-2015). / Keissiane
Michelotti Geittenes de Avila. – Francisco Beltrão, 2016.
200 f.

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Zanella.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão,
2016.

1. Política pública. 2. Leitura. 3. Incentivo à leitura. I.
Zanella, José Luiz. II. Título.

CDD 20. ed. – 372.4

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

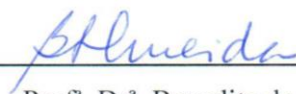
FOLHA DE APROVAÇÃO

KEISSIANE MICHELOTTI GEITTENES DE AVILA

Título do Trabalho: A IDEOLOGIA DO CAPITAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE INCENTIVO À LEITURA DO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO-PR (2005-2015)


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, *Stricto Sensu*, Nível de Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Benedita de Almeida

UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão



Prof.ª. Dr.ª. Maria de Lourdes Bernartt

UTFPR-Pato Branco



Prof. Dr. José Luiz Zanella

Orientador – PPGEFB/UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 26 de fevereiro de 2016

*Ao meu esposo, por compreender minha ausência e acreditar nesse sonho
A minha mãe, que me ensinou o valor da persistência e por ser minha maior
incentivadora.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça da vida.

Ao meu orientador, professor José Luiz Zanella, palavras não descrevem a minha gratidão por todo incentivo e por acreditar em mim. Obrigada por me indicar o caminho e me deixar caminhar. Por todas orientações, ensinamentos e encorajamento no decorrer da caminhada. Por sempre ter uma palavra certa, na hora certa.

À professora Sueli Comar, minha gratidão e apreço por seu compromisso com a educação. E por um dia ter me encorajado a tentar a prova do mestrado. Suas palavras jamais esquecerei.

À professora Benedita de Almeida, por seu compromisso, por toda contribuição na minha formação e pela disponibilidade em apontar os caminhos necessários na trajetória da pesquisa.

À professora Maria do Socorro, que aceitou o convite enquanto professora externa e contribuiu para qualificar esta pesquisa.

À professora Maria de Lourdes, pela troca de conhecimentos e por colaborar com a discussão de forma tão significativa.

À Antonieta Mírian, pela socialização de conhecimentos e contribuições com meu trabalho. Por ter encontrado, no decorrer do processo, interesses de pesquisa semelhantes.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação, pelo atendimento e disponibilidade de materiais que contribuíram para resgatar a história de uma Política de Leitura que se instaurou no município.

À Joice Barbieri Vivian Masetto, pela disponibilidade em dialogar e promover tantas reflexões sobre os desafios educacionais.

Ao Célio Steimbach, por seu interesse em implantar uma Política de Leitura para formar leitores e por me auxiliar na compreensão da história.

À Maria Ivonete, meu carinho e respeito por toda sua dedicação no trabalho com leitura e literatura infantil.

À Noeli Basso Mendes, por me emprestar materiais referentes à formação, me aceitar enquanto participante dos cursos no ano de 2014 e mostrar o trabalho que desempenharam.

Aos meus amigos do mestrado por todos os ensinamentos, trocas de conhecimentos e momentos de risadas.

À secretária do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação – Nível de Mestrado, Zelinda, por sua competência profissional, por todas as informações e dúvidas sanadas.

Ao coordenador do Mestrado em Educação, professor André Castanha, e aos professores do Mestrado em Educação, por ensinamentos tão significativos.

Elogio da dialética

*A injustiça avança hoje a passo firme
Os tiranos fazem planos para dez mil anos
O poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são
Nenhuma voz além da dos que mandam
E em todos os mercados proclama a exploração;
isto é apenas o começo
Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos
Quem ainda está vivo não diga: nunca
O que é seguro não é seguro
As coisas não continuarão a ser como são
Depois de falarem os dominantes
Falarão os dominados
Quem pois ousa dizer: nunca
De quem depende que a opressão prossiga? De nós
De quem depende que ela acabe? Também de nós
O que é esmagado que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe ao que se chegou, que há aí que o retenha
E nunca será: ainda hoje
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã!*

Bertold Brecht

AVILA, Keissiane Michelotti Geittones de. **A ideologia do capital nas políticas públicas de incentivo à leitura**: uma análise da política de incentivo à leitura do município de Francisco Beltrão-PR (2005-2015). 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2016.

RESUMO: Nas últimas décadas o incentivo à leitura foi além da escola, ganhando respaldo em setores hegemônicos da sociedade civil, como grandes empresas e bancos, até tornar-se política de Estado. Os slogans das políticas de incentivo à leitura, com atributos reducionistas, forjaram um senso comum sobre a necessidade da leitura para erradicar desigualdades, produzir paz, incluir, formar o cidadão e transformar consideravelmente a educação. A pesquisa analisa a política de incentivo à leitura no âmbito federal, estadual estabelecendo um marco de incentivo e promoção da leitura do ano de 2007-2014 e no município de Francisco Beltrão-PR, no período de 2005-2015. Parte das seguintes problemáticas: Qual o motivo de o Estado e diferentes setores da sociedade incentivarem a leitura? Qual leitura de mundo está contida nos documentos que orientam as políticas para leitura? Há uma proposta contraideológica em tais orientações? O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar as contradições das políticas públicas de incentivo à leitura, desvendar as abordagens alienantes e ideológicas presentes nos programas, campanhas e projetos e a repercussão desse contexto ideológico na política municipal de Francisco Beltrão-PR. Especificamente, compreender o papel do Estado Educador para a manutenção da ordem vigente, consolidação da pedagogia da hegemonia e suas relações com o incentivo à leitura. Desenvolveu-se mediante análise de documentos que orientam as políticas nacionais, internacionais, empresariais e planos estaduais e municipais para a leitura. Para a coleta de dados empíricos, no âmbito da política municipal de Francisco Beltrão - PR, utilizamos entrevistas semiestruturadas complementadas com análises de documentos que as subsidiavam. Os dados foram analisados a partir de Chauí (1994), Marx (1998), Marx e Engels (1998, 2007), Mészáros (2007, 2008, 2012), Saviani (1996, 2004, 2013) e demais autores que fazem a crítica ao neoliberalismo e sua pedagogia da hegemonia. Situamos a leitura a partir de uma abordagem crítica norteada por Britto (1999, 2003, 2009), Freire (2000, 2015) e Silva (1986, 1988, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 1999c, 2009) compreendendo-a no contexto de democratização do saber e combate à alienação cujas concepções se voltam à conscientização, participação ativa e requerem do educador um posicionamento político frente à sociedade. Os resultados mostram que as políticas de leitura são apresentadas como uma estratégia salvacionista para as classes populares e mascaram os interesses do capital tornados consenso através de sua pedagogia da hegemonia. Distanciam-se de uma promoção da leitura enquanto movimento de conscientização e crítica ao consenso. Apontam que as políticas de leitura se inserem no contexto das relações sociais capitalistas consubstanciadas nas novas relações de produção em função do modelo neoliberal em que o Estado reduz o seu papel e delega aos indivíduos a responsabilidade pelos problemas estruturais da sociedade. O Estado, nesse sentido, se torna educador ao redefinir a tarefa de formar o novo homem adaptado à sociabilidade burguesa. As políticas de incentivo à leitura são parte deste projeto do Estado educador. Atendem aos parâmetros da UNESCO: educação ao longo da vida e a competência em informação. A política municipal se assemelha às políticas nacionais no quesito cidadania, inclusão e responsabilidade social.

Palavras-chave: Políticas de Leitura; Ideologia; Pedagogia da hegemonia.

AVILA, Keissiane Michelotti Geitennes de. **The ideology of capital in public policies to encourage reading**: an analysis of the reading incentive policy in the city of Francisco Beltrão -PR (2005-2015).2016. 200 f. Essay (Master Degree) – Postgraduate Program in Education. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2016.

ABSTRACT: In recent decades the incentive to reading was beyond school gaining support in hegemonic sectors of civil society like companies and banks until becoming State policy. The slogans of the reading incentive policies, with reductionist attributes, forged a common sense reading about the need to eradicate inequalities, produce peace, include, form the citizen and considerably transform education. The research analyzes the reading incentive policy at the federal, state establishing an incentive mark and the motivation to reading in the years 2007-2014 and city of Francisco Beltrão-PR in the period of 2005-2015. Part of the following issues: What is the reason of the State and different sectors of society encourage reading? Is there an against ideological proposal? The objective of the reasearch was to identify and analyse the contradictions of public policies to reading encourage, unravel the alienating and ideological approaches present in the programs, campaigns and projects and the rebounds of such ideological context in the city policy of Francisco Beltrão-PR. Specifically, understand the role of the Education Department for maintaining the current order, consolidating pedagogy of hegemony and its relationship with the encouragement to reading. . It was developed through analysis of documents that guide national, international, business and state and city plans for reading policies. To collect empirical data within the city policity of Francisco Beltrão - PR, it was used semi structured complemented by analysis of documents that subsidized them. The data were analyzed from Chauí (1994), Marx (1998), Marx e Engels (1998, 2007), Mészáros (2007, 2008, 2012), Saviani (1996, 2004, 2013) and other authors that criticize the neoliberalism and its Pedagogy of hegemony. We situate reading from a critical approach guided by Britto (1999, 2003, 2009), Freire (2000, 2015) e Silva (1986, 1988, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 1999c, 2009) understanding it in the context of knowledge democratization and combating alienation whose views turn to awareness, active participation and require from the educator a political position before society. The results show that reading policies are presented as a salvationist strategy for the popular classes and mask the interests of capital made consensus through its Pedagogy of hegemony. Distance themselves from a motivation to reading while moving critical consensus.They point out that reading policies fall within the context of capitalist social relations consolidated the new relations of production as a result of the neoliberal model in which the State reduces its role and delegate to individuals the responsibility for the structural problems of society. The State, in this sense, becomes educator to redefine the task of forming the new man adapted to bourgeois sociability. Reading incentive policies are part of this educator State project. Cumpling with UNESCO parameters: education throughout life and competence with knowledge. The city policy is similar to national policies in the question citizenship, social inclusion and responsibility.

Keywords: Reading Policies; Ideology; hegemony of Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais investimentos na área do incentivo, de acordo com Regina Copes (2007): Fundações, Instituições, Associações, Congressos e Proclamações	25
Quadro 2 – Histórico do Livro Didático (Regina Copes)	26
Quadro 3 – Programas de incentivo à leitura no Brasil emanados do governo federal (Regina Copes)	28
Quadro 4 – Campanhas de promoção e incentivo à leitura no Brasil emanadas do governo federal (Regina Copes).....	29
Quadro 5 – Projetos de Incentivo à leitura no Brasil oriundo do governo Federal (Regina Copes)	29
Quadro 6: Histórico dos programas do livro didático 2007-2014.....	33
Quadro 7: Campanhas, Projetos, Programas e ações de incentivo à leitura emanados do governo federal (2007-2014).....	36
Quadro 8: Diretrizes e Vertentes do PROLER.....	40
Quadro 9: Prêmio VIVALEITURA 2006-2014.....	48
Quadro 10: Políticas de incentivo à leitura emanadas de setores privados.....	58
Quadro 11: Campanha de Leitura banco Itaú.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALPAC – Associação Latino-Americana de Pesquisa e Ação Cultural
BPP – Biblioteca Pública do Paraná
CBL – Câmara Brasileira do Livro
CERLALC – Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe
DLLLLB – Diretoria de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas
DPE – Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria da Educação Básica
FBN – Fundação Biblioteca Nacional
FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
INL – Instituto Nacional do Livro
MEC – Ministério da Educação
MINC – Ministério da Cultura
OCDE – Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico
OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos
PEC – Plano Estadual de Cultura
PELLL – Plano Estadual do Livro, Leitura e Literatura
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMLL – Planos Municipais do Livro e Leitura
PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNC – Plano Nacional de Cultura
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura
PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SAEB – Sistema Nacional da Educação Básica
SEB – Secretaria de Educação Básica
SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros
SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro para entrevista semiestruturada.....	192
Apêndice 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	193

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: POLÍTICAS DE INCENTIVO À LEITURA: MUDAR O MUNDO PELA LEITURA?	22
1.1 Programas, Campanhas e Projetos: o contexto ideológico que emerge nas Políticas Públicas de incentivo à leitura	24
1.2 Políticas de Incentivo à leitura: do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) ao Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL).	38
1.3 O incentivo à leitura nos Planos Estaduais e Municipais. O Plano Estadual do Livro, Leitura e Literatura do Paraná.....	49
1.4 As políticas para leitura em parcerias com organismos internacionais, por uma nova Educação para o século XXI.....	55
1.5 O incentivo à leitura em projetos empresariais	58
1.6 A (des)responsabilização para com as políticas de leitura: Estado, sociedade e voluntários	63
CAPÍTULO 2: A FACE OCULTA DO CAPITAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: CONEXÕES DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL COM A PEDAGOGIA DO ESTADO EDUCADOR.	71
2.1 A leitura e os vínculos com as dimensões político/ideológicas da sociedade capitalista	74
2.2 A divisão do trabalho enquanto produtora das primeiras formas ideológicas	83
2.3 Fundamentos do Estado Educador: desvelando os aspectos formativos constituintes de uma nova pedagogia.	89
2.4 A leitura como requisito para a cidadania: uma parceria quase inclusiva.	96
2.5 - A leitura e o livro vinculados à “educação ao longo da vida”	106
2.6 – A leitura como redutora das desigualdades: erradicar a pobreza e incluir os excluídos por meio da leitura?	114
CAPÍTULO 3: A CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE INCENTIVO À LEITURA E LITERATURA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO – PR	122
3.1 Programas, projetos e ações: o resgate da história de uma política de leitura no município de Francisco Beltrão – PR.....	124
3.1.1 Os cursos de formação de professores para o incentivo à leitura na rede municipal de Francisco Beltrão	132
3.1.2 A Semana da Leitura: qual leitura?	144
3.1.3 A reestruturação das bibliotecas escolares e biblioteca pública. Investimento em materiais.....	151

3.2 Concepções de leitura: o caráter salvacionista advindo das Políticas Nacionais.	154
3.2.1 A leitura como mecanismo indispensável na superação das desigualdades	155
3.2.2 As implicações da leitura para a formação do cidadão “crítico”. O slogan do gosto, encantamento, hábito e prazer.....	160
3.3 Pressupostos políticos/ideológicos e apontamentos para uma política municipal	167
CONSIDERAÇÕES	172
REFERÊNCIAS	183

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa está inserida em um campo político-ideológico e parte da necessidade de fazer um breve trajeto histórico sobre as políticas públicas de incentivo à leitura até o ano de 2014 e evidenciar as manifestações hegemônicas, desvendando como o Estado, por meio de seus investimentos, revela suas prioridades, isto é, interesses do capitalismo. O movimento próprio da pesquisa originou-se a partir de três projetos de iniciação científica realizados no âmbito da UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão e no ano de 2014 e 2015, ao programa de pós-graduação Strictu Sensu em Educação – nível de Mestrado (PPGEFB). Por isso, apresentamos essa constituição através de um breve memorial.

A primeira pesquisa que marcara a categoria ideologia, enquanto subsídio de uma formação crítica, partiu de um projeto intitulado “Análise das ideologias dos livros de contação de histórias do município de Francisco Beltrão – PR”¹. Tal categoria constituía novos horizontes na pesquisa, por revelar que o método de contação de histórias não se resumia a meras técnicas, pois permitia a transmissão de conceitos e valores presentes nas obras analisadas.

A pesquisa possibilitou a percepção de que a educação está carregada de processos ideológicos da classe dominante, e que a prática educativa poderia tanto afirmar quanto desmascarar a realidade social, ao produzir uma contraideologia. A prática dos professores e alguns livros da literatura infantil que utilizavam reforçavam a compreensão de uma realidade harmônica e camuflavam as desigualdades da sociedade de classes. Por isso, a investigação constituiu uma problemática na presente pesquisa cujo ponto de partida era um discurso crítico que revelasse a contradição interna do discurso ideológico, ao desvelar os processos reais que legitimam e justificam a exploração.

Verificamos que as escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR estavam empenhadas em projetos de leitura, e que o problema da reprodução ideológica não estava somente no livro, mas na falta de problematização e base teórica crítica do professor.

¹ Pesquisa realizada no âmbito da iniciação científica no Curso de Pedagogia da Unioeste de Francisco Beltrão-PR, no período de 01/08/2010 a 31/07/2011. Vínculos: PIBIC/Fundação Araucária/UNIOESTE. A pesquisa buscava catalogar todos os livros referentes à contação de histórias para crianças da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, para identificar neles quais as tendências predominantes de ideologia. Para proceder à análise dos livros, foram desenvolvidos estudos sobre ideologia na perspectiva da pedagogia marxista. Essa pesquisa justificou-se na medida em que se considerava importante mostrar que o método de contar histórias para crianças não se reduzia apenas a uma questão “técnica”, mas que o essencial era identificar os conceitos e valores (visão de mundo = ideologia) presentes nos textos e proceder, assim, no ensino, de forma crítica.

Ademais, o papel da educação, especificamente o trabalho com a narração de histórias, poderia possibilitar a tomada de consciência crítica dos educandos acerca de diversos assuntos mascarados no que se refere à sociedade de classes. Tais reflexões incidiam em análises sobre o papel da leitura como uma ferramenta estratégica de uma classe que institucionaliza a materialidade hegemônica em nossa sociedade e enquanto um instrumento emancipatório.

Por meio da pesquisa, foi possível evidenciar em âmbito nacional e no município de Francisco Beltrão um incentivo e valorização constante à leitura, cujo trabalho contava com professores específicos, tempo e espaço destinados para esta finalidade. Ainda, permitiu o contato com a informação de que empresas como, por exemplo, o Itaú, D’Paschoal e Volkswagen mobilizavam suas iniciativas em favor desta causa, com o intuito de disseminá-la, desde a infância. As escolas da rede municipal recebiam razoável quantidade de livros de histórias infantis adequados a cada ano das séries iniciais, advindos de empresas com projetos sociais de leitura e que faziam parte do acervo de livros infantis.

Foi a partir dessa constatação que um segundo projeto de pesquisa foi elaborado, intitulado-se: “O poder da ideologia: de como a ideologia do capital é reproduzida na educação escolar nos projetos de leitura”². O objetivo fundamental, evidentemente, era verificar o problema das articulações dos interesses empresariais com a leitura de histórias infantis na escola, desvelando os motivos que moviam tais empresas e qual leitura de mundo estava presente nas coleções gratuitamente distribuídas. Assim, o intuito era desvendar como o sistema do capital, através de suas personificações, incutia sua ideologia, ao utilizar incentivos fiscais para “oferecer” suas coleções de livros infantis e incentivar a leitura na escola e na sociedade.

Essa pesquisa, devido a condições que transcendiam o interesse pessoal pela problemática, não pôde ser concluída. No entanto, constituiu, sucessivamente, o objeto de pesquisa que, elaborado com mais elementos de análise, transformou-se numa discussão de políticas públicas de incentivo à leitura. Embora o enfoque político-

² Através do referido projeto, buscávamos pesquisar o problema de como se articulavam os interesses empresariais com a leitura de histórias infantis na escola. Um dos aspectos que compunha a estrutura metodológica da pesquisa era a investigação sobre os incentivos fiscais do Estado oferecido à grandes empresas para o incentivo à leitura. As indagações eram: Por que empresas como Itaú, D’Paschoal, dentre outras, estão tão interessadas em desenvolver projetos de leitura nas escolas? Qual a “leitura de mundo” que está presente nas coleções de livros indicadas por estas empresas para as escolas? Há uma contraideologia na escola e no trabalho dos professores?

ideológico dos interesses governamentais não fosse trabalhado nessa pesquisa, as constatações e familiaridade com a temática da leitura avançavam.

Em diversas esferas verificávamos um incentivo constante à leitura e, em especial no município de Francisco Beltrão que continuava o trabalho com leitura e literatura infantil em todas as escolas. Deparamo-nos com um projeto que se tornava uma política pública no município, pois envolvia não apenas o interesse de professores, mas da própria administração. Afirmamos isso com base em que, no ano de 2009, foi aprovada na câmara dos vereadores a Lei Municipal 3652/2009³ que estabeleceu conceitos, princípios e instrumentos destinados a incentivar a prática de leitura nas escolas municipais.

Em 2012, uma nova compreensão colocava-se como necessária: analisar as concepções que orientavam o trabalho com literatura infantil realizado por professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de educação de Francisco Beltrão-PR e identificar os documentos orientadores e as práticas decorrentes dos significados atribuídos. Esse objetivo foi possível através do projeto de iniciação científica “Literatura Infantil nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de Francisco Beltrão-PR: concepções e práticas”⁴.

Essa pesquisa contribuiu de forma significativa, pois propiciou a reflexão acerca da literatura infantil como arte que amplia as formas de compreensão da realidade, permitindo a humanização e emancipação. Além disso, revelou a importância do professor no trabalho com a literatura infantil e sua contribuição na formação do leitor, objetivo citado pelos sujeitos da pesquisa. Os aspectos que ganharam relevância foram caracterizados no fato de a maioria das professoras apontarem a formação do gosto e hábito pela leitura como um pressuposto fundamental, objetivo do trabalho com literatura infantil.

³ Lei 3652/2009, que criou e instituiu a Semana da Leitura nas escolas municipais de Francisco Beltrão, realizada na semana que antecede o dia da criança.

⁴ Programa de Iniciação Científica PICV/PRPPG/UNIOESTE. A pesquisa objetivava analisar as concepções que orientavam o trabalho com literatura infantil realizado por professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de educação de Francisco Beltrão-PR, identificando os documentos orientadores e as práticas decorrentes dos significados atribuídos. Destacamos a importância do professor, ao despertar a imaginação e a criação, a partir da realidade vivida para ampliar a consciência do indivíduo. Por isso, as concepções apreendidas pelos professores acerca da literatura infantil na escola, refletiam em suas práticas pedagógicas. Verificamos que a literatura infantil contribui de forma significativa para a formação do leitor, objetivo citado por todos os sujeitos da pesquisa. Concluímos que, para que essas capacidades cognitivas fossem desenvolvidas nos alunos, seria necessário um trabalho concreto que considerasse as experiências culturais da criança e suas potencialidades formativas.

As pesquisas realizadas no âmbito da iniciação científica possibilitaram a verificação de que muitos livros utilizados para leitura, trabalhada no componente curricular de literatura infantil, são mecanismos de difusão de uma visão de mundo coerente com a ideologia da classe dominante. Além disso, a experiência enquanto professora em uma escola pública na rede municipal de Francisco Beltrão – PR permitiu averiguar que os professores unificavam suas forças em prol da formação do gosto pela leitura, com um trabalho semanal integrando uma visão de mundo e uma prática correspondente. Tal visão de mundo remetia, em muitos momentos, aos valores liberais⁵ da educação, analisados a partir de Cunha (1991) e com base nos ideais da igualdade, da liberdade e do individualismo.

Evidenciamos, ainda, que a atuação da literatura infantil é dinâmica, pois a criança não se mostra passiva a seus efeitos e, conseqüentemente, reduzir a importância da leitura por meio da literatura infantil a uma mensagem que pode transformar o comportamento, por meio do gosto pela leitura, seria tentar harmonizar a sociedade, camuflar a realidade social e ajustar os alunos à lógica do mercado. Portanto, a trajetória constituinte desta pesquisa está atrelada com o interesse de evidenciar as articulações dos investimentos governamentais e empresariais com o incentivo à leitura na escola e na sociedade em geral.

Para cumprir tais finalidades, as categorias de análise iniciais eram: o incentivo à leitura, emanado de diversos âmbitos educativos; os conceitos hegemonia e ideologia, sua contextualização histórica; e a formação dos professores que incentivam a leitura no município de Francisco Beltrão – PR. Na trajetória de leituras e apontamentos outras categorias colocaram-se como necessárias: educação ao longo da vida, cidadania e inclusão social.

Buscamos confirmar se o incentivo à leitura em âmbito geral e particular – em nível de Estado e formação de professores do município de Francisco Beltrão – possibilita uma formação emancipatória, contraideológica ou contribui para uma formação de competências e habilidades necessárias à mão de obra, o que materializa a hegemonia dominante. Compreendemos a leitura a partir de Silva (1998a) quando a defende no

⁵ Cunha (1991), em sua obra Educação e desenvolvimento social no Brasil discute os papéis que têm sido atribuídos à educação para a ampliação da ideologia. Enquanto uma variável capaz de construir uma sociedade mais justa e corrigir iniquidades, a educação assume os postulados liberais. Essa corrente, intensificada no Brasil no contexto da modernização, visava aos produtores e consumidores da cultura e acreditava que o país poderia desenvolver como uma nação autônoma independente. O autor destaca que é um sistema de crenças e convicções, associando-a à ideologia. Para maior aprofundamento sobre a história e os postulados liberais, ver Cunha (1991).

combate à alienação cujas concepções se voltam à conscientização, participação ativa e que requerem do educador um posicionamento político frente à sociedade.

O contexto de desenvolvimento de ações de incentivo à leitura incute novas finalidades educativas e, nesse sentido, presumimos que a leitura pode vincular-se aos interesses do Estado no movimento de reprodução do capital. Torna-se necessário investigar em que consiste esta hegemonia na produção do consenso vinculada às ideologias do Estado educador, e se há uma materialização atualmente nos investimentos do Estado quanto ao incentivo à leitura e na formação dos professores. Trata-se de averiguar a perpetuação do sistema capitalista através das políticas públicas de incentivo à leitura, assim como de uma proposta que denuncia a seletividade e busca uma educação emancipatória.

Consideramos necessário compreender e apresentar o papel da ideologia na reprodução da sociedade, pois ela não deve ser tratada como inofensiva, quando o foco é uma educação para além do capital. Mészáros (2012), ao ressaltar o poder da ideologia afirma que tudo está impregnado de ideologia, e que ela não pode ser superestimada, pois constitui a consciência prática de uma sociedade que, em nome do interesse hegemônico, atua com apelo para o “interesse comum”. Ainda, faz-se necessário analisar as políticas de leitura que “[...] assim como outras práticas de cunho social e comunicacional sempre estiveram submetidas à política de reprodução do sistema de privilégios, onipresente e enraizada na estrutura social brasileira ao longo dos tempos” (SILVA, 1986, p. 44).

Das inquietudes que fizeram parte da trajetória da pesquisa, colocamos as seguintes problemáticas norteadoras: Qual o motivo de o Estado e grandes empresas desenvolverem/incentivarem projetos de leitura nas escolas? Há uma naturalização das relações de propriedade, das desigualdades e da dominação de uma classe sobre a outra nas políticas de incentivo à leitura? Quais teorias pedagógicas e concepções de leitura permeiam tais políticas? Qual formação humana e “leitura de mundo” estão presentes nos documentos da formação de professores promotores de leitura de Francisco Beltrão? Há uma proposta contraideológica nos documentos orientadores que contribui para uma proposta educacional crítica e emancipatória?

Mediante esses questionamentos, acreditamos que o maior desafio desta pesquisa foi desmistificar a leitura que aparece em slogans de campanhas, projetos, programas e instituições de leitura como um instrumento de ascensão social. Para isso, as reflexões consideraram as contradições presentes na sociedade de classes como território de conflitos e desigualdades, assim como o desenvolvimento do pensamento crítico.

Um campo de luta centra-se diretamente para um projeto de desenvolvimento social, contra os efeitos destrutivos do capital e suas políticas antissociais. Nesse sentido, o que nos moveu, no quesito políticas públicas para leitura, foi evidenciar seu papel no combate à alienação. Vale dizer, a possibilidade de refletir sobre uma leitura que elucide as contradições presentes na sociedade que a situa no plano da ideologia burguesa.

A partir desse apontamento, a tarefa teórica que nos cabe é expor a concepção acerca da leitura que dimensiona essa pesquisa⁶. Consideramos, inicialmente, como pressuposto ético-político que se relaciona ao objeto de pesquisa, a complexidade da sociedade dividida em classes sociais e seu viés ideológico. Em relação à leitura, numa sociedade que naturaliza e dissimula a desigualdade, consideramos que dominá-la é ser capaz de desvelar o poder da ideologia que aliena e conduz os indivíduos a aderirem ao projeto capitalista.

Iniciamos nossos apontamentos a partir da compreensão crítica de Freire (2000) em que a leitura “não se esgota na pura decodificação da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que 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” (FREIRE, 2000, p.11). Com isso, linguagem e realidade estão inseridas num contexto dinâmico e fazem com que a compreensão de um texto implique a percepção do contexto.

Grande mestre na alfabetização de adultos, Freire (2000) a visualiza como um ato de conhecimento e ato político. Por isso se torna impossível a reduzi-la, por esse viés, em uma alfabetização mecânica, ao ensino de sílabas, letras e palavras. Nessa proposta, o ato de ler é sempre um movimento do mundo à palavra e, assim, reciprocamente. É nesse sentido que “podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente” (FREIRE, 2000, p.20).

Essa leitura crítica da realidade social pode constituir um movimento contra-hegemônico, no desvelamento da ideologia dominante e confronto à lógica da internalização. Implica uma percepção crítica, interpretação do texto e do contexto, dado que

⁶ Existem inúmeras concepções sobre leitura. Martins (2005) explicita que tais concepções podem ser explicitadas em duas caracterizações: “1) Como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana); 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica) (MARTINS, 2005, p. 31). A partir dessa compreensão, nossa análise se insere no segundo item, embora o foco sejam os aspectos político-ideológicos da leitura.

[...] se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde sua validade [...] dessa forma não existe a posse, apreensão ou compreensão de ideias, mas a mera reprodução alienada de palavras ou de trecho veiculados pelo autor do texto (SILVA, 1998b, p. 5).

A leitura, enquanto ato político, não é neutra. Lemos e escrevemos em favor de algo ou alguém. Nesse sentido, a leitura e a escrita podem ser instrumentos de dominação, isto é, estar vinculadas à apropriação de bens econômicos e aos processos de produção do conhecimento. É necessário promover a leitura enquanto um programa de democratização do saber, movimento de conscientização e de crítica ao consenso.

Corroboram com essa reflexão os ideais de Britto (2003). Os propósitos são claros: ou a leitura serve para emancipação ou para alienação. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de práticas de leitura crítica enquanto “um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver desse processo, mais independente será sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto” (BRITTO, 2003, p. 100).

Esse ato de posicionamento se articula ao meio social e sua historicidade. Compreendemos que a leitura é uma ação intelectual em que os sujeitos mobilizam seus conhecimentos, processam as informações em textos que carregam concepções de mundo e estão dispostos à leitura. Dessa forma, ela é uma ação relacionada à cultura e produz valores articulados aos conhecimentos e informações que o sujeito mobiliza. Portanto, não é um bem em si, desvinculada do embate ideológico (BRITTO, 2003).

Silva (1998a) adentra esse campo de análise de cunho crítico em que o texto advém de uma relação com a realidade social e, em função disso, a palavra se vincula aos fenômenos concretos da realidade, inclusive na esfera ideológica. Estudioso de Paulo Freire, Silva (1998a) reforça que é necessário inserir criticidade nos contextos educacionais para desenvolver a conscientização. Nesse sentido,

[...] leitura crítica movimenta-se sempre no horizonte do bom-senso, buscando e detectando o cerne das contradições da realidade. Dessa forma, pela leitura crítica, o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza as sínteses, enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos (SILVA, 1998a, p. 26).

A leitura adquire um caráter de conhecimento das contradições. Processa, a partir de Silva (1986), um trabalho de descoberta e recriação que supõe um trabalho ativo

desviando-se de uma mera contemplação. O autor reforça que a obra literária, ao propiciar a ampliação do conhecimento da realidade, faz com que o leitor seja um “produtor de acontecimentos” (SILVA, 1986, p.25). Ler, nesse sentido, se torna uma forma de conhecer e experimentar a cultura. Ainda, “[...] uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos de consciência voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação” (SILVA, 1998b, p.24).

Silva (1999a), ao tratar das concepções de leitura e suas consequências no ensino, compreende que a leitura precisa produzir “espantos”. Compreendemos, a partir do autor que “ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido (s) através da compreensão-interpretação desses signos”. Esta definição significa que ler é uma interação em que o sujeito recria, como apontado. Assim, “o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto” (SILVA, 1999a, p. 16). Concordamos com Silva (1999a) ao posicionar-se contra as concepções reducionistas⁷ de leitura no contexto educacional, quando afirma que, além de um processo de interação, ler é uma produção de sentidos, compreensão e interpretação, pois lemos para uma finalidade, e a compreensão ocorre a partir do conhecimento prévio que possuímos, ampliando-o.

Evidentemente, o caminho da “ignorância” ao “conhecimento” se dá por rupturas, mas por um processo dialético, que parte do princípio da contradição, enquanto produtora do movimento. Assim, o desafio coloca-se também frente ao método dialético e, para que se instaure a condição necessária dessa pesquisa, é preciso “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante” (FRIGOTTO, 1991, p.77). Ressaltamos que o método não se resume a um conjunto de técnicas. Elas têm sentido “dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas e elaboradas” (GAMBOA, 2002, p.89).

O método dialético é o único que coloca o homem que trabalha no centro das suas discussões, na sua raiz, considerando que o homem se constitui pelo trabalho – como criador de valor de uso e valor de troca. Além disso, o método dialético exige a síntese por um processo árduo e complexo permitindo o estabelecimento de ações que visam à transformação do sujeito. A dialética se propõe a entender o homem como ser social, a realidade e as leis que a regem. A dialética materialista revela “ [...] ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríptico movimento: de crítica, de construção do

⁷ Silva (1999a) aponta algumas concepções reducionistas de leitura: Ler é traduzir a escrita em fala; ler é decodificar mensagens; ler é dar respostas a sinais gráficos; ler é extrair a ideia central; ler é seguir os passos da lição do livro didático e ler é apreciar os clássicos. Para mais elementos, ver Silva (1999a).

conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação (FRIGOTTO, 1991, p.79).

Considerando que a dialética é a incorporação por superação, sem perder o fundamento, é nessa lógica que a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior. Isso é feito em uma lógica de inclusão e não de exclusão, e o sujeito tem papel ativo no processo de conhecimento, pois participa do trabalho de elaboração e reelaboração.

A partir destas considerações, supomos que as políticas públicas de incentivo à leitura estão intimamente vinculadas aos interesses do capital para a propagação e manutenção da ideologia dominante e formação de um novo sujeito social, ajustado à lógica de produção. Nessa lógica, compreendemos que a leitura poderia ser uma competência mínima e uma estratégia indispensável para a formação desse novo homem e para a manutenção das relações sociais vigentes. Cumpre enfatizar que essas hipóteses foram forças que contribuíram para o processo de pesquisa, afinal “o processo de ler é complexo” (KLEIMAN, 1989, p.13). Assim, considerar as políticas para leitura implica compreender a leitura inserida na complexidade de vários fatores, inclusive o aspecto social, político e ideológico.

Movidos por desafios, a pesquisa tomou rumos focalizados. A exemplo, durante o seu processo, no ano de 2014, um dos objetivos era acompanhar os encontros de formação dos professores de literatura infantil da rede municipal de Francisco Beltrão, resgatar a história desses encontros e identificar se os materiais orientadores atendiam às demandas das políticas de investimento em leitura. Realizamos o acompanhamento, porém, não foi possível resgatar esta historicidade, afinal, o município não possuía documentos que apresentassem sistematicamente o trabalho desenvolvido. Partimos para outra estratégia, com entrevistas semiestruturadas com os gestores: diretores pedagógicos e coordenadores da formação de leitura e literatura infantil.

Além da prática citada, uma última etapa da pesquisa indicava um diálogo com professores promotores de leitura e até mesmo uma análise do próprio material utilizado na prática pedagógica. A pretensão era verificar se havia, nas escolas municipais, a presença de livros advindos de empresas com projetos sociais de incentivo à leitura, e se esse material contribuía para uma formação contraideológica ou conformação. Para isso, demandavam-se análises das práticas pedagógicas, identificação das concepções, ideologias e materiais. Julgamos desnecessário, visto que ampliava o objeto e a abrangência da pesquisa.

Esses elementos contribuíram para focalizar, com mais subsídios o objeto da pesquisa, isto é, as políticas públicas de incentivo à leitura. Além disso, colaboraram ao delineamento do objetivo geral que é identificar e analisar as contradições das Políticas Públicas de incentivo à leitura e a repercussão nos documentos orientadores da política municipal do município de Francisco Beltrão – PR. Por certo, objetiva desvendar as abordagens alienantes e ideológicas da classe dominante, presente nos programas, campanhas e projetos de incentivo à leitura e deslocar as problemáticas que envolvem a leitura nas discussões estritamente escolares para níveis mais amplos, como o contexto ideológico.

A identificação de tais contradições considera o homem como ser social e tem o intuito de inserir-se com o método de investigação que contemple “um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação” (FRIGOTTO, 1991, p. 79). Trata-se do movimento de construção do pensamento em que “parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto” (SAVIANI, 1996, p.4).

Os procedimentos metodológicos da pesquisa podem assim ser sistematizados: Inicialmente, realizamos leituras de bibliografias sobre políticas públicas de incentivo à leitura e suas correlações políticas, sociais e ideológicas. Sucessivamente, buscamos as mediações através de uma revisão bibliográfica, com busca nos bancos de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICIT); Biblioteca digital desenvolvida em software livre – Domínio Público; Universidade Estadual de Londrina; Universidade Estadual de Maringá; Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Federal do Paraná, com foco nos trabalhos que resgatassem um histórico das políticas públicas de incentivo à leitura com contribuições dos aspectos ideológicos, políticos e sociais. Encontramos trabalhos com focos nos aspectos sociolinguísticos, cognitivos, relacionados à memória da leitura, biblioteca pública, acervos, práticas de leitura, e trabalhos que contemplam análises de apenas um programa específico de promoção da leitura, que não foi diretamente o objeto de pesquisa, mas a natureza ideológica expressa em tais políticas.

Para delinear o recorte da pesquisa, realizamos leitura, identificação e seleção de documentos a serem analisados. Os principais documentos, a saber, das políticas nacionais: PROLER: concepções e diretrizes; Prêmio Vivaleitura (edições 2006-2014), Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) – Cursos da casa da leitura (2009), Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas

públicas brasileiras (2008); PNLL: textos e história. Das políticas internacionais: Uma história de livros e integração (2011); Agenda de políticas públicas de lectura (2004); Educação: um tesouro a descobrir (1998); Information literacy: princípios, filosofia e prática (2003); e Notas sobre a participação de organismos multilaterais na construção de políticas culturais para o acesso ao livro e promoção da leitura no Brasil e na Colômbia (2011). Das orientações para os planos estaduais e municipais: Diagnóstico para a elaboração da minuta do plano estadual de cultura; A leitura e o livro nos planos estaduais e municipais (2010); Guia para elaboração e implantação dos planos estadual e municipal do livro e leitura (2010). Da política municipal de Francisco Beltrão: Plano Literatura e Leitura nas escolas (2014,2015).

Com base nas leituras realizadas, identificamos as categorias que expressavam ideologias dominantes e suas mediações com as políticas de incentivo à leitura em diversos âmbitos. Correlacionamos as ideologias com os slogans formação para a cidadania, educação ao longo da vida e inclusão social por meio da leitura.

Em seguida, definimos os sujeitos da pesquisa que fizeram parte da constituição do terceiro capítulo. Para historicizar e dar maior visibilidade à constituição de um projeto de leitura na rede municipal de Francisco Beltrão – PR, realizamos entrevistas semiestruturadas com dois diretores pedagógicos e três coordenadoras pedagógicas que trabalharam com a formação para leitura e literatura infantil.

Concomitante à aplicação das entrevistas, fizemos leituras e definimos as categorias e análise de documentos utilizados na formação dos professores para leitura e literatura infantil (Cadernos; Folders; Avaliação da Semana de Leitura e Avaliação dos encontros de formação; Plano Literatura e Leitura nas escolas municipais; Relatórios de extensão 2006 e 2007, resultado de um projeto com parceria entre UNIOESTE/SMEC.

Para explicitar os resultados da pesquisa, organizamos o texto em três capítulos. Inicialmente, a fim de cumprir um primeiro objetivo específico, apresentaremos um breve levantamento bibliográfico sobre as políticas públicas de incentivo à leitura, providas do Estado e de empresas e, por meio da análise documental, focalizamos o histórico, os objetivos, principais ações acerca do incentivo à leitura e concepções e/ou teorias pedagógicas que norteiam essas políticas.

Compreendemos que os documentos constituem “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39). O procedimento metodológico desta análise, inicialmente, refere-se à escolha dos documentos. Após, à organização e definição dos dados, das categorias que se inserem “num processo dinâmico de confronto

constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.42). E, por fim, a última etapa incide em uma análise sobre as categorias, no sentido de abrangência e limitação.

Ressaltamos que não é objetivo desta pesquisa constituir relações entre o proposto pelas políticas e o fracasso ou sucesso na implementação desses programas, isto é, sua inviabilidade prática, mas apontar as relações explicitadas nos documentos orientadores na constituição de uma política de Estado e com o próprio modo de produção social.

Concomitante à leitura e apresentação dos documentos em diversos âmbitos, no segundo capítulo, identificamos algumas categorias que fizeram parte de uma análise dos dados. Respaldamos as análises a partir de teóricos que discutem a temática sobre leitura e a relacionada às Políticas Públicas Educacionais e de Incentivo à leitura, a saber: Azevedo, J (2004), Azevedo, R. (2004), Barzotto (1999), Britto (2003, 2009), Lajolo (1994, 2009); Nunes (2003), Saviani (2004), Silva (1986, 1998, 1999a, 1999b, 1999c, 2005, 2008, 2009) e Zilberman (2009); sobre a historicidade e o poder da ideologia: Chauí (1994), Marx (1998), Marx e Engels (1998, 2007); Mészáros (2008a, 2008b, 2012); o papel do Estado Educador: Mari, (2014); Neves; Sant’Anna (2005); e autores que contribuíram para a análise crítica das categorias elencadas, relacionadas à cidadania, educação ao longo da vida e inclusão social: Falleiros (2005), Rodrigues (2014), Shiroma e Santos (2014).

Com estes subsídios teóricos, apresentaremos, no segundo capítulo, uma análise cujo objetivo específico foi verificar as ideologias do capital e reprodução do consenso expressas nas políticas públicas para a leitura e identificar os interesses mercadológicos, especificamente o contexto ideológico que se insere nesse movimento de incentivo. Não pretendemos esgotar o assunto, mas instigar o debate sobre as políticas públicas para leitura em uma perspectiva político/ideológica. Da mesma forma, analisaremos a formação humana que as perpassa, isto é, se há elaboração crítica e objetividade de uma emancipação e/ou uma contraideologia, no sentido da descoberta dos mecanismos de opressão do ser humano.

No terceiro capítulo, a partir de entrevistas semiestruturadas com diretores pedagógicos e coordenadores do projeto de leitura e análises dos documentos orientadores do Projeto Leitura e Literatura da rede municipal do município de Francisco Beltrão - PR (documentos orientadores, cronogramas, cadernos dos gestores, avaliações, projetos), buscamos evidenciar como se constituiu o incentivo à leitura no município. Em conjunto com essas verificações, a reflexão incide sobre as potencialidades formativas que perpassam o trabalho de incentivo à leitura. Destacaremos se há uma perspectiva

contraideológica na constituição dessa política municipal, analisando, brevemente, as relações entre as políticas do Estado e a política da rede municipal de educação.

CAPÍTULO 1: POLÍTICAS DE INCENTIVO À LEITURA: MUDAR O MUNDO PELA LEITURA?

“Não seríamos ingênuos ou malucos em dizer que a leitura, consubstanciada em diferentes práticas sociais, nada tem a ver com a educação de um povo e, portanto, com a mudança social; porém, em função dos pesados problemas estruturais da atual conjuntura (desigual, circular e injusta), a leitura se transforma num instrumento muito frágil e debilitado para a erradicação das profundas raízes da desigualdade e da injustiça”.

(Ezequiel Theodoro da Silva)

Ao longo das últimas décadas, as discussões sobre a leitura, na escola, têm ganhado destaque e se constituído em ações voltadas ao incentivo à leitura. Isso se deve às mudanças na sociedade e às necessidades que surgem no cenário educacional. Esses empenhos para incentivar a leitura são diagnosticados na formação de professores, nas universidades, nas escolas, nos investimentos sociais, nas ações do Estado e de grandes empresas.

Inúmeros trabalhos compõem essa realidade dinâmica no que concerne ao tema leitura, formação de leitores, concepções de leitura e formação de mediadores. No entanto, há uma escassez de trabalhos cuja abordagem seja vinculada às políticas públicas de incentivo à leitura com análises sociais e ideológicas e/ou aqueles que vinculem a leitura com a influência da classe dominante na manutenção do *status quo*.

Uma das discussões que tem veementemente conquistado espaço nas políticas públicas de leitura é a constituição enquanto política de Estado. Ao trazer o enfoque das políticas públicas, é preciso considerar as estruturas de poder e dominação que têm o Estado como seu referencial, no que concerne à definição e desenvolvimento das políticas.

Azevedo, J (2004), ao contextualizar as orientações neoliberais que começaram a ser adotadas por diversos governos, na década de 1980, em interface com as mudanças do mundo da produção, afirma uma centralidade para o debate das políticas públicas, com forte ênfase pela proteção social. “Nesse contexto, ganhou centralidade o debate sobre o destino e o perfil que deveriam assumir as políticas públicas, em particular as voltadas para os setores sociais” (AZEVEDO, J. 2004, p.7).

Compreendemos que a classe que domina não exerce seu poder de forma direta, por isso, o poder é exercido através do Estado, dá-se por meio da política social, e a política educacional “é uma modalidade da política social” (SAVIANI, 1999, p.121). Nesse sentido, coloca-se a necessidade de análise dos investimentos formativos na difusão das ideologias⁸ dominantes para uma política de Estado.

É no contexto da política educacional que emergem as políticas para leitura na sociedade do capital. Com respaldo em Saviani (2004), cabe explicitar que a expressão política social, vinculada ao entendimento de organização do que é público, sugere que as ações da política econômica são antissociais na sociedade capitalista. Com efeito, a política social surge dos processos de superexploração do capitalismo que se materializou na crescente “socialização do processo de produção coexistindo com a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente” (SAVIANI, 1999, p.122).

Ao preservar a ordem existente, “[...] a ‘política social’ é uma expressão típica da sociedade capitalista que a produz como um antídoto para compensar o caráter anti-social da economia própria da sociedade” (SAVIANI, 1999, p.125). Abordar políticas públicas, em especial, as designadas para a promoção da leitura e formação do leitor, requer uma reflexão analítica sobre as intervenções estatais, cujo foco são processos de aquisição de livros, com viés salvacionista e idealizado. Além disso, implica considerar que as políticas são implementadas com base nos interesses estatais e sociais, por isso, representam a cultura, os valores e as representações com caráter ideológico.

Essas representações, situadas em uma abordagem neoliberal, são visualizadas nas novas dimensões de legitimidade que o Estado liberal burguês passa a incorporar. A igualdade, passando pela ampliação dos direitos do cidadão, organizada em uma democracia com viés utilitarista, ao elevar o bem estar, consolida a sociedade do capital e intensifica a formação das habilidades individuais (AZEVEDO, J. 2004).

⁸ Compreendemos que a difusão da ideologia do capital é possível a partir da divisão do modo de produção social. “Se o regime político brasileiro é degradante, mais degradante ainda é o nosso sistema econômico, que sustenta as relações de produção – relações estas que deveriam permitir a sobrevivência e a convivência dos homens em sociedade. O modo capitalista de produção, importado de países desenvolvidos (e, por isso mesmo, *dependente* desses países), ganha no Brasil mais um qualificativo desumano – o de ser *selvagem*, isto é, de explorar ao máximo a vida dos trabalhadores em benefício daqueles que detêm o capital. A visão do homem e de mundo consubstanciada na **ideologia do capitalismo** enfatiza a produtividade máxima do trabalhador, que vende a sua força de trabalho para acionar a produção e dar lucro àqueles que detêm os meios de produção. Inerente também a essa ideologia se coloca a divisão entre o trabalhador intelectual e o trabalhador manual bem como a pregação de valores como o individualismo, a competição entre as pessoas, a ambição do lucro, a sobrevivência do mais apto, a ascensão social a todo custo, etc...” (BARZOTTO, 1999, p.162, grifos nossos)

1.1 Programas, Campanhas e Projetos: o contexto ideológico que emerge nas Políticas Públicas de incentivo à leitura

A questão da leitura como uma necessidade da sociedade moderna, sua contribuição para a formação do cidadão e formação integral do ser humano são eixos que fazem parte dos debates na mídia, na formação dos professores, nas universidades e escolas. Concomitante à necessidade e como forma de enfrentamento de problemas relacionados à leitura, as instâncias federal, estadual e municipal traçam ações e metas para garantir o acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade.

São inúmeros os trabalhos e autores que abordam este tema nos aspectos históricos relacionados à memória da leitura e/ou com a escola e a formação do leitor. O esforço em encontrar pesquisas que trabalhassem com a temática políticas públicas de incentivo à leitura, abordassem seus avanços e limites, assim como sua historicidade, com base em análises ideológicas, permitiu-nos encontrar uma dissertação de riquíssima importância, intitulada Políticas públicas de incentivo à leitura: um estudo do projeto literatura em minha casa, de Regina Copes (2007). A autora tem como perspectiva a leitura como um movimento dialético compreendendo-a na sua prática inconstante, uma vez que a maioria dos sujeitos somente após entrar na escola tem contato com livros e acesso à leitura sistematizada⁹.

Copes (2007) sistematizou em cinco quadros¹⁰ a história das políticas públicas de incentivo à leitura, em suas multiplicidades de investimentos, ações e sujeitos envolvidos. Aponta o início da história da leitura e do livro no surgimento e trajetória do livro didático, em 1937, com o Instituto Nacional do Livro (INL). Rosa (2006) explicita que foi nesse

⁹ Justifica assim a preocupação em formação de leitores, acesso a livros e, conseqüentemente, segundo a autora, surgem os programas de incentivo à leitura que visam a uma melhoria da qualidade da educação. Com o intuito de analisar a implantação e implementação do projeto “Literatura em minha casa” no município de Ponta Grossa – PR, em aspectos pedagógicos, políticos e sociais, elabora uma análise indicando que mesmo com inúmeros projetos de incentivo à leitura, o acesso ao livro não foi possível a todos os indivíduos, e tornar a leitura um direito está longe de se consolidar. Corrobora tal afirmativa ao apontar que a escola precisa despertar o gosto e o hábito pela leitura como um compromisso na formação de leitores críticos.

¹⁰ Os quadros apresentam: 1-Fundações, Instituições, Associações, Congressos e Proclamações; 2-Histórico do Livro didático; 3-Programas de incentivo à leitura no Brasil emanados do governo federal; 4-Campanhas de promoção e incentivo à leitura no Brasil emanados do governo federal; e 5-Projetos de incentivo à leitura no Brasil oriundos do governo federal. Com a metodologia adotada, ao dividir programas, campanhas e projetos de incentivo à leitura, a autora apresenta o nome da ação, ano de implantação, público alvo, órgãos promotores e/ou patrocinadores e, em alguns quadros, os critérios de distribuição. A autora faz um paralelo a partir dos boletins informativos “Notícia”, da FNLIJ, veículo de informação que dialoga com a necessidade da promoção da leitura e literatura em diversos âmbitos da sociedade e de documentos oficiais do FNDE. São apresentados na sequência, nesse trabalho, por serem retirados da obra de Copes (2007) e cumprirem com um objetivo de informar ao leitor as políticas de incentivo à leitura em datas anteriores ao recorte que fizemos.

cenário de mudanças econômicas, culturais e políticas, no governo ditatorial, como iniciativa do ministro da Educação, Gustavo Capanema, que foi criado o Instituto Nacional do Livro. A partir de 1973, esse Instituto passou a interessar-se por benefícios das iniciativas privadas, ficando claro que “a simples oferta de livros não garantiu a formação de práticas de leitura” (ROSA, 2006, p. 186).

Para melhor explicitar as ações pioneiras que envolvem o livro didático para a promoção da leitura, no Brasil, Copes (2007) explicita o marco de 1929 a 2006. Especificamente, no Brasil¹¹, o anseio em tornar o país um lugar de leitores é demarcado a partir da década de 1970, quando o Governo Federal, por meio do INL, passa a implantar projetos de financiamento de obras literárias.

A partir da apresentação do contexto de incentivo à leitura por meio de projetos, campanhas e programas emanados do governo federal, a autora caracteriza o objeto de pesquisa – o Projeto Literatura em Minha Casa¹², e evidencia suas relações teórico/práticas. Partindo de uma teoria crítica, desvela que há um desconhecimento das políticas por parte de gestores educacionais e, conseqüentemente, uma disparidade entre o exposto em documentos oficiais e suas implementações. Vejamos, a partir de Copes (2007), os principais investimentos na área do incentivo¹³:

Quadro 1: Principais investimentos na área do incentivo, de acordo com Regina Copes (2007): Fundações, Instituições, Associações, Congressos e Proclamações

Nome	Ano	Objetivo	Alvo	Órgão Promotor
Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) – Instituição não governamental	1968 dias atuais	Promover a leitura literária e divulgar o livro de literatura infantil e juvenil de qualidade. Investir na formação de professores e bibliotecários; realizar oficinas, cursos, seminários; prestar acessorias	Crianças, jovens, professores, bibliotecários e interessados na área de leitura	Iniciativa privada – filiada a IBBY (órgão consultivo da UNESCO)

¹¹ A mobilização em favor da leitura, da formação do hábito, no Brasil, instituiu-se, a partir de Copes (2007) com o surgimento de algumas instituições e/ou legislação. Destacam-se: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968); Ano Internacional do Livro, Associação Internacional da leitura (1972); Associação de Leitura do Brasil (1980); Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) (1976); Constituição Federal (1988); Câmara Brasileira do Livro (1988).

¹² “A Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em 2001, criou o projeto ‘Literatura em minha casa’, com a intenção de dar continuidade às ações do PNBE. Segundo os documentos emanados do MEC, o objetivo do referido projeto era incentivar o desenvolvimento do hábito de ler nas crianças e jovens, e com isso tornar acessível aos alunos de 4ª, 5ª e 8ª séries das escolas públicas, que ofertavam o Ensino Fundamental, obras de literatura infanto-juvenil variadas, proporcionando assim o acesso à cultura, à informação e, desta maneira, poder apoiar o cidadão brasileiro no exercício de reflexão crítica e criativa” (COPEs, 2007, p.62).

¹³ Cabe observar que no quadro 1, Copes (2007) faz referência à Associação de Leitura do Brasil – ALB, enquanto um espaço para análise crítica das questões que envolvem a leitura. Ressaltamos que é um movimento contra-hegemônico da sociedade civil que teve início na década de 1980, no contexto de redemocratização do país.

sem fins lucrativos		junto a entidades públicas e privadas		
Proclamação do Ano Internacional do Livro	1972	Promover a leitura	Todos os povos	UNESCO/EMO
Associação Internacional de Leitura	1979 dias atuais	Promover a leitura	Interessados na área da leitura	IRA; CBS
Associação de Leitura no Brasil (ALB)	1981 dias atuais	Ser um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e lugar de luta pela efetiva garantia do exercício da cidadania pela maioria excluída	Pesquisadores, professores de todos os níveis, estudantes universitários, bibliotecários, jornalistas, editores, livreiros, historiadores, etc	IEL/Unicamp
Congresso de Leitura do Brasil (COLE – de 2 em 2 anos)	1980 dias atuais	Promover um espaço privilegiado de análise crítica das condições de leitura e escrita, possibilitar o usufruto da produção cultural e intelectual. Criar condições para realização crítica de propostas de superação das exíguas condições de leitura e escrita no âmbito das ações macro-políticas e micro-políticas	Profissionais da área de educação – diversos níveis de ensino da área pública e privada e interessados na área	ALB/FE/UNICAMP
Fundação da Câmara Brasileira do Livro (CBL) – Entidade independente, sem fins lucrativos	1946 dias atuais	Promover a indústria e o comércio do livro e defender os interesses de seus associados. Desenvolver atividades e eventos, para difundir os interesses de seus associados. Desenvolver atividades e eventos para difundir a produção editorial brasileira, promover cursos de treinamento e atualização para os profissionais da área	Editores, livreiros, distribuidores, profissionais de venda direta, professores, bibliotecários e pesquisadores da área	Editores, livreiros, distribuidores, profissionais de venda direta e associados, que representam os diversos setores da indústria do livro

Fonte: COPES, Regina Janiaki. **Políticas Públicas de Incentivo à leitura:** Um estudo do Projeto “Literatura em minha casa”. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2007, p.29.

Quadro 2 – Histórico do Livro Didático (Regina Copes)

Órgão	Ano	Objetivo	Alvo	Responsável pela criação	A quem se destina
Instituto Nacional do Livro (INL)	1929 – 1976	Legislar sobre políticas do livro didático; Legitimar o livro didático e auxiliar no aumento de sua produção	Escolas públicas	Estado	
Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)	1938	Legislar e controlar a produção e a circulação do livro didático no país	Escolas públicas	Estado – Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938	
CNLD	1945	Consolidar a legislação sobre as condições de	Escolas públicas	Estado – Decreto-Lei	Define o professor como responsável

		produção, importação e utilização do livro didático		nº 8.640, de 26/12/1945	pela escolha do livro didático
Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED)	1966 – 1971	Coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático	Alunos do E.F.	Estado	Escolas públicas de E.F. brasileiras
Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)	1967 – 1970	Distribuição de material didático e livros didáticos	Alunos do E.F.	Estado	Escolas públicas de E.F. brasileiras
INL	1970 – 1976	Implantação do sistema de coedição com as editoras nacionais		Portaria Ministerial nº 35/70	Escolas públicas de E.F. brasileiras
Programa do Livro Didático para o E.F (Plidef)	1971 - 1985	Implantar sistema de contribuição financeira para o Fundo do Livro Didático	Alunos do E.F.	Estado/INL/ COLTED – Decreto nº 68.728, de 08/06/1971.	Escolas Públicas de E.F. brasileiras.
FENAME – sofre modificações	1976 – 1983	Responsável pela execução do programa do livro didático. Insuficiência de recursos a maioria das escolas é excluída do programa	Alunos do E.F.	Estado/MEC /INL/FNDE – Decreto nº 77.107, de 04/02/1976	Escolas públicas de E.F. brasileiras
FAE – incorpora o PLIDEF	1983 – 1985	Participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa com a inclusão das demais séries do E.F.	Alunos no E.F.	Estado/MEC /INL	Escolas Públicas do E.F. brasileiras
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – substitui o PLIDEF	1985-1997	Distribuição de livros didáticos	Alunos do E.F.	Estado/MEC /INL/FAE – Decreto 91.542, de 19/08/1985	Escolas Públicas de E.F. brasileiras
PNLD	1992	Restrição na distribuição do livro didático	Alunos da 4ª série	MEC/FNDE	Escolas Públicas de E.F. brasileiras
PNLD	1993	Vinculação de recursos próprios para a aquisição dos livros didáticos	Alunos do E.F.	MEC/FNDE Res. 06/07/1993	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	1995	Universalização do livro didático no E.F. – Português e Matemática	Alunos do E.F.	MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	1996	Universalização do livro didático no E.F – Ciências	Alunos do E.F.	MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	1997	Universalização do livro didático no E.F. – Geografia e História	Alunos do E.F.	MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
Extinção da FAE	1997	Ampliação do programa de distribuição do livro didático	1ª a 8ª séries do E.F.	Estado/MEC /FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	2000	Distribuição de dicionários e livros didáticos de língua portuguesa	1ª a 4ª séries do E.F.	Estado/MEC /FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	2001	Distribuição de livros didáticos em braile	Portadores de DV	Estado/MEC /FNDE	Classes regulares das escolas públicas de E.F.

PNLD	2002	Distribuição de dicionários	1ª, 5ª e 6ª séries do E.F.	Estado/MEC /FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	2003	Distribuição de dicionários	7ª e 8ª séries do E.F.	Estado/MEC /FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	2004	Reposição de dicionários e distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares	1ª a 8ª séries do E.F.	Estado/MEC /FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
Implantação do PNLD para o Ensino Médio (PNLEM)	2005	Distribuir de forma progressiva o livro didático para o Ensino Médio	Alunos do E.M.	Estado/MEC /FNDE – Resolução nº 38/204	Escolas públicas que ofertam E.M.
Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL)	2006	Melhorar a realidade da leitura no Brasil: democratizar o acesso ao livro; fomentar a leitura e a formação do leitor; apoiar a economia do livro		Estado/MEC /FNDE	

Fonte: COPES, Regina Janiaki. **Políticas Públicas de Incentivo à leitura:** Um estudo do Projeto “Literatura em minha casa”. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2007, p.31.

Quadro 3 – Programas de incentivo à leitura no Brasil emanados do governo federal (Regina Copes)

Nome	Ano	Objetivo	Alvo	Órgão Promotor	Critérios Distribuição
Programa do Livro Didático para o E.F. (Plidef)	1971 - 1985	Implantar sistema de contribuição financeira para o Fundo do Livro Didático	Alunos do Ensino Fundamental	Estado/INL/ COLTED Decreto nº 68.728 de 08/06/1971	Escolas públicas brasileiras
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	1985 dias atuais	Distribuir livros didáticos	Alunos do E. F.	Estado/MEC /INL	Educação Pública
Programa Nacional de Incentivo à leitura – PROLER.	1992 dias atuais	Estruturar uma rede de programas capaz de consolidar políticas leitoras. Fazer crescer a consciência e a demanda das condições de acesso variado aos bens culturais – leitura e escrita	Professores, bibliotecários, pesquisadores e interessados na área da leitura	Estado/MEC / Fundação Biblioteca Nacional/ FNLIJ	Brasil
Programa PRÓ-LEITURA	1992 dias atuais	Oferecer formação continuada teórico-prática sobre leitura	Interessados na área da leitura	Estado/MEC /Fundação Biblioteca Nacional/ FNLIJ	Brasil
Programa Nacional Biblioteca da Escola	1997 dias atuais	Promover a leitura aos alunos e professores. Apoiar projetos de capacitação e atualização do professor do E.F	Bibliotecas das escolas Públicas de E.F.; portadores de necessidades especiais	Estado/MEC /SEDF/ FNDE	1998: 1ª a 8ª séries, com + de 500 alunos; 1999: 1ª a 4ª

					séries com + de 150 alunos.
--	--	--	--	--	-----------------------------

Fonte: COPES, Regina Janiaki. **Políticas Públicas de Incentivo à leitura:** Um estudo do Projeto “Literatura em minha casa”. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2007, p. 32.

Quadro 4 – Campanhas de promoção e incentivo à leitura no Brasil emanadas do governo federal (Regina Copes)

Nome	Ano	Objetivo	Alvo	Órgão Promotor
Campanha “Quem lê, viaja”	1997	Promover o livro e a leitura	Todos os brasileiros	Estado/MEC/SEF
Campanha “Tempo de leitura”	2001	Fazer do Brasil um país de leitores	8,5 milhões de alunos de 4ª, 5ª e 8ª séries	Estado/MEC/TV brasileira
Campanha “Fome do Livro”	2004	Criação de política pública para o livro, a leitura e a biblioteca pública no país (denominação emblemática do populismo do governo)	Crianças, jovens e adultos	Estado/MEC/FBN
Campanha “Viva Leitura” (Ano Ibero Americano da Leitura – Concurso)	2005	Estimular e reconhecer as melhores experiências relacionadas à leitura	21 países da Europa e Américas (Estado dos países ibero-americanos). Escolas, professores, bibliotecários, escritores, editores, livreiros, organizações não governamentais, meios de comunicação e empresas privadas	Estado/MEC/MinC/UNESCO/OEI/UNDIME / Fundação Santillana/Cerlalc.

Fonte: COPES, Regina Janiaki. **Políticas Públicas de Incentivo à leitura:** Um estudo do Projeto “Literatura em minha casa”. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2007, p. 32.

Quadro 5 – Projetos de Incentivo à leitura no Brasil oriundo do governo Federal (Regina Copes)

Nome	Ano	Objetivo	Alvo	Órgão Promotor	Crítérios/Distribuição
Projeto “Ciranda de Livros”	1982 - 1985	Distribuir livros e incentivar a leitura de literatura infantil e juvenil	30 mil escolas públicas brasileiras	FNLIJ/ F.R. Marinho e Roechst	Bibliotecas das escolas públicas mais carentes
Projeto “Viajem da Leitura”	1986 - 1988	Distribuir livros e incentivar a leitura da literatura infantil e juvenil	Bibliotecas das escolas públicas	F.R. Marinho, Ripasa – Indústria de papéis (Lei Sarney) INL/MEC	Bibliotecas das escolas públicas mais carentes – 60 livros

Projeto “Sala de Leitura”	1988	Distribuir livros e incentivar a leitura de literatura infantil e juvenil	Bibliotecas das escolas públicas brasileiras	Estado/MEC / FAE	Bibliotecas das escolas públicas mais carentes
Projeto “Literatura em Minha Casa”	2001 - 2004	Incentivar e valorizar a leitura literária de qualidade. Doar livros de literatura para formar a biblioteca particular do aluno	8,5 milhões de alunos da EJA, 4ª, 5ª e 8ª.	Estado/MEC / SEF/FNDE/ PNBE/ FNLIJ	Alunos da 4ª, 5ª e 8ª séries – E.F. (de propriedade particular do aluno)

Fonte: COPES, Regina Janiaki. **Políticas Públicas de Incentivo à leitura:** Um estudo do Projeto “Literatura em minha casa”. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2007, p. 33.

Os quadros de Copes (2007) sinalizam um grande incentivo à leitura em relação aos materiais e à criação de projetos, campanhas e programas advindos de diferentes esferas sociais. Ainda, permite-nos ter um acesso à historicidade dos investimentos que, por ora, tem o Estado como promotor de ações diversas. Trazemos em pauta a reflexão sintética da autora que considera o papel do Estado na formulação das políticas públicas, cujos aspectos indicam as concepções de leitura, os discursos oficiais e o debate acerca da formação de leitores.

Inicialmente, esse debate é relacionado com o desenvolvimento e fortalecimento de políticas públicas e da escola como espaço formador e estimulador da leitura. À escola cabe, nesse sentido, propiciar o desenvolvimento das competências linguísticas e ampliar o universo cultural do aluno, como possibilidade exploratória do imaginário pessoal e coletivo. Embora não seja seu objeto de análise, ao considerar que as campanhas carregam ideologias vinculadas com o período e grupo que a produziram, a autora expõe:

Pode-se dizer que as campanhas de incentivo à leitura oriundas do governo federal têm sido utilizadas para propagar a **ideia de que o Estado tem investido na formação de leitores**. A intenção era fazer com que o povo acreditasse que se estava investindo em educação; com isso, justificava-se a aplicação dos investimentos na área. As campanhas de incentivo à leitura mostraram e têm mostrado uma política que não tem atendido as necessidades reais da escola. Esse fato reafirma o **caráter ideológico da propaganda** (COPES, 2007, p. 98, grifos nossos).

Ao desmascarar uma nuance entre a leitura e seu contexto social e evidenciar a falta de atenção para a principal responsável pela implantação de políticas de leitura – a escola –, a autora verifica que a leitura adentra um discurso fetichizante. Isto porque a ela são atribuídas capacidades de salvação da escola diante dos problemas sociais. Dessa forma, a leitura acaba por ser um instrumento que sedimenta a lógica do capital. Ao apresentar uma problemática de descompromisso do Estado com a superação das

contradições presentes na sociedade, salienta um avanço das ações de atendimento aos menos favorecidos em conjunto com uma perspectiva assistencialista de distribuição de livros. Ademais, sinaliza que a intenção de formar leitores exige uma superação desse caráter emergencial e assistencialista e um investimento na formação continuada dos professores mediadores de leitura (COPEPES, 2007).

Tais desafios apresentados são colocados em contraponto com uma dimensão política de leitura, cujo caráter histórico social do direito de ler expressa a possibilidade de elaboração do conhecimento de mundo do sujeito leitor. A partir da citação que reafirma a existência de um caráter ideológico da propaganda, encontramos uma fenda a ser investigada e reiteramos a necessidade da visibilidade das ideologias presentes nas políticas de incentivo à leitura. Com argumentos de ampla aceitabilidade, tais políticas encobrem as pretensões de determinado grupo social respondendo às novas demandas da ordem sociometabólica do capital.

Assim, deparamo-nos com uma questão que se vincula à necessidade inicial desta pesquisa, pois, além de dar continuidade na apresentação de um trajeto histórico das políticas públicas de incentivo à leitura, torna-se fundamental refletir sobre o caráter ético/político, especificamente, o caráter ideológico presente nos programas de incentivo à leitura, pensados para uma determinada sociedade. São as manifestações hegemônicas que, por meio dos investimentos estatais, revelam os interesses do capital.

Nessa perspectiva, instaura-se um trabalho que, ao desmascarar essa transformação prometida pela leitura, desmistifica o vínculo dela enquanto política pública de Estado para atender aos interesses da classe dominante. Intitulado “A leitura na sociedade capitalista: por que uma questão de política pública de Estado”, Silva e Cavalcante (2014) não se mostram neutras diante das disparidades sociais e dos convincentes discursos que atribuem à leitura uma espécie de salvação para a lógica do capital e/ou singularidades. As autoras reiteram que as políticas públicas não promovem uma transformação qualitativa em uma educação na perspectiva para além do capital. Isto é, não transformam as formas que estruturam nossa sociedade, pois não rompem com a lógica que fortalece a alienação.

Ao promoverem um alerta sobre a retórica da centralidade da leitura em nossa sociedade, asseguram que “A grande transformação prometida através da leitura, sob o ponto de vista ideológico da classe dominante, serve apenas para atender aos interesses dominantes” (SILVA, CAVALCANTE, 2014, p. 9). Justificam tal afirmativa ao ponderarem que esta centralidade institui uma ideologia de transformação social e dos próprios indivíduos, porém não apresenta críticas às estruturas sociais. Além disso, as

políticas atribuem aos indivíduos as mesmas oportunidades de ascensão social, dentre os quais só os melhores vencem. Estas políticas não alteram a condição de exploração do leitor, afinal, tal fato é propulsor do modo sociometabólico. “Portanto a criação e a manutenção das políticas públicas de leitura são questões de Estado porque interessam à própria **reprodução** do capital” (SILVA; CAVALCANTE, 2014, p.12-13, grifos nossos).

Como percebemos, o debate sobre políticas públicas de leitura implica a análise do papel do Estado, das questões sociais e da própria reprodução do capital que está presente nas relações de produção e na relação entre trabalhador e capitalista, na necessidade de compra e venda da força de trabalho, sua mercantilização e, conseqüentemente, na separação entre o trabalho manual e intelectual. Nessa lógica, um sistema que se pauta pela separação do trabalho intelectual e material acaba por reconfigurar os valores que asseguram sua reprodução, mediatizados na realidade concreta. Para isso, faz-se necessário “um sistema ideológico que proclame e inculque” os valores do reino do capital (MÉSZÁROS, 2008a, p.16).

Ora, sabemos que a educação, em especial as políticas para leitura, correlacionam-se com uma dinâmica social maior – contraditória – e com prevalência ao conformismo dos ideais burgueses. Pensar as políticas para leitura vinculada com os interesses de uma educação progressista e democrática nessa lógica contraditória é pensar numa perspectiva de historicidade do próprio movimento do capital. Ao mesmo tempo implica uma mudança radical, oposta à lógica de produção de mercadorias.

Nesse sentido, numa perspectiva histórica, apresentaremos uma continuidade¹⁴ dos dados de Copes (2007), estabelecendo o marco de incentivos e promoções da leitura do ano de 2007 até 2014. Em seguida¹⁵, apresentaremos um panorama de algumas das principais políticas que incentivam a prática da leitura e objetivam garantir o acesso ao livro e à leitura. Entre tais políticas, consideradas principais, emanadas do governo federal, estão o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), Prêmio Vivaleitura e voltadas para o livro didático e biblioteca escolar, destacam-se o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entre o conjunto de ações governamentais e

¹⁴ Considerando o estudo de Copes (2007), anteriormente apresentado, cujo resgate demarcou o início das ações de incentivo à leitura (1929) até o ano de 2006, traremos a abordagem de algumas ações posteriores. Por isso, justifica-se a demarcação nos dados apresentados somente nas tabelas, em continuidade de sua apresentação, de 2007 a 2014. Nos próximos itens, destacaremos algumas das principais políticas de incentivo à leitura que, passando o tempo, dão continuidade às metas e ações.

¹⁵ Esta apresentação se dará no subitem 2.2. Ainda nesta contextualização, dentre os inúmeros investimentos, alguns apresentados nos quadros, outros, devido a singularidades de funções estratégicas atribuídas à leitura em níveis locais, não contemplados nesta pesquisa, destacaremos as ações de maior abrangência e visibilidade no quesito incentivo à leitura.

empresariais, destacamos: o histórico; os objetivos; as principais ações em relação ao incentivo à leitura; e as concepções de leitura, destacando os slogans que perpassam as políticas de incentivo à leitura.

Reiteramos que as campanhas, projetos e programas de incentivo à leitura, em geral, foram implantados a partir da década de 80 e atualmente institucionalizam-se como política pública de Estado, ultrapassando a dimensão de apenas um ministério. Ministério da Educação, Ministério da Cultura, organismos internacionais, empresas e sociedade civil, em geral, estão incentivando a leitura. Nesta década, de acordo com Rosa (2010), as políticas voltadas para a área cultural foram implementadas através das leis de incentivo, como a “Lei nº 7.505 de 20 de junho de 1986 – Lei Sarney – criada pelo presidente José Sarney e substituída em 1991 pela Lei nº 8.313 – Lei Rouanet – elaborada pelo [...] Sérgio Paulo Rouanet, secretário de cultura da presidência (1991/1992) no governo Fernando Collor” (ROSA, 2010, p. 168).

As políticas também se manifestaram por meio de programas governamentais, como Pró-leitura, Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), Fome de Livro e Vivaleitura, assim como programas específicos voltados para o livro didático e a biblioteca escolar – Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) e o Programa Nacional do Livro didático (PNLD) (ROSA, 2006, p.188).

Os principais investimentos em materiais que são lembrados por Copes (2007) como incipientes do incentivo à leitura, efetivam-se por meio de dois programas: PNBE e PNLD, principalmente este último, que na década de 80 passou a se consolidar com investimentos do Estado por meio de distribuição de materiais. Seguem no quadro abaixo, a partir de 2007, os investimentos a partir do referido projeto:

Quadro 6: Histórico dos programas do livro didático 2007-2014

Órgão	Ano	Objetivo	Alvo	Responsável pela criação	A quem se destina
PNLD	2007	Distribuição de livros de Biologia e reposição dos livros de Português e Matemática nos 3º anos.	Alunos de 1ª a 8ª séries; E.M.	Estado/MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. e E. M.
PNLD	2008	Atendimento para todos os alunos de 1ª a 8ª séries. Distribuição de livros de História e Química para todos os alunos e reposição dos livros de Português, Matemática e Biologia nos 3ºs anos	Alunos de 1ª a 8ª séries; E.M.	Estado/MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. e E. M.

PNLD	2009	Reposição para os alunos de 2ª a 8ª séries e integral para os da 1ª série. Livros de Port. Mat. Bio. Fís. e Geog.; reposição de livros de Hist. e Quim. para o E.M.	Alunos de 1ª a 8ª séries e E.M.	Estado/MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. e E. M.
PNLA	2010	Distribuição de livros de alfabetização (Português e Matemática)	Alunos do EJA	Estado/MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. e E.M.
PNLD	2010	Distribuição integral de livros, reposição de todos os componentes curriculares e complementação do PNLD 2009 e PNLD 2008; aquisição de obras complementares	Alunos do E.F (1º ao 9º ano); EM.	Estado/MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. e E.M.
PNLD EJA	2011	Distribuição de livros do Programa Nacional do Livro Didático	Alunos do E.F – EJA	Estado/MEC/FNDE	PBA e Escolas públicas de E.F. modalidade EJA.
PNLD	2011	Distribuição de livros reposição e complementação do PNLD 2010 e do PNLD E.M 2009; aquisição de obras complementares	Alunos do E.F. (1º ao 9ºano); E.M	Estado/MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. e E.M.
PNLD Dicionários	2012	Distribuição de dicionários	Alunos do E.F (1º ao 9º ano); E.M.	Estado/MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. e E.M.
PNLD	2012	Distribuição integral de livros de todos os componentes curriculares. Reposição e complementação do PNLD 2010 E 2011	Alunos do E.F (1º ao 9º ano); E.M. e EJA	Estado/MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F., E.M. e EJA
PNLD	2013	Aquisição e distribuição integral de livros. Complementação do PNLD 2012	Alunos do E.F (1º ao 9º ano); E.M.	Estado/MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F., E.M. e EJA
PNLD EJA	2013	Aquisição e distribuição de livros didáticos	EJA do E.F.	Estado/MEC/FNDE	PBA e Escolas públicas de E.F. modalidade EJA.
PNLD Campo	2013	Aquisição e distribuição integral de livros	E.F (1º ao 5º ano)	Estado/MEC/FNDE	Escolas rurais. E.F. (1º ao 5º ano).
PNLD Obras Compl.	2013	Aquisição e distribuição de obras complementares	Alunos do E.F (1º ao 3º ano)	Estado/MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F.
PNLD A.I.C.	2013	Aquisição e distribuição de obras – Alfabetização na Idade certa	Alunos do E.F (1º ao 3º ano)	Estado/MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F.
PNLD	2014	Aquisição e distribuição integral de livros	Alunos do E.F. (1º ao 9º ano); e E.M.	Estado/MEC/FNDE	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos oficiais do FNDE: Dados estatísticos, Portarias, Resoluções e Decretos. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>

A diversidade de instituições e ministérios que incentivam leitura e os diagnósticos de ausência de livros e leitura direcionam uma meta presente no decreto nº 6.226, de 4 de outubro de 2007, na instituição do programa Mais Cultura. Como subsídio para cultura, a leitura integra os objetivos enfatizados como bem cultural, posteriormente uma habilidade e formação do gosto por ela. Vejamos:

I - ampliar o acesso aos bens e serviços culturais e meios necessários para a expressão simbólica, promovendo a auto-estima, **o sentimento de pertencimento, a cidadania**, o protagonismo social e a diversidade cultural;

X - ao desenvolvimento da habilidade e do **gosto pela leitura** e pela escrita; (Decreto 6.226, 04/2007, grifos nossos).

A cultura passa a ser considerada impulsora do desenvolvimento do país e até mesmo um status de “política estratégica de Estado para atuar na redução da pobreza e a desigualdade social” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2014). É abordada como uma importante conquista do Ministério da Cultura que se pauta na inclusão de todos. No âmbito do Programa abordado, estabelecem-se parcerias com sociedade civil, organismos internacionais, ministérios, bancos públicos, governos estaduais e municipais. “O Programa Mais Cultura se estrutura em três dimensões articuladas entre si: Cultura e Cidadania, Cultura e Cidades e Cultura e Economia. Todas as ações do Mais Cultura buscam a ampla participação da sociedade civil e dos poderes públicos” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2014).

No âmbito deste programa se concretizam concursos, incentivos, ações culturais. O concurso Pontos de Leitura¹⁶ é um exemplo, lançado em 2008, a fim de estimular e fomentar a prática. Emergindo de uma discussão que passa a abordar a questão enquanto política de Estado e as parcerias estabelecidas entre setor público e privado, o programa “O livro e a leitura nos estados e nos municípios” incentivou a criação de planos estaduais e municipais de leitura. Uma parceria entre MINC, MEC, PNLL e Instituto Pró-livro lançaram esse projeto em outubro de 2009, com o intuito de concretizar a autonomia aos municípios. Nesse contexto de ampliação de referências e promoção do gosto pela leitura,

¹⁶ Os Pontos de Leitura são iniciativas e projetos de incentivo à leitura em diversos locais, como bibliotecas comunitárias, Pontos de Cultura, hospitais, sindicatos, presídios, associações comunitárias, entre outros. O secretário substituto de Articulação Institucional e diretor do Livro, Leitura e Literatura, Fabiano dos Santos Piúba, explica que "a partir de agora, por meio dos editais estaduais, será possível ter uma abrangência nacional mais adequada, selecionando projetos de pessoas físicas e jurídicas, que receberão prêmio de R\$ 20 mil para investirem em acervos e atividades que estimulem e qualifiquem a leitura" (www.cultura.gov.br)

é promulgada, em 08 de janeiro de 2009, a lei 11.899, que institui, em 12 de outubro o Dia Nacional da Leitura e a Semana Nacional da Leitura e da Literatura.

Em 2012, Fundação Biblioteca Nacional e Ministério da Cultura lançaram a campanha “Leia Mais, Seja Mais” que, sintetizada no slogan mencionado por Ana de Holanda, ministra da cultura na época – Um País rico é um País de leitores – repercutiu na TV, rádio e internet. Ainda no âmbito da Cultura, pelo MINC, desenvolvem-se projetos em relação à biblioteca pública em prol da ampliação do número de leitores e bibliotecas.

Recentemente, no ano de 2014, ações integrantes do PNLL¹⁷ - política que se concretiza desde 2006 – trazem novas abordagens, visualizadas em alguns editais. Aprovados no dia 18/03/2014, os editais da Diretoria de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLLLB) no âmbito do PNLL para o incentivo à leitura são: Prêmio Boas Práticas e Inovação em Bibliotecas Públicas; Bolsas de Fomento à Literatura; Prêmio Leitura para Todos: Projetos Sociais de Leitura; e Circuito de Feiras de Livros e Eventos Literários. O quadro seguinte sintetiza algumas ações em diversos âmbitos:

Quadro 7: Campanhas, Projetos, Programas e ações de incentivo à leitura emanados do governo federal (2007-2014)

Nome	Ano	Objetivo	Alvo	Órgão Promotor	CrITÉrios/Distribuição
Programa Mais Cultura	2007	Reconhecimento da cultura como necessidade básica, direito de todos os brasileiros	Todos os brasileiros	os MINC, sociedade civil, poderes públicos.	
Pontos de Cultura e Pontos de Leitura.	2008	Popularizar materiais de leitura, estimular, fortalecer e incentivar o hábito da leitura	Pessoas jurídicas, com ou sem fins lucrativos, bibliotecas, hospitais, sindicatos, presídios, associações	MINC. Âmbito do Programa Mais Cultura	Proposta a editorial, a qualidade estética, compromisso socioambiental e a repercussão da publicação
Programa “O livro e a leitura nos Estados e Municípios”	2009	Fomentar e capacitar estados e municípios a construir seus Planos de Livro e Leitura, uma das metas do PNLL	Municípios e Estados brasileiros	MINC, MEC, Instituto Pró-Livro, PNLL	
Campanha “Leia mais, seja mais”.	2012	Estimular a leitura mostrando-a como atividade prazerosa “Um País rico é um País de leitores”	FamÍlias da classe C, D e E. População não leitora do país	Estado/MI NC e FBN	Incentivo à leitura na TV, rádio e internet

¹⁷ Programa Nacional de Incentivo à Leitura. Abordado no próximo subitem.

Projeto Mais Bibliotecas Públicas	2013	Ampliação do número de bibliotecas públicas no Brasil	Municípios e Estados brasileiros	SNBP, FBN, CDC	Todo município brasileiro tenha ao menos uma biblioteca pública em funcionamento
1) Prêmio boas práticas e inovação em bibliotecas públicas	2014	Premiar e fomentar iniciativas reconhecidas como boas práticas, ou inovadoras, que vêm sendo aplicados em bibliotecas públicas	Pessoas físicas com no mínimo três anos de experiência ligada a biblioteca	Governo Federal, MINC, DLLLLB, PNLL, FBN	O Investimento é de R\$ 1.700.000,00 para premiar no mínimo 52 projetos com R\$ 32.000,00, cada iniciativa
2) Prêmio leitura para todos: projetos sociais de leitura	2014	Reconhecer e fomentar iniciativas da sociedade civil que realizam projetos sociais de fomento à leitura em espaços e contextos diversos, cujo histórico de atuação demonstrem resultados efetivos na formação de leitores, na inclusão social e construção da cidadania por meio do livro e da leitura	Pessoas jurídicas. Linhas de ação: 1. Iniciativas Sociais de Promoção da Leitura. 2. Formação e mediação de leitura	Governo Federal, MINC, DLLLLB, PNLL, FBN.	O Investimento é de R\$ 1.500.000,00 para premiar no mínimo 30 projetos de R\$ 50.000,00 cada
3) Bolsas de fomento à literatura	2014	Promover e fomentar a literatura brasileira, por meio de concessão de bolsas de apoio ao desenvolvimento de projetos voltados para a criação, a produção, a difusão, a formação e a pesquisa literária	Pessoas físicas. Escritores, mestrandos, doutorandos	Governo Federal, MINC, DLLLLB, PNLL, FBN	Investimento é de R\$ 1.900.000,00 e 95 bolsas
4) Circuito nacional de feiras de livros e eventos literários	2014	Apoiar a realização de feiras de livros e de eventos literários existentes no país, voltados para o fomento da economia do livro, a promoção da leitura e difusão da literatura no âmbito do Calendário Nacional de Feiras de Livros e Eventos Literários	Pessoas jurídicas de instituições públicas ou privadas	Governo Federal, MINC, DLLLLB, PNLL, FBN	R\$ 1.500.000,00 destinados ao apoio a projetos de programação de feiras e eventos literários. Até 15 projetos selecionados

Fonte: Disponível em: <<http://www.bn.br>>; <<http://www.brasil.gov.br/cultura>>; PNLL – textos e histórias.

Ao considerar os investimentos advindos de diversas esferas da sociedade, alguns com parcerias público-privado, elucidamos as categorias anteriormente citadas – objetivos, histórico, principais ações em relação ao incentivo à leitura e concepções – nas seguintes políticas: Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER); Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE); Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL); Plano Estadual do Livro, Leitura e Literatura (PELLL); a leitura em projetos empresariais, cujo

recorte se dará nos investimentos do Banco Itaú; e, por fim, traremos à pauta as mediações desses incentivos nacionais, estaduais e municipais com as parcerias de organismos internacionais, a fim de desvendar suas influências e problemáticas. Trata-se de um resgate das políticas que resistiram ao tempo e que vêm ascendendo na mídia televisiva, na formação dos professores e na sociedade, em geral.

1.2 Políticas de Incentivo à leitura: do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) ao Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL).

O PROLER¹⁸ (Programa Nacional de Incentivo à Leitura) foi instituído em 13 de maio de 1992 e desde este ano é vinculado à FBN (Fundação Biblioteca Nacional). Caracterizado como o mais antigo programa de incentivo à leitura, foi instalado na Casa da Leitura, no Rio de Janeiro, tendo como compromisso atribuir valor social à leitura. Junior (2011) pontua que é com a Reunião Latino Americana de Políticas Nacionais de Leitura, em 1992, promovida pela CERLALC, que se iniciam as discussões da leitura como responsabilidade do Estado, e, no caso do Brasil, nesse contexto acontece a inauguração do mais antigo programa de incentivo à leitura – o PROLER.

Os primeiros quatro anos da existência do Programa de incentivo à leitura almejavam responder a preocupação do distanciamento de grande parte da população da leitura, advindo de questões estruturais da sociedade. Nessa linha de ação, compreendiam com a mesma importância a formação de leitores e construção da cidadania. Para isso, o programa “estabeleceu convênios com prefeituras, secretarias de estados e municípios, fundações culturais, universidades e outras entidades públicas e privadas, construindo uma rede de co-responsabilidades” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p. 12). Este trabalho mobilizador em prol da leitura definia algumas prioridades:

Formar promotores de leitura com atuação efetiva, trabalhando não apenas com mediadores tradicionais, como professores e bibliotecários, mas também com **servidores da área de saúde e cultura, agentes comunitários e outros profissionais**: ampliar e dinamizar os acervos das bibliotecas e salas de leitura do país; e difundir a leitura como valor social, recurso para circulação da informação e fator imprescindível à construção da **cidadania** (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p. 12, grifos nossos).

¹⁸ Dados baseados no documento: Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Brasil). PROLER: concepções e diretrizes. Rio de Janeiro: Proler, 2009. 44p. O documento divulga estratégias, princípios e contribuições, celebra a contribuição da Fundação Biblioteca Nacional (FBN) para uma política pública de formação de leitores e regata um pouco da história do PROLER, que marca uma defesa do ato de ler como imprescindível para formação do cidadão.

A leitura passa a fazer parte de discussões não apenas escolares e com a finalidade de formar para a cidadania. Adentramos um debate significativo acerca da leitura imersa em diversos espaços sociais em conjunto com as metas de “desescolarizar” a leitura, reformular as relações dela com a escola e retirá-la de um confinamento disciplinar enquanto um “elemento comum a todas as formas de conhecimento” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p. 12). No entanto, ao atribuir à leitura um valor social para uma formação cidadã, atrelado à constituição de uma política que firma parcerias público-privadas, dividindo suas responsabilidades, conseqüentemente, predomina a submissão de práticas leitoras “à vontade de empresas de produção de texto e informação” (BRITTO, 2003, p. 109).

A partir de 1996¹⁹, com uma abordagem reorientada, o PROLER considerou os fatos de que a escola apontava a fragilidade de intervenção pedagógica, serviços bibliotecários precários e a leitura decorrente de processos de escolarização, que não resultava em “possibilidades real de inserção dos sujeitos no **mundo da informação** nem, conseqüentemente, contribuía para tornar efetivo o exercício da cidadania” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p. 13, grifos nossos).

Passando por momentos de instabilidade, o programa sofreu rupturas que se devem à falta de materiais e financiamentos, até que, em 2007, conduziu suas funções vinculadas à FBN, além da atuação de Comitês – articuladores das políticas públicas em prol da leitura. Tais comitês “são entidades sem fins lucrativos, compostas por um Coordenador e profissionais envolvidos com leitura – professores, pesquisadores, escritores, dirigentes – pertencentes a instituições diversas. Atuam na implementação de bibliotecas públicas e escolares”²⁰

Essa atuação indica que a exclusão dos sujeitos dos processos da leitura e da escrita limita os direitos à cidadania, e “a educação de qualidade deve ser considerada uma condição prioritária para a tarefa de formar **cidadãos leitores**” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p.16, grifos nossos). As concepções e objetivos que orientam o PROLER em suas ações de formação de leitores consideram seis diretrizes e quatro vertentes que merecem destaque:

¹⁹ Neste ano, foi constituída uma Comissão Coordenadora, composta por pessoas com diferentes modos de compreensão da leitura e experiências em instituições e entidades diferentes propiciando assim uma caracterização de diversidade do Programa. Tais componentes compreendiam – diferentemente da gestão anterior – que a escola deveria ser um dos principais campos de atuação do PROLER.

²⁰ <http://proler.bn.br/comitesproler.htm>. Acesso em: 20/12/2015.

Quadro 8: Diretrizes e Vertentes do PROLER.

• Diretrizes	• Vertentes
<ul style="list-style-type: none">• Diversidade de ações e de modos de leitura: decorrência da própria variedade dos materiais escritos e dos gêneros textuais• Especificidade do ato de ler: atos de leitura e suas linguagens exigem modos próprios de abordagem e competências específicas• Articulação da leitura e da escrita com a cultura• Prioridade da esfera pública: desenvolvidos em instituições públicas e em parceria com órgãos públicos, os projetos de incentivo à leitura devem beneficiar a maioria da população leitora e não leitora• Fortalecimento da leitura no imaginário social: promover a valorização social da leitura para que ela seja reconhecida como elemento central na cena político-educacional• Democratização do acesso à leitura: ampliar o acervo de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias, tornando os livros disponíveis em salas de aula, ao alcance direto de alunos, e em salas de leitura instaladas em espaços públicos e abertas à livre visitação, como forma de inverter a opção política por acervos privados e coleções particulares, historicamente constituídos	<ul style="list-style-type: none">• 1ª Vertente Formação continuada de professores e bibliotecários como promotores de leitura e escrita, com a finalidade de fazê-los questionar, por meio da troca de experiências e conhecimentos, as suas práticas pedagógicas, tendo em vista a reflexão crítica e sua permanente recriação a partir de produções já desenvolvidas sobre o que é ser profissional-leitor e promotor de leitura• 2ª Vertente Promoção de ações estratégicas de articulação política e institucional, envolvendo diferentes atores sociais capazes de trabalhar pela valorização da leitura e da escrita junto às esferas de poder e pela consolidação de seu estatuto de prioridade nas políticas públicas de cultura e educação• 3ª Vertente Estímulo à criação de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias, considerando-as como núcleos difusores de ideias e conhecimentos e como centros em potencial de formação de leitores• 4ª Vertente Produção de publicações impressas e gravações em meio digital como material de apoio ao trabalho pedagógico de profissionais de leitura e escrita, e divulgação, em rede eletrônica, de reflexões, estudos e pesquisas desenvolvidas em torno de questões ligadas à leitura e à escrita, com o registro de informações e dados de projetos nessa área

Fonte: PROLER: Concepções e Diretrizes, 2009.

Para que essas vertentes fossem de fato cumpridas, o Programa estabeleceu algumas ações estratégicas. A primeira delas é a “Formação de uma rede nacional de encontros de incentivo à leitura e à escrita”, com encontros locais, estaduais ou regionais que reúnem os respectivos representantes, professores, bibliotecários e outros participantes. Outra em destaque é a “Promoção de cursos de formação continuada de profissionais que realizam práticas de leitura e de escrita” com apontamentos teórico-metodológicos cujo ponto de partida é a prática pedagógica de leitura e escrita, sua reflexão coletiva e, sucessivamente, o retorno à prática com novos subsídios para a compreensão e transformação.

Como terceiro elemento, o PROLER apresenta como ação a “Assessoria para implementação de projetos de leitura”, considerando-a uma atividade de difícil execução devido às condições orçamentárias. A ação que se vincula de forma direta ao incentivo à leitura é a “Implementação de uma política de incentivo à leitura na Casa da Leitura”, que é sede do PROLER e tem como propósito consolidar as ações e constituir projetos

específicos. Para isso, são desenvolvidos seminários, cursos, oficinas, palestras, entre outros, e ora se destinam ao público em geral, ora aos profissionais que trabalham com formação de leitores.

O PROLER apresenta também como ações a “Consolidação de centro de referências e documentação em leitura”; Consolidação das Bibliotecas Demonstrativas na casa da Leitura; e Consolidação de um Sistema de Acompanhamento e Avaliação. Em relação às Bibliotecas demonstrativas, situadas na Casa da Leitura, em sua instalação foi aplicado o “primeiro mandamento para o incentivo à leitura” (PROLER 2009, p.28), qualificado na criação de um ambiente leitor. Partem da premissa de que de nada adianta ter materiais se, por motivos gerais, ficam guardados, inacessíveis ao leitor, afinal um ambiente leitor “tem que estimular os olhos, aguçar a vontade e a curiosidade, mexer com o desejo do usuário”.

Além do PROLER, as ações de incentivo à leitura por meio do Ministério da Educação foram viabilizadas, ao longo do tempo com programas de distribuição e aquisição de acervos. O início dos anos 80 marca as primeiras atuações do MEC em relação ao incentivo à leitura, formação de leitores e biblioteca escolar. O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)²¹ foi instituído em 1997, por meio da “Portaria Ministerial nº 584 que substituiu programas anteriores de incentivo à leitura e de distribuição de acervo às bibliotecas escolares implementadas pelo MEC desde 1983” (BERENBLUM, 2006, p.11).

Este programa caracteriza-se como um programa executado pelo FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação)²² em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, e tem como objetivo incentivar a leitura e propiciar o acesso à cultura aos alunos e professores através da distribuição de acervos de pesquisa e referência e obras de literatura²³, o que melhora as condições de inserção dos alunos na cultura letrada.

²¹ Os dados sobre o PNBE foram baseados nas informações presentes no site do MEC, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> e dos documentos: “Por uma política de formação de leitores” e “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras”.

²² O FNDE organiza os editais determinando as regras de inscrição, avaliação das coleções a serem selecionadas, aquisição e o prazo da apresentação das obras. Os acervos enviados às escolas abrangem a educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio e educação de jovens e adultos. Em um ano são atendidas as escolas de educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos. No ano seguinte, alteram a distribuição para escolas de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. As escolas públicas da educação básica atendidas são as cadastradas no Censo Escolar.

²³ O programa divide-se em três ações: avaliação e distribuição de obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a

O documento “Por uma política de formação de leitores”²⁴, apresentado em 2006, elaborado pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria da Educação Básica (DPE), apresenta um breve histórico das ações do Ministério da Educação na área do livro, leitura e biblioteca escolar e indicadores sobre leitura na sociedade e na escola. Inicialmente, a instituição dessa política de formação de leitores é apresentada como condição básica das ações do poder público na democratização de fontes de informação, formação de alunos e professores leitores e fomento à leitura.

Inserida em um quadro de reversão da exclusão, a constituição dessa política é exibida como “uma forma de reverter a tendência histórica de **restrição do acesso** aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado, a limitadas parcelas da população” (BERENBLUM, 2006, p. 09). Este movimento se apresenta como uma proposta de incentivo à leitura que tem por princípio “proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização” (BERENBLUM, 2006, p. 10).

As ações gerais para viabilizar uma política de formação de leitores são destacadas a partir de alguns aspectos: Qualificação de recursos humanos; Ampliação das oportunidades de acesso de alunos, professores e comunidade a diferentes materiais de leitura; e Acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas no âmbito da Política de Formação de Leitores.

No eixo “Qualificação de recursos humanos” insere-se a formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura; e publicação e distribuição de periódicos. Quanto ao primeiro aspecto, a formação de professores é abordada como condição necessária para a efetivação de uma política de leitores que supera situações em que o professor “apenas lê” para seus alunos, e insere práticas de leitura com competência, autonomia e incentivo ao mostrar as entrelinhas do texto. Há um destaque para o professor leitor, escritor de seus próprios textos, sendo a publicação e distribuição de periódicos uma resposta instrumentalizada para tal finalidade.

A “ampliação de oportunidades de acesso de alunos, professores e comunidade a diferentes materiais de leitura” conta com parcerias que delegam autonomia aos estados

prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 17. abr. 2014.

²⁴ “Por uma política de formação de leitores” é um documento do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica, elaborado e organizado por Andrea Berenblum e Jane Paiva.

e municípios de promover outras ações além das ações direcionadas pelo Ministério da Educação. Assim, é proposto como ação do MEC, a implantação e implementação de Centros de Leitura Multimídia com materiais necessários à realização e ações referentes à biblioteca escolar, considerando as especificidades educativas.

Há uma importância destacada na composição dos acervos de bibliotecas escolares para uma garantia do acesso a obras diversificadas, voltadas para alunos, professores e comunidade. Nesse contexto, o papel da biblioteca poderia ser revisto pelos sistemas de ensino, por caracterizar espaços de debate, reflexão, convivência e fomento à leitura.

O “acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas no âmbito da Política de Formação de Leitores” são realizados na esfera dos municípios e estados e da Secretaria de Educação Básica, “cujos sistemas devem propor modos de acompanhar as atividades [...] cooperando tecnicamente com aquelas que indicarem maior necessidade de discussão/reflexão sobre suas práticas” (BERENBLUM, 2006, p. 34).

Uma política de formação de leitores é compreendida para além da mera distribuição de obras de literatura ou de uma prática de leitura escolarizada e limitada ao ambiente escolar. Ao apreender que esta política deve ser encaminhada de forma a superar as ações de distribuição e aquisição de acervos, em 2005, o MEC realizou por meio da Secretaria de Educação Básica uma avaliação do PNBE, intitulada: “Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas brasileiras”, publicada em 2008. Apresentaremos, nesse momento, aspectos relevantes da sistematização da pesquisa avaliativa²⁵.

Após apresentar a emergência de uma cultura avaliativa desde a década de 1990, as influências externas dessas avaliações e a criação de sistemas de avaliação quantitativa para formação de competências e habilidades referenciadas por padrões internacionais de desempenho dos estudantes, o documento esclarece que houve uma concordância com o modelo neoliberal de sociedade, desqualificando a escola pública. Assim, “passou-se a oferecer um modelo único, pensado para supostos sujeitos homogêneos, segundo

²⁵ A avaliação foi realizada pela Associação Latino-Americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC), em 196 escolas localizadas em 19 municípios de oito estados, com o objetivo de verificar como tem sido o impacto do PNBE na formação de leitores e os usos com o material enviado às escolas, fornecendo dados relacionados às bibliotecas escolares e práticas de leitura e escrita (BRASIL, 2008). Dentre os eixos presentes no documento²⁵, selecionamos “A leitura no Brasil: como conhecer a diversidade de práticas pedagógicas?” e “As sementes voltam ao campo”, identificando os aspectos principais acerca do incentivo à leitura.

paradigmas educacionais de prestígio para a elite, como forma de resolver os problemas da desigualdade educacional” (BRASIL, 2008, p.18, grifos nossos)

A lógica neoliberal de educação, engendrada na década de 1990, explicitada como uma alternativa cujos instrumentos avaliativos subsidiavam a homogeneidade na educação é destacada por meio do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) cujo foco, no ano 2000, foi a leitura (BRASIL, 2008). A pesquisa considerou os baixos resultados apresentados por alunos de escolas públicas em avaliações como PISA e os dados críticos levantados pelo Sistema Nacional da Educação Básica – SAEB sobre os indicadores de desempenho em leitura ao final dos primeiros e dos últimos anos do ensino fundamental. Há um destaque que “os resultados mostram que os países da América Latina ocuparam os últimos lugares na avaliação e, entre estes, o último colocado foi o Brasil” (BRASIL, 2008, p. 19).

Dentre alguns dados apresentados, cujos resultados apontam que o Brasil é um país com muita desigualdade na distribuição de renda e bens culturais, uma pergunta muito importante é apresentada: “é, portanto, possível medir competências, habilidades e rendimentos individuais com um único padrão de medida em um país tão desigual e tão diverso como o nosso?” (BRASIL, 2008, p.19). Perguntaríamos, também: Por que há uma centralidade em competências, habilidades e rendimentos? Quais alternativas podem ser propostas para reverter esse quadro de desigualdades?

Os apontamentos resultantes da pesquisa revelam que a distribuição dos acervos do PNBE vem cumprindo de forma tímida sua função de inserir os alunos na cultura letrada, não proporcionando mudança nas práticas dos professores nem na compreensão dos estudantes pelo que leem. Conseqüentemente, a democratização do acesso à leitura não aconteceu como o previsto e, nesse sentido,

Não é mais possível desenhar políticas educativas **sem enfrentar a problemática de extrema desigualdade social existente no Brasil**, sem avaliar a real oferta dos sistemas e das instituições públicas e sem se pensar nos professores como verdadeiros protagonistas da ação educacional (BRASIL, 2008, p. 21, grifos nossos).

Parece que uma crítica vai se delineando, no entanto, os aspectos mais destacados recaem na simplificação de que pensar políticas para leitura implica considerar as dificuldades que os profissionais encontram para manter as bibliotecas, garantir atendimento aos professores e possibilitar o acesso à cultura aos estudantes (BRASIL, 2008). Acreditamos ser necessário mais que uma simples consideração das dificuldades,

mas realmente uma garantia dos direitos dos leitores e formadores de leitores, na compreensão que o acesso, por si, não resulta em condições de uma leitura efetiva.

No que se refere ao incentivo à leitura, as entrevistas realizadas com gestores, diretores, professores e estudantes e a observação das condições de trabalho, espaços e práticas permitiram reafirmar a necessidade de políticas públicas de incentivo à leitura e formação de leitores e escritores. Duas frentes básicas são enfatizadas: diretamente nas escolas, o alcance de programas com forte caráter pedagógico e formador, com gestores comprometidos com esses programas; e a fundação e manutenção de salas e bibliotecas que tenham uma maior abrangência no público alvo, para consolidar o direito à leitura não apenas aos que estão nos bancos escolares usufruindo uma condição de cidadania e acesso aos bens culturais da cultura letrada.

Berenblum (2006) sintetiza a pesquisa sobre o PNBE em quatro aspectos²⁶. A partir deles, avalia não haver um respeito à riqueza das experiências dos sujeitos que, através dos textos literários, vivenciam e ressignificam; ao contrário, as práticas pedagógicas – escolarizadas – “policiam” a possibilidade de construções de sentidos pelos leitores. Perguntamos: Seria apenas a categorização “aluno” o problema da construção de sentidos pelos leitores? Ou ele estaria relacionado à esfera social de um sistema que mantém afastado, embora presente nas bases legais, o processo democrático?

A biblioteca, como um dos espaços de promoção da leitura e o próprio incentivo são compreendidos como uma maneira de alterar o quadro de desvalorização da leitura. Ora, por que há uma desvalorização? Sem pretender esgotar respostas a partir dessa problemática, seguimos no conhecimento das políticas, esclarecendo que tal desvalorização tem constituído um debate espesso justificado no mito do gosto pela leitura – abordado nas posteriores análises.

Problemáticas como essas colocaram em perspectiva a avaliação do PNBE cuja naturalidade dos dados presentes nas avaliações internacionais é indagada por Berenblum

²⁶ O primeiro destaque é quanto à concepção de “material bibliográfico e de biblioteca”. A pesquisa revelou que o livro ainda tem um sentido que não garante intimidade com o leitor, existindo uma separação entre os projetos de incentivo à leitura e “o espaço da biblioteca”, que pode ser promotor das ações de incentivo, mas é substituído como salas e cantinhos da leitura. As bibliotecas que fizeram parte da pesquisa, em geral, eram espaços mal acabados, sem iluminação e pinturas adequadas. Além disso, as obras – acúmulo de livros didáticos – não eram atrativas para alunos do ensino fundamental, pois havia um trabalho que passava a ideia de impossibilidade de livre escolha das obras de preferência do aluno.

Em seguida, o aspecto “profissional da biblioteca escolar” que possibilitou a verificação da falta de bibliotecários com formação e ausência de concursos para o cargo. Geralmente quem trabalha nessa função são professores em afastamento da função devido a motivos de saúde. Em último lugar, referente às “práticas pedagógicas” apontam uma ausência de uma política de formação de leitores e falta de esclarecimentos sobre a utilização do material do PNBE. Na prática escolar, há um destaque para a homogeneização entre os sujeitos, afinal, as marcas de construções simbólicas e imaginação, são apagadas em virtude da categoria “aluno”.

(2006) no quesito padronização de medidas. Formula questões relativas à avaliação homogeneizadora, no entanto, mantém uma racionalidade em que se apresenta, mas não se critica a raiz da desigualdade e/ou as problemáticas reais da falta de acesso aos bens culturais.

Além do PNBE, o Plano Nacional do Livro e Leitura é uma política que considera as transformações da sociedade e a necessidade de uma nação com organização social mais justa, com vistas ao desenvolvimento social e da cidadania. Considerando instâncias voltadas ao livro e à leitura e as transformações sociais necessárias, o PNLL²⁷ tem como objetivo a formação de uma sociedade leitora como uma condição para promover a inclusão social. Instituído pelos Ministérios da Cultura e da Educação, por meio da Portaria Interministerial nº. 1.142, de 10 de agosto de 2006, este plano, constituinte de uma possibilidade de tornar-se uma política de Estado²⁸, vem nortear programas, projetos e ações diversificadas no âmbito dos Ministérios da Cultura e Educação. Vejamos²⁹:

Art. 1º- Fica instituído o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), de duração trienal, tendo por finalidade básica assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional.

§1º - A implementação do PNLL dar-se-á em regime de mútua cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, dela podendo participar sociedades empresariais e organizações da sociedade civil que manifestem interesse em aderir ao Plano (BRASIL, 2006, p. 1).

O debate que engendrou a criação do plano contou com a participação de governo, sociedade civil, representantes de diversas organizações da sociedade. Lançado pelo Ministério da Cultura e da Educação, segundo Rosa e Odone (2006) foi apresentado no dia 13 de maio de 2006, no encerramento do Fórum PNLL/Vivaleitura 2006/2008 constituído após um longo caminho de debates entre Estado e sociedade civil. Muitas iniciativas fizeram parte da elaboração do plano, dentre as quais algumas não são abordadas analiticamente na pesquisa, e são destacadas no plano:

²⁷ De 2006 a 2014, temos três edições do “Caderno PNLL” (2006, 2010, 2014) e um compêndio de textos que resgatam a historicidade do Plano, apresentado no documento “PNLL: Textos e Histórias (2006-2010)”.

²⁸ “O Brasil alcançou com o PNLL um patamar político e conceitual que é imprescindível para se consolidar uma Política de Estado para o setor, isto é, o desejado consenso entre governo e sociedade tanto no diagnóstico do que é preciso fazer quanto nos objetivos a alcançar para se tornar um país de leitores” (MARQUES NETO, 2010, p.14).

²⁹ BRASIL. Portaria Interministerial n.º 1442, de 10 de agosto de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11.08.2006. Seção 1, p. 18/19. Acesso em: 28/12/2014.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o Fórum da Câmara Setorial do Livro, Leitura e Literatura (instituída por decreto presidencial em 2005 e da qual decorreu o atual Colegiado Setorial de Livro, Leitura e Literatura), o Projeto Fome de Livro (iniciativa do MEC/Biblioteca Nacional), o Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM), o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor e o Vivaleitura – Ano Ibero-americano da Leitura (2005), imenso programa desenvolvido pelo Minc, MEC, organismos internacionais e entidades da sociedade. Merece especial ênfase a contribuição oferecida pelo Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que, com a experiência acumulada ao longo de mais de duas décadas na realização de projetos de fomento à leitura por todo o País, com a promoção de oficinas, cursos, palestras e eventos artístico-culturais das mais diferentes naturezas, pôde fornecer subsídios para o debate em questão (BRASIL, 2014, p. 3).

Esta história, resultante de congressos, reuniões, seminários baseou-se em objetivos ajustados pelos chefes de estado, cujas propostas eram provindas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) e da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e, como já destacado, iniciou-se em 2005 com a participação da sociedade no Ano Ibero-Americano da leitura, o Vivaleitura. Engendrado em uma discussão que tem como foco tornar o PNLL uma política de Estado, há a convicção que o desafio do crescimento de leitores no país passa pela busca de uma cidadania plena na sociedade da informação e do conhecimento.

Sucessivamente, foi criado o Prêmio VIVALEITURA³⁰ que tem como objetivo “estimular, fomentar e reconhecer as melhores experiências que promovam a leitura”. Como demonstrativo das ações e projetos incentivados por meio do Prêmio Vivaleitura, segue um quadro dos projetos premiados desde o ano de 2006, de acordo com as categorias que o integram:

³⁰ Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Cultura (MinC), do Ministério da Educação (MEC) e da Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Fundação Santillana (site Vivaleitura). O Prêmio VIVALEITURA integra as ações do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). São premiados trabalhos nas seguintes categorias: 1) "Bibliotecas Públicas, Privadas e Comunitárias"; 2) "Escolas Públicas e Privadas"; 3) "Promotor de leitura (pessoa física); e 4) "ONGs, universidades/faculdades e instituições sociais", que desenvolvam trabalhos na área de leitura. Em cada categoria, os vencedores recebem um prêmio no valor de R\$ 25 mil. Na categoria 4 - Sociedade, há a distinção da Menção Honrosa a ser atribuída a projetos com foco no tema que desenvolvam projetos ou programas de apoio, promoção, formação ou patrocínio voltados para a leitura na temática indígena. O projeto que se destacar por sua abrangência, permanência confirmada e alta relevância será considerado merecedor da Menção Honrosa. Disponível em: <http://www.premioivaleitura.org.br>. Acesso em: 13. Jan. 2015.

Quadro 9: Prêmio VIVALEITURA 2006-2014.

PRÊMIO VIVALEITURA – 2006		
Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3
Bibliotecas Públicas, privadas ou comunitárias.	Escolas Públicas e privadas	Pessoas Físicas Universidades e Instituições
Biblioteca Espumas Flutuantes	Livro vivo: vamos Ler	Clube da leitura
Biblioteca Paulo Freire	Cordel: rimas que encantam	Leia Brasil
Elaboração de livro pela comunidade	Aprender a ler e ler para aprender	Liberdade pela escrita
Projeto Jegue-livro	Meu broto de leitura	Projeto Progresso na Leitura
Projeto de Modernização do Sistema Municipal de Bibliotecas Públicas de Guarulhos	Vilaleitura	Projeto Vitrine
PRÊMIO VIVALEITURA – 2007		
Bibliotecas Públicas, privadas ou comunitárias.	Escolas Públicas e privadas	Sociedade: ONGs, pessoas físicas, universidades, faculdades e instituições sociais.
Biblioteca Barca dos livros: viagens em águas de história	Semeando o prazer de ler com as histórias em quadrinhos	A leitura para bebês na UTI neonatal do Instituto
Cultura – Tradição, leitura e arte solidária	Livro falado, uma questão de cidadania	Barco da leitura – Comunidade Leitora Resex Cazumbá Iracema
Borrachaloteca	Caminhos da leitura	Círculos da leitura
Leia Maripá	Retrato falado	Leitura para todos
Projeto Luz e Autor em Braile	Encontros de leitura	TEAR de histórias
PRÊMIO VIVALEITURA 2008		
A leitura como espaço da universalidade	A leitura e a escrita entre os índios Xavantes de Sangradouro	Baú de leitura: Lendo histórias, construindo cidadania
Biblioteca comunitária Graça Rios: uma verdadeira central de solidariedade	Projeto de Leitura Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes	Biblioteca Ambulante e literatura nas escolas – BALE
Ônibus-Biblioteca	Literatura na escola	Encontros de leitura
BILA – Biblioteca com Lan House.	Programa Municipal de Incentivo à leitura	Formação de multiplicadores da expedição Vaga Lume
Rodas de leitura	Leitura na praça	História Contada
PRÊMIO VIVALEITURA 2009		
Projeto Leituração	Alice no país dos números	Apoio à leitura e à escrita
Projeto Biblioteca na Base Comunitária do Jardim Ranteri	Biblioteca Ambulante: A cor da cultura formando Leitores e Jovens Griots	Leitura e Vivências com Recuperandos do Sistema Prisional
Leitura é Patrimônio	Esse eu recomendo	A biblioteca Livro em Roda
O caminho da Leitura	Flis-Festival Literário do Sertão Sertânia – PE	Programa de Incentivo à leitura Ler é 10 – Leia Favela
Tenda da Biblioteca Popular	Me descobrindo, descubro também o mundo e a leitura	Poesia Viva – A poesia bate à sua porta
PRÊMIO VIVALEITURA 2010		
Biblioteca Interativa e Comunitária Sylvia Leeven	Cidade Poética: Um sonho de leitura	Leitura e Ciência
Centro Educacional e Cultural Kaffehuset Friele	Cafeteria Sabor Literário	Ler para crer
O conto no Assentamento Filhos de Sepé	Cordel na Casa de Leitura	Translivroteca e Pegadas da Leitura
Programa Radiofônico Educativa nas Letras	Projeto Fogueira Literária	Projetos meninos românticos
Que Chita Bacana!	Vozes da Guerra	O canto das letras

PRÊMIO VIVALEITURA 2011			
Biblioteca comunitária de Santa Rosa	A volta ao mundo em mil e uma histórias	Biblioteca do Arsenal da Esperança.	
Biblioteca Itinerante nas comunidades Pomeranas	Festa Literária de Santa Tereza – FLIST	Olimpíadas de Jogos digitais e educação	
Livros para ouvir	O universo das novelas	Memória e Literatura	
Projeto Livre pelo livro	Práticas de leitura em escolas Públicas: Um desafio	Quintais Literários	
Projetos Livros na Vitrine	Formação Continuada: Uma escola de leitores	Um poema em cada árvore	
PRÊMIO VIVALEITURA 2014			
Categoria 1: Bibliotecas Públicas, Comunitárias e Privadas	Categoria 2: Escolas Públicas e Privadas	Categoria 3: Práticas Continuadas de leitura em contextos e espaços diversos desenvolvidos pela sociedade	Categoria 4: Promotor de Leitura (pessoa física)
Biblioteca Comunitária Barca de Livros, Florianópolis, SC – Tania Maria Piacentini	Ação Integrada para o Letramento, Colombo, PR - Erica Rodrigues	Humanizando a saúde através da leitura, Escola Paulista de Medicina, UNIFESP, São Paulo, SP – Dante Marcello Claramonte Gallian	Grupo Atitude, por uma cidade Leitora, Caiçara, PB – Jocelino Tomaz de Lima

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Editais do “Prêmio Vivaleitura”, nas edições 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011. Disponível em: <<http://www.premiovivaleitura.org.br/>>. Acesso em: 13/01/2014. Edição 2014. Acesso em: 21. Jan. 2016.

A constituição do PNLL justifica-se pelo desenvolvimento da economia e pelo déficit na alfabetização, no consumo de livros e práticas leitoras de textos escritos. BRASIL (2010) baseia essas afirmativas em diversas avaliações, nacionais e internacionais. Pauta-se na pesquisa do IBGE, INAF, SAEB, PISA e, por fim, na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que revelam um cenário de dificuldades e afirmam a necessidade de fortalecimento das políticas ligadas ao livro e leitura.

1.3 O incentivo à leitura nos Planos Estaduais e Municipais. O Plano Estadual do Livro, Leitura e Literatura do Paraná

Os Planos estaduais e municipais são resultados de diálogos sobre temáticas em que se encontram as políticas públicas do livro e leitura e a democratização de acesso a esses bens culturais. No dia 7 de outubro de 2009, foi realizado o “Fórum Nacional Mais livro, Mais leitura nos Estados e Municípios” promovido em parcerias entre Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MINC), Instituto Pró-Livro e secretaria executiva do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). No evento foi lançado o projeto “A leitura e o livro nos Planos Municipais e Estaduais (PMLL e PELL)”, para incentivar a leitura a partir da elaboração dos planos em cada localidade.

Em matéria publicada no site do Ministério da Cultura³¹, encontramos ressaltados o público-alvo do evento, os acontecimentos principais e as finalidades das políticas públicas do livro e leitura. O evento, destinado a parlamentares, prefeitos e representantes do livro e leitura, foi organizado com debates por meio de palestras e mesas que discutiram a formulação das políticas para o livro e leitura e a importância da democratização do acesso a esses meios “como condição para a inclusão social, o exercício pleno da cidadania e a melhoria dos indicadores de desenvolvimento humano nos municípios e estados brasileiros”

Na mesma matéria que relata as finalidades das políticas públicas de leitura e elaboração dos planos Estaduais e Municipais, constatamos que tal elaboração era um dos principais objetivos do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), cuja data prevista de adesão para o plano Estadual, era no final do ano 2009. A programação do evento³² contou com a participação de pessoas cujos trabalhos estavam voltados ao livro, leitura e bibliotecas. Na oportunidade, foi elaborado um guia para a implantação dos planos estaduais e municipais, com o intuito de capacitar os profissionais para a construção do plano.

O guia para implantação dos planos municipais e estaduais objetivava incentivar, auxiliar e induzir a criação onde se inscreve um movimento de democratização da leitura, na transformação do Brasil pelo direito da cidadania. Este documento, nessa mesma lógica, considera a leitura um instrumento de transformação da sociedade e construção da cidadania que colabora para melhores índices humanos e sociais. “É no município que a democratização do acesso ao livro e o fomento à leitura, enquanto **condição para a inclusão social e o exercício pleno da cidadania**, poderá propiciar a melhoria nos indicadores de desenvolvimento humano e socioeconômicos” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010, p.11).

Como decorrência desse evento e guia, temos um plano no estado do Paraná. O Plano Estadual do Livro, Leitura e Literatura do Paraná (PELLL), é um documento recente, instituído pela lei 17. 547, de 17 de abril de 2013 que assegura estratégias contínuas de apoio e articulação de ações voltadas para o fomento da leitura e literatura, assim como a produção e circulação do livro no Paraná. Foi lançado pelas Secretarias de

³¹ Políticas Culturais. Governo e sociedade civil se unem para incentivar estados e municípios a implantarem seus planos nessa área. Publicado em: 05/10/2009. Acesso em: 19/05/2014. Disponível em: <www.cultura.gov.br>.

³² Presente no site: <http://prolivro.org.br/home/atuacao/26-projetos/acoes-em-parcerias/3062-forum-nacional-mais-livro-mais-leitura-nos-estados-e-municipios-957>

Estado da Educação (SEED) e da Cultura (SEEC) através da Biblioteca Pública do Paraná.

Define o percurso das políticas públicas na difusão da leitura no estado e está integrado às ações do Plano Nacional de Cultura (PNC) e Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). O PELLL segue os pressupostos desses planos, assume a leitura, a literatura e o livro como uma política de Estado com a premissa de que “transformar o Paraná num estado de leitores é uma das principais diretrizes orientadoras de políticas públicas nas áreas da cultura e educação” (SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA, 2013, p. 2).

De acordo com o documento “Diagnóstico para elaboração da minuta do Plano Estadual de Cultura – PEC – PR”³³, o estado do Paraná foi o segundo estado do Brasil a definir as metas para os próximos 10 anos, e o PELLL foi “resultado de um trabalho de uma comissão de especialistas e da incorporação de sugestões de três audiências públicas, realizadas em Foz do Iguaçu, Maringá e Curitiba” (PEC/PR, 2014, p.31). Em consonância com os objetivos do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), o PELLL³⁴ tem como objetivo geral a democratização do acesso ao livro para fomentar, valorizar, incentivar, apoiar e defender a produção literária do Paraná.

O documento é integrante das metas presentes na proposta preliminar do Plano Estadual de Cultura do Paraná³⁵ que irá nortear as políticas públicas para a cultura nos próximos 10 anos – a partir de 2014. Constitui-se a partir da diretriz n°. 3 do Plano Estadual de Cultura que pretende “Universalizar o acesso à arte e à cultura, qualificar ambientes e equipamentos culturais e permitir aos criadores o acesso às condições e meios de produção cultural”. Inserida nesta lógica, consideramos também a meta n°. 16 de “Implementar programas de formação, fomento, divulgação, documentação e circulação de bens culturais em 100% dos municípios paranaenses”. Essa meta indica possíveis ações também presentes na proposta preliminar, dentre as quais destacamos a ação 16.02 que é “Realizar as metas do Plano de Literatura, Livro e Leitura; e fomentar o plano de Literatura, Livro e Leitura”.

³³ Diagnóstico para elaboração da minuta do plano estadual de cultura - PEC-PR . Disponível em: <http://www.cultura.pr.gov.br/arquivos/File/cic/Diagnostico_PEC_PR2.pdf>. Acesso em: 02/01/2015

³⁴ O PELLL está organizado na delimitação de alguns eixos, entre os quais destacamos: O acesso ao livro, Bibliotecas públicas e escolares; Práticas de leitura e cadeia produtiva do livro no Paraná; Princípios Norteadores; Objetivos e Metas; Eixos de ação; Estrutura e implantação; e Financiamentos das ações a serem implementadas.

³⁵ Dados presentes no Plano Estadual de Cultura – Proposta Preliminar, disponível no site <www.cultura.pr.gov.br> e esteve aberto para sugestões inicialmente até o dia 31 de julho de 2014, sendo postergado para o dia 20 de novembro de 2014.

Baseado no Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas públicas, o PELLL corrobora que “a biblioteca pública – porta de acesso local ao conhecimento – fornece as condições básicas para a **aprendizagem ao longo da vida**, para uma **tomada de decisão independente** e para o desenvolvimento cultural do indivíduo e dos grupos sociais”³⁶. Dentre os desafios enfrentados pela biblioteca pública, são apontados a democratização do saber e implementação de políticas que permitam a elaboração do conhecimento e o exercício pleno da cidadania, além da função da formação de leitores e estímulo à leitura.

No intuito de tecer um panorama da situação das bibliotecas públicas no Paraná, o Plano utiliza o “1º Censo³⁷ Nacional das bibliotecas públicas municipais”, realizado pela Fundação Getúlio Vargas, em 2009, a pedido do MINC. Utiliza também a pesquisa “Retratos da leitura no Paraná” que entrevistou 2.000 pessoas em todas as regiões do Estado acerca da motivação dos leitores, preferências e acesso à leitura. A pesquisa foi realizada em maio de 2010 pela Paraná Pesquisas, em parceria com o jornal Gazeta do Povo, Posigraf e ex-deputado Marcelo Almeida. O estudo aponta que o Paraná tem índice de leitura de 8,53 livros por habitante/ano, representando, praticamente, o dobro de leitura da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, publicado pelo Instituto Pró-livro (IPL), que mostra que o brasileiro lê, basicamente 4,7 livros por ano.

Em matéria publicada no jornal Gazeta do Povo³⁸, encontramos a afirmativa que 40% dos entrevistados atribuem à leitura uma fonte de conhecimento para a vida. Almeida, empresário que esteve à frente desta pesquisa, juntamente com outras instituições citadas anteriormente, considera esse conhecimento relevante: “A leitura está ligada ao índice de desenvolvimento humano. Ou seja, **quanto mais próspera uma pessoa, mais ela lê**” (GAZETA DO POVO, 2011).

Como percebemos, a leitura aqui é condicionada a uma prosperidade, uma certa condição social de existência. Quanto mais próspera, mais leitura tem a pessoa. Esta prosperidade estaria relacionada concretamente ao nível de leitura de um sujeito? Evidenciamos que tal afirmativa revela uma contradição da estrutura capitalista muitas vezes mascarada por esse ideário. Diferentemente do exposto, a leitura geralmente é apresentada como um ato que proporciona prosperidade e os que mais se esforçam têm

³⁶ Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas Públicas. Acesso em: 02/12/2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadetorresvedras.net/ficheiros/pdfsanexos/manifesto_unesco_sobre_bibliotecas_publicas.pdf>.

³⁷ Os resultados são apresentados de forma sistematizada, na apresentação dos municípios com ou sem bibliotecas públicas municipais; Retratos dos municípios brasileiros; Perfil das bibliotecas; Condições e funcionamento; Características gerais das bibliotecas; Perfil dos dirigentes; Perfil dos funcionários; Funcionamento; Instalações e Estrutura física; Equipamentos; Serviços prestados; e acervo. Documento disponível em: <<http://jornalggn.com.br>>.

³⁸ Um estado que lê? Acesso em: 02/12/2014. Disponível em: <www.gazetadopovo.com.br>.

acesso. Eis um quadro marcado por entraves ideológicos, pois “a leitura, ao invés de ser compreendida como prática social é imaginada como um ato redentor, capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância” (BRITTO, 2003, p. 99).

O documento ainda apresenta uma preocupação com a defasagem das bibliotecas escolares no Paraná assim como a desatualização e carência de acervos e treinamentos de atendentes de bibliotecas para que possam atender os direitos da comunidade e dos cidadãos. O Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas do Paraná, coordenado pela Biblioteca Pública do Paraná (BPP), apoia as iniciativas de criação e efetivação das bibliotecas públicas deste estado. Nesse sentido, a BPP, cuja sede é em Curitiba – PR e se caracteriza como uma das bibliotecas mais frequentadas do país, apresenta os seguintes objetivos:

Coordenar e incentivar as ações referentes ao cumprimento da política estadual para as bibliotecas públicas; promover práticas de **incentivo à leitura** para a dinamização das bibliotecas como espaço de informação e cultura; manter o cadastro das bibliotecas públicas municipais e encaminhá-lo para o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas quando solicitado; oferecer assessoria técnica às bibliotecas públicas municipais no que se refere à qualificação de recursos humanos; realizar oficinas; organizar levantamentos para compor o acervo de aquisição; atender a pedidos de doação de livros e outros materiais (SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA, 2013, p. 6, grifos nossos)

A partir dos propósitos acima citados, a Biblioteca Pública do Paraná que, inicialmente, tem o intuito de promover o incentivo à leitura e atrair os respectivos leitores, desenvolve atividades recreativas, promove debates, oficinas literárias, palestras, encontros com escritores, sessões de cinema e eventos diversos abertos ao público. No entanto, o estado ainda não conseguiu equipar todos os municípios com biblioteca escolar e “o estado do Paraná conta em seu território com 9.194 escolas, porém apenas 5.211 estão equipadas de biblioteca escolar” (SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA, 2013, p.8). Para superar essa defasagem, o documento apresenta a necessidade de dotar as escolas com acervos e ações de estímulo à leitura.

A Secretaria de Estado de Educação do Paraná, como já apontado, segue os eixos principais do Plano Nacional do Livro, Leitura e Literatura (PNLL), apresentando a preocupação com: “1) Democratização do acesso; 2) Fomento à leitura e à formação de mediadores; 3) Valorização da leitura e comunicação e 4) Desenvolvimento da economia do livro” (SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA, 2013, p.8). No que se refere ao eixo 1, “Democratização do Acesso ao livro”, o Plano Estadual traz um destaque para a

diminuição do percentual de analfabetos no estado e utiliza dados do Censo do IBGE de 2007 e 2010, reitera que a taxa de analfabetismo caiu de 9,53% para 5,77%. Ademais, uma das metas interligadas à necessidade de crescimento de leitores em potencial é obter a certificação do MEC com a declaração de que o Paraná é um território livre de analfabetismo, “o que equivale a dizer que o índice de analfabetismo se reduzirá a uma taxa inferior a 4% da população residente em seu território” (SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA, 2013, p.9).

Quanto ao eixo “Fomento à leitura e formação de mediadores”, as ações da SEED têm se destacado na adesão das políticas públicas da Educação e ações nos Núcleos Regionais de Educação (NRE) e suas respectivas escolas. Dentre as atividades desenvolvidas, muitas são realizadas no âmbito do Programa mais Educação³⁹, proposto pelo MEC. Destaca-se no documento a “contação de histórias, clube de leitura, recitais de poesia, concursos de declamação e encenação, etc” (SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA, 2013, p.10). Em alguns NRE, há parcerias com jornais da região para divulgação das produções literárias; em outros há parcerias com as instituições de Ensino Superior e promoção de eventos de formação e encontros com escritores com vista a disseminar o hábito pela leitura e a formação do leitor.

Assim como o PNLL, o PELLL segue os pressupostos do Plano Nacional, reconhece os contornos da leitura, literatura e livro como política de Estado e corrobora os fatores qualitativos e quantitativos da UNESCO, suas interligações com a competência em informação e educação ao longo da vida. Os objetivos do Plano são situados em uma sociedade da informação e do conhecimento em que a leitura e a escrita são “instrumentos indispensáveis para a cidadania plena”. Vejamos:

Há a convicção de que somente assim é possível que, na **sociedade da informação e do conhecimento**, o leitor exerça de maneira integral seus direitos, participe efetivamente dessa sociedade, melhore seu nível educativo (em amplo sentido), fortaleça os valores democráticos, **seja criativo**, conheça os valores e modos de pensar de outras pessoas e culturas e tenha acesso às formas mais verticais do conhecimento e à herança cultural da humanidade (SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA, 2013, p.21, grifos nossos).

Como verificamos, o plano compreende a necessidade de democratizar o acesso à leitura e ao livro como bases para o leitor exercer os direitos, fortalecer valores

³⁹ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em 24/03/2015.

democráticos, acessar os conhecimentos e heranças culturais em prol da formação do cidadão. Este também abrange as “múltiplas organizações da sociedade civil, lastreadas na **promoção da cidadania e inclusão social** e segue estratégias que assegurem o desenvolvimento social e a construção de um projeto de Estado que sustente uma **organização social justa**” (SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA, 2013, p. 21, grifos nossos).

Tais objetivos constatados estão inseridos em uma sociedade – a sociedade da informação e do conhecimento – que defende a inclusão, as possibilidades para uma condição cidadã e a contribuição para uma organização social mais justa. Tudo isso, por meio do incentivo à leitura. Seria possível?

Temos, além dos incentivadores do governo federal e suas parcerias, as entidades privadas e organismos internacionais que, concomitante com a ascensão da temática, interessam-se pelo incentivo à leitura.

1.4 As políticas para leitura em parcerias com organismos internacionais, por uma nova Educação para o século XXI

Ao traçar os investimentos do Estado nas ações de incentivo à leitura, deparamo-nos com influências de organismos internacionais, o que tem sido grande matriz das políticas de incentivo à leitura ao unificar temas da cultura de incentivo e formação que as perpassam ⁴⁰.

A UNESCO, segundo Junior (2011) iniciou de forma tímida ainda seus investimentos em 1949, quando publicou o manifesto: A biblioteca pública, força viva para o serviço da educação popular. Já na década de 1960, foi instituído um órgão da UNESCO para atuar na promoção da leitura no país: a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Em 1974, funda o prêmio FNLIJ, estimulando a produção editorial para o público infantil e, em 1982, o projeto Ciranda de Livros que desencadeou o projeto Salas de Leitura, do Ministério da Educação.

A década de 1990 passa a configurar ações e planos que ganham destaque nas políticas culturais para leitura, porém, é no século XXI que um cenário de intervenções

⁴⁰ O itinerário de intervenções do Estado na promoção da leitura, de forma a descortinar as intervenções dos organismos multilaterais é tema de pesquisa de JUNIOR (2011). Para maior compreensão da história de envolvimento desses organismos com a leitura, que não iremos aprofundar nessa pesquisa, consultar o trabalho “Notas sobre a participação de organismos multilaterais na construção de políticas culturais para o acesso ao livro e promoção da leitura no Brasil e Colômbia” presente no site: <www.casaruibarbosa.gov.br> e apresentado no II Seminário Internacional de Políticas Culturais, realizado na Casa Rui Barbosa, em parceria com o Itaú cultural, 2011.

provindo de meios variados, inclusive dos organismos internacionais, institui-se em favor do livro e da leitura como espaço central nas políticas públicas. Repercute nas políticas nacionais de leitura que, primordialmente, tomam como fonte do problema o baixo número de leitores e baixos índices nas avaliações, ao defender o incentivo à leitura como norte e centralidade das políticas públicas.

Para que essas políticas fossem delineadas no cenário educacional, organismos como UNESCO, Organização dos Estados Ibero Americanos – OEI e Centro Regional para Fomento do Livro na América Latina e Caribe – CERLALC, entram em cena nas parcerias, formulações de diretrizes e no auxílio ao desenvolvimento de todo movimento em prol da leitura. A UNESCO, por exemplo, tem participado na agenda de contribuições para as políticas públicas de leitura. Como eixos norteadores, defende a educação para todos, sociedade da informação, competência em informação, educação ao longo da vida e melhora da qualidade da oferta educativa na universalização da cidadania.

Os organismos internacionais possuem vínculo direto com as políticas de promoção da leitura, livro e biblioteca no Brasil. Junior (2011) traz um panorama de contribuições contemporâneas constituintes da trajetória do Plano Ibero-Americano de Leitura. O primeiro marco é a realização da V Conferência Ibero-Americana de Cultura realizada em Lima, Peru, em 2001, cujos objetivos eram comprometer Estado, sociedade e mercado. O VI Congresso, realizado em 2002, no encontro de Ministros e Responsáveis Nacionais de Cultura da Ibero-América, foi realizado em Santo Domingo, na República Dominicana, ratificando ações para confirmar o Ano Ibero Americano da Leitura, posteriormente realizado. Em 2003, foi realizada a VII Conferência Ibero-Americana Cultura, na Bolívia. Em 2004, com o já consolidado Plano Ibero-Americano da leitura, CERLALC e OEI, juntamente com o setor privado, governos e sociedade civil, realizaram na Colômbia uma reunião para formulação de uma agenda de Políticas Públicas para leitura. O plano Ibero-Americano da leitura

é um dos programas das Reuniões Ibero-americanas, cuja execução foi encomendada ao CERLALC e à Organização de Estados Ibero-americanos, OEI. Foi aprovado na XIII Reunião Iberoamericana de Chefes de Estado e de Governo, realizada em Santa Cruz de la Sierra (Bolívia), em novembro de 2003 (CERLALC/UNESCO, 2011, p. 135, grifos nossos).

É nesse contexto de diálogos sobre leitura como política do Estado que se delinearam os eixos estruturantes do PNLL, anteriormente citado, para uma política de incentivo à leitura, como elemento fundamental na formação humana.

ILÍMITA tinha como objetivo posicionar na Ibero-América a leitura como um fator de desenvolvimento social, educativo, econômico e cultural, e como **ferramenta de inclusão social**. Seus objetivos específicos foram desenhados pensando em dez linhas de ação: 1. Transformar o desenvolvimento da leitura e da escrita num assunto de políticas públicas. 2. Criar consciência sobre o valor social da leitura. 3. Fortalecer o desenvolvimento das bibliotecas públicas. 4. Fomentar a leitura nos centros docentes. 5. Renovar a pedagogia da leitura e da escrita. 6. Conquistar novos espaços para a leitura. 7. Melhorar o acesso ao livro e a outros materiais de leitura. 8. **Vincular o setor privado ao fomento da leitura**. 9. Fortalecer o mundo do livro para a criação, a produção e a comercialização do mesmo. 10. Desenvolver e divulgar as investigações relacionadas com a leitura e a escrita. (CERLALC/UNESCO, 2011, p. 135, grifos nossos).

Renovando as perspectivas da participação dos organismos internacionais na construção das políticas públicas para a leitura, ILÍMITA constituiu um marco importante para o desenvolvimento de políticas públicas de leitura, em especial, vale destacar, o espesso debate que engendrou o PNLL. Essa parceria internacional, merece destaque, está inserida “no Projeto de Metas Educativas 2020: *a educação que queremos para a geração dos bicentenários*, aprovado pelos Ministros de educação na conferência ibero-americana de Ministros realizada em setembro de 2010 na Argentina e coordenado pela OEI” (MARCHESI, 2010 p.140, grifos do documento).

Rösing (2010) ao citar uma declaração do secretário-geral da OEI, Álvaro Marchesi, advindo deste referido documento em que afirma que é necessário o reconhecimento da sociedade da informação e os desafios para as aprendizagens, indica a leitura com uma função para aprender, a ser e viver. Esta educação se insere num quadro de novos ultimatoss para o mercado de trabalho que “exige profissionais mais **bem preparados** do que em toda a história da civilização, considerando o uso das tecnologias nas diferentes frentes de trabalho” (RÖSING, 2010, p.239, grifos nossos).

Como percebemos, as políticas para a leitura, emanadas de diversos âmbitos educativos, são interesses que transcendem o âmbito nacional, mas fazem parte das agendas internacionais e da nova educação para o século XXI. As condições para a efetivação das políticas públicas de leitura são determinadas por organismos internacionais que, através de reuniões, documentos e projetos de metas, atendem aos mecanismos do capital para a formação de um novo intelectual.

1.5 O incentivo à leitura em projetos empresariais

O incentivo à leitura, além de ser tomado como uma tarefa do Estado, governos e sociedade em geral, é alvo de grandes empresas e bancos privados. Para exemplificar, elaboramos um quadro que mostra algumas parcerias privadas que investem nessa questão:

Quadro 10: Políticas de incentivo à leitura emanadas de setores privados.

Nome	Ano	Objetivos	Ações	Local	Órgão Promotor
Leia Brasil	1992	Proporcionar acesso à literatura e formação de leitores	Montagem de uma biblioteca itinerante em um caminhão-baú	RJ.	Petrobrás; Argus
Projeto Leia comigo	1999	Incentivar a leitura e o prazer pelo conhecimento contribuindo com a educação, ensinando valores	Edita e distribui gratuitamente livros em escolas públicas, organizações sociais e bibliotecas		Fundação Educar D'Paschoal
Biblioteca comunitária Ler é preciso	2000	Incentivar uma cultura de biblioteca e articula a criação de políticas públicas de leitura	Instalação de bibliotecas, seleção de acervos e formação de equipes de profissionais	Diversas regiões carentes do país	FNLIJ, Instituto Ecofuturo, OSCIP, Suzano Papel e Celulose
Entre na roda	2002	Formar educadores, voluntários e bibliotecários estimulando o gosto pela leitura e desenvolvendo as capacidades leitoras de crianças, jovens e adultos	Difunde o hábito da leitura em instituições educacionais, formando orientadores de leitura. Doa livros. “Baú da leitura”	SP, RJ e MG	CENPEC; Secretarias municipais e estaduais de educação e cultura
Biblio Sesc	2005	Levar leitura e conhecimento ao interior do país, formar leitores, democratizar a leitura	56 bibliotecas volantes do Sesc carregam cerca de três mil obras	54 estados brasileiros	SESC
Natal com leituras	2006	Incentivar a leitura e proporcionar o contato deste público leitor com livros de qualidade e seus autores	Ambiente acolhedor, para que crianças, jovens e adultos compartilhem leituras, ouçam histórias e criem ilustrações		FNLIJ, FBN, Instituto C&A
Programa “prazer em ler”	2006	Efetivar o direito à leitura, por meio da formação de leitores e da formulação e aperfeiçoamento de políticas públicas	Concurso escola de leitores	Algumas secretarias municipais de educação	Instituto C&A, FNLIJ

Biblioteca Volkswagen	2008	Ressaltar a importância da leitura também no ambiente de trabalho	Instalou nas fábricas a "Biblioteca Volkswagen"	São Bernardo do Campo; Taubaté (SP) e São José dos Pinhais (PR)	Instituto Brasil leitor; Fundação Volkswagen
Projeto Trilhas	2009	Inserir as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em um universo letrado	Integra o Plano de metas compromisso Todos pela Educação. Materiais de referência para estudo e atualização; Cursos à distância para formação	Escolas com IDEB abaixo da média nacional	Instituto Natura CEDAC Reconhecido pelo MEC
“leia para uma criança”	2005	Contribuir para a melhoria da qualidade da educação e para o exercício da cidadania. Leitura muda o mundo	Distribuição gratuita de livros infantis	Nacional	Fundação Itaú Social
Campanha eu quero minha biblioteca	2012	Compartilhar informações com gestores públicos e sociedade civil pela universalização de bibliotecas	Desenvolve trabalho de referência nas áreas de educação, leitura e biblioteca	Diversas regiões do país, sociedade civil	FNLIJ, Instituto Ecofuturo

Fonte: Disponível em: Boletim informativo Notícias. Notícias nº 12/2008; 10,12/2014; 01/2012; 09/201; <www.plataformadoletramento.org.br>. <www.educardpaschoal.org.br> <<http://www.institutocea.org.br/>>; <<http://www.fundacaoitausocial.org.br/>>; <www.vwbr.com.br/>.

Um dos grandes “preocupados” com a distribuição de livros e promoção da leitura é o banco Itaú, por meio da Fundação Itaú Social, que articula suas ações, estabelecendo parcerias entre governo, setores privados e sociedade civil. No ano de 2006, o Itaú iniciou seus investimentos em leitura. Em 2014, assim como em anos anteriores, distribuiu coleções de livros infantis. Juntamente com os livros, um folder com propagandas, instruções e informações referentes às histórias infantis, os benefícios delas e fundamentos norteadores da política de distribuição de livros.

Um dos slogans da coleção de 2014 foi pautado na confiança por parte da fundação de que a educação muda o mundo, por isso o Itaú convidaria o sujeito a ser parte de uma mudança deste mundo. A educação é compreendida como uma responsabilidade de diversas pessoas, não somente da escola e, a partir desse posicionamento, o programa Itaú Criança⁴¹ lembra a importância do ato de ler para contribuir no desenvolvimento infantil.

As histórias são apontadas como necessárias na vida da criança. No entanto, este “fazer parte” é lançado para o plano individual, pois como já revela o slogan, “só depende

⁴¹ Baseado na página <https://www.itaubr.com.br/crianca/>.

de você”. Um próximo slogan que nos chama atenção é calcado na frase: “O final mais feliz que existe: crianças que mudam o mundo”. Na sequência desta frase, apontamentos referentes aos benefícios de ler para uma criança são notórios e merecem destaque. A criança que ouve histórias, portanto, apresenta:

Maior facilidade de aprender; Maior interesse na alfabetização e em outras atividades escolares; Maior **habilidade** de se comunicar, tanto falando quanto escrevendo; Mais criatividade, imaginação e sensibilidade para a arte e a cultura; Maior **capacidade** de se concentrar e prestar atenção; e mais **facilidade** de se relacionar com outras pessoas (ITAÚ, 2014, p. 03).

Diante desses pareceres, indagamo-nos: Seriam as habilidades de se comunicar, capacidade de concentração e facilidade de relacionar-se uma necessidade imediata para a formação de hábitos necessários ao mercado de trabalho? Parece-nos que o fato de considerar os benefícios do ouvir histórias durante a infância reduz a leitura e a literatura ao cumprimento de uma “missão”, com uma exata intencionalidade.

Tal apontamento não desconsidera as dimensões formativas, as aprendizagens e as relações mediadas na alfabetização. No entanto, compreendemos que as “habilidades”, “capacidades” e “facilidades” para aprender não deveriam ser o principal objetivo ao ler uma história para crianças.

Ao representar uma política de investimento que anseia por resultados, o Itaú criou uma forma de compartilhar experiências, fotos e histórias em uma rede social, para incentivar a leitura, pois “uma atitude que muda o mundo merece ser compartilhada”. Esse incentivo é resultante de constatações de uma necessidade de um “novo” padrão de educação no Brasil. Esse novo só poderá ser compreendido e comparado analiticamente, se considerarmos os princípios que norteiam as ações do banco.

O Banco Itaú reconhece a **educação como questão-chave para o desenvolvimento do País**, especialmente em um ambiente global no qual a **competitividade** é cada vez mais pautada pela capacidade de gerar conhecimento e inovação. Superar os desafios para conquistar a excelência nesse campo, em um país complexo como o Brasil, é tarefa para a sociedade. Assim, todas as atividades da Fundação Itaú Social são realizadas em conjunto com governos, empresas e organizações não-governamentais voltadas para as questões educacionais (FUNDAÇÃO ITAÚ, 2014, grifos nossos).⁴²

⁴² Disponível em: <<http://www.fundacaoitausocial.org.br/a-fundacao/quem-somos/>>. Acesso em: 18/04/2014

Conforme percebemos, a educação é aliada ao desenvolvimento do país, pois o fator geracional de conhecimento e inovação é um elemento pautado na competitividade. Nesse sentido, o banco objetiva conquistar um novo padrão de educação para o país, dando “suporte” para as políticas sociais. No site, encontramos, ainda, a indicação de que “com essa abordagem, o Banco Itaú busca universalizar sua contribuição e conferir dimensão estratégica às suas iniciativas no campo da educação”. Diante dessa afirmativa, indagamos: Quais as dimensões dessas estratégias? Essas iniciativas visam formar qual tipo de sujeito?

A partir dessas constatações iniciais, a educação passa a ser entendida como uma responsabilidade compartilhada que habilita pessoas para a sociedade, mais especificamente, para o mercado de trabalho. Com base nas informações disponibilizadas no site da Fundação Itaú Social, apresentamos um quadro com informações diversificadas no que concerne às ações de incentivo à leitura do banco.

Quadro 11: Campanha de Leitura banco Itaú.

Ano	Ações	Números
2005	Formou parcerias com sete Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente	Doações que totalizaram cerca de R\$ 190 mil. 2.765 funcionários participaram
2006	Início das ações de incentivo à leitura, com distribuição de cartilhas, ambientação das agências e dos prédios administrativos, entrega de folhetos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	2 milhões de livros doados à Pastoral da Criança 1,8 milhão de crianças beneficiadas
2007	Com o tema “Toda criança tem direito à educação de qualidade”, em parceria com o movimento Todos pela Educação, a estratégia passou a envolver a comunidade, estimulando os clientes a assumir um compromisso com a educação de qualidade	Participaram mais de 4 mil funcionários; 41.039 livros foram arrecadados nas agências e compuseram milhares de kits produzidos pela Fundação Itaú Social em parceria com algumas editoras
2008	Além dos livros arrecadados nas agências e do kit doado pela Fundação Itaú Social e pelas editoras parceiras, cada uma das 1.714 escolas envolvidas também foi contemplada com uma estante móvel. Foi realizado o Rally Itaú Criança, mobilizando uma educação de qualidade	Mais de 1.700 escolas públicas apoiadas; Mais de 260 mil livros doados pela Fundação Itaú Social e pelas editoras parceiras (Abril, Paulus, DCL, Melhoramentos e Positivo); Mais de 3 mil funcionários participantes do Rally Itaú Criança
2009	Continuidade das ações com foco no direito à educação e à destinação de recursos aos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente, com o envolvimento dos funcionários e em parceria com escolas públicas para incremento do acervo das bibliotecas	Distribuição de 2 milhões de cartilhas “Guia da educação em família”, do programa Educar para Crescer (Abril) e Movimento Todos pela Educação, às escolas; 1.496 novas escolas públicas, além das cadastradas em 2008, passaram a integrar o projeto e receberam doações para suas bibliotecas
2010	Foi realizada uma campanha nacional de incentivo à leitura para crianças com até 6 anos de idade, porque é nessa faixa etária que se formam as preferências e os hábitos	16 milhões de livros doados; Mais de 4 mil pontos da rede de atendimento Itaú participantes em todo o Brasil; Participaram da campanha 14.397 colaboradores, que destinaram R\$ 1.181.813,00

2011	A Fundação Itaú Social ofereceu gratuitamente mais de três milhões de livros entre os meses de setembro e dezembro. Biblioteca Itaú Criança, composta por 100 títulos, criteriosamente selecionados e dedicados aos públicos infanto-juvenil e adulto. Parcerias com 125 Secretarias Municipais de Educação de todo o país	3,7 milhões de livros doados; 4 mil organizações contempladas com a Biblioteca Itaú Criança; Mais de 2,2 milhões de livros para alunos de educação infantil. Comunidades da Amazônia Legal (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Mato Grosso, Tocantins e parte do Maranhão), cerca de 150 estabelecimentos receberam os títulos da biblioteca
2012	Livros que foram disponibilizados para o público em geral, realização de atividades de leitura; Foram disponibilizadas seis mil Bibliotecas Itaú-criança, com 100 títulos cada Aplicativo Itaú criança para smartphones, que permite criar efeitos sonoros para as histórias e brincar com algumas ilustrações dos livros. Foram disponibilizadas 2 mil coleções em fonte ampliada e braile	Mais de 7 milhões de livros infantis oferecidos; 6 mil organizações beneficiadas com a Biblioteca Itaú Criança; Destinação de recursos aos Fundos da Criança e do Adolescente; Parceria com 31 Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente; 10 mil funcionários do Itaú destinaram cerca de R\$ 1 milhão aos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente; O Itaú dobrou o valor arrecadado pelos colaboradores e destinou R\$ 1,5 milhão do imposto devido pelas empresas do grupo para os Fundos parceiros

Fonte: Disponível em: <<http://ww2.itaub.com.br/itausocial2/mobilizacao/itauCrianca.html>>. Acesso em: 18/04/2014.

O investimento de grandes empresas, em leitura, aparenta alcançar a “redução das desigualdades”, conjuntamente com a responsabilidade dos governos e do Estado. No entanto, esse investimento é coerente com a ideologia neoliberal que, ao apregoar uma necessidade diferenciada para o modelo educacional, postula “que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços” (AZEVEDO, J. 2004, p.15).

Ao abordar as bases pedagógicas-administrativas na reorganização das escolas e o papel do Estado, a partir de 1990, Saviani (2013) faz menção ao empenho em disseminar a pedagogia das competências. Em substituição à pedagogia tecnicista que tinha como base a “racionalidade, eficiência e produtividade”, em 1990 tais objetivos assumem uma nova conotação: “advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público” (SAVIANI, 2013, p.438). Essa redefinição do papel do Estado tem uma repercussão no quesito parceria. O modelo empresarial, ao incidir na educação, transforma as empresas em agências corporativas e configuram uma pedagogia corporativa⁴³.

⁴³ Para mais elementos dessa pedagogia no contexto de adoção do modelo empresarial, ver Saviani (2013).

1.6 A (des)responsabilização para com as políticas de leitura: Estado, sociedade e voluntários

É evidente que o Estado capitalista, enquanto um Estado de classes organizará sua política conforme uma concepção dominante. A partir da guerra fria, em que o capital redefiniu suas estratégias e massificou a precarização das relações de trabalho, o Estado – que passou de bem estar social, para neoliberal – configurou e legitimou um novo projeto societário. Com seus mecanismos de consenso, difundiu a ideia de que as classes dominantes precisariam defender um interesse comum e, voluntariamente, participar de um consenso de que não haveria mais excluídos (NEVES; SANT’ANNA, 2005).

Ao encaminhar para uma auto-organização social, ideologicamente voltada à reprodução social e desmobilização dos sujeitos – agora incluídos – ocorre uma participação da sociedade em um movimento aparentemente comum, em torno de soluções individuais. Esse movimento passa a exigir do Estado um papel de Educador, especificamente ao assegurar políticas sociais que, isentas de críticas, têm o intuito de “conformar mais diretamente segmentos maciços do proletariado urbano às ideias e práticas de expropriação e de dominação burguesas” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 37).

Com apelo à responsabilidade social, fundamenta-se a ideia de que precisa haver uma ajuda mútua independente do Estado, e que cada indivíduo pode colaborar, voluntariamente, para minimizar a superexploração, por ora, não desvelada. As políticas, nesse sentido, poderiam transformar esses indivíduos e consolidar o valor do individualismo e caridade social. Dado esse contexto, muitos conceitos são ressignificados e se distanciam dos conflitos e antagonismos de classe. Com essa indicação, seguimos a verificar o papel do Estado e os atributos delegados à sociedade como uma maneira de responsabilizá-la por sua participação em relação à leitura.

Inicialmente, o PROLER entende que o incentivo à leitura e escrita exige mobilizações de múltiplos setores em parceria com o Estado. Essa necessidade considera que saber ler ou formar o leitor não é uma tarefa fácil – devido as complexidades da vida social atualmente – e que há uma necessidade de transcender o domínio de um código que envolve informações, conhecimentos e saberes numa necessidade de leitura e escrita que exijam competências específicas. Para que a sociedade seja leitora, apontam que ela deve se responsabilizar por essa tarefa. Por ser assim, essa prática aceita divergências e “procura conciliá-las em um espaço coletivo onde **não há ‘donos’ ou ‘proprietários’**,

mas parceiros reunidos em torno de um fim comum” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p. 24, grifos nossos). Há uma convicção exposta no documento que,

Um programa nacional de incentivo à leitura **não pode jamais adotar modelos prontos**: deve estar aberto a ouvir cada uma das vozes, conhecer cada realidade, experimentar cada fórmula e assimilar cada uma das respostas que compõem esse vasto universo ao qual nos reportamos (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p.30).

Essa perspectiva que parece descaracterizar uma política eficaz por desresponsabilizar o Estado e responsabilizar os sujeitos, agora parceiros, que em prol de uma sociedade leitora irão se envolver em interesses “comuns”, é também verificada no PNBE, embora, em linhas gerais, destaque o papel do Estado.

O destaque dado à leitura quando se atribui importância a uma política de formação de leitores “deve-se ao fato de os suportes dos quais se vale não serem facilmente acessíveis a toda população”. Tal fato provoca, mesmo para os que aprenderam a ler, uma não-leitura, cabendo ao Estado “possibilitar o acesso **a todos**, democratizando os meios que podem contribuir para a **redução da desigualdade**” (BERENBLUM, 2006, p.24, grifos nossos)

A assertiva sinaliza, primeiramente, a importância de uma política e a possibilidade de redução da desigualdade, mediante o acesso à leitura para todos. Perguntamos: O que é acesso a todos e que condições o caracterizam? Ao considerar que vivemos em uma sociedade onde imperam as desigualdades e sedimenta a exploração da força de trabalho, é possível reduzir a desigualdade com a implantação de políticas públicas de leitura? Esse “investimento” pode sinalizar uma ideia de que o Estado, ao atribuir uma dimensão social à leitura, está preocupado com leitura e conhecimento para todos.

Considera-se que “a responsabilidade da escola – e do poder público – não se restringe aos usuários de direitos, mas à rede da qual esses usuários participam e com a qual interagem. Isto é, a leitura não deve ser entendida apenas como destino aos que vão para a escola, mas a todos que circulam em seu entorno” (BERENBLUM, 2006, p.25).

O ponto a ser destacado é que o incentivo à leitura, relacionado à comunidade pode “instigar a curiosidade, estimular a pesquisa, o estudo e a busca por resposta em diferentes meios de informação, acessíveis até então, ou alcançáveis, a partir da intervenção pedagógica realizada na escola” (BERENBLUM, 2006, p.25, grifos nossos). Supõe-se que a escola era a única que incentivava a leitura e que, agora, a comunidade

também é responsável por tal salvacionismo que demanda os próprios indivíduos a busca por sua participação nesses processos.

Nessa mesma lógica, em que a participação é colocada como prioritária para o compromisso social, urge, no cenário educacional a pretensão em conferir uma política de Estado, com articulação entre “governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e de **voluntários** em geral”. Ainda, com programas do governo, ampliados, envolver “coordenações interministeriais, devidamente articuladas com Estados, Municípios, **empresas** e instituições do **Terceiro Setor**, para alcançar sinergia, objetividade e resultados de fôlego quanto às metas que venham a ser estabelecidas” (BRASIL, 2006, p.12).

As políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca, a partir de BRASIL (2014) devem ser provindas de diálogos entre poder público e organizações sociais e atentarem para o contexto internacional, especificamente o Ibero-americano, pensadas a curto, médio e longo prazo, com evidência na permanência das ações. Essa ilusão, calcada no apelo à responsabilidade social e inclusão, é verificada por meio de duas ideologias enfatizadas: o voluntariado e a responsabilidade social. Não é preciso muito esforço para inferir que tais termos são estratégias para consolidar um projeto de sociabilidade burguesa com apelo à consciência individual e coletiva.

Esse movimento é entendido como fortalecedor de um senso de responsabilidade, cooperação e reinvenção de gestão. O PNLL assume seu papel de política pública, porém seus fundamentos nos instigam. O papel do Estado é expresso na autonomia dos projetos, parceria dos cidadãos e rompimento com formato de parcerias em que exista transferências de recursos. A autonomia, além de ser expressa como um condicionante, faz parte de

[...] um trabalho contínuo de autossustentabilidade independente de modificações governamentais e/ou reconduções da política pública. Se há hoje uma demanda latente de se fortalecer a democracia através da participação social, é de fundamental importância incentivar o **protagonismo da sociedade civil** renovando o pacto social que permite o desenvolvimento de um país mais justo (GAMBI, 2010, p.176, grifos nossos).

Ligados ao PNLL, os Planos Municipais e Estaduais trazem uma dimensão local para as ações que incentivam a leitura. O caráter de descentralização e participação democrática está expressamente representado no guia ao orientar que pessoas de diferentes opiniões participassem da elaboração. Essa perspectiva visa criar

corresponsabilidades com a justificativa de garantir legitimidades e expressão real das localidades ao sensibilizar sobre a necessidade da leitura. Entretanto, esse discurso que articula participação, democracia e formação do leitor entra em contradição com a afirmativa abaixo destacada:

É importante lembrar que a criação de um Plano do Livro e Leitura **demandada, inicialmente, muito mais vontade política para articular os esforços e resultados pretendidos do que propriamente recursos financeiros.**[...] A gestão do PELL ou do PMLL pode ser atribuída a algum departamento ou coordenação que já exista na estrutura da prefeitura ou órgão estadual, mas, se for o caso de se criar uma estrutura nova para gerir o plano, esta pode estar administrativamente vinculada à Educação ou à Cultura, cabendo considerar a oportunidade de ser vinculada ao gabinete do prefeito ou dirigente estadual. Em cada local será possível encontrar a solução mais apropriada. O importante é que haja um ponto de referência na administração pública para orientar e congregar todos os cidadãos que se interessarem pelo tema e quiserem participar do processo. Os representantes da sociedade participam de instâncias consultivas – e, **em alguns casos, também nas executivas – sem qualquer tipo de remuneração** (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2010, p. 12, grifos nossos).

A partir do exposto, indagamos: Vontade política deve ser mais expressiva que recursos financeiros? Além disso: A responsabilização das esferas locais, numa espécie de voluntariado e autonomia em busca das soluções mais apropriadas, não estaria representando uma minimização do papel do Estado com as políticas públicas de leitura? Diante das indagações, parece que a solução apresentada por algumas políticas deveria ser a mobilização social de voluntários e pequenos grupos e não mais nas políticas universais.

A compreensão explícita nos documentos acima, em que a leitura faz parte de um movimento voluntário para todos e exige vontade política, está enraizada nos documentos das “Reuniões Internacionais de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe”, provindos de discussões no período de 1992-1994. O documento concebe que uma política para leitura deve mobilizar ações do Estado, governos e sociedade civil. Com uma mascarada ordenação de ações verticalizadas, pressupõe que a leitura é um direito básico. Porém, ao Estado é solicitado vontade política para articular, apoiar e estimular experiências de promoção e desenvolvimento da leitura. Dentre os princípios que regem esse ideário, nada pode ser mais sintomático do poder da ideologia predominante do que a referência à responsabilidade social. Vejamos.

A leitura: responsabilidade de **todos**. Tradicionalmente, tem correspondido às áreas de educação e cultura a responsabilidade de formar leitores e promover a leitura. Porém, levando em conta que a

leitura transcende tanto o âmbito educativo como o cultural, a tarefa de contribuir para uma sociedade leitora requer o compromisso decidido de todos os setores do Estado e da sociedade civil (REUNIÕES, 1992, p. 16, grifos nossos).

Como percebemos, as políticas nacionais são entrelaçadas por pressões externas de organismos internacionais que, ao atravessar os documentos oficiais, sinalizam o atendimento ao viés dominante. A tentativa de intervenção do capital, mesmo organizado sob lemas de participação, diálogo e objetividade, torna-se evidente, no entanto, não age no cerne das contradições sociais. Assim, o Estado, ao responder a soluções individuais, desmobiliza os sujeitos políticos. Essas estratégias para consolidar o ideário institucionalizado, sobretudo a partir de 1990, são geridas por relações neoliberais.

Trata-se de uma concepção cunhada no modelo de Estado Neoliberal e que tem por objetivo educar as frações da classe trabalhadora para uma nova realidade em que as políticas universais não responderiam positivamente às necessidades e capacidades das pessoas (LIMA; MARTINS, 2005, p. 63).

Essa estratégia, ao mesmo tempo em que se apoia em uma política de leitura com caráter salvacionista, consubstancia um apelo à responsabilidade social dos indivíduos, pois, assim, poderia minimizar os efeitos e mecanismos de adaptação e reprodução. “Contraditoriamente, constitui-se também em importante mecanismo mobilizador em uma sociedade em que a caridade representa, desde as origens, um valor fundamental” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 38).

Fundada na ideia que a sociedade pode se organizar independentemente do Estado, a exclusão e a raiz da falta de acesso, não indagadas, em conjunto com as políticas destinadas ao campo social, gestam a pedagogia da hegemonia por meio do amparo social. Dissemina-se uma redução da participação e, dessa forma,

[...] temas antigos como ‘cidadania’, ‘igualdade’, ‘participação’, ‘democracia’, e novos, como ‘empreendedorismo’, ‘voluntariado’, ‘responsabilidade’, dentre tantos outros, são tratados sob uma abordagem pedagógica que os distancia do conflitivo e antagônico processo de construção social que os define (LIMA; MARTINS, 2005, p.65).

A abordagem neoliberal, ao apregoar que as políticas destinadas aos excluídos pode eliminar a competitividade – pelo viés da inclusão – elemento próprio do movimento do capital, coloca em jogo a total responsabilidade do Estado. Sob um conjunto de determinações e estruturações das relações de poder, o Estado, segundo Neves e Sant’Anna (2005), redefine a tarefa de formação do homem coletivo conformado à

sociabilidade burguesa. Torna-se educador e vale frisar, atua em prol de interesses particulares, cujo parecer são os interesses gerais. Trata-se do próprio caráter consensual e participativo, aos “massageamentos da ideologia” (SILVA, 1999b, p.11) na manutenção da ordem vigente.

As políticas de incentivo à leitura, disseminadas por diferentes esferas da sociedade, têm engendrado discussões que passam a abordar a leitura como política de Estado, concomitante com a formação do cidadão e desenvolvimento nacional. A partir dos dados expostos, percebemos forte influência desse incentivo como uma estratégia para incluir socialmente os desfavorecidos dos bens, serviços e valores sociais. O direito e o acesso por meio do incentivo à leitura, slogan apregoado acentuadamente nas políticas de fomento, passam uma ideia de que, por meio da leitura, o sujeito será livre, autônomo, poderá construir seu futuro com base nas suas escolhas e, sucessivamente, alcançará uma ascensão pessoal, social e profissional.

As políticas vendem a ideia, por sinal cara ao neoliberalismo, de que o sucesso depende do esforço de cada um, e que, por meio da leitura, todos estarão incluídos em uma sociedade mais justa. Logo, haveria um empoderamento para aqueles que leram mais, que tiveram maior contato com livros. Em busca de uma democracia plena e formação do leitor cidadão, acabam entrando numa lógica cujo parecer reduz as diferenças sociais e promove a inserção do indivíduo num meio que assegure certa “identidade social” e um ideal de igualdade.

A democracia vem se constituindo como uma forma de legitimar o consenso, e o capital se apropria do conceito com sua orientação ideológica. Nas políticas, a leitura apresenta um aspecto pragmático pois, ao ler para se tornar cidadão, incluso, participante de uma sociedade instável, escamoteiam-se os reais interesses do capital.

A análise encaminha à percepção de valores pragmáticos e utilitaristas atribuídos à leitura. O movimento político/ideológico do capital desloca a leitura para discussões e necessidades simplistas, associadas à ideia de cidadania, inclusão e autonomia. A culpa pelos baixos índices e fracasso escolar, nesse sentido, não pode ser colocada na escola ou na sociedade, mas na falta de competência leitora. Assim, a desigualdade, que é apenas apresentada sem desmascarar a lógica que a propulsiona, parece ser eticamente aceita por reforçar a opção individual e apresentar o pressuposto ideológico das mesmas condições de acesso a todos e inclusão na sociedade do conhecimento⁴⁴.

⁴⁴ O termo é recorrente nas Políticas de Incentivo à Leitura. A partir de Duarte (2008), compreendemos que a sociedade do conhecimento é uma ideologia que o capitalismo produziu e não significa que a sociedade capitalista tenha se alterado ou estamos vivendo em uma sociedade diferente. O termo Sociedade do Conhecimento é por si uma ilusão que cumpre funções ideológicas. Embora não seja nosso objeto de

A relevância desta análise se dá na medida em que corrobora uma crítica às políticas de leitura que parecem representar avanços educacionais, no entanto, como uma estratégia salvacionista para as minorias, são mascaradas entre os interesses do capital para o desenvolvimento da economia, propagação de ideologias⁴⁵ e para a formação de um novo tipo de sujeito social. Já afirmava Gramsci (2004, p.111): “a adesão ou não adesão de massas a uma ideologia é o modo pelo qual se verifica a crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar”.

Partimos do pressuposto que aquilo que pensamos sobre a realidade deve corresponder ao que ela é de fato, em si mesma. Por isso, o critério para saber se é ou não verdade é o teste na própria realidade que, a partir do Marxismo, constitui-se de aparência e essência, em sua objetividade e subjetividade. Cabe analisar essas mediações, compreendendo, primeiramente, o papel da ideologia, do Estado e dos atributos provenientes das Políticas de leitura. O que nos interessa diretamente, nesse sentido, é compreender como vêm se estruturando as orientações ideológicas nas políticas para leitura. Afinal, se, em sentido geral, as políticas estão vinculadas ao sistema capitalista, sua tarefa, portanto, seria legitimá-lo.

análise, cabe explicitar, de forma sintética, a partir de Duarte (2008) as cinco ilusões da Sociedade do conhecimento. Primeira ilusão: O conhecimento está democratizado e nunca foi tão acessível. Segunda ilusão: Mais importante que adquirir conhecimentos, é lidar de forma criativa com situações do cotidiano. Terceira ilusão: O conhecimento é uma construção subjetiva. Quarta ilusão: Não há hierarquia de conhecimento, todos tem o mesmo valor. Quinta ilusão: A consciência individual constitui o caminho para superar os problemas da humanidade. Mari (2014) também elabora uma crítica em relação à ascensão do termo sociedade do conhecimento e afirma que ele surge, no Brasil, a partir da década de 1990, no contexto de redução dos direitos sociais, privatização, desregulamentação do Estado e contradições entre países centrais e periféricos. Com esse slogan, “nessa nova versão do capital humano, opera-se a inversão da responsabilidade do Estado sobre a educação, cuja tarefa passa para a empresa e, em última análise, ao indivíduo, sem apoio do Estado. Sobretudo, busca na diferenciação conceitual a tentativa de resolver questões como as do emprego, qualificação, democracia, liberdade, dentre outras” (MARI, 2014, p.93). Dado esse contexto, temos a referência ao termo que, como veremos em próximas análises, é provindo de organismos internacionais com incidência nas políticas educacionais, em especial, para a leitura. Neves (2008) o situa no processo de substituição das sociedades industriais quando o capital físico passou a ser impulsionado por mudanças tecnológicas. Com as mudanças no mundo do trabalho, a autora situa o termo como uma decorrência de um determinismo que recria “as utopias de uma sociedade capaz de superar as deficiências tanto do capitalismo quanto do comunismo, em uma nova forma social de produção caracterizada pela supremacia do conhecimento” (NEVES, 2008, p. 146). Nesse contexto, surgem vários termos e, dentre eles, o que faz referência à sociedade da informação e do conhecimento. Clarifica esse ideal a afirmativa que “o conceito de “sociedade da informação” se apóia no suposto da democratização social pela ampliação do acesso à informação e ao conhecimento, possibilitado pelo avanço avassalador das tecnologias destinadas ao seu tratamento e transmissão. Esse conceito constitui um reforço de uma visão meritocrática e segmentada da sociedade, entendida como um conjunto complexo, indeterminado, imprevisível e marcado pela interação (livre e racional) de uma diversidade de agentes individuais (indivíduo, empresa, organização)” (NEVES, 2008, p.147-148).

⁴⁵ Essas ideologias constituintes de uma nova moralidade social são percebidas nos slogans: educação para a cidadania, aprendizagem ao longo da vida, leitura como inclusão social e sociedade/competência em informação.

Para isso, organizamos o capítulo seguinte a partir de uma contextualização da leitura mediatizada no âmbito político e ideológico. Em seguida, apresentaremos a categoria ideologia vinculada a análise marxista e sua historicidade que emerge da divisão do trabalho no modo de produção capitalista. Com a arguição feita, consideramos a reprodução ideológica que tem o Estado como seu mediador no quesito políticas públicas. Para isso, tomamos como parâmetro o conceito Gramsciano de Estado educador para compreender como se consubstancia uma pedagogia da hegemonia e suas incidências nas políticas de incentivo à leitura, que, por ora, vinculam-se à slogans que tentam transmitir um ideal democratizador na educação. Por fim, analisamos as relações das políticas apresentadas com a cidadania, educação ao longo da vida e inclusão social.

CAPÍTULO 2: A FACE OCULTA DO CAPITAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: CONEXÕES DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL COM A PEDAGOGIA DO ESTADO EDUCADOR⁴⁶.

A partir de uma breve contextualização das políticas públicas para incentivo à leitura, faz-se necessário um esforço contra os silenciamentos expostos em algumas categorias sucessivamente apresentadas⁴⁷ que, a partir de uma primeira leitura colocam-nos diante de um quadro de investimentos importantes do Estado e sociedade em geral no que concerne à leitura. Torna-se fundamental explicitar as múltiplas relações entre os fenômenos da realidade e as relações entre as suas particularidades. Faremos, nesse sentido, um esforço na compreensão da totalidade, explicitando os vínculos que inter-relacionam as políticas para a leitura e os slogans na construção do consenso.

Ao abordar as políticas públicas de leitura, suas orientações para uma determinada sociedade e ser humano, não podemos desvincular da compreensão da função do Estado como subsídio de tais ações. É impossível trazer evidências da leitura na sociedade capitalista sem compreender o papel do Estado em sua lógica de reprodução. A leitura como uma questão de política de Estado é debatida em vários programas de incentivo e valoriza a constituição de uma sociedade e de um cidadão leitor. Portanto, partimos da necessidade de uma análise dos investimentos do Estado educador e da difusão das ideologias dominantes, envoltas na política de incentivo à leitura.

Nunes (2003), referindo-se à leitura imersa no espaço econômico depara-se com um sujeito pragmático em virtude das urgências cotidianas, da complexidade tecnológica, da produção e do uso dos slogans em propagandas. Ao problematizar a temática leitura, que não se restringe necessariamente aos níveis escolares, o autor afirma que, juntamente com a organização da economia, institui-se uma forma de leitor, livro e a leitura que

[...] pode ser considerada como algo que se pode vender, trocar, emprestar, guardar, acumular. Deste modo, ela tem o seu lugar por um lado no comércio: as editoras e as lojas de livros permitem uma espécie de acumulação da leitura em vista de um mercado, visando à produção e à venda, enquanto as bibliotecas acumulam visando a manutenção, a valorização e ao empréstimo. Isso mostra que a leitura é passível de uma administração **conforme os interesses em jogo**. Além disso, ela está relativamente determinada pelo **fortalecimento de certos setores**

⁴⁶ “Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil. Esse conceito, embora não tenha sido utilizado explicitamente por Gramsci, é por ele inspirado” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.27).

⁴⁷ As categorias elencadas posteriormente relacionam a leitura com a educação ao longo da vida, a formação para a cidadania e como uma ferramenta de inclusão social.

econômicos, como acontece atualmente com as indústrias eletrônicas, de informática e comunicação, bem como com as editoras de jornais (NUNES, 2003, p. 35-36).

É inegável que há um movimento em favor da leitura que está vinculado aos interesses do Estado, cujos valores estão atrelados à ideologia do capital⁴⁸. O complexo ideológico que envolve tais relações coloca-se como fundamental para desvelar os vínculos de um sistema conservador que redefine suas metas para a escola brasileira, encontrando-se nelas o termo “leitura”. Um compromisso acentuado com a leitura tem revelado um quadro social de novas finalidades da escola Brasileira e que, sob perspectivas aparentemente democráticas, com slogans até mesmo de liberdade e emancipação, coloca em jogo uma educação para o consenso com base no desenvolvimento do neoliberalismo.

Ao apontar que a escola tem um sério compromisso com a melhoria da sociedade em união com outras esferas da sociedade civil⁴⁹, Silva (2009, p. 194) afirma que tais finalidades, especificamente para a leitura, podem engendrar-se em reflexões conjuntas sobre as questões: “engolir a seco ou contestar? Reproduzir ou transformar? Educar ou domesticar? Oprimir ou libertar? Criar condições concretas ou acomodar-se? A favor ou contra?”. Tais reflexões se inserem em um campo de análise crítica e dialogam dessa forma com os investimentos do Estado em favor de uma direção econômica, intelectual e moral e na busca de um consenso presente nos programas de leitura.

Por isso, ao encontrarmos atribuições que concernem à leitura uma capacidade para erradicar as desigualdades, produzir paz e transformar radicalmente a educação, inferimos que esta direção educativa veicula uma imagem de homem e mundo que se deseja formar articulado com a construção de um projeto de sociedade. É por isso que precisamos refletir sobre os porquês e para quês dessas construções sociais, pois “não basta apenas discursar, com palavras bonitas, a respeito das finalidades sociopolíticas e culturais da leitura” (SILVA, 1999c, p.166).

⁴⁸ A ideologia do capital a que nos referimos, será analisada nos próximos itens. Relaciona a política da leitura com a ideologia da educação ao longo da vida, cidadania e inclusão social. Em sentido geral, o caráter ideológico presente na esfera educacional vincula-se aos valores liberais de educação. A partir de Cunha (1991), compreendemos que está atrelado à liberdade, democracia, igualdade, individualismo e propriedade. Na lógica capitalista, são percebidos em slogans como sociedade do conhecimento, responsabilidade social e autonomia.

⁴⁹ Marx, ressalta que “A sociedade civil compreende o conjunto das relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas. Compreende um conjunto da vida comercial e industrial e de um estágio e ultrapassa, por isso mesmo, o Estado e a nação, embora deva, por outro lado, afirmar-se no exterior como nacionalidade e organizar-se no interior como Estado” (MARX, 1998, p. 33).

Apontamos que as afirmativas sobre leitura, fundadas em efeitos e não em causas reais, isto é, isentas de posicionamentos frente às contradições sociais, são ilusões calcadas em uma lógica mercantilista e ideológica. Ora, é a ideologia, como resultado da luta de classes, enquanto legitimadora e justificadora da realidade social, que está encarregada de camuflar a desigualdade e mascarar a divisão social do trabalho.

Na sociedade de classes, a ideologia é responsável pela manutenção e reprodução dos ideais particulares enquanto ideais de todas as classes sociais. Para que as ideias dominantes de uma época possam ser predominantes, institui-se uma forma de discurso e/ou uma estrutura linguística para tais finalidades. É conhecido que “os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes” (MARX, 1998, p. 48).

Presentes na estrutura linguística das políticas, tais “pensamentos” vão se modificando em decorrência das mudanças na sociedade e nas bases materiais de produção, exigindo do trabalhador novas competências para uma nova sociedade. Por esse princípio, apropriamo-nos de Ramos (2006), quando a situa, de forma crítica, como uma característica do trabalhador à vida contemporânea e como um fator necessário para a manutenção do consenso. Tal lógica, engendrada por alguns aspectos da Teoria do Capital Humano⁵⁰, pauta-se na forma de organização social contemporânea.

Sob essa pedagogia, a partir da autora, constitui-se um profissionalismo que implica a preparação para uma mobilidade adequada às novas complexidades. Nesse contexto de incertezas, efêmero e “novo”, o homem deve

saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transferir, saber aprender e aprender a aprender; saber se engajar. Portanto, são as capacidades de ordem psicológica, muito mais que as de ordem técnica, aquelas intensamente solicitadas (RAMOS, 2006, p. 250).

⁵⁰ “Primeiro, encontra-se uma conformação econômica que fundamenta originariamente a Teoria do Capital Humano: o capitalismo concorrencial defendido pela doutrina neoliberal; segundo, o aumento da produtividade marginal é função do adequado desenvolvimento e utilização das competências, porém não mais como meio de ascensão social e melhoria da qualidade de vida, mas como resultado e pressuposto permanente de adaptação à instabilidade da vida. Terceiro, acredita-se que isso redundaria em bem-estar dos indivíduos e dos grupos sociais para realizarem suas escolhas com base em suas competências” (RAMOS, 2006, p. 292).

A teoria do Capital Humano data de 1961, com formulações de Theodor Schults. A tese central consiste no investimento no indivíduo com objetivos de rendimentos futuros, cuja essência é capacitar os sujeitos para o desenvolvimento econômico. Com uma nova versão de trabalho, enfatiza a qualificação do trabalhador como um escape para a educação e emprego no sentido de constituir habilidades e competências para o mercado de trabalho. Essa tese perdeu a força quando não deu mais respostas às crises advindas da crise do taylorismo/fordismo. A partir de 1990, no contexto de regressão dos direitos sociais, um novo slogan se instaura, chamando-se sociedade do conhecimento (MARI, 2014).

Sob essa lógica, a noção de competência, a partir de Ramos (2006), está inserida em dimensões sociais contraditórias que, em sistemas desequilibrados, vem promover a adaptação em condições instáveis. Nesse sentido,

[...] a competência é a noção da subjetividade, mas também da alteridade, do imediato, do efêmero, do instável. A competência, portanto é o mecanismo de adaptação dos indivíduos à instabilidade da vida, por construir os instrumentos simbólicos que permitem interpretar a realidade a seu modo e construir modelos significativos e viáveis para seus projetos pessoais (RAMOS, 2006, p. 294).

Relacionada a uma gestão da instabilidade social, a noção de competência e a própria ideologia dão ênfase ao indivíduo, às percepções imediatas em prol de um movimento real, complexo e contraditório. Por isso, cabe entender em que medida a expressão das relações sociais vigentes estão presentes nas políticas para leitura.

2.1 A leitura e os vínculos com as dimensões político/ideológicas da sociedade capitalista

Não se pode negar que atualmente há mais incentivo e acesso a materiais de leitura, porém isso não resulta de políticas “de persuasão de que ler é bom, mas do próprio funcionamento do sistema” (BRITTO, 2003, p.135). Caracterizado como uma demanda do próprio capital, o incentivo à leitura carrega implicações éticas e políticas que se articulam com as relações de poder das relações sociais capitalistas. Neste item, apresentaremos algumas dessas implicações presentes nas políticas de incentivo à leitura anteriormente apresentadas.

O documento “PROLER: Concepções e Diretrizes” apresenta a leitura como uma prática necessária na modernidade e, como tal, pode permitir uma emancipação caso o acompanhamento do domínio da escrita, resgate da história e possibilidade de expressão, não se limitem ao domínio da palavra do outro. Ainda, tais concepções de leitura diferenciam o saber ler e a sua prática efetiva, pois, se o aprendizado da leitura cumpre uma função pragmática, é a “**prática** da leitura que possibilita aos indivíduos participar de maneira ativa da vida em sociedade” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p.8, grifos nossos).

A partir dessa compreensão, a leitura se faz em função de uma participação ativa na sociedade em que ler pressupõe movimentos de superação das regras gramaticais que só fazem sentido quando atendem a necessidades imediatas. Com caráter de superação do

ato simplista de decodificação, “[...] a leitura é uma atividade intelectual relativa à linguagem que se caracteriza pela compreensão de discursos, organizados segundo regras próprias e sistemas específicos de referências diferentes da oralidade” (MINISTÉRIO DA CULTURA 2009, p.8).

Apresentada numa perspectiva aparentemente crítica, a finalidade do programa é “contribuir para a ampliação do direito à leitura, promovendo condições de acesso a práticas de leitura e de escrita **críticas e criativas**” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p.9). Para que o direito e as condições de acesso sejam possíveis, coloca-se a implicação de articulá-la com outras expressões da cultura – como teatro, cinemas, centros culturais, museus –, integrar espaços para práticas de leitura dentro e fora da escola e proporcionar acesso a materiais com vista à formação de cidadãos leitores. Perguntamos: Seria a criatividade um elemento realmente vinculado a uma concepção de mundo emancipadora? Mais ainda: Uma política de leitura precisa proporcionar o acesso a tal leitura juntamente com outros elementos artísticos?

Na constituição de uma sociedade leitora, com uma participação efetiva dos sujeitos, obviamente, “é preciso conjugar a leitura da palavra com a leitura do mundo” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p. 9). Para isso, com base na perspectiva Freireana, o documento apresenta como pressuposto a acessibilidade do texto escrito e a criação de bibliotecas, em que os bens culturais estejam disponíveis para consulta e leituras. Nesse sentido, “uma Política Pública de leitura que responda às demandas sociais não se limita à instalação de salas, à composição de acervos e à oferta de um conjunto de escritos em determinadas linguagens” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p. 10). Entretanto, compreendemos que uma política para leitura não se limita à articulação com outros elementos da cultura justificada pela falta do acesso.

Compreendida na sua dimensão social, PROLER (2009) ressalta a necessidade de aproximar a leitura da escola, e o incentivo a esta é tomado como uma “atividade de alta complexidade, exige mais que soluções quantitativas, e os efeitos que dele podem advir – **desenvolvimento social, participação cidadã e formação humana** – são, numericamente, incomensuráveis” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009 p. 10, grifos nossos).

Ainda que a proposta apresente a leitura enquanto superação da escolarização, caracterizada como “confinamento disciplinar”, por outro lado, ela é tomada como uma possibilidade de inserção do sujeito no “mundo da informação”. Explicita uma concepção restrita à informação em prol do conhecimento e interliga a leitura a efeitos necessários ao desenvolvimento do sistema.

Já no documento “Por uma política de formação de leitores”, a concepção de leitura do PNBE “engloba duas dimensões distintas, complementares e decisivas para a formação do pensamento **autônomo**: a *fruitiva* e a *informativa*”. A leitura deve ser feita em suportes e códigos variados e, semelhante ao programa anteriormente mencionado, isso significa dizer que o acesso de alunos a práticas culturais e sociais como cinema, música, teatro, dança, pintura, fotografia, além da literatura, é, não somente desejável, mas indispensável para o domínio da complexidade de linguagens que circulam na sociedade contemporânea (BERENBLUM, 2006, p.23).

As entrelinhas desta concepção de leitura, reduzida à dimensão fruitiva e informativa nos revela uma insuficiência, tendo em vista a complexidade de linguagens de nossa sociedade. Por isso, seriam necessários suportes variados. Perguntamos: suportes variados para uma política de leitura? Qual leitura? Além desse aspecto, uma perspectiva de leitura que a considere um ato político e emancipador não se restringe para uma formação de pensamento autônomo, inclusive porque “(...) fruir o texto literário e crescer pessoalmente ou transformar-se politicamente são partes de um mesmo ato” (SILVA, 1986, p. 26). E tais atos não são citados, porque é condição necessária do capital a formação autônoma do sujeito, cujo acesso seja restringido a informações.

Essa autonomia com nuance social, mascarada por um viés utilitarista, instaura-se através de proposições aparentemente críticas, como o conceito cidadania e inclusão social por meio da leitura. Trazemos em pauta, nessa lógica, o primeiro Fórum do Plano Nacional do Livro e da Leitura, realizado em 12 e 13 de março de 2006, em São Paulo, na 19ª Bienal Internacional do livro, que marca o interesse em transformar o livro e a leitura em política de Estado, declarado pelo ministro de educação, Fernando Haddad e da cultura, Gilberto Gil. Ao apresentarem o PNLL, o prêmio Vivaleitura e as linhas de ação para a política nacional do livro e leitura,

Gil lembrou que a mobilização fantástica como a vista em 2005 não pode acabar e que é chegado o momento de políticas públicas de médio e longo prazos. Para ele, “não é mero acaso que o país hegemônico na economia mundial tenha como o seu principal setor exportador, a partir de 1996, as suas indústrias criativas”. Também Haddad lembrou que não há país que não tenha se desenvolvido sem uma grande cultura do livro. Neste sentido, autores e livros são peças fundamentais para as reformas propostas pelo Ministério da Educação na busca da formação de **cidadãos participativos** (MARQUES NETO, 2010, p.252, grifos nossos).

Dentre os diversos princípios que norteiam essa política⁵¹, destacamos, inicialmente, o vínculo com fatores qualitativos e quantitativos da UNESCO, cujos pressupostos corroboram o destaque ao livro, literatura, leitura e bibliotecas associado à competência em informação e educação ao longo da vida⁵². Tais fatores⁵³ incidem na caracterização dessa competência como um “direito humano básico em um mundo digital, necessário para promover o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade – no âmbito individual e coletivo – e para criar **condições plenas de inclusão social**” (BRASIL, 2014, p. 15, grifos nossos).

A leitura e a escrita, instituídas nesse contexto de competência, educação ao longo da vida e inclusão social, são apontadas como práticas sociais e culturais que reportam a contextos amplos expressam diferentes visões de mundo e constituem elementos de suma importância para uma sociedade democrática, justa, e para o exercício da cidadania. Com o intuito de superação de uma perspectiva mecanicista, a leitura é tomada como um processo complexo, condição para o desenvolvimento social e econômico, instrumentos de desenvolvimento humano e fortalecedora da dimensão cultural (BRASIL, 2014).

Tomando como parâmetro a sociedade da informação e do conhecimento, o objetivo do PNLL é democratizar o acesso à leitura, à literatura, ao livro, às bibliotecas e compreender a importância da leitura e da escrita para o desenvolvimento das capacidades humanas. Vejamos:

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, objetivando a **promoção da cidadania e inclusão social, para uma nação com organização social mais justa** (BRASIL, 2014, p. 23, grifos nossos).

⁵¹ O conjunto de princípios norteadores é apresentado a partir dos seguintes eixos temáticos: UNESCO; Práticas Sociais; Cidadania; Diversidade Cultural; Construção de sentidos; O verbal e o não-verbal; Tecnologias e informação; Biblioteca enquanto dínamo cultural; Literatura; Educação de Jovens e Adultos – EJA; Necessidades Especiais; Meios educativos; Estado da questão; Políticas Públicas; Integração; Autores, editores e livrarias; A leitura e o livro; e Avaliação contínua (BRASIL, 2014).

⁵² Além da ausência de uma explicação clara sobre o contexto apresentado, o documento não fornece referências bibliográficas.

⁵³ “a) O livro deve ocupar destaque no imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população; b) Devem existir famílias leitoras, cujos integrantes se interessem vivamente pelos livros e compartilhem práticas de leitura, de modo que as velhas e novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura; e c) Deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade. Os fatores quantitativos são: d) Deve ser garantido o acesso ao livro, com a disponibilidade de um número suficiente de bibliotecas e livrarias, entre outros aspectos; e e) O preço do livro deve ser acessível a grandes contingentes de potenciais leitores” (BRASIL, 2014, p.14-15).

Muitos são os objetivos expostos no plano para uma sociedade mais justa e inclusiva, alguns para curto, outros para médio e longos prazos. Ao abordar os fundamentos da leitura que norteiam as orientações e ações para uma política nacional, compreendem-na como fundamental para a condição humana, para entender o mundo, aumentar o repertório, promover valores democráticos e atuar sobre o ambiente (BRASIL, 2010).

Essas possibilidades, aparentemente democráticas, colocam-se em paralelo com um contexto de amplas complexidades e problemas sociais. Ferreira (2010) afirma que é preciso dar conta não apenas do texto, mas do mundo. “Nesse sentido que a palavra **autonomia** perpassa todas as ações de promoção da leitura” (FERREIRA, 2010, p. 23, grifos nossos). Ressalta, ainda, que um governo investe em leitura e livros quando está preocupado com o empoderamento dos cidadãos. Que empoderamento é este em que a autonomia é base para dar conta do mundo?

O conceito em destaque é calcado nas políticas públicas de incentivo à leitura com um ideal de resistência e transformação social. No entanto, a aspiração à autonomia quando vinculada ao termo “dar conta do mundo”, enquanto condicionante das ações de promoção de leitura e das parcerias que tem o Estado como auxiliador, se torna uma justificativa para a injustiça social. Isso porque a promoção da leitura, aliada à autonomia, é expressa com um reducionismo pragmático de lidar com o conhecimento.

O suposto termo emancipador pode ser compreendido no contexto em que o aluno que lê e é autossuficiente e aprende sozinho. Reflete, assim, uma perspectiva de flexibilização e adaptação do conhecimento ao mero aprender a aprender. Também, no contexto de investimentos por parte do Estado, o dilema posto é a definição da responsabilidade pela promoção da leitura ao campo individual, isentando-o de sua função.

Contribui para essa análise os pensamentos de Gramsci (2004) quando, ao abordar a escola unitária no contexto transitório de organização de uma sociedade que rompe com o capital, refere-se ao termo autonomia. Ao partir da constatação de um sistema educacional que se encontrava em crise, Gramsci reflete sobre novas relações em que o trabalho industrial e intelectual instaurariam um novo sistema educacional com ações do proletariado. Compreendemos o conceito ao teor Gramsciano da análise da categoria intelectual tradicional.

Dado que várias categorias de intelectuais tradicionais sentem com “espírito de grupo”, sua ininterrupta continuidade histórica e sua “qualificação”, eles se põem a si mesmo como autônomos e independentes do grupo social dominante. Essa autoposição não deixa

de ter consequências de grande importância no campo ideológico e político (toda a filosofia idealista pode ser facilmente relacionada com esta posição assumida pelo conjunto social dos intelectuais e pode ser definida como a expressão dessa **utopia social segundo a qual os intelectuais acreditam ser “independentes”, autônomos**, dotados de características próprias, etc (GRAMSCI, 2004, p.17, grifos nossos).

A autonomia que perpassa a constituição das políticas públicas de leitura parece gerar essa independência com espírito de grupo. Caracterizamo-la no mesmo sentido que o autor situa o posicionamento dos intelectuais: uma utopia social. Isso significa que a autonomia é limitada aos condicionantes políticos, ideológicos, econômicos e sociais de dada época. E o fato da ideologia atuar no sentido de promoção do espírito autônomo do indivíduo, é fundamental para uma sociedade em que impera a redução da participação política.

Diante desse quadro, o que mais elucida a relação de incentivo com a sociedade e na constituição de uma política na justificativa do investimento é o entendimento de que “[...] a leitura não só qualifica a relação com as outras áreas da cultura como também **qualifica a relação do indivíduo com a saúde, com o mundo do trabalho, com o trânsito e a cidade, com o ambiente natural e social [...]**” (FERREIRA, 2010, p. 23, grifos nossos).

Ao incidir sobre o fato de que a leitura não pode ser uma obrigação ou uma preocupação apenas escolar, o PNLL é colocado frente ao desafio de levar o livro, a leitura e a literatura, sobretudo, para as crianças pobres, de forma a contribuir para uma nação mais justa, democrática e para o exercício da cidadania (BRASIL,2010). O livro e a leitura, como destacamos, no documento fazem parte das transformações da sociedade e se inserem no conjunto do enfrentamento da pobreza, no desafio de inclusão social e econômica no que se refere a bens, serviços e cultura para uma vida digna e uma cidadania plena. Ainda, considerando que no Brasil, muitas vezes a leitura acontece como uma obrigação, Ferreira (2010) afirma que é preciso desenvolver o gosto pela leitura.

Fundado numa frase de efeito, há um postulado nos documentos e literatura que trata sobre a temática de que é preciso promover o gosto pela leitura pois há um desinteresse do aluno e a solução seria a proposição de leituras agradáveis e prazerosas. Nesse sentido, a leitura é colocada em função do interesse e experiência dos sujeitos e é imaginada como um ato salvacionista, desconsiderando as condições objetivas e contradições de classe. Britto (2003), ao relacionar a leitura com algumas noções vagas e que se transformam em mitos ou “adágios populares”, apresenta que

[...] este é o quadro: crendo que a questão da leitura é um problema pessoal, de gosto e interesse, que pode ser resolvido através do estímulo e do proselitismo, constrói-se um movimento em que, na tentativa de interferir no comportamento dos sujeitos, de modo a fazê-los leitores, se combinam sedução e persuasão intelectual, através da vinculação da leitura ora a um valor maior (leitura da ilustração; leitura redentora), ora a um apelo emocional (leitura hedonista; leitura de entretenimento), e de criação de estratégias e ambientes favorecedores de “práticas leitoras” (sensibilização, ambiência, atração, contação de história, dramatização) (BRITTO, 2003, p.106).

Diante desse “quadro”, duas razões perpetuam a sobrevivência das concepções ingênuas de leitura. Em primeiro plano, intensificam-se devido ao “mascaramento da dimensão social da leitura” (BRITTO, 2003, p. 106), de forma que qualquer leitura possa ser considerada boa. O segundo fator articula-se com o objeto da leitura, ao focalizar o ato em si de ler e desconsiderar o texto, que traz representações de mundo e sociedade. Britto (2003) analisa que, mediante essa valorização, escamoteou-se a ideia de que não seria mais necessários disciplina e trabalho. Ao elaborar uma crítica a tal propositiva, que chama de “pedagogia do gostoso”, defende uma leitura enquanto um ato político.

Essa complexidade nos permite inferir que não é de qualquer maneira que se forma e se apropria do gosto pela leitura. Mais que isso, implica pensar esse “universo de relações” que faz parte de uma dinâmica social maior, mesmo porque “a formação do gosto se relaciona às experiências culturais e intelectuais, à inserção da pessoa num universo de relações complexas” (BRITTO, 2009 p.26). Assim sendo,

Promover a leitura só tem sentido enquanto movimento político de contrapoder, enquanto parte de um programa de democratização social. Nesse sentido, a questão que se coloca é a do **direito de ler** e não da promoção deste ou daquele comportamento, ou a valorização de tal ou qual **gosto**. O que interessa não é um sujeito que lê, se gosta mais disso ou daquilo, se encontra ou não **prazer na leitura**, mas sim se pode ler, e ler quanto e o que quiser (BRITTO, 1999, p.102).

Como percebemos e reiteramos, o gosto pela leitura estrutura-se como uma ideologia por ocultar ao indivíduo os fatores mais importantes que envolvem a leitura, como um posicionamento político diante do mundo. A exemplo, a citação acima, que desvela o gosto e desgosto em prol das condições objetivas de se ler o quanto quiser.

Ao trazer apontamentos e indicadores sobre o gosto pela leitura na sociedade e escola brasileira, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁵⁴, realizada em 2000, por

⁵⁴ “A primeira edição da pesquisa, realizada pela Abrelivros; CBL e SNEL com apoio da Bracelpa; lançada em 2001, foi realizada, em 2000, pelo instituto A. Franceschini Análise de Mercado, de São Paulo. Seu objetivo básico era identificar a penetração da leitura de livros no país e o acesso a eles. O universo estudado compreendia a população brasileira com pelo menos três anos de escolaridade e com idade de 14 anos ou

fabricantes de papel e entidades do livro apresenta dados sobre a motivação que move o leitor. Ressaltam-se, por meio dessa pesquisa, algumas conclusões apontadas por Berenblum (2006) acerca do panorama de leitura frequente pelos brasileiros. Primeiramente, derruba o mito da falta de gosto pela leitura e, em segundo lugar aponta que a raiz do problema está nas condições de acesso ao livro e no baixo índice de escolaridade.

Mais que acesso, na lógica capitalista, tal mito, que relaciona o problema da leitura ao gosto, condiz com o fato de que “a dominação de uma classe social sobre as outras (principalmente a dominação de cunho econômico) pré-estabelece um conjunto de convenções para o desenvolvimento e para o exercício da atitude estética, popularmente chamada de ‘gosto’” (SILVA, 1986, p.45) e que convencionou concepções ingênuas de leitura.

O emaranhado ideológico que articula as expressões relacionadas ao gosto, permite-nos verificar que é na idealizada consolidação da autonomia dos sujeitos que o livro, a leitura e a biblioteca vão se delineando. Ao trazer em pauta o termo, coloca-se em discussão uma perspectiva caracterizada pelo lema aprender a aprender⁵⁵. Por isso a leitura se torna objeto de inclusão social, pois sem o seu domínio e da escrita, o sujeito não poderá enfrentar os novos desafios provenientes da sociedade da informação e do conhecimento.

André Lázaro, Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, expressa o apoio do SECADI ao PNLL e reitera que tal plano traz a perspectiva de formação integral do sujeito em sua relação com a aprendizagem ao longo da vida, de forma a contribuir efetivamente para uma sociedade leitora. Faz-se necessário, portanto, investigar quais são os fundamentos dessa “aprendizagem”.

Ao evidenciar essas novas acepções relativas à leitura na sociedade, em 2009, na realização do Seminário Nacional Formação de Mediadores de leitura, pessoas⁵⁶ ligadas

mais. Em 2000, este universo representava 86 milhões de pessoas, ou 49% da população. Na ocasião, foram realizadas 5.200 entrevistas em 44 municípios brasileiros em 19 das 27 unidades da federação” (FAILLA, 2012, p.232).

⁵⁵ “Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo [...]” (DUARTE, 2008, p.8).

⁵⁶ “Realizado nos dias 12 e 13 de março de 2009, na cidade de São Paulo, o Seminário Nacional “Formação de Mediadores de Leitura” foi uma expressiva reunião de trabalho com especialistas, líderes de ações pela mediação da leitura, escritores, professores, bibliotecários, editores, e lideranças do setor que representaram todas as regiões do país. O objetivo maior foi a busca de propostas e encaminhamentos consensuais entre as várias correntes e metodologias de formação de mediadores de leitura para orientar propostas de trabalho tanto para o MinC quanto para o MEC, sempre sob as bandeiras do Eixo 2 do PNLL. Juntamente com os Ministérios da Cultura e da Educação, além do Comitê Diretivo do PNLL, foram produzidos, por consenso entre as várias correntes representativas presentes no encontro, importantes documentos que serviram às

à promoção e representantes de ministérios, após diálogos sobre a realidade brasileira quanto ao tema, elaboraram um abaixo assinado, com algumas considerações para autoridades competentes. Em primeiro lugar, reconhecem-na como um fator de desenvolvimento em vários sentidos, a ponto de ser incorporada por outros países. Um segundo aspecto destacado é que, em nosso país:

[...] foram criados inúmeros programas de promoção da leitura, que têm modificado a vida de milhares de pessoas no campo e nas cidades. A leitura deixou de ser uma preocupação apenas escolar e transformou-se em **instrumento de cidadania e inclusão social, sendo um agente eficaz na prevenção ao crime e à miséria** (MARQUES NETO, 2010, p.311, grifos nossos).

O terceiro elemento indica o alcance da leitura em lugares além da escola. O documento considera um país próspero aquele que passou por revoluções na leitura, que é valor que impulsiona a formação para a cidadania, desenvolvimento do país, e “como gesto de comunicação, tornou-se **a chave** para o ingresso no século 21” (MARQUES NETO, 2010, p.311, grifos nossos).

São esses conceitos que têm movido o PNLL e o direcionam em favor da leitura em contextos de inclusão social, formação para a cidadania e inserção dos sujeitos na sociedade da informação. Desloca a leitura de preocupações estritamente escolares enquanto uma perspectiva eminentemente inclusiva e tenta promovê-la como bem cultural disponível a “todos”. Tal fato é necessário ao capital para a inserção dos sujeitos em uma sociedade instável, inclusive para as relações presentes no mundo do trabalho, pois se considera que “embora vivendo na sociedade da informação, o acesso a esta informação está abaixo do desejável” (ROSA, 2006, p.192).

Mediante esse contexto, presumimos que as políticas de incentivo à leitura, embora apresentem questões educacionais que aparentam considerar a integralidade do ser humano, no sentido de liberdade, criticidade e formação, são estratégias do capital para o fortalecimento da economia e adequação dos sujeitos às demandas do sistema.

Um dos destaques é que os reais motivos de tanto investimento em leitura, vinculados aos discursos silenciadores são propulsores de um desenvolvimento robusto da economia. Além disso, as competências ligadas ao domínio da leitura, calcadas nas políticas como intrínsecas à vivência na sociedade da forma como está estruturada, são necessárias ao sistema do capital. Isto porque não faz parte dos interesses desse sistema

finalidades de orientar os ministérios: a Declaração e a Carta do Seminário e uma sugestão de Curso de Formação de Mediadores” (MARQUES NETO, 2010, p. 302).

uma exclusão completa do indivíduo, mas, sim, uma formação flexibilizada que atenda às demandas e aos interesses do mercado, por isso, tais políticas podem ser minimizadoras das consequências de um sistema opressor.

Por isso, sendo resposta do Estado às constantes necessidades do capital, adentramos num contexto marcado por ideologias, cuja tentativa de neutralidade do capital é limitada face às disparidades sociais. Os discursos presentes nessas políticas são acentuados devido às mudanças que ocorrem na base material de produção, tornando possível a perpetuação da ideologia dominante.

2.2 A divisão do trabalho enquanto produtora das primeiras formas ideológicas

Compreendemos que não há possibilidade de ponderar acerca da ideologia e/ou do poder exercido por meio do Estado na batalha pelo convencimento e inculcação do consenso, sem pensar a divisão da sociedade em classes, a partir das divisões no modo de produção. O ponto de partida para Marx e Engels são as bases reais da sociedade, “são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação” (MARX, 1998, p.10). Esta atividade material é a alavanca para o conhecimento necessário na busca do desvelamento crítico da realidade e inserido no processo de conscientização dos sujeitos. Ao considerar a produção intelectual das ideias e das representações como resultados da vida real dos indivíduos, afirma:

[...] não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (MARX, 1998, p. 19).

O trabalho, caracterizado por Marx (1998) como atividade real, foi a primeira forma de relação do homem com a natureza. Ao longo do desenvolvimento histórico, pelo trabalho e sua complexificação, o homem produziu sua existência e também o mundo da cultura, em sua totalidade. A natureza da educação, segundo Mészáros (2008a), vincula-se ao destino do trabalho. Portanto, o ponto fundamental incipiente das primeiras formas ideológicas é o conhecimento sobre as relações de trabalho na história da humanidade.

Essas relações, que engendraram a divisão do trabalho, marcam o início da ideologia e são explicitadas por Marx e Engels na obra *A ideologia Alemã* (2007).

A divisão do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual. A partir desse momento, a consciência pode supor-se algo mais do que a consciência prática existente, que representa de fato qualquer coisa sem representar algo de real (MARX; ENGELS, 2007, p 35).

Esta afirmativa de Marx permite-nos verificar que a divisão do trabalho marca o início das diferentes formas de propriedade privada e, principalmente, da ideologia. As representações do real, tomada como anteriores, superiores e independentes da práxis⁵⁷, marcam uma contradição entre ideias e realidade, no entanto, tal contradição não é expressa em aspectos subjetivos e objetivos de ideias e práticas, mas na própria realidade social.

Marx (1998, p.20) afirma que “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”. Deste modo, não são as ideias que, de forma mecanicista, determinam o comportamento do homem. Não podemos desconsiderar, nesse sentido, a profunda relação entre os pensamentos e a prática político-social. Não significa negar o pensamento como atividade da consciência, mas compreendê-lo vinculado às condições históricas da produção do trabalho.

A ideologia só é possível na medida em que há divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, a separação entre proprietários e não proprietários, marcada por uma relação de interesses conflitivos e antagônicos, chamada de luta de classes. Há, portanto, uma relação orgânica entre divisão do trabalho (manual x intelectual) e classe social.

Historicamente, foi instituída uma classe dominante que, segundo Marx (1998), dispõe dos meios materiais e de produção intelectual. A classe que domina em nossa sociedade é a mesma que opera o Estado fazendo com que as classes subalternas sejam submetidas aos mesmos princípios. Segundo Marx (1998, p.49), “suas ideias são portanto as ideias da classe dominante de sua época”. Esta manifestação imbricada na luta de classes faz da ideologia um poder cultural significativo, pois ao universalizar os ideais dominantes, vislumbrados em todas as classes sociais, sua estratégia será expandida para

⁵⁷ “Marx chama de Práxis à ação humana de transformar a realidade. Nesse sentido, o conceito de práxis não se identifica propriamente com a prática, mas significa união dialética da teoria e da prática. Isto é, ao mesmo tempo que a consciência é determinada pelo modo como os homens produzem sua existência, também a ação humana é projetada, refletida, consciente” (ARANHA, 1993, p.242)

a produção do consenso e harmonia da sociedade. Chauí (1994), assim interpreta a abordagem marxista da ideologia:

Nasce agora a ideologia propriamente dita, isto é, o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber, exprimem essa desvinculação através de suas ideias. Ou seja: as ideias aparecem como produzidas somente pelo pensamento, porque os seus pensadores estão distanciados da produção material. Assim, em lugar de aparecer que os pensadores estão distanciados do mundo material e por isso suas ideias revelam tal separação, o que aparece é que as ideias é que estão separadas do mundo e o explicam. As ideias não aparecem como produtos do pensamento de homens determinados – aqueles que estão fora da produção material direta – mas como entidades autônomas descobertas por tais homens (CHAUI, 1994, p. 65 - 66).

Na lógica do capital, ao representar de forma invertida o processo do real, o homem toma de forma divinizada o mundo natural, de forma natural o mundo humano, aceita as consequências pela causa, internaliza e reproduz suas ideologias. Ao aceitar o efeito pela causa, ocultando e legitimando as contradições da realidade da exploração, a consciência alienada é manifestada porque inverte a relação entre o mundo real e as ideias e não demonstra que as contradições estão no próprio mundo real. O real, dessa forma, não é uma realidade intelectual, mas a constituição dos seres humanos e suas significações, dependentes da realidade objetiva e das relações que estabelecem entre si.

Um sistema que se pauta na separação do trabalho intelectual e material, legitimando as contradições, acaba por reconfigurar os valores que asseguram sua reprodução. A principal contradição está nas relações sociais em que o trabalho, enquanto produtor do valor de uso, transforma-se em mercadoria. A partir de Frigotto (2001), temos a clareza que a classe trabalhadora detém a força de trabalho, e o capital, os meios e instrumentos de produção – a propriedade privada. Esse processo é personificado pela exploração do capital, em que o trabalhador sofre uma alienação de três maneiras: “um estranhamento e separação com o que produz; a expropriação legalizada de parte do tempo de trabalho despendido na produção; e a não possibilidade de adquirir os meios de subsistência para produzir sua vida dignamente” (FRIGOTTO, 2001, p. 41-42)

No plano da ideologia burguesa, a representação que se constrói é a de que o trabalhador ganha o que é justo pela sua produção, e não o resultado da relação assimétrica de classe – capital e trabalho. Apaga-se, também, por essa via o processo histórico que se constitui a uns detentores de capital e outros escravos, servos, artesãos, camponeses e, sob o capitalismo, trabalhadores assalariados. Essa dissimulação fica mais mascarada mediante o contrato de trabalho que legaliza essa

relação desigual. Poderíamos dizer que o contrato de trabalho, porque se efetiva sob condições reais de desigualdade entre quem compra (capital) e quem vende força de trabalho (trabalhadores), legaliza uma relação ilegítima (FRIGOTTO, 2001, p. 42).

Tais contradições podem ser percebidas, a exemplo, na ideia veementemente afirmada que a educação é direito de todos. Diante dessa ideia, Chauí (1994) explicita que, na realidade, isso não ocorre, e nossa tendência é afirmar que há uma contradição entre ideia e realidade. Na verdade, porém, essa contradição existe porque simplesmente exprime, sem saber, uma outra: a contradição entre os que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessas riquezas, excluindo delas os produtores (CHAUI, 1994, p. 66).

Com a inversão do mundo real, a separação das ideias e da práxis, as ideias dominantes apontadas por Marx (1998) como sendo de todos os grupos sociais são denominadas por Chauí (1994, p. 95) de “universais abstratos”, isto é, “transformação das ideias particulares da classe dominante em ideias universais de todos e para todos os membros da sociedade”. Fica evidente que o poder material da classe dominante faz com que suas ideias particulares sejam ideias universais, aceitas pela maioria dos membros da sociedade.

Esta universalização é o intuito da ideologia, que faz com que a realidade concreta não seja percebida em sua totalidade. Revela-se, assim, a função da ideologia: naturalizar e ocultar a existência das classes sociais e, ao mesmo tempo, negar a luta de classes. A forma da manifestação da ideologia nas ideias universais do senso comum é perspicaz.

A ideologia burguesa, através de seus intelectuais, irá produzir ideias que confirmem essa alienação, fazendo, por exemplo, com que os homens criem que são desiguais por natureza e por talentos, ou que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem e os preguiçosos, empobrecem. Ou, então, faz com que criem que são desiguais por natureza, mas que a vida social, permitindo a todos o direito de trabalhar, lhes dá iguais chances de melhorar – ocultando, assim, que os que trabalham não são senhores de seu trabalho e que, portanto, suas “chances de melhorar” não dependem deles, mas de quem possui os meios e condições de trabalho. Ou, ainda, faz com que os homens criem que são desiguais por natureza e pelas condições sociais, mas que são iguais perante a lei e perante o Estado, escondendo que a lei foi feita pelos dominantes e que o Estado é instrumento dos dominantes (CHAUI, 1994, p. 78-79).

Considerando que a ideologia resulta da luta de classes e oculta a sua existência, sua estratégia será cada vez maior, com o objetivo de perpetuar uma visão harmônica, organizada e justa da sociedade. Um dos discursos ideológicos está revelado nos

conceitos de trabalho e liberdade analisado por Chauí (1994, p. 88), pelo qual aponta que, quando não se analisam as condições de exploração do trabalho e apregoam a dignificação do homem por meio de tal, “estamos diante da *ideia* de trabalho e não diante da realidade histórico-social do trabalho”. O mesmo se aplica quando atribui ao ser humano a liberdade de escolha, sem que se analisem as situações para tais escolhas. A autora adverte: “Quem dá as condições para a escolha? Todos podem realmente escolher o que desejarem?”.

Estas indagações revelam que a dominação ocorre com a influência de fatores ideológicos e exerce seu poder ajustando os indivíduos à ordem do capital. A posição social, o sucesso ou o fracasso são colocados como dependentes da potencialidade de cada indivíduo, logo, a organização social não influi em suas escolhas, mas ele as encontra “voluntariamente”.

Tais verificações, reiteramos, atribuem à ideologia um poder político-cultural significativo. Mézáros (2008a) corrobora ao enfatizar que a educação formal está subordinada ao sistema do capital, transmitindo seus conhecimentos e valores. Nessa sociedade, há um processo de internalização da ideologia (visão de mundo) do sistema do capital.

O conflito, assim, é acentuado na estrutura social e institui-se na manutenção da ordem social e negação da dominação. Em conformidade com a compreensão de Mézáros (2008a), Chauí (1994), assim sistematiza o que é a ideologia:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classe, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, **a função da ideologia é a de apagar as diferenças, como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social**, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado (CHAUI, 1994, p. 113-114, grifos nossos).

Mézáros (2012) adentra o debate, uma vez que, na realidade sócio histórica o poder da ideologia atinge todas as classes da sociedade e se materializa na literatura, na arte, na teoria social e na filosofia. Diferentemente da concepção que propaga a ideologia como uma superstição religiosa e/ou até mesmo uma ilusão, compreendemos a

partir do autor que ela é “uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” não sendo possível sua superação na sociedade dividida em classes. Ainda, se constitui objetivamente como “*consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos” (MÉSZÁROS, 2012, p.65).

O poder da ideologia, em Mézáros (2012), sustenta-se por meio dos interesses sociais, historicamente entrelaçados conflituosamente. Ele é inseparável da sociedade de classe, pois constitui uma consciência prática que permite o relacionamento entre as classes dominantes e dominadas.

Assim, a análise ideológica, sujeita as determinações práticas e constituintes de uma racionalidade hegemônica, permite a apreensão das vinculações significativas possíveis que interligam a prática educacional, a legislação correspondente e o pensamento teórico relacionado. Muito mais que ponderar sobre uma conformidade ou acerca de determinados ideais, essa análise implica a compreensão sobre as determinações estruturais da ordem social do capital que estão materializadas na “consciência” prática de controle social. Por isso, não há possibilidade de ponderar acerca da ideologia e/ou do poder exercido por meio do Estado na batalha pelo convencimento sem pensar na divisão da sociedade de classes, a partir do modo de produção.

Mészáros (2012), de modo inteiramente significativo, afirma dois aspectos que definem a racionalidade prática das ideologias. Um primeiro aspecto seria o ponto de vista dominante; e outro, a eficácia que garante legitimar a força social de determinada época social. Essa eficácia, que determina as ideologias em um tempo histórico específico, conforme Mézáros (2012, p. 67), possui também dois sentidos.

Primeiro, a consciência social da sociedade de classes sempre será ideológica e, partindo do interesse dominante, legitima este interesse hegemônico “em nome do ‘interesse comum’ da sociedade como um todo”. Em um segundo momento, as ideologias são determinadas na medida em que surgem das práticas produtivas e da necessidade do questionamento das relações sociais econômicas.

Desse modo, os limites de tal questionamento são determinados *pela época*, colocando em primeiro plano novas formas de desafio ideológico em íntima ligação com o surgimento de meios mais avançados de satisfação das exigências fundamentais do metabolismo social (MÉSZÁROS, 2012, p.67).

Sendo a ideologia uma “consciência prática” inevitável na sociedade de classes, podemos definir as formas de discurso caracterizadas não com proposições abstratas, mas como “indicadores práticos bem fundamentados e estímulos efetivamente mobilizadores, direcionados às ações socialmente viáveis dos sujeitos coletivos reais” (MÉSZÁROS, 2012, p. 66). A educação, mediante processos específicos, desejada conscientemente ou não pelas classes dominantes, pode reproduzir tal ideologia, ao considerar que “quanto mais dominante é uma classe social, mais elaborada e sistematizada se torna sua ideologia” (SEVERINO, 1986, p 53).

Apropriamo-nos do termo “consciência prática” também para evidenciar a manifestação do discurso ideológico presente nas políticas de incentivo à leitura, em virtude das contradições e antagonismos da sociedade de classes. Em reciprocidade com as novas circunstâncias que estão relacionadas ao complexo social – capitalista – manifesta-se nos documentos uma postura sutilmente crítica, mas que pode representar uma estratégia de dominação. Para Mézáros (2012), é evidente o poder das diferentes instituições e instrumentos que manipulam a opinião pública e que colocam em jogo a articulação dos interesses materiais dominantes. Cabe ressaltar que essa distorção, provinda dos representantes das camadas dominantes, é uma estratégia que focaliza as mudanças sociais e, com frequência, obtém êxito.

Nesse sentido, coloca-se a problemática do incentivo à leitura como uma estratégia evidentemente favorável à mudança em seus aspectos mais variados. Em voga na política educacional, as políticas para a leitura passam a ser responsabilidade de diversos atores sociais e relaciona-se intrinsecamente ao complexo ideológico, por ora pacificador, com apelo para a unidade, democracia, inclusão social. Nessa perspectiva, cabe indagar: um incentivo para se ler em uma sociedade que apoia a ordem estabelecida e exalta uma nova sociedade, com seus ofícios, saberes e tecnologias? Diante do complexo social cuja materialidade é proeminente de uma consciência prática frequentemente apresentada de forma limitada, trata-se de compreender as características que ganham legitimidade e definem a racionalidade presente nas políticas.

2.3 Fundamentos do Estado Educador: desvelando os aspectos formativos constituintes de uma nova pedagogia

Tendo como pressuposto o fenômeno da ideologia, seu poder de manutenção dos ideais dominantes, seu caráter de subordinação e resistência, que une a visão de mundo a

uma correspondente prática pedagógica, o conceito de Estado em Gramsci se torna fundamental para compreender as relações objetivas para a obtenção do consenso. A fim de fundamentar esta análise crítica, partimos de Neves e Sant’Anna (2005) ao abordar um projeto hegemônico de sociedade na formação de uma nova cidadania em que os direitos democráticos assumem vínculo direto com a perspectiva política e cultural do Estado em seu papel educador.

Por certo, sabemos que as políticas de leitura se inserem no contexto de relações da política neoliberal⁵⁸. No modelo da sociedade neoliberal que incide nessa política, segundo Azevedo, J. (2004), o Estado, respaldado no liberalismo clássico, no ideal burguês, oferece materiais, defende e aplica as leis. Assim, caberia ao indivíduo, em sua individualidade e liberdade, alcançar o sucesso por meio da leitura. Isso coloca em perspectiva a educação e a formação do leitor, que não pode ser pensada a partir do raciocínio abstrato de que ler é bom, pois “as possibilidades e as formas de ler estão sobredeterminadas pelas formas gerais da educação e de participação social” (BRITTO, 2003, p. 136). Adentrando uma perspectiva político/social, este leitor vive a existência concreta e “assim, está sujeito a inúmeras situações contraditórias e inesperadas, ou seja, situações que não constam do cardápio das regras e modelos ideais” (AZEVEDO, R. 2004, p.44).

Na lógica neoliberal interessa também uma formação que privilegie “as vantagens que podem resultar para a comunidade em geral” (AZEVEDO, J. 2004, p.16). É preciso compreender as políticas para leitura para além de um discurso persuasivo de incentivo. Calcada na lógica em que os mais talentosos conquistam as oportunidades e trazem retornos à sociedade, esta política se insere na lógica do Estado, enquanto educador.

O Estado é educador, segundo Neves e Sant’Anna (2005), quando, adequado ao projeto de sociedade dominante e dirigente, passa a propor reformas intelectuais e morais. Uma nova relação entre estado e sociedade civil se instaura para manutenção do Neoliberalismo ancorado na ampliação da democracia nas sociedades urbano-industriais. Um dos primeiros conceitos que elucida as relações estabelecidas nos discursos do capital

⁵⁸ O modelo de sociedade neoliberal vem se desenvolvendo no Brasil por meio do programa da Terceira Via. “O projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via, sistematizado pelo sociólogo, reitor da London School of Economics and Political Science e intelectual orgânico do novo trabalhismo inglês, Anthony Giddens, apresenta a característica de negar o conflito de classes e até mesmo a existência dessa divisão nas sociedades ditas ‘pós-tradicionais’, ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal, ou seja, na ‘conciliação’ de interesses de grupos ‘plurais’, na alternância de poder entre os partidos políticos ‘renovados’, na auto-organização e envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na ideologia da responsabilidade social das empresas. Permanecem intocadas, contudo, as relações de exploração, que estão longe de serem abolidas no mundo contemporâneo, sobretudo nos países capitalistas periféricos” (NEVES, 2005, p.15). Para uma compreensão da historicidade do modelo neoliberal, ver Anderson, Perry (1995).

e nas políticas de leitura é o bloco histórico em Gramsci, compreendido como as formações sociais capitalistas em que estrutura e superestrutura estão imbricadas numa relação de causa e efeito. Ainda, o conceito permite compreender os vínculos entre sociedade política e sociedade civil. Essa evidência é reforçada ao considerar que:

Nas sociedades capitalistas, o poder emana das relações sociais de produção na sociedade civil (estrutura) e é exercido pelo Estado, ou sociedade política (superestrutura política), forma ético-política de garantia da dominação de classe expropriadora sobre a classe expropriada ou trabalhadora (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p.21).

Essa relação indissociável entre estrutura e superestrutura no desenvolvimento da sociedade do capital constitui-se a partir de duas contradições: “a contradição entre socialização do trabalho e apropriação privada do trabalho social e a contradição entre socialização da política e apropriação individual ou grupista do poder” (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p.22). Essa constituição social engendra uma mudança qualitativa na dinâmica e consolidação das relações de poder, pois surgem no cenário antagônico debates pela organização política e cultural e sujeitos com níveis distintos de consciência política. Tal fato é apontado por Neves (2005) na politização da sociedade civil que, de forma mais ativa, passa a defender seus interesses participando nas decisões do Estado.

Esta sociedade que passa a constituir um espaço de expressão da vontade coletiva dá lugar para uma formação de aparelhos privados de hegemonia na tentativa de obtenção do consentimento ativo ou passivo da sociedade e a exigência da ampliação dos direitos por parte do Estado.

Essa mesma politização da sociedade civil contribui para que o consenso ou adesão espontânea de indivíduos ou grupos aos projetos das classes sociais em disputa na sociedade civil (e também no Estado em sentido estrito) passe a constituir, ao mesmo tempo, em importante instrumento de **dominação** da classe burguesa para a consolidação de sua hegemonia nas sociedades contemporâneas, e em poderoso meio de **emancipação** política das classes dominadas na construção de outra hegemonia: a direção intelectual e moral, política e cultural da classe trabalhadora (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 23-24, grifos nossos).

Essas relações hegemônicas são marcadas pelo poder exercido por meio do Estado na batalha pelo convencimento e inculcação de um consenso, através dos quais, de acordo com a autora, os homens adquirem uma consciência maior ou não quanto ao seu efetivo lugar na história. Essa consciência, que se remete à politização da sociedade civil, correlaciona-se com a dominação ou emancipação. Tais relações implicam diretamente a educação, as relações de superação do senso comum a uma consciência filosófica, pois

“a concepção de mundo hegemônica é exatamente aquela que, mercê de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, logrou obter o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, vale dizer, logrou converter-se em senso comum” (SAVIANI, 1996, p. 2).

Esse consenso será direcionado, conforme Neves e Sant’Anna (2005, p. 24) “pela busca incessante de legitimação de um conjunto de práticas e ideias destinadas à tentativa de conversão de interesses particulares em gerais”. A construção de uma materialidade teórica e prática por meio da politização da sociedade civil proporcionou à burguesia um maior domínio; e suas estratégias passam a constituí-la em classe dominante e dirigente. Cabe entender a educação, como afirma Saviani (1996), como um instrumento de luta hegemônica, um processo de articulação e desarticulação. Por isso,

[...] trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, uma filosofia (SAVIANI, 1996, p. 3).

Um novo formato de disputa pelo poder vem se dinamizando, e esta constante legitimação na tentativa de transformar os interesses particulares em gerais “se dotada de êxito irá colaborar para que a classe burguesa consiga resolver a seu favor a possível (e sempre presente) contradição entre domínio e direção tomando esses termos complementares e, para a sociedade, não conflitantes” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.24). O Estado, nesse contexto, adquire uma materialidade nas suas funções, por meio do consenso e adesão ao projeto de sociabilidade dessa classe que é dominante e dirigente.

Nesta condição, o Estado Educador, segundo Neves e Sant’Anna (2005) assume novas funções legitimadoras na redefinição de suas práticas e instaura o projeto neoliberal de sociedade em uma relação com a sociedade civil. Para conformar as massas na formatação dos ideais burgueses, o papel do Estado Educador é “criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade” (GRAMSCI, 2000 apud NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 26).

Ao estabelecer uma pedagogia da hegemonia, conceito inspirado por Gramsci, compreendemos que “[...] toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação [...] mas em todo o campo

internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (GRAMSCI, 1999 apud NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 27)

O conceito de hegemonia não se restringe à dominação ideológica, mas, apontado como uma relação pedagógica, verificada em toda a civilização, podemos inferir que perpassa os diversos aspectos políticos e econômicos da vivência em sociedade. Dessa forma, o Estado dá forma e reproduz uma nova pedagogia. Neves e Sant’Anna (2005, p.27) apontam que, nas sociedades ocidentais, a pedagogia da hegemonia se desenvolve “por meio de ações com função educativa positiva”.

Essa pedagogia, segundo Neves e Sant’Anna (2005), é norteada por pressupostos teóricos Keynesianos no sentido de ampliar os direitos sociais com políticas advindas do governo para obtenção do consenso ao projeto burguês e ampliação da produtividade da força de trabalho. Consubstanciada nas novas relações de produção determinam a formação de um “novo tipo humano” conforme as relações vigentes que passam a demandar do Estado um papel educador. Isso se confirma, pois “[...] o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e das condições de vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores levam o capital a redefinir suas estratégias de busca do consenso na maioria das populações no limiar do século XXI” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.32).

O modelo de sociabilidade que privilegia as relações de exploração é o alvo principal dos organismos privados da burguesia e por isso há uma necessidade de obtenção do consenso. Nessa lógica, a autora analisa que a escola, sob a hegemonia burguesa, coloca-se com vistas a formar um intelectual diferente, cujas características principais atendam à demanda da sociedade capitalista, e

[...] apresenta como características principais o aumento da capacitação técnica necessária à reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacitação dirigente, com vistas a ‘humanizar as relações de exploração e de dominação burguesas, enquanto possibilidades históricas concretas (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 29).

A educação, em especial a escola, insere-se como um dos espaços para a formação do novo homem, podendo também desmascarar as estratégias que legitimam a luta hegemônica. Saviani (1996) traz uma contribuição de suma importância para pensar o papel da educação nesse contexto que institui uma nova relação hegemônica. A educação configura dois momentos articulados. O primeiro é negativo, que incide na “crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e o segundo, um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair seu núcleo válido (o bom senso)”

(SAVIANI, 1996, p. 3). Esse bom senso seria voltado à formulação dos interesses populares, elevando o nível cultural das massas e a única forma possível para essa condição é “situar a educação numa perspectiva revolucionária” (SAVIANI, 1996, p.6).

As políticas implementadas pela sociedade e Estado sinalizam as representações sociais de dada época, com os valores e normas em sua própria materialidade. As mudanças qualitativas passaram a exigir do Estado um papel de educador⁵⁹, fazendo com que o Estado de bem-estar social perdesse espaço para o Estado Neoliberal.

De produtor de bens de serviços, o Estado passou a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil. De promotor direto da reprodução do conjunto da força de trabalho, admitindo-a como sujeito de direito, o Estado passou a provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como “excluídos”, ou seja, aquele contingente considerável que, potencialmente, apresenta as condições objetivas para desestruturar o consenso burguês. Para o restante da população, o Estado transfigura-se em estimulador de iniciativas privadas de prestação de serviços sociais e de novas formas de organização social que desatrelam as várias formas de discriminação das desigualdades de classe. (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.33).

Os “excluídos” desse projeto de sociedade são os que apresentam potencial de luta contra o estabelecimento e reprodução do *status quo*. No entanto, as políticas sociais, inclusive as destinadas para o incentivo à leitura, passam a considerar “todos” como incluídos e por isso podem participar e colaborar com os próprios mecanismos de exclusão ou consenso (NEVES; SANT’ANNA, 2005).

É nesse intuito que atuarão inúmeros dos aparelhos privados de hegemonia pertencentes ao atual bloco histórico, procurando disseminar a ideia segundo a qual o **incentivo** à capacidade de doações das classes socialmente dominantes, sua ação voluntária e fraterna, sua defesa de um **interesse comum**, o qual permearia toda a sociedade, seriam mecanismos eficazes para – mantendo fora da pauta de discussões e ações sociais as **contradições concretas do atual projeto societário** – estimular o consenso, nesse caso específico, produzindo a convicção de que, efetivamente, **não haveria excluído, e sim aquele ainda não incluído** (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.33, grifos nossos).

⁵⁹ “O fim da guerra fria, a crise estrutural de acumulação capitalista e o nível de racionalização alcançado pelo modo de produção social capitalista nas décadas finais do século XX, consubstanciado na mundialização da produção, na difusão do paradigma da acumulação flexível de organização produtiva, assim como na introdução e difusão aceleradas da microeletrônica e da informática na organização do trabalho e no cotidiano dos cidadãos, determinaram a elaboração de um novo tipo humano, de um novo homem coletivo, conforme aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes” (NEVES, 2005, p.32).

Com o intuito de dar conta das necessidades econômicas e político/ideológicas, os pilares da pedagogia da hegemonia acabam por legitimar essas contradições. Neves e Sant’Anna (2005) apontam um contexto de redução da participação política a soluções individualizadas que constituem a obtenção do consenso, caros para a manutenção dessa pedagogia.

A primeira etapa refere-se à necessidade de participação, que produz um novo modelo de cidadania – restrita. Um segundo aspecto refere-se a uma desmobilização para restringir a consciência política através da precarização das relações de trabalho. Assim, ao restringir o nível da consciência política, a pequena política⁶⁰ é visada em prol da grande política, figurando em ações que contemplem “projetos de auto-ajuda, estímulo a um conceito de cidadania restrita, ênfase em ações destinadas à valorização de demandas e espaços comunitários e locais, dentre tantos outros” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 35-36).

Certamente, essa desmobilização da consciência, reduzida à pequena política, pode ser identificada “com a práxis manipulatória, passiva, que sofre o determinismo ao invés de superá-lo, enquanto a ‘grande política’ [...] é o momento da afirmação da teleologia, da liberdade” (COUTINHO, 1999, p. 92).

Ainda, um terceiro movimento se instaura em favor de grupos cujas defesas não necessariamente estão ligadas às relações de trabalho, mascarando a divisão de classes. Por certo, perde-se o foco da erradicação da exploração de classe, pois é o momento em que “os setores menos privilegiados da classe trabalhadora coincidem com as identidades extraeconômicas” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 36). Essas defesas, definidas como extra econômicas, não representam um perigo ao sistema e, por isso, são funcionais para estabilizar o consenso burguês.

A partir dessas referências, buscamos desvelar se há apontamentos para o desenvolvimento do pensamento crítico e emancipatório. Por contradição, entendemos a concepção de Chauí (1994) significativa ao afirmar que “só há contradição quando a negação é interna e quando ela for a relação que define uma realidade que é em si mesma dividida num polo positivo e num polo negativo, polo este que é o negativo daquele

⁶⁰ “Grande política (alta política) – pequena política (política do dia-a-dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas). A grande política corresponde às questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política. Portanto, é grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política” (GRAMSCI, 2000, p. 21).

positivo e de nenhum outro” (CHAUI, 1994, p.37). Essa negação não implica em tomar os termos em suas oposições, mas nas relações vinculadas na história - compreendida como processos que possuem forças internas, por isso, contraditórias.

Para tanto, é necessário investigar a materialidade desta reprodução em documentos oficiais do Estado e em documentos internacionais e o debate acerca das ideologias presentes nas políticas para leitura compreendendo-as como território de conflitos e desigualdades. Por isso, buscamos averiguar qual é a teoria educacional⁶¹ que postula uma direção econômica, intelectual e moral nos programas de leitura. Partimos de uma segunda hipótese, em que vigora nessas políticas a pedagogia das competências, cuja finalidade é formar um novo tipo de homem adaptado para uma nova reestruturação do capital. Sendo um projeto de sociedade que consegue dar uma direção e convencer sobre o “caminho a seguir”, vislumbra-se uma política hegemônica na reprodução do consenso.

Para a pedagogia das competências, em termos de política educacional, importa atender aos problemas imediatos do mercado. Por isso, é preciso mais operacionalização do que conhecimento sistematizado. Nesse sentido, não chega à compreensão da causa, mas das consequências de determinados fenômenos da realidade e lidar com interesses imediatos se torna necessário. Desvenda-se, assim, um conhecimento pragmático, pois há utilidade. Diante disso, apresentamos tais relações, indicando alguns slogans que perpassam um sistema de incentivo, na maioria das vezes, sem críticas.

2.4 A leitura como requisito para a cidadania: uma parceria quase inclusiva

A formação do cidadão como um requisito ético e político para vivência em sociedade é um dos valores muito divulgados nos slogans da política pública para o livro e leitura ou, como enfatizamos no decorrer deste trabalho, políticas de incentivo à leitura. Nas políticas, aparecem como intenções máximas do trabalho com a leitura. Inicialmente, trataremos apontamentos da formação para a cidadania expressamente apresentados nos programas, planos e projetos de incentivo à leitura, e em seguida uma análise crítica de tais conceitos. Não é nosso intuito aqui discutir itens que transcendem o conceito cidadania, mas reiterar a sua presença nesses documentos.

Primeiramente, explicitamos que entre muitos conceitos ressignificados pela política neoliberal, está a cidadania. Por isso, levantamos as seguintes reflexões: O que é

⁶¹ Na página 110 apontamos a teoria educacional relacionada à concepção “Educação ao longo da vida”, presente em algumas políticas educacionais, inclusive as voltadas para o livro e leitura.

cidadania, e para qual sociedade a pensamos? Uma cidadania que domestique ou emancipe? Gramsci (1991), ao trazer em pauta o debate sobre as escolas profissionais, instiga-nos a pensar uma escola em que, calcada na lógica de restringir a camada governante, preparada tecnicamente, causa a impressão de desenvolver uma tendência democrática. Porém, tal tendência carrega uma implicação fundamental:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada **cidadão** possa se tornar **'governante'** e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados, assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar” (GRAMSCI, 1991, p. 137, grifos nossos).

Esse paradoxo já é um contraponto inicial para a análise aqui instaurada, afinal, no modelo de sociedade em que vivemos, as políticas aparecem enaltecidas com aspectos democráticos, entretanto, podem destinar-se a perpetuar as diferenças sociais e mascarar uma perspectiva de cidadania. Por isso, importa refletir sobre a cidadania num contexto de luta.

Cidadania é a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação [...]. As ações consideradas cidadãs são aquelas que terão como objetivo fundamental a **contraposição à direção e dominação imposta na sociedade de classes**. Os cidadãos serão aqueles que, passando por um processo educativo que os leve a superar a condição de indivíduo, efetivamente projetar-se-ão na luta política, pois conscientes e organizados coletivamente, buscarão a transformação das estruturas que produzem a desigualdade entre as classes sociais (MARTINS, 2000, p. 58, grifos nossos).

Como percebemos, juntamente com a defesa da cidadania, enquanto uma efetiva igualdade, está a busca pela superação da dominação da sociedade de classes. Importa verificar, nesse sentido, quais são as noções concretas que interligam a política para leitura e o conceito cidadania.

A exemplo, o Instituto Pró-livro⁶², criado em 2006, caracterizado por ser uma associação de caráter privado cujas ações se voltam ao incentivo à leitura, em parcerias e apoios a diversos projetos, atribui o motivo de sua atuação à precária formação para o incentivo à leitura em nosso país e ao insucesso de ações para solucionar o problema. Ao enfatizar tais princípios, corrobora que o domínio da leitura é importante para o exercício da cidadania. O objetivo do Pró-livro é

Propiciar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base no consenso de que **competência leitora é recurso indispensáveis na sociedade contemporânea para o desenvolvimento pessoal e a inclusão social**. Somente dominando essa habilidade será possível exercer de forma integral sua **cidadania**, sua **criatividade** e conhecer os valores e modos de pensar de outras pessoas e culturas e ter acesso ao conhecimento, à herança cultural da humanidade, e **conseguir uma posição digna no mercado de trabalho, na sociedade da informação e do conhecimento** (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2006, grifos nossos).

Ao alegar que a leitura é imprescindível para a cidadania no mundo hodierno, o Pró-livro a considera um bem social determinante na formação para a cultura, no acesso a informações e conhecimentos, para o desenvolvimento cognitivo, sendo “uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem realizar-se como pessoa, como **cidadão** e como profissional na sociedade contemporânea” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2006, grifo nosso).

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) também faz referência ao valor da cidadania. “Para o Ministério da Cultura, as palavras livro, leitura e literatura referem-se, respectivamente, às três dimensões de nossas políticas culturais – a econômica, a do **direito de cidadania** e a do valor simbólico” (BRASIL, 2006, p. 05, grifos nossos). O plano leva em conta a influência de instâncias voltada para o livro, leitura, biblioteca e formação de mediadores no desenvolvimento da cidadania e nas transformações para a construção de um “projeto de nação com uma organização social mais justa” (BRASIL, 2006, p.12).

O conceito cidadania apontado no documento é colocado em paralelo com o baixo rendimento dos alunos em avaliações externas como o PISA, isto é, a leitura é considerada imprescindível para o mercado de trabalho e formação da cidadania, embora exista uma precária formação para tal. O PISA é conceituado como uma avaliação “sofisticada” que detectou o baixo desempenho dos alunos brasileiros, o que revela, segundo exposto no documento, que não estão preparados para enfrentar os desafios da sociedade

⁶² Dados retirados do site: <<http://prolivro.org.br/home/pro-livro/7859-nossas-crencas>>. Acesso em: 19/12/2014.

contemporânea. Isso contribui para o diagnóstico que essa “baixa competência em leitura” contribui para a promoção de mais exclusão e reduz a possibilidade de mais cidadania. Ainda no quesito indicado – cidadania –, o documento apresenta um item especialmente identificado para tal categoria.

A leitura e a escrita constituem elementos fundamentais para a construção de sociedades democráticas, baseadas na diversidade, na pluralidade e no **exercício da cidadania**; são direitos de todos, constituindo condição necessária para que possam exercer seus direitos fundamentais, viver uma vida digna e contribuir na construção de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2006, p. 20).

A cidadania, tomada como uma possibilidade de participação e ampliação dos direitos, pode caracterizar um apelo, em vão, ao evitar a abordagem dos efeitos destrutivos do capital. Ao contrário, essa cidadania e participação – efetiva – vinculada a uma leitura crítica da realidade social, pode significar mais poder aos cidadãos, já que este terá “maior capacidade para enxergar as contradições sociais, melhores fundamentos na hora da tomada de decisões (até mesmo decisão na hora de votar nas eleições), competências mais apuradas para chegar às raízes da injustiça e da desigualdade, etc” (SILVA, 2005, p.14).

Entre os eixos de ação do PNLL, encontramos, em primeiro lugar a democratização do acesso. Dentro de tal eixo, há uma abrangência para a distribuição de livros gratuitos advindos de programas do governo para que distribuam livros didáticos e não didáticos às escolas e “Projetos de educação para a cidadania com livros (saúde, meio ambiente, trânsito, trabalho, juventude, etc.)” (BRASIL, 2006, p.27). De certa forma, há uma interligação entre um conceito de cidadania e uma objeção racional para uma materialidade que integra trabalhos com importância social.

Ao tomar como parâmetro a sociedade da informação e do conhecimento, o objetivo do PNLL é democratizar o acesso à leitura, à literatura, ao livro, às bibliotecas e compreender a importância da leitura e da escrita para o desenvolvimento das capacidades humanas, em sua integralidade.

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 [...] segundo estratégias gerais para o desenvolvimento social e de construção de projeto de nação que suponha uma **organização social mais justa** (BRASIL, 2010, p. 36, grifos nossos).

A leitura e o livro, como destacamos, nos programas, têm sido integrantes das transformações da sociedade e se inserem no conjunto do enfrentamento da pobreza, no desafio de inclusão social e econômica no que se refere a bens, serviços e cultura para uma vida digna e uma cidadania plena. Esse campo de possibilidade se coloca em paralelo com um contexto de amplas complexidades e problemas sociais.

Somente com essa tão propagada democratização da leitura é que, na defendida sociedade do conhecimento, o indivíduo poderá exercer seus direitos, enfrentar os novos saberes e desafios do século XXI. Nas palavras de Fabiano dos Santos Piúba – diretor de Livro, Leitura e Literatura do Ministério da Cultura/Secretaria de Articulação Institucional –, ao justificar que o futuro do PNLL está no presente, afirma que “estaremos fadados ao fracasso social e econômico se não percebermos a urgência de ampliar o domínio da leitura e da escrita entre nossos **cidadãos**. Sem esse domínio, não teremos como enfrentar os **novos** saberes, ofícios, tecnologias e desafios da **sociedade da informação do século XXI**” (PIÚBA, 2010, p. 165 -166, grifos nossos).

O PNLL serve de orientação para o Plano Estadual do Livro, Leitura e Literatura do Paraná – PELL, que também destaca a cidadania em suas estratégias e fundamentações. Ao considerar os desafios existentes, abordar a biblioteca pública e seu papel na sociedade, o plano explicita a construção do conhecimento, democratização do saber e políticas culturais como fatores que permitam o pleno exercício da cidadania. A biblioteca é tomada como uma oportunidade que permite uma base de conhecimentos para a formação da cidadania. Além dela, a leitura e a escrita colaboram na promoção do cidadão que tem o direito de dignidade e de uma sociedade mais justa.

O Programa Nacional de Incentivo à leitura – PROLER, no caderno “Concepções e diretrizes”, já sinaliza um eixo temático: leitura para o exercício da cidadania. Sua prática é tomada como um requisito para a participação social e na sociedade é “responsabilidade de todos”. Este discurso advindo do Estado que coloca o ser humano como responsável sob o olhar aparentemente democrático, apaga as diferenças sociais em que não são “todos” que têm as mesmas oportunidades de acesso aos bens sociais.

Em uma democracia, o exercício da **cidadania** depende de **condições efetivas** que permitam às pessoas reconhecer seus direitos e deveres, apreender o conteúdo das leis e contratos, **refletir com relativa autonomia** e capacidade crítica sobre informações que circulam nos meios de comunicação, e **tomar posição em relação aos acontecimentos que afetam suas vidas**. Mas a leitura pode ser domesticadora, e não emancipadora, se não se fizer acompanhar do domínio da escrita, por meio do qual um cidadão pode dizer sua palavra, registrar sua história e seus desejos, e não apenas limitar-se a ler a palavra do outro (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p.8).

A partir do exposto, o termo cidadania pode ser apreendido como uma meta presente no PROLER, com um vínculo muito forte com a leitura. Notemos uma diferença do contexto apresentado: “O exercício da cidadania depende de condições efetivas”. Aqui percebemos um exercício de compreensão do termo atrelado aos fatores sociais, inclusive no tocante à leitura enquanto emancipadora ou domesticadora do sujeito. Parece-nos que o documento traz um panorama de denúncia tanto da cidadania como um conceito separado das condições sociais do sujeito, assim como de uma concepção ingênua de leitura. No entanto, a cidadania pode estar limitada à autonomia e às condições efetivas, pois

A exclusão de uma grande parcela da população dos processos de leitura e da escrita que regem os modos de organização da vida social impõe sérias limitações à abrangência e à efetividade dos direitos da cidadania. Nas propostas e nas políticas públicas, **a educação de qualidade** deve ser considerada uma condição prioritária para a tarefa de formar cidadãos leitores (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p.16).

Como percebemos, mesmo sob o viés democrático, os documentos indicam um atendimento ao ideal dominante, visto que, ao produzir discursos relacionados à esfera social e apresentar o “real”, mascaram um complexo contraditório entre as relações de produção. O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) também considera a leitura um requisito para a democracia e para a participação dos cidadãos na construção de uma sociedade (que lê). Abrange o ponto de vista político-pedagógico da leitura, permite ao sujeito uma visão de sua condição social e o ponto de vista cultural e outras maneiras de pensar. A cidadania é apreendida como um dos efeitos de uma atividade complexa que exige mais que aspectos quantitativos, um incentivo à leitura.

Para o PROLER (2009), formar leitores é formar cidadãos, e a leitura difundida como valor social é imprescindível para construir a cidadania, em sua plenitude. Dentre as ações do programa, está a meta de “consolidação de um sistema de acompanhamento e avaliação” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p. 22). A cidadania é atrelada à avaliação, pois permite “o controle da sociedade sobre a utilização de recursos e validade de seus resultados” e oferece aos cidadãos oportunidade de exercício da cidadania, ao reduzir os mecanismos de exclusão que operam na impossibilidade da condição do ser cidadão. Ademais, “sem os instrumentos da leitura e da escrita, pessoas são **meio-cidadãos**, porque nem todos os seus direitos civis, políticos, sociais podem ser garantidos” (BRASIL, 2009, p. 9).

O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) não apresenta em seus documentos orientadores o objetivo de formar para a cidadania. Averiguamos apenas citações que se referiam a relatos de profissionais envolvidos no trabalho com a leitura – professores, bibliotecários, etc. No documento “Programa Nacional Biblioteca na Escola: leitura e biblioteca nas escolas brasileiras”, portanto não as utilizaremos como parâmetro de análise, pois tratam de relatos de terceiros.

Ao constataremos a presença dos termos “cidadania” e “cidadão” na maioria das políticas de incentivo à leitura, percebemos que veiculam uma ideia de autonomia e induzem uma mudança social por meio da individualidade de cada sujeito, isto é, impulsiona uma ação para mudança. Respalamos tal afirmativa ao verificarmos que a leitura é um requisito para a cidadania, e que esta se relaciona à construção de uma sociedade mais justa, à inserção do sujeito no mercado de trabalho e na sociedade da informação e, por fim, ainda que atrelada a questões sociais, revela um vínculo com uma cultura avaliativa, no exercício do controle.

Tais diagnósticos nos proporcionam uma reflexão acerca da leitura vinculada aos mecanismos ideológicos da sociedade do capital. Pretendemos, por isso, correlacionar as formas de discursos apresentados nos documentos às condições sociais que as causam, denunciar a simples aparência, sem jamais desmerecer o valor da cidadania, mas elucidar as contradições que perpassam a defesa em torno da leitura na sociedade do capital.

Britto (2003), ao traçar um panorama crítico acerca da formação de leitores imerso num contexto de incentivo à leitura, traz contribuições importantes ao expressar um incômodo com a expressão formação do cidadão. No tocante à nossa análise, não se trata da compreensão, a partir do autor, do significado da formação de leitores, mas, reiteramos, da formação do cidadão, compreendendo, sobretudo, que a questão da leitura não se limita à formação de hábitos e gostos, mas situa uma abrangência político-social, pois “o excluído da leitura não é o sujeito que sabe ler e que não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil de hoje, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação” (BRITTO, 2003, p.114).

Como percebemos e reiteramos, o conceito cidadania, explicitamente calcado nos documentos orientadores das políticas públicas de leitura, está interligado a uma determinada visão de mundo, de valores e de sujeito que tenham certa utilidade para o meio social. Os sentidos são desvelados a partir da elucidação:

Tomemos *formação do cidadão*. Idealmente, esta expressão identifica um conjunto de ações político-educativas encetadas por determinada comunidade, de um país ou uma nação, para que seus membros

reconheçam e exerçam direitos e cumpram obrigações para com a própria comunidade e com o Estado. Trata-se, em outras palavras, de um **conjunto de ações político-sociais que visam estabelecer e incutir na gente valores e comportamentos desejados desde uma concepção de organização social e de individualidade** (BRITTO, 2003, p. 116, grifos nossos).

A formação para a cidadania emerge em um contexto que, por sinal, é apresentado de forma abrangente e implica um movimento de ações éticas, políticas e sociais a favor de certos valores de uma determinada sociedade – a sociedade da troca. Nesta organização social, citada por Britto (2003) como sociedades urbano-industriais, existem valores que são promovidos pelo Estado capitalista, como “o respeito à legalidade, a valorização da privacidade e do direito individual, a legitimidade da propriedade, a solidariedade para com os despossuídos, o reconhecimento das diferenças, etc.” (BRITTO, 2003, p.116).

Qual o vínculo desses valores com a formação para a cidadania? Todos os possíveis. Eles constituem uma formação desejada por grupos dominantes, minorias da sociedade capitalista. Nesse sentido, Britto (2003, p. 116) afirma que “a conceituação de formação de cidadão e das ações para sua implementação em uma determinada formação social tende a ser a expressão dos segmentos hegemônicos”. O Estado tem um papel importante, pois através de instituições, mídias, movimentos organizados e sociedade civil, encaminha suas ações, supondo “movimentos de persuasão, pela ação educativa e de valorização de comportamentos desejáveis, e movimentos de coerção, na ação dos aparatos policial e judiciário, supostamente realizados para garantir o bem comum” (BRITTO, 2003, p. 117).

A formação do cidadão integra um processo social em constante transformação. Britto (2003) ressalta que a formação do cidadão não é previamente definida ou resultado de um consenso de pessoas já cidadãs, mas um conceito que está envolto nas ações formativas e “é, portanto, um fato histórico e objeto de disputa” (BRITTO, 2003, p. 117). Aparentemente, ou, ideologicamente, podemos apreender a cidadania como uma concretização de um projeto inovador para a leitura, participação e criticidade. No entanto, há amarras ideológicas que envolvem esses slogans apresentados na política para leitura, mesmo quando amparadas por ideias com parecer crítico.

Vale lembrar que a *criticidade*, enquanto um emblema da cidadania e um valor atitudinal, é trabalhada ideologicamente por aqueles que detêm o poder econômico e político. Isto porque a conservação e a reprodução dos esquemas de privilégio dependem, fundamentalmente, da ignorância e do conformismo, aqui tomados como formas de escravização da consciência (SILVA, 1998a, p.23).

O formato de orientação para a mudança social por meio da formação cidadã pode ser compreendido no contexto de politização da sociedade civil. De acordo com Neves e Sant’Anna (2005), essa politização demanda uma nova forma de disputa pelo poder, pois será direcionada à incessante busca de um conjunto de práticas que permita a conversão de ideais particulares em geral, contribuindo para ocultar as contradições e conflitos.

No quesito slogans, Shiroma e Santos (2014), ao abordarem os “Slogans na construção do consentimento ativo”, defendem que essa construção, apoiada em justificativas aparentemente aceitáveis, no sentido de melhorar a qualidade da educação, encontra suporte no movimento de escolas eficazes⁶³. Um dos slogans muito apregoados por esse modelo de escola é a formação para uma cidadania *responsável*, cujas perspectivas esperadas são:

Que acompanhe as mudanças do capitalismo, adequando-se a elas, planejando alternativas às recorrentes crises. Nessa perspectiva, a ênfase na aprendizagem refere-se ao ensino de hábitos e valores que promovem a criatividade e o empreendedorismo para suportar as incertezas e superar as crises, a educação ao longo da vida para prover aos indivíduos as competências demandadas pela **sociedade do conhecimento**, respeito à diversidade, visando promoção da tolerância, **inclusão e coesão social** (SHIROMA; SANTOS, 2014, p.39, grifos nossos).

A formação para a cidadania como constituinte da responsabilidade social e autonomia do sujeito funda uma nova moralidade social despontada como uma estratégia do capital para reduzir, segundo Neves e Sant’Anna (2005), os “efeitos da superexploração a que está submetida boa parcela da classe trabalhadora mundial, em consequência dos efeitos do desemprego estrutural e dos processos de precarização das relações de trabalho”. Esta contradição permite que, de um lado, ao considerarmos a leitura e seu valor social, vejamos a mobilização social em prol de seu incentivo e, de outro lado, os valores ideológicos que perpassam tal movimento no apelo à responsabilidade social de cada indivíduo.

Como percebemos, associado à cidadania está o objetivo de tornar uma sociedade mais justa. Perguntamos: Quais são os fatores para tornar toda uma sociedade um pouco mais justa? Seria a leitura um fator incipiente do desencadeamento de tal ascensão? São elementos que precisam ser contextualizados quando pensamos a leitura e a justiça e/ou

⁶³ O termo escolas eficazes foi resgatado nas últimas décadas, tornando-se centralidade nas políticas educacionais. Com a premissa de eficácia se tornava necessário o envolvimento da comunidade, instigando uma nova cultura de autonomia, gestão democrática e participação (SHIROMA; SANTOS, 2014).

a leitura e a formação de um “novo homem”, um cidadão pleno, de acordo com princípios hegemônicos.

Falleiros (2005, p. 211), ao abordar a construção de uma nova cidadania no contexto de reforma educacional nos anos de 1990 e a presença dos termos nos parâmetros curriculares nacionais para a educação básica, afirma um contexto de reforma que referenciou o slogan “Educação para a cidadania”, exigindo uma educação que conforme um sujeito “com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da ‘flexibilização’ do trabalho com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política”.

Tal educação, em conformidade com os princípios do capital, privilegia alguns modos de ser/fazer, dentre os quais encontramos o eixo cidadania. A autora apresenta que este “novo homem” deve:

Sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito de transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. À escola, portanto, é transmitida a tarefa de ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania “de qualidade nova”, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito da solidariedade, por intermédio do abandono da perspectiva de classe e da execução de tarefas de caráter tópico na amenização da miséria em nível local (FALLEIROS, 2005, p. 211).

Movidos pelo conteúdo ideologicamente apresentado, reafirmamos a importância da análise desse novo modelo de cidadania que embora aparente a proposição de uma educação que visa à dignidade humana, igualdade e participação social, não interfere nas relações burguesas. Uma nova cidadania é definida nas políticas públicas para leitura que, vislumbrada na inversão das causas e consequências, coloca o cidadão como responsável pela sociedade na qual as determinações sociais e históricas estão voltadas apenas à amenização dos conflitos.

O cidadão, ao acompanhar o movimento do próprio capital, torna-se responsável para obter um domínio básico das informações, hábitos e valores para o aumento da competitividade do capital. Ora, se há a formação para uma responsabilidade cidadã, presume-se que exista uma cidadania irresponsável, contrária à qualificação exigida pelo sistema. Uma cidadania diferente dessa apresentada, que supõe comportamentos em prol

de um resultado objetivo – a manutenção da exploração e de uma sociedade adaptada ao modo de produção social.

Britto (2003, p.114) aponta que, para que as possibilidades de cidadania sejam valorizadas efetivamente enquanto bem público, faz-se necessário abandonar as “visões ingênuas de leitura, fortemente ideológicas, e investir no conhecimento objetivo das práticas de leitura e num movimento pelo direito de poder ler”.

Cabe ressaltar que o vínculo entre leitura e cidadania é *quase* inclusivo, pois uma primeira leitura, despercebida, não atenta para a leitura e escrita enquanto mecanismos de poder. Ainda, esta discussão atrelada à cidadania resulta de uma análise da produção do conhecimento e apropriação – restrita – dos bens sociais. Britto (1999) vem afirmar que são as formas de vínculos que o indivíduo estabelece que podem conduzir à leitura.

Isto significa que o exercício pleno da cidadania e participação social não advém da leitura. Pelo contrário, a participação, o exercício da cidadania na sociedade, a condição social e o acesso aos bens culturais é que propiciam uma condição para a leitura, pois o leitor está arraigado em uma condição social. Por isso, ressaltamos que, sobre os sentidos de uma educação para a cidadania e participação, podem permanecer intocados os interesses do capital para a continuidade das relações de exploração.

2.5 - A leitura e o livro vinculados à “educação ao longo da vida”

A expressão “ao longo da vida” tem assumido um espaço de relevância nas políticas para leitura, em especial no Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Neste plano e no Plano Estadual do Livro, Leitura e Literatura (PELLL), o destaque dado à leitura e ao livro está diretamente ligado à questão geral da “competência em informação (*information literacy*) e do aprendizado ao longo da vida, aspectos que têm merecido especial atenção por parte da UNESCO em diretrizes e políticas mundiais para os próximos anos” (SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA, 2013, p.15-16). A competência em informação é destacada como o cerne deste aprendizado.

Sem uma clara fundamentação que permita ao leitor compreender a historicidade da competência em informação, o documento aponta que este termo – competência da informação – compõe um direito básico para promover o “aprendizado ao longo da vida”, na constituição de um direito fundamental em um mundo digital para promover o “desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade – no âmbito individual e coletivo – e para criar condições plenas de inclusão social” (SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA, 2013, p. 16).

Como já verificamos, há uma forte influência dos organismos internacionais que tratam a leitura como política pública. Ao promover um discurso da educação ao longo da vida, o Centro Regional para o fomento do livro na América Latina e no Caribe (CERLALC), defende uma agenda de políticas públicas para a leitura, pressupõe um discurso escamoteado para “toda a vida”. Vejamos: “La lectura y la escritura son condiciones para que todas las personas puedan alcanzar un nivel básico de educación y continuar su proceso de aprendizaje durante toda la vida” (CERLALC, OEI, 2004, p. 12).

Evidências nos levam à percepção de uma construção de sujeito tolerante e pacífico, no entanto buscamos referências para dar concretude aos significados que, aparentemente, abrangem uma proposta inclusiva e democrática por considerar uma educação “ao longo da vida” como um conceito ampliado de educação. Faz-se necessário, nesse sentido, compreender tal perspectiva, qual sujeito quer formar e para qual sociedade. Para isso, faremos uma análise das expressões veiculadas pela UNESCO, presentes nos programas de incentivo à leitura, como: aprendizado ao longo da vida; competência em informação e, por fim, leitura e inclusão social.

Rodrigues (2014) aborda a expressão “ao longo da vida”⁶⁴ discutindo as matrizes desta educação, que tem sido um princípio organizador na política educacional. A autora evidencia que esses slogans possuem argumentos conformadores no projeto da UNESCO e da Comissão Europeia, por muitas vezes recebido com extrema aceitação, materializado em expressões de efeito. Rodrigues (2014) aponta que este conceito, nas publicações da UNESCO, é identificado já na década de 1960. Neste período, a discussão envolta nos sistemas de educação baseia-se nos princípios da educação permanente⁶⁵, aprendizagem ao longo da vida e sociedade educativa.

Neste momento, mereceu destaque por Rodrigues (2014) o trabalho de Philip Coombs, que, ao apregoar uma crise mundial da educação, suscitava nela um caminho para o progresso. Para tal crise, precisariam ser feitos ajustamentos da educação e sociedade, adaptação do novo homem ao novo aprendizado: aprender a ser. “Coombs

⁶⁴ A expressão “ao longo da vida” foi temática de pesquisa de Rodrigues (2014), que, retirando o termo de sua zona de conforto, deslocou para uma análise crítica, compreendendo o eixo orientador na política educacional. Para um maior conhecimento, consultar a tese defendida em 2008, sob orientação da professora Olinda Evangelista, no PPGE/UFSC, intitulada: “Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana”.

⁶⁵ Rodrigues (2014) aponta que o debate da educação permanente foi exposto na publicação: COOMBS, Philip H. A crise mundial da educação: uma análise de sistemas. 2. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1986. Não acessamos a obra original, mas o caderno 5 da UNESCO: “Fundamentos da nova educação” que apresenta a presença do postulado “educação ao longo da vida” em devidos relatórios e/ou autores que o abordam.

reconhecia nesse ensaio o caráter mundial da **crise em educação** e advertia que educar uma nação e manter o seu sistema educacional **ajustado** a sua época parece muitas vezes mais difícil do que enviar um homem à lua” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p.8-9, grifos nossos).

Segundo Rodrigues (2014), na década de 1980, em especial na década de 1990, a educação ao longo da vida vinculou-se com a ideologia do “novo” na intenção de criar um novo projeto para o século, com consideráveis críticas frente a inadequação dos sistemas de ensino, mundo tecnológico e do trabalho. Para compreender esta novidade, a autora remonta ao contexto de criação da UNESCO no âmbito do seu projeto educacional para a assistência e reconstrução dos países devastados pela segunda guerra mundial e a tarefa histórica de manutenção da paz.

A educação ao longo da vida foi uma perspectiva mais forte na década de 1990, a desenvolver-se nos desafios e projetos para século XXI, tendo como pressuposto a reconfiguração dos sistemas educacionais e a ideologia do “novo”. Tal pressuposto, afirma Rodrigues (2014, p. 205), é reiterado ao longo da própria história da UNESCO, apresentado “em seu projeto de ‘estabilidades’ e ‘permanências’, de construção da ‘paz nas mentes dos homens’”. Reiteramos a presença do paralelo paz e educação no caderno 5 da UNESCO, intitulado “Fundamentos da nova educação”⁶⁶, que apresentou a busca desta cultura pacificadora: “quando a UNESCO persegue hoje uma cultura de paz, percebe-se logo que a âncora dessa busca é a educação, pois a conquista da paz pressupõe, entre outros, o direito à educação” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p.7).

Ao considerar o vasto conjunto de fontes produzidas pela UNESCO em momentos diferentes, Rodrigues (2014) analisa que as convergências entre os documentos expressam organicidade na “concepção de educação disseminada pela organização do século XX e início do século XXI, cujo alicerce tem sido a **construção de um tipo de sujeito histórico, pacífico e tolerante** consoante à perspectiva de criação da referida instituição” (RODRIGUES, 2014, p. 211, grifos nossos).

Este alicerce, fundado na reconfiguração dos sistemas educacionais, que ajusta e adapta a educação na sociedade não foi desconsiderado, segundo Rodrigues (2014) nos relatórios “Aprender a ser”⁶⁷ e “Educação: um tesouro a descobrir”. O relatório

⁶⁶ No documento, a educação ao longo da vida – *lifelong education* – é apontada como presente nos principais documentos da UNESCO – “Relatório Jacques Delors, Declaração de Hamburgo e Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI” (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p.11).

⁶⁷ Rodrigues aponta que o relatório Aprender a ser foi um trabalho que resultou da Comissão Internacional para a Educação da UNESCO constituída em 1971, presidida por Edgar Faure, referenciado em: FAURE, Edgar (Org). Aprender a Ser. 2. ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1977.

coordenado por Edgar Faure foi uma das primeiras iniciativas da UNESCO, no que constitui o pensamento da organização. A elaboração do relatório pautava-se em quatro postulados:

1. A existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento deve buscar **solidariedade e a unidade** de aspirações;
2. A crença numa democracia concebida como o direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na **edificação de seu próprio futuro**;
3. O desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão integral das pessoas em toda a riqueza e a **complexidade** de suas expressões e compromissos;
4. Uma educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 9-10, grifos nossos).

Mediante a verificação acima constatada, em que o conhecimento é apagado em prol de um constante aprender, uma leitura rápida nos permitiria apreender que a UNESCO, por meio do referido relatório, tem focado suas orientações numa educação ampliada que compreende a integralidade do ser humano, a democratização dos espaços de participação, a oportunidade de ascensão e um saber em constante transformação. Tal interpretação alia-se à ideologia capitalista que, através de seus valores mascarados, produz sujeitos passivos com uma consciência irreflexa.

Como percebemos, a partir do diagnóstico para uma nova educação sustentada na expressão ao longo da vida, está uma *concepção de conhecimento*. No relatório citado, não se trata de conhecimentos definitivos, mas de um saber para toda a vida, em constante evolução. Tal discurso não pode ser comparado a uma perspectiva de conhecimento em uma tradição crítica. Uma definição pertinente apontada por Rodrigues (2014) refere-se à diferenciação do conceito “ao longo da vida” numa tradição conservadora e na tradição marxista, pois ambas não se referem ao mesmo significado, não revelam aproximações e exprimem modelos diferentes de sociedade. A autora aponta que uma das maiores dificuldades no questionamento do slogan está no apelo à obriedade e na necessidade do aprender. Vejamos:

Para desempenhar de forma exitosa essa função, a educação, em qualquer um de seus níveis e formas, deverá organizar-se com base em quatro aprendizagens fundamentais que constituirão **ao longo da vida** os pilares fundamentais do conhecimento: **Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser** (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 31, grifos nossos).

Segundo Werthein e Cunha (2000, p.32), a comissão da UNESCO compreendeu a necessidade de uma **nova** educação para o século XXI, no quesito utilidade. A educação deveria revelar o potencial de cada um. “Por isso mesmo, o próprio Relatório Delors foi intitulado Educação: um tesouro a descobrir”. O tema chave que se propunha era aprender a ser, com uma aparente concepção de totalidade, plenitude do ser humano e substituição do caráter instrumental do aprender a fazer em educação.

A educação ao longo da vida apoia-se nos quatro pilares acima citados. Ela vem responder, a partir do relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, “ao desafio de um mundo em rápida transformação [...]. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender” (DELORS, 1998, p. 19). O que mais nos chama a atenção refere-se ao aprender a conhecer. No relatório, esse aprender é explicitado como um “aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida” (DELORS, 1998, p.101).

Saviani (2013), ao explicitar as bases didático-pedagógicas do slogan “aprender a aprender”, aponta sua relação ao núcleo dos ideais escolanovistas. O importante neste ideal era lidar com situações novas. Para isso, o papel do professor, a convivência entre crianças e o processo do conhecimento voltaram-se a aspectos psicológicos, espontâneos e individualizantes do “aprender”. Não temos como intuito aprofundar reflexões sobre a pedagogia escolanovista, mas ressaltar que, diferentemente desta relação marcada em tal pedagogia, atualmente o “aprender a aprender” é ressignificado em prol de uma “necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2013, p. 432).

Ao focalizar alguns posicionamentos valorativos do lema, Duarte (2008) apresenta um primeiro posicionamento crítico e ressalta que as aprendizagens mais desejadas nessa perspectiva são as que o indivíduo realiza por si mesmo, o que contribuiria para autonomia de cada sujeito. Nessa perspectiva, “[...] aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (DUARTE, 2008, p.8). A questão chave é que o aprender autônomo se desvincula das formas mais elevadas de transmissão do conhecimento histórico e social.

Rodrigues (2014) afirma que, diante dos postulados dirigidos aos sistemas educacionais, ao aparentar uma proposta democrática e inclusiva, a educação ao longo da vida é uma proposta que se encaminha nos rumos da escola neoliberal, constrói a coesão

da sociedade, remedeia os males do sistema do capital e aprofunda as desigualdades. Para a autora,

A educação ao longo da vida é uma ideia profícua que **oferece respostas, de um lado, ao mercado, por outro, fornece ao trabalhador a ilusória possibilidade de inclusão na denominada ‘sociedade do conhecimento’** na medida em que, recorrendo a espaços formativos (o próprio local de trabalho, a sua casa, dentre outros), adapta-se à imediata e efêmera necessidade do mercado de trabalho (RODRIGUES, 2014, p. 230).

De um lado, temos o conhecimento em suas múltiplas dimensões e a realidade como espaço de construção de tal. No entanto, contraditoriamente, esta educação é norteadora das políticas neoliberais que são pautadas “pelo individualismo, pelas necessidades efêmeras de adaptação ao mercado de trabalho [...] levando a um processo nefasto de atomização dos sujeitos” (RODRIGUES, 2014, p. 232). Ao apelar pelo individualismo, dando “respaldo” ao indivíduo pelas escolhas que faz, o que se coloca em jogo é um processo de subordinação dos valores dos sujeitos aos valores pragmáticos e efêmeros do mercado. Essa “nova” educação conduz à “negação da construção de qualquer possibilidade emancipatória” (RODRIGUES, 2014, p. 233).

A aprendizagem ao longo da vida situa-se como base para mudanças e sua “inovação” é realçada em sistemas abertos e flexíveis.

A educação ao longo da vida é um eixo orientador das políticas educacionais apoiando substancialmente nas **críticas ao desajustamento dos sistemas educativos e na necessidade de construção de uma nova subjetividade**. Esse “novo” modo de ser justifica-se sobre a análise acerca da existência de um **mundo de incertezas, de insegurança, de impossibilidade de fuga. As palavras de ordem são: adaptação e ajustamento**. [...] ao indivíduo recomenda-se uma forma pragmática de lidar com o conhecimento aliado às características de autonomia e espírito de iniciativa de modo a transformar-se num ‘sujeito empreendedor’ (RODRIGUES, 2014, p.235-236, grifos nossos).

Quanto à historicidade dos processos sociais, ao considerar que o sujeito deve ser adaptado, e o futuro é o lugar incerto, Rodrigues (2014) sinaliza uma redução da mobilidade social ao discurso de paz, igualdade e educação contínua – ao longo da vida. “Tem-se assim, um projeto educacional de aclimatação, de resignação e responsabilização dos sujeitos. Um projeto que pretende a ausência da história, mas que, paradoxalmente, produz sua aceleração e desaceleração com vistas à obtenção de seu controle” (RODRIGUES, 2014, p. 238).

Essas mesmas orientações vêm a ser assumidas pela popularização da expressão “competência em informação”. Como anunciado no início desta reflexão, o PNLL, ao destacar uma política para o livro, leitura e biblioteca, associa-se à educação ao longo da vida e tem a competência em informação como núcleo. A informação, já considerada inerente da sociedade, liga-se a uma necessidade de adaptação aos novos saberes, da sociedade da informação do século XXI.

Adentrando um terreno, poderíamos dizer desafiador, do universo informacional, deparamo-nos com a expressão “competência em informação”⁶⁸, que tem sido defesa da UNESCO e tem feito parte das políticas do livro, leitura e biblioteca. Essa centralidade da expressão⁶⁹, de acordo com Dudziak (2003, p.23) parte de uma necessidade real: “a de sobreviver à realidade atual, tal qual um consumidor de informação, mergulhado no universo informacional; a informação entendida nesse momento como um produto a ser consumido”.

Dudziak (2003) explica que, na década de 1990, a expressão começa a ser comumente aceita e voltada a um acesso fácil e rápido ao universo da informação. “Objetivam então tornar os usuários (agora usuários da informação) aprendizes independentes, enfatizando a integração curricular e a cooperação com a comunidade” (DUDZIAK, 2003, p. 26). Nesse contexto, influências conceituais variadas incidem sobre o termo. Ao traduzir a conceituação da American Library Association (ALA), Dudziak (2003) assim expressa:

Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. Resumindo, as pessoas competentes em informação são aquelas que **aprenderam a aprender**. Elas sabem como aprender, pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar informações e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela (DUDZIAK, 2003, p.26, grifos nossos).

A competência em informação está intimamente vinculada com o aprender a aprender e com a educação ao longo da vida. A expressão é caracterizada como o

⁶⁸ No documento “Overview of Information Literacy Resources Worldwide” (HORTON JR), da UNESCO, há um capítulo em português, organizado por Elisabeth Adriana Dudziak, com indicações de teses, dissertações, artigos, blogs e cursos sobre a competência em informação. Dentre os autores citados, elencamos DUDZIAK (2003) por se tratar de uma autora referência no trabalho com a temática e ser a organizadora da lista dos documentos que indicavam a abrangência, no Brasil, da competência informacional – *information literacy*.

⁶⁹ “A expressão *information literacy* surgiu pela primeira vez na literatura em 1974 em um relatório intitulado *The information service environment relationships and priorities*, de autoria do bibliotecário americano Paul Zurkowski” (DUDZIAK, 2003, p.24).

“processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida” (DUDZIAK, 2003, p. 28).

Devido à mudança de paradigmas educacionais, Dduziak (2003) afirma que a inclusão da competência em informação exige um questionamento da filosofia educacional, políticas públicas e conhecimento. A autora ressalta que, diferentemente da formação para um trabalho estável com uma função especializada, atualmente cresce a necessidade para a formação de profissionais flexíveis e com habilidades para lidar com grandes quantidades de informações. Dessa forma, supõe-se que os indivíduos precisam se adaptar à sociedade e à dinâmica que engendra um acelerado processo de mudança.

O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (DUARTE, 2008, p.11).

Nessa linha de formação, compreendemos que a educação passa a ser centrada no aprendiz, o professor se torna um facilitador, e o aluno, um sujeito autônomo que controla seu próprio aprendizado. Além disso, esse aprendizado exige habilidades para lidar com informações de forma rápida e fácil. Para que seja viabilizado o aprender a aprender, a competência em informação e a educação ao longo da vida, “é necessário alterar as bases da *comunicação* dentro das instituições e, em última análise, as estruturas de poder das instituições, se considerarmos que informação é poder” (DUDZIAK, 2003, p. 32).

Notemos: “A informação é poder”. As palavras aprendizado e informação são consubstancialmente substituídas por ensino e conhecimento de forma a naturalizar a influência de uma “nova” educação para o século XXI. Partindo do lema que é preciso aprender, “configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos” (SAVIANI, 2013, p.431). O importante realmente seria aprender a aprender e adaptar-se às situações novas que surgem na sociedade da informação.

Considerando que a leitura não pode ser compreendida fora da história e precisa partir dos conhecimentos prévios do sujeito, “[...] a leitura é uma ação cultural. O produto que resulta desta ação não é jamais a simples acumulação de informações, não importa de que natureza sejam estas, mas a representação da realidade presente no texto” (BRITTO, 2003, p. 100). Esse produto – a escrita – articula os conhecimentos socialmente

e historicamente construídos e faz da leitura um ato de posicionamento político no mundo que certamente não estaria na mesma direção do aprender a aprender. Ainda, “o conhecimento não é informação nem se mensura pela quantidade de informação disponível ou armazenada por algum sistema” (BRITTO, 2003, p.102).

Ao emergir no campo da leitura, livro e biblioteca, encontramos o papel do bibliotecário, como um agente de transformação da educação. A biblioteca seria a base para esta transformação, embora não exista um destaque para as necessidades ou motivos de tais mudanças. “O bibliotecário deve direcionar seu trabalho para a mediação de aprendizado” (DUDZIAK, 2003, p.33). Assim como o bibliotecário, o educador, participante dessa cultura da informação, também teria o foco na aprendizagem, propulsora da inclusão e da vida melhor. Faz-se necessário, portanto, analisar outro aspecto destacado nas Políticas de incentivo à leitura, intimamente vinculado com uma mistificação das concepções de leitura: a leitura como redutora das desigualdades.

2.6 – A leitura como redutora das desigualdades: erradicar a pobreza e incluir os excluídos por meio da leitura?

As políticas e ações de promoção da leitura em nosso país vêm atribuindo à prática leitora, um processo para o sucesso escolar, formação do cidadão, promoção de valores e elevação do nível cultural da comunidade. Certamente, não podemos desconsiderar o valor da leitura para a cultura e mudança social. No entanto, as políticas de leitura, incluindo a prática leitora e formação do leitor, aparecem como uma possibilidade de redução da exclusão “[...] ignorando por completo como se dá a reprodução das relações sociais e o exercício do poder. Fazem política conservadora mal disfarçada de ação de solidariedade” (BRITTO, 2003, p.139).

Por isso, a formação do leitor precisa possibilitar um “[...] espaço para que o contraditório e a ambiguidade apareçam. Não, naturalmente como lições – se houvesse explicações para o contraditório ele simplesmente não existiria – mas sim, por meio de diálogo, da meditação, de discussões, especulações e troca de opiniões” (AZEVEDO, R. 2004, p. 44).

A leitura e a literatura podem ser este espaço revelador, cuja ambiguidade e contradição não estão desvinculadas da sociedade concreta. Enquanto uma possibilidade de apropriação da cultura, ela – a leitura – permite a análise e apropriação da história socialmente construída. Silva (1988), ao considerar a importância da leitura no processo

de aprendizado e apropriação da cultura, relaciona-a com a participação da vida em sociedade, na compreensão da história e sua transformação através da linguagem.

Apontada por Silva (1988, p.22) como um “instrumento de aquisição e transformação do conhecimento”, a leitura é um trabalho vinculado ao combate da alienação rumo à liberdade num contexto de crítica e conscientização. Nesse sentido, “o problema da leitura não se desvincula de outros problemas enraizados na estrutura social” (1988, p.23), e podemos afirmar que é inimaginável pensar o contexto de produção, veiculação e vivências de leitura sem pensar nas contradições sociais da sociedade de classes.

De fato, ela desencadeia uma formação e se torna fundamental para o avanço na escolarização, o exercício da cidadania e ampliação da cultura. No entanto, diante dos problemas estruturais que regem nossa sociedade, a leitura é transformada em um instrumento muito sutil para, diante das justificativas que embasam as políticas públicas para promoção da leitura, erradicar as desigualdades sociais.

As condições concretas para a promoção da leitura, infelizmente, são restritas para a grande maioria da população. Silva (1988) analisa que, no contexto de desigualdades, apenas grupos minoritários usufruem de bens da cultura, sobretudo, em uma realidade em que há ausência de uma política continuada para a promoção da leitura que considere a plenitude humana. Essa relação de poder não pode ser esquecida ao considerar a leitura. Pelo contrário, deve haver mais organizações e lutas por qualidade educativa, tomada de consciência e liberdade.

Neste momento, podemos indagar: Como somente grupos minoritários têm acesso aos bens da cultura diante de tantos investimentos? A contradição está presente entre os baixos índices de leitura e um “aparente” investimento significativo em livros que atribui à leitura um “aparato de mágica”. Tal questionamento nos coloca diante de um desafio: “A raridade da leitura e, portanto, de leitores na sociedade brasileira é um mero reflexo de uma política ‘caolha’ que domestica os homens e impede o exercício da consciência e da razão. **Esclarecer este problema é um dever; denunciá-lo é uma obrigação moral**” (SILVA, 1988, p.25, grifos nossos).

Diante deste quadro, a cada dia, tem sido propagada a ideia de que, em um mundo em constante transformação, somente aqueles que têm acesso ao livro e à leitura terão melhores condições para conquistar uma qualidade de vida melhor. Além disso, o debate sobre a exclusão social por meio da leitura, que assume grande centralidade no debate educacional, sinaliza uma estratégia insuficiente devido às formas degradadas de inclusão em nossa sociedade. Apresentamos, abaixo, algumas políticas de leitura que possuem

como slogan a erradicação da pobreza e o debate inclusão/exclusão social por meio da leitura.

Uma das principais propagadoras desses slogans, destacada no decorrer deste trabalho, é a UNESCO. Em matéria apresentada no dia 23 de abril de 2014⁷⁰, encontramos a informação de que a UNESCO, no Brasil, divulgava uma campanha de promoção à leitura nas redes sociais, voltada à copa do mundo. A campanha, mobilizada em aproximação ao dia mundial do livro, tinha como slogan “Ler também é uma paixão” e divulgava a seguinte frase: “Neste dia Mundial do livro e dos Direitos Autorais toque a bola para os seus amigos e compartilhe o nome do livro que marcou um gol na sua vida”. Vejamos:

Em mensagem por ocasião do Dia Mundial do Livro, a diretora-geral da Unesco, Irina Bokova, ressaltou que os livros são as **forças mais poderosas para a erradicação da pobreza e a construção da paz**. “A Unesco convida todas as mulheres e todos os homens a reunirem-se em torno de livros e de todos aqueles que escrevem e produzem livros. Este é um dia para celebrar os livros como a incorporação da criatividade humana e o desejo de compartilhar ideias e conhecimento, de inspirar **compreensão e tolerância**”

Carregada por um discurso neoliberal, a matéria ainda destaca iniciativas do Ministério da Cultura e Ministério da Educação como o PNLL, resalta seu objetivo de propiciar o acesso à leitura por parte de todo cidadão, e promover a inclusão social. A leitura é associada com a construção da paz e erradicação das desigualdades em prol de uma educação ao longo da vida. O livro, como instrumento que possibilita a leitura, é tomado como a “força mais poderosa” para produzir paz e erradicar a pobreza.

Algumas dessas expressões estão presentes nos projetos de leitura emanados do governo federal e indicam uma representação da estratégia neoliberal para amenizar o conflito de classe e produzir um novo tipo de sujeito aliado com os valores da ideologia dominante. Britto (2003, p.99-100), ao expressar o incômodo com esse sentimento saudosista em relação à leitura, resalta que o livro é “tomado como objeto sagrado, que encerraria saberes extraordinários e ensinamentos maravilhosos, ganha contornos de panaceia”. Desconsidera-se a dificuldade dos analfabetos e as condições da sociedade no próprio acesso aos materiais de leitura.

Ao atribuir importância a uma política de formação de leitores, a partir do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), Beremblum (2006), considera a

⁷⁰ UNESCO no Brasil abre campanha de incentivo à leitura. Disponível em: <<http://pontalemfoco.com.br/unesco-no-brasil-abre-campanha-de-incentivo-a-leitura/>>. Acesso em: 28/05/2014.

redução da desigualdade como o papel do Estado ao possibilitar o acesso e democratização da leitura, pois os suportes não são acessíveis a toda população. No documento “Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras” há apontamentos para o insucesso da democratização do acesso à leitura e distribuição de livros e considerações sobre o enfrentamento de extrema desigualdade. Ainda, as avaliações externas que tratam os sujeitos de forma homogênea são criticadas e, em substituição do julgamento que atribui às famílias a culpa pelo baixo rendimento dos estudantes, há uma proposta para avaliar as condições efetivas do trabalho dos professores como protagonistas da educação e da oferta da educação pública.

O PNLL, parâmetro que norteia as políticas para leitura, reconhece que na sociedade, em suas transformações e enfrentamento da pobreza, o livro e a leitura podem ser fundamentais para promover a inclusão social e econômica e colaborar para uma nação mais sustentável. Considera que os índices educacionais e culturais, enraizados na exclusão social, estão aliados à falta de acesso aos bens culturais. Com o objetivo de erradicar a pobreza, analfabetismo, desigualdade e exclusão social por meio da educação, na construção de uma nação leitora, o PNLL, nas palavras de Fernando Haddad, “exige esforços conjugados de **todos** que têm compromissos e responsabilidades com o país” (BRASIL, 2006, p.11).

Seguindo as orientações do PNLL, o PELLL também foi instituído na lógica da inclusão social mediante a construção de uma sociedade mais justa. O sentido do plano nacional consolida-se em “[...] agregar **todos** os esforços disponíveis para superar históricas desigualdades no acesso ao livro e à leitura, formar mediadores, estimular a produção editorial e fortalecer, na sociedade, o valor do **livro como instrumento de promoção de uma vida melhor para todos e para cada um**” (BRASIL, 2010, p. 13, grifos nossos). Ao remeter-se que todos têm a mesma possibilidade, parece haver uma retomada dos princípios de uma educação inclusiva, a partir da realização da Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia⁷¹.

Assim, a leitura se torna objeto de inclusão social, pois sem o domínio dela e da escrita, os desafios e novos saberes provenientes da “sociedade do conhecimento” não podem ser enfrentados. O sentido atribuído é uma leitura para uma vida melhor e que

⁷¹ A lógica das políticas sociais inclusivas contribui para substituir as lutas sociais e distribuir educação conforme a lógica capitalista e as individualidades, de forma que o conflito social seja apagado. Essa abordagem sugere a ideia de flexibilidade para apaziguar as tensões sociais. As políticas que emanam de organismos internacionais administram as desigualdades com base em slogans que articulam discursos politicamente corretos e naturalizam as desigualdades do sistema. Com uma linguagem de mudança social favorecem uma aceitação da sociedade fazendo com que a luta capital/trabalho perca o sentido (GARCIA, 2014).

todos podem contribuir. Para elucidar essa relação de necessidade, Britto (1999) assegura que a leitura, imbricada em muitas práticas sociais, torna-se uma necessidade. Isso não significa dizer que a leitura é boa ou má.

E assim como não faz sentido dizer que alguém, por ser cliente, eleitor, usuário ou assegurado, torna-se melhor ou pior, mais ou menos crítico, também não faz sentido afirmar que o indivíduo é melhor ou pior, mais ou menos crítico, por ser leitor. Lê-se pelas mais variadas razões diferentes tipos de textos, em diferentes suportes e em diferentes situações (BRITTO, 1999, p. 98).

Quando a leitura é relacionada com uma vida melhor, inclusão social, erradicação da pobreza e, principalmente, promotora da paz, há algo não dito. Tais mitificações de leitura ignoram por completo a perpetuação das relações sociais e o exercício do poder na sociedade de classes. A leitura se torna passível de uma solidariedade legitimada em função dos valores do capital. Britto (2003) contribui com esta análise, pois esclarece que a solidariedade com os despossuídos é um dos valores promovidos pelo Estado capitalista e afirma a existência de mitos em torno dos discursos sobre as práticas sociais da leitura que estabelecem juízos como bom e/ou mau. Tais discursos funcionam como noções dificilmente negáveis e produzem um aparente consenso.

Por isso, ao avançar o debate envolto na significação da leitura, o autor recusa o consenso e analisa algumas concepções que foram modificadas em frases de efeitos. Dentre os discursos analisados, contribui nesse momento para pensar a cultura da paz e da solidariedade na erradicação das desigualdades sociais o elemento: “uma sociedade leitora é uma sociedade solidária”. Vejamos:

Uma das representações que aparecem no senso comum é a ideia de que as pessoas, se verdadeiras leitoras, **ficam melhores**, libertas de um estado de alienação, o que possibilita seu engajamento, a partir da vontade despertada pela própria leitura, em movimentos de solidariedade ou de transformação da sociedade. [...] organizam-se campanhas de leitura à semelhança de clubes de assistência e filantropia, para levar leitura aos presídios, hospitais, parques, etc., **para que todos fiquem melhores** (BRITTO, 2003, p.103, grifos nossos).

Esta supervalorização do livro e da leitura aliada a um comportamento profícuo para que as pessoas sejam melhores desconsidera o modo como se lê e o que se lê. Desconsidera, também, o sujeito que lê, pois o conhecimento só pode ser construído se houver um sujeito que tenha condições de participar e utilizar os instrumentos de informação e conhecimento.

Barzotto (1999), ao enfatizar uma linha de trabalho que critica interpretações unívocas sobre o trabalho com a leitura, sustenta uma crítica aos programas de leitura em que, em função do respeito à criatividade do aluno, passou a se aceitar qualquer leitura. Para ele, essa postura se sustenta num psicologismo centrado no aluno, na tentativa de tornar a escola mais agradável. “Várias campanhas de promoção da leitura e alguns estudos sobre seu ensino – às vezes por esquecer que prazer dá trabalho – contribuíram para instaurar uma espécie de vale tudo no trabalho com a leitura nas escolas” (BARZOTTO, 1999, p.15).

Além disso, muitas políticas expressam uma relação de necessidade, como se a leitura fosse indispensável, efetivamente, para o exercício da paz, da solidariedade, da cidadania, e para a inclusão social daqueles despossuídos de bens, culturas e valores. Ora, “ninguém fica melhor ou pior, mais solidário ou misantropo, mais crítico ou alienado porque passa a ser leitor. Pode ser, mas aí não há relação de necessidade” (BRITTO, 2003, p.103).

A representação da leitura associada a mudanças estruturais da sociedade considera que o leitor encontrará no livro uma redenção para sua condição de classe. A leitura é considerada precursora de uma participação social mais justa e democrática. Britto (2003) alega que, contrariamente à mitificação que aparece nessas campanhas de leitura, é a possibilidade de participação social que permite o contato com a leitura, isto é, o leitor é um sujeito social, histórico, participante de um meio social e de uma condição de classe. Não há como negar a historicidade dos sujeitos e as possibilidades concretas para a participação social.

Nesse sentido, perguntamos: de onde vem, para qual sociedade é pensada essa representação de leitura tão bem planejada que produz efeitos em seus discursos com excelente aceitabilidade? Seria uma estratégia aliada com o projeto para uma “nova” educação? Estas perguntas são compreendidas a partir da análise de que

[...] a representação mistificadora da leitura (que supõe que as pessoas, se verdadeiras leitoras, ficam melhores, mais participativas e mais críticas) está arraigado em nossa sociedade, inclusive porque é coerente com a ideologia assistencialista e do sucesso individual tão cara ao neoliberalismo (BRITTO, 2003, p.139).

O individualismo, um dos princípios orientadores da ideologia neoliberal está camuflado nos projetos de leitura. Esse discurso considera que, por meio do esforço individual, os sujeitos podem adquirir riquezas e/ou ascender socialmente. Assim como a expressão “formação do cidadão” implica embates ideológicos, os valores promovidos

nas campanhas de leituras induzindo que ler é um comportamento que implica vida melhor também emergem no mesmo âmbito político-ideológico. Nesta linha de pensamento, Frigotto (2010, p. 438) afirma que “a tarefa política é, sem dúvida, transcender às estratégias de inclusão degradada, sob programas focalizados e de caridade social que funcionam como alívio da pobreza e manutenção do *status quo*”.

Movidos pela citação acima elencada, atribuímos à política pública de leitura uma compreensão “degradada” de inclusão por se instaurar perspectivas salvacionistas, que suavizam e ocultam os modos que se constituem uma sociedade que explora. Acreditar que a leitura, como um elemento individualizante, pode promover efetivamente a inclusão social é desconsiderar a forma em que se constituem as relações sociais capitalistas. Implica ponderar que “qualquer ação de inclusão supõe a transformação do fator de exclusão, isto é, a mudança na própria forma de organização social” (BRITTO, 2003, p.134-135).

Desvelar tal silenciamento é considerar, para além da formação do gosto da leitura e/ou competências específicas, que tal prática desenvolve nos sujeitos. Na lógica do capital, salienta Mészáros (2008a, p.44), interessa “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”. Por isso, não interessa a esse sistema, como já observamos, uma mera exclusão dos indivíduos, mas uma inclusão parcial. Britto (2003, p. 136) concorda com essa crítica ao afirmar que, para além da exclusão, “é mais interessante que a instrução (escolar e de outras instituições, como a biblioteca, os postos de saúde, as delegacias) atue como forma de inclusão relativa”.

De fato, a ideia propagada em torno da leitura como forma de inclusão social carrega implicações éticas e políticas, pois, paradoxalmente, carregam a concepção de que é preciso incluir por meio da leitura sem modificar o modo de produção social. É preciso incluir, pois há o excluído da leitura e uma necessidade de formação do hábito e gosto de ler. Partem da premissa de que a leitura é inacessível a todos, mas não denunciam a raiz dessa inacessibilidade.

Por isso, tratar da leitura como um bem em si para reduzir a desigualdade se torna um discurso incompleto. Não podemos compreender o incentivo à leitura apenas como uma questão de inclusão social, pois, para o sistema, é necessário incluir e incentivar a leitura, afinal “o não escolarizado, analfabeto ou com pouca capacidade de leitura é um indivíduo que produz pouco e consome pouco, além de demandar mais serviços públicos assistenciais” (BRITTO, 2003, p. 197). Estamos diante de uma ideologia de uma inclusão

superficial, uma necessidade do sistema para que, estrategicamente, o indivíduo possa ser mais produtivo, consumidor e adaptado aos interesses hegemônicos.

Nesse sentido, analisaremos a constituição de uma política pública no município de Francisco Beltrão – PR, para verificar em que medida ela caracteriza uma continuidade da ideologia vigente ou rupturas para uma contraideologia. Inicialmente resgataremos os programas, projetos e ações que marcaram a história de um movimento que se tornou política pública e, em destaque, traremos à pauta as principais ações de incentivo: o curso de formação de professores e a Semana da Leitura, realizada anualmente. Na continuidade das ações, tornou-se importante destacar a reestrururação feita nas bibliotecas escolares e biblioteca pública. Num segundo momento, a arguição levou em conta os mecanismos ideológicos que se assemelham com as políticas nacionais. Por isso, apontamos o vínculo da leitura com as concepções salvacionistas advindas das políticas nacionais especificamente enquanto mecanismo de inclusão social e para a formação cidadã. Os slogans em destaque são concluídos com uma síntese acerca dos pressupostos políticos e ideológicos provindos da esfera nacional e alguns apontamentos para uma política municipal de leitura.

CAPÍTULO 3: A CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE INCENTIVO À LEITURA E LITERATURA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO – PR

O presente capítulo tem por objetivo analisar a política municipal de incentivo à leitura no período de 2005-2015, apresentar o contexto que impulsionou o trabalho com incentivo à leitura e verificar as relações com a política de incentivo de leitura nacional e estadual para assim desvelar as formas ideológicas que a perpassam sob a égide do capital.

Inicialmente, apresentaremos a constituição do Projeto de leitura no município e faremos uma retomada da sua história e desafios, com base nas entrevistas e documentos. Trata-se de uma breve descrição que objetiva situar o leitor no contexto em que surgiu o projeto, assim como averiguar se há relação com políticas nacionais. Esta história será apresentada com base nas ações desenvolvidas, reveladas nos projetos, programas e organizações do trabalho.

Concomitante à apresentação do trabalho desenvolvido na rede municipal, com base na leitura dos documentos, identificamos questões que constituíram a análise do segundo momento, como: Qual a concepção de leitura? Ela é um mecanismo de superação de desigualdade? Para qual cidadania se pretende educar? Com base nessas questões, retornaremos ao foco da pesquisa que é analisar as ideologias do capital nas políticas públicas de incentivo à leitura e apurar as inter-relações da política nacional (macro) com a esfera municipal (micro).

Por fim, faremos uma reflexão com base nas categorias de análise do segundo capítulo e estabeleceremos algumas relações que resultaram das propostas de incentivo à leitura aliadas aos interesses dominantes. Buscamos compreender as relações dessas ideologias com a formação de um novo tipo de sujeito histórico e suas contradições. Também, traremos à pauta as possibilidades de superação apresentadas por meio dos documentos que explicitam o trabalho desenvolvido na rede municipal de Educação. Essa superação encaminha para uma reflexão sobre a leitura enquanto um posicionamento político ante o mundo que vivemos, com a possibilidade de formação de um sujeito que domine os conhecimentos historicamente acumulados.

A questão específica que se põe nesse capítulo não é respaldarmos as discussões ideológicas no trabalho escolar com o uso do texto, nem tampouco adentrarmos as análises de práticas com a leitura. Entretanto, não a desconsideramos, afinal, não tem como, “no trabalho escolar com a leitura, passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva,

histórica, linguística e discursiva de um texto” (LAJOLO, 2009, p.107). O foco desta análise situa-se na apresentação de uma política de incentivo à leitura na rede municipal, suas principais ações e relações com as políticas nacionais, no contexto ideológico.

O levantamento de dados resultou de pesquisa bibliográfica de documentos orientadores como projetos de leitura, folders, matérias de jornais e materiais utilizados na formação dos professores de leitura, além de entrevistas semiestruturadas, realizadas com três professores promotores de leitura e dois diretores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão – PR. Os relatos serão apresentados em citações, na apresentação da história desta política municipal.

A partir dessas questões, tomamos como fonte de pesquisa dados documentais, a saber: O projeto “Leitura e Literatura na rede municipal de Francisco Beltrão”, cronogramas, textos, folhetos e cadernos dos coordenadores para leitura; e dados não documentais, já destacados, resgatados por meio de um roteiro com entrevistas semiestruturadas (Apêndice 1). Um dos critérios determinantes para a escolha dos sujeitos foi o envolvimento com a institucionalização da política pública para o município, como diretores pedagógicos e coordenadores do projeto de leitura.

O resgate da história que constituiu esse movimento de incentivo à leitura foi possível por meio de entrevistas semiestruturadas. Tornaram-se necessárias, pois não havia documentos que apresentassem, de forma sistematizada, o trabalho desenvolvido em relação à política de leitura. Além do resgate da história, buscamos responder: Qual formação humana e “leitura de mundo” está contida na formação de professores promotores de leitura de Francisco Beltrão? Há uma proposta contraideológica nos documentos orientadores da formação dos professores que contribui para uma proposta educacional crítica e emancipatória? Quais relações estão presentes na política nacional e repercutem na municipal?

A elaboração dos questionários focou dois grupos: os que trabalharam do início do projeto até a data anterior à última gestão municipal e a equipe da última gestão municipal (2013-2016). Inicialmente, fizemos o contato com os entrevistados e, com um respeito muito grande, marcamos a data que melhor se adequasse a eles. Para que a entrevista acontecesse com um caráter de interação, sem relação de hierarquia entre entrevistado e pesquisador, estabelecemos poucas perguntas. Deixamo-las semiestruturadas para que houvesse uma descrição sobre o tema proposto com base no conhecimento dos entrevistados. A liberdade do percurso, que não se assemelha a aplicação de questionários, permitiu adaptações das perguntas, uma capacidade de ouvir e desenvolver um fluxo natural das expressões.

O registro das entrevistas foi feito por meio de gravações diretas, o que propiciou maior liberdade para prestar atenção ao entrevistado. Após, fizemos a transcrição das entrevistas e, com um resultado trabalhoso, com relatos que se misturavam num todo de informações importantes e informações centrais, unificamos a leitura dos documentos, das entrevistas, juntamente com a análise documental e arguição das categorias. Os documentos constituíram fontes essenciais para evidenciar as afirmações e relatos dos entrevistados.

Trata-se de um conhecimento das mediações⁷², de entender como determinado objeto foi/está sendo produzido. É através do movimento da abstração, do deslocamento do imediato, do desvendar das determinações, que se constitui aquilo que é fundamental no método marxiano: a passagem do abstrato ao concreto. Afirmava Marx: “O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (MARX, 2008, p. 258).

3.1 Programas, projetos e ações: o resgate da história de uma política de leitura no município de Francisco Beltrão – PR

O projeto de Literatura e Leitura nas escolas⁷³, no município de Francisco Beltrão, surgiu em 2005⁷⁴, com vigência contínua até o ano de 2015, e perpassa por três gestões municipais com os prefeitos, a saber: Vilmar Cordasso, PP (2001-2008); Wilmar Reichembach, PSDB (2009 – 2012) e Antônio Cantelmo Neto, PMDB (2013-2016). O município, ao diagnosticar a falta de estrutura física nas escolas e dificuldades na leitura e compreensão do que se lia, iniciou sua atuação no campo do incentivo à leitura. Para isso, um projeto foi elaborado em 2005⁷⁵ com o intuito de estabelecer uma familiaridade entre a criança, o livro e a leitura.

⁷² Para indicar essas determinações, buscamos desvelar as mediações, isto é, pensar na dinâmica que constitui a realidade histórico-social, suas contradições e antagonismos. Sobre a categoria da mediação ver Ciavatta (2001).

⁷³ O nome do referido projeto provém de um documento elaborado em 2014. Anteriormente, era atribuído projeto de leitura ou literatura.

⁷⁴ O ano em destaque foi uma interpretação da pesquisadora ao fazer um levantamento de dados e perceber que o trabalho com parcerias com a UNIOESTE iniciou-se em 2006, e que, anterior a este vínculo, houve a tentativa de organização do trabalho, com professores específicos para trabalhar a leitura, em bibliotecas escolares.

⁷⁵ O primeiro projeto, elaborado pelo diretor pedagógico que atuava na gestão 2001-2008, foi um documento a que não tivemos acesso, pois não estava arquivado.

A realidade vislumbrada no período em que surgiu a ideia de elaborar o projeto – 2004 – não era muito favorável. Aspectos estruturais eram limitadores para o início do trabalho, como afirma um dos sujeitos da pesquisa.

As escolas estavam em um estado calamitoso. Não tinham manutenção há muito tempo. As escolas não tinham espaços, a maioria não tinha nem sala para biblioteca. Os livros estavam amontoados e sem nenhuma estrutura. Então, em algumas escolas, foram construídas salas específicas para se colocar a biblioteca (Formador 1)⁷⁶

Embora na origem do projeto houvesse a intenção de organizar esses espaços e suprir as necessidades estruturais das escolas, garantindo um incentivo, o entrevistado relata que as escolas estavam em situações calamitosas e não havia uma política local sistematizada no município para incentivar a leitura. Nessa condição, as escolas recebiam livros do PNBE, porém tais livros não eram disponibilizados para as crianças. Além disso, as bibliotecas estavam fechadas e não havia uma pessoa que delas cuidasse, fazendo com que o trabalho com leitura e literatura fosse algo “parado”. Os únicos materiais de fácil acesso eram os livros didáticos utilizados pelos professores regentes.

Para tanto, nesse período (2004-2005), segundo Formador 1, foi discutido⁷⁷ com o prefeito se haveria a possibilidade de inserir na matriz curricular das séries iniciais uma hora de literatura por semana para todos os alunos. Com o objetivo de melhorar a fluência da leitura, a compreensão e o contato com os livros, a ideia era ter um professor do quadro próprio do magistério, que tivesse afinidade com a literatura, para proporcionar momentos para a prática da leitura. Esse professor não precisaria ser especialista, mas desenvolver o hábito e gosto pela leitura com atividades diferenciadas e oferta de textos variados para incentivar a leitura.

Diante disso, a Secretaria percebeu a necessidade de um trabalho que desenvolvesse uma disciplina de leitura e reativasse a compreensão do que se lê. Um resgate daquilo que estava defasado: os livros, a leitura, as bibliotecas escolares. Para estabelecer relações com a leitura, apareceram apresentações culturais e contação de histórias.

Podemos afirmar que parecia se instaurar no município uma política de leitura que Silva (1999b, p. 12) chama de caseira, em dois sentidos: “que pertence a minha casa

⁷⁶ As falas dos sujeitos foram refinadas, adequadas à norma padrão da língua portuguesa. Retiramos as marcas da oralidade.

⁷⁷ O relato advém do “Formador 1”. Por isso, quem discutiu foi o diretor pedagógico, juntamente com a secretária da educação e prefeito municipal. A ideia inicial do projeto, por parte desse formador, tem como centralidade a experiência em um colégio interno e a prática da leitura de uma hora diária.

ou ambiente próximo ou imediato do trabalho e sobre cujos objetos, processos ou arrumações eu posso diretamente agir e que diferencia do ‘oficial’”.

Então, concomitante com o trabalho que iniciava, os alunos começaram a ter maior contato com os livros. Ao ouvirem uma história, sentiam-se instigados para levá-los para casa. Estabeleceram-se, assim, seus empréstimos. Os professores, promotores de leitura, participavam de cursos de formação oferecidos pela Secretaria municipal, que, por ser um trabalho incipiente na área da leitura e literatura, precisou formar parcerias com a UNIOESTE.

Mediante o projeto de extensão “Textos – pretextos para ler a vida e o mundo e poder escrever sua história”⁷⁸, em 2006 e 2007, foi iniciada uma formação para os professores que incentivavam a leitura no município. Segundo o Formador 1, esta formação foi importantíssima, pois caracterizou o programa ao trazer o histórico da literatura infantil para os professores e as formas de trabalho para melhorar a leitura e compreensão. Deste projeto, que promoveu a integração de extensionistas com a Secretaria Municipal de Educação, resultou o curso de literatura na rede municipal. O relatório de extensão sistematizado no ano de 2006 elucida a justificativa e objetivos que o fundamentaram:

O projeto justifica-se porque ler é entendido apenas como decodificar o código escrito, sem juízo de valor ou análise, síntese e crítica. Esse ler e interpretar não colaboram para a formação do cidadão. O objetivo deste projeto é desenvolver a leitura como forma de encontro entre o indivíduo e a realidade sócio-cultural, permitindo ao leitor situar-se nos diferentes níveis culturais, adquirir significados e experiências (RELATÓRIO, 2006, p. 2).

Em função deste trabalho de incentivo e por ser um projeto que onera, embora fosse considerado, de acordo com Formador 1, um investimento, o município precisou de parcerias. Além dos livros que recebiam, ao adquirir livros por meio de solicitações, o sujeito pesquisado ressaltou que, por ano, investiam mais de 100.000,00 em materiais. Essa compra de livros, de acordo com Formador 2, era realizada duas vezes por ano, o que garantia, juntamente com o material provindo do governo, a leitura do ano.

Com essas ponderações, com o início do projeto no município e a continuidade dos investimentos do PNBE, Formador 2 explicita que tal fato suscitou a impressão, aos professores, de que o governo teria enviado material devido ao projeto municipal. No entanto, destaca que foi um movimento sem a relação de causa e efeito. Ainda, expõe que não possuíam conhecimento dos materiais que vinham do governo, ou como que

⁷⁸ Maiores esclarecimentos do desenvolvimento da atividade no subitem 3.1.1

poderiam receber, por isso, solicitou esclarecimentos do MEC sobre os programas de leitura. Nesta condição, representantes do MEC e de instituições privadas indicaram que as escolas cadastradas no site receberiam os livros e, assim, continuaram os cadastramentos inclusive em sites de empresas com projetos sociais de leitura, como o Itaú e a D’Paschoal. Esse cadastramento considerou que “o livro é consumível, ele rasga. Livro na prateleira é livro não lido” (Formador 2).

Esses materiais advindos do governo, de acordo com Formador 2, não priorizavam uma formação aos professores e embora alguns catálogos sobre sua importância acompanhassem as caixas, eles eram mais direcionados à propaganda do governo. Ressalta que os livros auxiliavam no trabalho e nas propostas que eram efetivadas, pois o município não conseguia atender a grande demanda de compra de livros para as escolas e centros de educação infantil (CMEIS). O material era considerado um complemento.

Segundo Formador 1, um dos “resultados” alcançados pelo projeto foram os melhores índices no IDEB. Ainda, o avanço na alfabetização e na redução da retenção ao final do 3º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental foi considerado uma consequência do estímulo para leitura. Esse relato, referente ao IDEB, é também apresentado em matéria de jornal sobre a primeira Semana da Leitura, em que a Secretária da Educação, na segunda gestão municipal que deu continuidade ao projeto, afirmou que houve um significativo investimento nas bibliotecas, tanto no acervo como no espaço físico. Além disso,

Os resultados, segundo ela [secretária da Educação], já são notados no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e no **gosto** pela leitura entre os alunos. O município vem evoluindo no indicador que mede a qualidade da educação desde 2005, quando registrou a média de 4,8 pontos, em 2007 ficou em 5,2 e 2009 subiu para 5,9. A cidade está acima da média do Paraná e Brasil (SUDOESTE ONLINE, 2010).

Com efeito, no ano de 2009, foi aprovada na câmara dos vereadores a Lei municipal nº 3652/2009, de 25 de novembro do ano referido, que institui a Semana da Leitura acima citada. A referida Lei consta de quatro artigos:

Art. 1º - Esta lei estabelece os conceitos, princípios e instrumentos destinados a incentivar a prática da leitura nas escolas municipais de Francisco Beltrão.

Art. 2º - A execução do presente ficará a cargo da Secretaria Municipal de Educação, exercendo como a motivadora do direito da prática da boa leitura as escolas municipais.

Art. 3º - Para os efeitos desta lei, considera-se prática da leitura todo livro didático de português e de literatura, e outros que estejam de acordo com o conhecimento geral do seu universo.

Art. 4º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (FRANCISCO BELTRÃO, 2009).

Cabe considerar que a política municipal, a partir desta Lei, vem sucessivamente à Lei 11.899, de 08/01/2009⁷⁹, que institui o Dia Nacional da Leitura e a Semana Nacional da Leitura e Literatura. Embora a lei municipal estabeleça conceitos, princípios e instrumentos destinados a incentivar a prática de leitura nas escolas municipais, não consta em sua redação tais fundamentos.

Além disso, na primeira gestão municipal que marca o início do projeto, como consequência desse projeto maior, foi criada uma parceria com o Jornal de Beltrão⁸⁰, com uma página exclusivamente para relatos de escolas. Dentre os trabalhos desenvolvidos e expostos no jornal, destacam-se as matérias “Ratinho de Biblioteca” e “Como você aprendeu a ler”. Formador 1 destaca que foi feito um acordo com o Jornal para que, toda quarta-feira, enviassem 10 exemplares para as escolas. Assim, os alunos poderiam utilizar o Jornal para leitura não apenas com o que produziram, mas com outras leituras que poderiam se tornar interessantes.

Esta parceria expandiu de tal forma que municípios vizinhos também criaram essas páginas para escolas. Ademais, o entrevistado destaca que as escolas também produziram outros subprojetos, que não estavam previstos na sua formulação como a “sacola viajante”, ou “mala viajante”, caracterizada no envio de uma mala com livros de literatura infantil para os alunos. Ressalta que, se houvesse um tempo e espaço destinado para leitura todos os dias, com uma hora diária, melhoraria a fluência e o gosto pela leitura. No entanto, observa que havia pessoas que achavam isso impossível, pois teria que tirar uma disciplina da matriz curricular.

Em continuidade, já na segunda gestão municipal, outro subprojeto desenvolvido teve como base um projeto americano, chamado “Perca um livro”. A ideia era deixar um livro espalhado em algum lugar para que outra pessoa o encontrasse, fizesse a leitura, e assim, sucessivamente. Formador 2 ressaltou que o livro foi deixado em vários pontos da cidade como o parque Alvorada, rodoviária, panificadoras, etc. Juntamente com o livro,

⁷⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11899.htm. Acesso em: 19. Jan.2016.

⁸⁰ Jornal conservador alinhado à ideologia da grande mídia nacional com objetivos claros de combate aos movimentos sociais populares e aos sindicatos classistas dos trabalhadores. Tudo indica que a parceria entre o Jornal e as escolas faz parte de uma pedagogia da hegemonia na lógica do Estado educador para direcionar o incentivo à leitura na concepção do pensamento hegemônico, educando, assim, para o consenso.

havia um informativo sobre o projeto. Foi um projeto, segundo o entrevistado, com ótimo desempenho, porém sem continuidade.

Com esse quadro de investimentos, engendrados na criação de uma política na rede municipal de educação, na formação de professores, na instituição de uma hora de aula de literatura semanalmente e na realização da Semana da Leitura que foi construído o plano “Literatura e leitura nas escolas”, elaborado em 2014 e reelaborado em 2015. Elaborado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, sua construção justificou-se devido à ausência de materiais ou projetos arquivados, que pudessem resgatar a história do trabalho desenvolvido. Formador 4 e Formador 5 observaram também que as escolas deveriam estar amparadas teoricamente, e havia a necessidade de registrar a história. Tanto o projeto como a realização da Semana da Leitura foram consideradas por Formador 5 umas das principais atividades da Secretaria da Educação.

Essas atividades consubstanciadas na necessidade de “colocar no papel” os objetivos e fundamentos resultou em um plano estruturado. Formador 5 ponderou que esse plano, embora sistematizado por profissionais que atuam na secretaria de educação, é dos professores, por envolver uma metodologia de trabalho da qual já faziam parte.

Segundo o entrevistado, a política de incentivo à leitura na rede municipal de Francisco Beltrão foi construída e por isso é uma política acertada. Há a compreensão de que precisa ser mantida e ampliada concomitante à necessidade de aumentar os acervos das escolas. Vê-se que o critério do acerto é uma política que foi construída. No entanto, perguntamos: O único critério seria a construção? Essa construção foi realizada sem interferência das políticas de abrangência nacional?

Ao elucidar que a realidade concreta se apresenta de forma desafiadora, o plano, elaborado em 2014, explicita que é função da escola transmitir o conhecimento produzido pela humanidade, considerando a literatura oral e escrita e as possibilidades de transformação. Além disso, a afirmativa de promover o encontro entre leitor e livro num espaço libertário.

Quadro 12 – Objetivos Gerais e Específicos presentes no Plano Leitura e Literatura nas escolas de Francisco Beltrão/PR, 2014.

Objetivos gerais	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver o pensamento letrado nos alunos, no sentido da apropriação cada vez maior e mais abrangente da linguagem escrita dos textos• Aperfeiçoar a compreensão leitora e as possibilidades de estabelecimento de relações e construção de sentidos, bem	<ul style="list-style-type: none">• Garantir semanalmente uma aula de literatura por turma• Proporcionar empréstimos de obras literárias aos alunos, incentivando a leitura semanal de uma obra• Planejar aulas de literatura que contemplem a diversidade de gêneros textuais e diferentes suportes com adequação às turmas e idades

<p>como a fluência e a expressividade na leitura pelos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a leitura como fonte de prazer e informação, ampliando o repertório dos alunos em diferentes gêneros de textos, autores, ilustradores e recursos da linguagem escrita, e construindo uma história de leitor 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar atividades planejadas que possibilitem o desenvolvimento da oralidade • Integrar ações pedagógicas com os professores e regentes das turmas • Organizar acervo da biblioteca • Proporcionar aulas diferenciadas, que contemplem ora momentos de leitura, ora contação de histórias, possibilitando aos alunos maior envolvimento com as leituras propostas, desenvolvendo constantemente o prazer do ato da leitura
--	---

Fonte: FRANCISCO BELTRÃO. **Plano Literatura e leitura nas escolas - PLL**. Francisco Beltrão: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2014. p. 04.

Como metodologia, adotada desde o início do projeto, cada escola proporciona semanalmente uma hora de aula de literatura. O professor deve garantir o acesso aos diferentes gêneros textuais, possibilitando atividades variadas para que os avanços progressivos do leitor venham “despertar o **prazer e o hábito da leitura**” (FRANCISCO BELTRÃO, 2014, p.5). Com o objetivo de formar leitores críticos e assíduos, o documento apresenta que o uso do livro deve acontecer o mais cedo possível, pois as crianças têm condições para cuidar, manusear, ouvir histórias, ler, etc.

As aulas de leitura e literatura, nesse sentido, contemplam tanto a contação de histórias quanto a leitura da história pelo professor e, sucessivamente, pelo aluno, na medida em que se apropria da habilidade da leitura. Atribui-se à intervenção do professor de literatura:

[...] orientar, direcionar, focalizar, questionar e enriquecer o olhar e a interpretação dos alunos. É importante também neste trabalho, planejar e aplicar a ludicidade nos textos, com o objetivo de ampliar as experiências com a leitura, de forma a **estimular a criatividade, num ambiente organizado, agradável e prazeroso** (FRANCISCO BELTRÃO, 2014, p.5, grifo nosso).

Uma contradição começa a se instaurar: prazer e hábito pela leitura formam um leitor crítico? Para a efetivação dessa intervenção do professor de literatura, o plano compreende que seja fundamental a participação em atividades com formação específica e planejamentos coletivos, bem como a “prática de buscar informações sobre os procedimentos mais desenvolvidos nesta área” (FRANCISCO BELTRÃO, 2014, p.6).

O trabalho com a formação, Semana da Leitura e aulas de literatura, tem como intuito alimentar a imaginação e compartilhar leituras e experiências fruitivas “para que descubram os **encantos da literatura** como uma forma de arte que nos possibilita conhecer-nos individualmente e ao mundo que nos cerca, com o objetivo de formar pessoas sensíveis, críticas e criativas” (FRANCISCO BELTRÃO, 2014, p.8, grifos

nossos). Essa formação “crítica” e “criativa” é proporcionada por meio de uma hora semanal de aula de literatura e da Semana da Leitura.

Outra ação efetivada foi transformar o dia da aula de literatura em hora atividade para o professor⁸¹. Anteriormente a essa mudança, o professor regente acompanhava a aula de literatura. Com o intuito de proporcionar a participação dos professores nessa construção, a SMEC organiza, no projeto de literatura, uma avaliação da semana e da formação, quando se faz um diagnóstico do que ainda pode ser melhorado⁸². A partir da avaliação da formação dos professores de leitura e literatura, sugeriram os seguintes aspectos para 2015: Continuar com os cursos; Proporcionar novas estratégias para levar conhecimento aos alunos; Confeccionar mais materiais para deixar as aulas mais divertidas; Adquirir gibis, revistas e livros novos; Adquirir livros de autores modernos; Trabalhar por Gênero Textual; Continuar o trabalho por autores; Promover troca de experiências.

A realidade vislumbrada a partir dos documentos e resgate das entrevistas nos permite verificar uma mobilização de um grupo de professores em favor da leitura que criam projetos e ações com intermédio de parcerias. O interesse em promover a leitura apresenta justificativas distintas, entre elas a formação do hábito, gosto, prazer e encantamento, e a transmissão do conhecimento produzido pela humanidade. O ato de ler aparece como fundamental para o desenvolvimento intelectual para uma sociedade desafiadora e ao pressupor garantir a escola como um encontro entre o leitor e o livro e outros suportes de leitura, consideram esse espaço “libertário, orientador, de autoconhecimento e acesso ao mundo da cultura” (FRANCISCO BELTRÃO, 2014, p 03).

Consideramos que um espaço libertário que objetiva a criticidade está atrelado sob a forma de direito de ler e na luta por uma boa leitura. O que se transforma em criticidade não é a vida das pessoas, mas sua visão de mundo que pode direcionar a uma luta contra o consenso social. Ao atuar no campo da promoção da leitura, o município, na representação da SMEC, insere-se no movimento nacional, no qual a leitura se tornou uma necessidade em face dos desafios sociais. Cabe-nos entender como é gestada a

⁸¹ Essa afirmativa advém do Formador 5 e, de acordo com o tempo que atua na gestão municipal, compreende-se que a mudança aconteceu no ano de 2013.

⁸² Para avaliar a Semana da Leitura, foi sugerido que cada escola enviasse um relatório, com comentários e sugestões para o ano de 2015. Além desse relatório, o coletivo avaliou a formação dos professores de literatura, a partir dos seguintes questionários: Identificação (Escola, professora, número de turmas em 2014). Qual espaço físico que você utiliza para trabalhar as aulas de literatura?; Sugestões para as aulas de literatura de 2015; Fale sobre as formações oferecidas em 2014; Comente sobre a Semana da Leitura de 2014; Sugestões de tema para a Semana da Leitura de 2015; Você acha interessante continuar trabalhando autores diversificados? Sugira alguns; Outros comentários.

Semana da leitura, assim como os cursos de formação dos professores, e se os reducionismos da leitura também se fazem presente nesta política municipal.

3.1.1 Os cursos de formação de professores para o Incentivo à leitura na rede municipal de Francisco Beltrão

O ano de 2005, em que o projeto foi criado, correspondeu a uma organização da formação de professores. Inicialmente, a formação era responsabilidade de Formador 3, que, em parceria com SMEC-UNIOESTE, realizava os cursos. O trabalho desenvolvido na formação de professores com essa parceria foi apontado por Formador 1 como algo que privilegiou todas as etapas da educação infantil, desde os primeiros escritores da literatura infantil até os autores mais atuais. Destaca que foi uma formação de fundamental importância para historicizar a literatura infantil e apontar aspectos teórico/metodológicos. Formador 2 também considerou que a formação de uma maneira “correta” iniciou com essa parceria, embora fossem poucas formações e não houvesse um direcionamento para a rede municipal.

Neste primeiro período de formação de professores houve a integração entre extensionistas da UNIOESTE com a Secretaria de Educação do município, que resultou no curso de literatura para os professores, realizado em 2006 e 2007. A atividade de extensão, integrada ao projeto⁸³ a partir do relatório de extensão de 2006, contemplou 29 profissionais das bibliotecas das escolas de Francisco Beltrão, isto é, o professor de leitura e literatura. Além disso, por solicitação da SMEC, tal projeto abrangia um total de 120 alunos da rede municipal de educação em duas escolas.

A formação justificou-se pelo fato de a maioria dos professores não possuir formação em letras e já desenvolver o Projeto de leitura⁸⁴ com o objetivo de “[...] oportunizar nas escolas municipais acesso desde cedo à leitura, desenvolvendo o **hábito** de ler, pois pela leitura diversificada se abre o **caminho para a cidadania** e para a **inserção social** produtiva, crítica, intelectual, científica e política” (Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Francisco Beltrão - Projeto de Leitura nas Escolas Municipais – Janeiro de 2006, p. 1 apud Relatório, 2006, p.8, grifos nossos).

⁸³ “É importante salientar que o projeto que em 2004 era custeado pela Coordenadora, em 2005 contou com a colaboração dos calouros de Pedagogia e, em 2006, recebeu doações de empresa comercial do bairro e de particulares. Também a Secretaria de Educação doou material, em quantidade suficiente, o que nos possibilitou guardar parte dele, considerando que ela nos solicitou para continuarmos com o Projeto com as crianças e com a formação continuada de professores em 2007” (RELATÓRIO, 2006, p. 8).

⁸⁴ Esta citação refere-se ao primeiro projeto de leitura, elaborado em 2006, a que não obtivemos acesso.

Verificamos, a partir do relatório (2006), que nesse ano, no mês de fevereiro foi feita a organização de uma apostila⁸⁵ para o curso de literatura, atividade que se estendeu até a primeira semana do mês de março. Neste mesmo ano, foram realizados sete cursos de formação, mensais, planejados para os meses de março a outubro. Como já destacado, ao justificar que a leitura era compreendida como um mecanismo de decodificação que não colaborava para a formação do cidadão, objetivaram desenvolver uma leitura que viesse ao encontro do indivíduo e da realidade.

A apostila organizada para o curso teve como objetivo reunir informações básicas acerca da literatura infantil e dar suporte teórico aos professores que trabalhavam com leitura. O material foi resultado da experiência da professora coordenadora com a colaboração de extensionistas, alunas do curso de Pedagogia da UNIOESTE.

O material sistematiza diversos artigos e parte da compreensão sobre Literatura infantil, sua estrutura e surgimento. Em seguida, trabalharam: funções da literatura infantil; abordagens teórico-metodológicas sobre literatura infantil na educação; a literatura infantil no contexto no ensino fundamental; e literatura infantil e a produção de textos pela criança⁸⁶.

Em relação à leitura, podemos sistematizar que o documento defende uma leitura emancipatória e que independentemente de método, o texto pode ser trabalhado como leitura em superação aos modelos e/ou conformismos e aos conhecimentos manipulados ou não trabalhados pela classe que domina. O ato de ler é tomado como uma necessidade concreta, um encontro entre o indivíduo e a realidade social que tem início na tomada de consciência dos documentos escritos, entre os quais estão os textos da literatura infantil. A leitura desta literatura é compreendida como um elemento que pode proporcionar a contestação ou conquista da liberdade de interpretação.

Em 2007, no período entre março e novembro, a formação contemplou 28 profissionais que trabalhavam com a leitura nas escolas. Diretamente, a partir da intervenção feita nas escolas⁸⁷, continuou abrangendo 120 crianças e, indiretamente, 7.200 alunos das escolas municipais que participavam das aulas de literatura, ministradas por professores qualificados no projeto de formação. Com o objetivo de “desenvolver a capacidade de leitura nos alunos” (RELATÓRIO, 2007, p. 09), o curso abrangeu 40 horas/aula, sendo 36 horas teóricas e 4 horas práticas, destinadas à preparação para a atividade de encerramento no mês de novembro de 2007.

⁸⁵ Apostila para o curso para professores das bibliotecas das escolas municipais.

⁸⁶ Título dos textos presentes no material.

⁸⁷ O projeto abrangia a formação de professores e a integração dos extensionistas em algumas escolas municipais.

As atividades com os professores eram realizadas mensalmente em uma sala de estudos na Secretaria Municipal de Educação, junto ao prédio da Câmara Municipal. De acordo com Relatório (2007), na primeira parte do encontro eram discutidos textos teóricos, a partir do material acima citado, que eram antecipadamente encaminhados para uma leitura prévia, e atividades práticas para experimentarem nas escolas. As atividades do curso foram organizadas de acordo com o quadro:

Quadro 13 – Cronograma do Curso de literatura, Francisco Beltrão/PR, 2007

CRONOGRAMA PARA 2007 DO CURSO PARA PROFESSORES DE LITERATURA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FRANCISCO BELTRÃO – PR LOCAL: SALA DE ESTUDOS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO HORÁRIO: 13h30min h às 17h00min h Coordenadora: Rosana Vaghetti Luchese ¹		
DATA	CONTEÚDO	RESPONSÁVEL
21/03/2007	Poesia: seleção, leitura, jogral	Rosana Vaghetti Luchese ¹
25/04/2007	“Como contar histórias”	Janaína Damasco Umbelino ²
23/05/2007	Histórias em quadrinhos	Rosana Vaghetti Luchese ¹
20/06/2007	Cultura / Folclore: lendas e fábulas	Rosana Vaghetti Luchese ¹
22/08/2007	Teatro	Isabel Cristina Correa Roesch ²
19/09/2007	Textos informativos: propagandas, jornais, revistas, etc.	Rosana Vaghetti Luchese ¹
24/10/2007	Leitura de imagens: mapas, cartas geográficas, gráficos, maquetes, etc.	Mafalda Francischetti Nesi ³
21/11/2007	Encerramento (Local – Auditório da Unioeste)	Rosana Vaghetti Luchese ¹
<ol style="list-style-type: none"> 1. Professora responsável pela organização e desenvolvimento das atividades teóricas e práticas 2. Professora do Colegiado de Pedagogia que colaborou ministrando Palestras sobre conteúdo específico 3. Professora do Colegiado de Geografia que colaborou ministrando Palestra sobre conteúdo específico. 		

Fonte: RELATÓRIO DE ATIVIDADE DE EXTENSÃO: Textos – pretextos para ler a vida e o mundo e poder escrever sua história. **Relatório de extensão**. Francisco Beltrão, PR, 2007.

No primeiro semestre foi organizada uma apostila para trabalhar no curso sobre história em quadrinhos e, no segundo semestre, sobre folclore. As apostilas reuniram materiais de livros e sites. “Neste curso os participantes apontaram que as atividades desenvolvidas foram ricas em conteúdo e as sugestões apresentadas foram desenvolvidas, sempre que havia condições, com grande aceitação por parte dos alunos” (RELATÓRIO, 2007, p. 18)

Formador 3, que trabalhou com este curso em 2006 e 2007, relatou que havia um agravante: a maioria dos diretores não compreendia que o professor de leitura e literatura precisaria trabalhar 40 horas, com tempo destinado para pensar sobre seu trabalho. Por isso, na realidade escolar, acabava por se tornar o professor “tapa furos”. Ao receber

outras tarefas, acabava acontecendo que o professor recolhia as crianças, levava para outra sala, distribuía os livros, e as crianças ficavam lendo. Compreende que a ideia inicial de se fazer um trabalho diferenciado foi muito difícil, pois o professor não tinha tempo para pensar em textos adequados para cada ano das séries iniciais. “Então, o que era pra ser uma coisa diferente, agradável, gostosa, acabou reduzido a um trabalho mecânico de pegar os livros e distribuí-los. O resultado não foi o esperado” (Formador 3).

Embora, segundo Formador 2, não houvesse uma continuidade no direcionamento para a rede municipal, verificamos que houve um trabalho sistematizado no município. Podemos inferir que, com isso, o sujeito da pesquisa almejou afirmar que não havia uma pessoa específica da rede municipal para trabalhar na formação, com uma continuidade. Ainda, essa descontinuidade pode ser percebida nas resistências para a realização do trabalho. Com o passar do tempo, especificamente no ano de 2009, a formação passou a ser mais frequente e direcionada por uma professora da rede municipal de educação.

O segundo período da formação, de 2009-2012, empreendido por Formador 2, foi um momento de conhecimento da realidade e formação do mediador de leitura. As aulas de leitura e literatura aconteciam semanalmente, no entanto, relatou, assim como o formador 3, que o aluno se deslocava a uma sala ou biblioteca, pegava um livro e ficava uma hora lendo, o que tornava esse momento cansativo. Compreende que era preciso construir uma discussão acerca do livro, uma audição das histórias e/ou até mesmo a própria contação pela criança. Então o trabalho tomou um novo rumo na formação de professores e em muitos momentos, ao objetivar essa literatura, precisaram passar uma “receitinha”.

Essa “receita” era o instrumento metodológico do trabalho. A orientação era que o professor recolhesse os alunos, contasse uma história, fizesse um diálogo, deixasse o aluno folhear os livros para, ao final da aula, fazer alguma atividade e disponibilizar o empréstimo do livro. A percepção de Formador 2 era como se estivesse “iniciando na carreira sem saber o que fazer”.

Os aspectos conceituais delineavam a formação de professores com esclarecimento sobre as concepções de leitura. Segundo Formador 2, a leitura era, em muitos momentos, percebida como uma cobrança ou uma forma de “castigo”. A exemplo, cita o fato de a criança que não faz tarefa receber em troca a ordem de ir a uma biblioteca e ler. Para ele, isso é um absurdo para quem pensa em formar leitores. Diferente desse controle sobre a prática leitora, o trabalho passou a focar uma leitura prazerosa, de uma forma mais lúdica.

Essa leitura, compreendida por Formador 2, é diferenciada daquela leitura pedagógica e didática, em que o professor aplica um questionário após a leitura. O foco era a “**leitura pelo prazer de ler**, a obra literária como **obra de arte estética**, pra se deleitar; e não com aquele cunho pedagógico da cobrança, de que vai ter uma produção de texto logo em seguida, porque isso está muito enraizado na escola” (Formador 2, grifos nossos).

Na sequência, Formador 2 relatou que a formação do leitor era uma precisão, um objetivo, porém não sabiam como iriam trabalhar com os professores para que isso acontecesse. Então, o foco maior foi na formação dos professores ao trabalhar com materiais, cursos e palestras inseridos na temática da leitura e literatura. Assim como Formador 2, Formador 5 parte da premissa de que “a formação do professor é importante, porque é ele que vai selecionar as obras, é ele que vai dispor para a criança”.

Ao ter maior contato com os livros, Formador 2, juntamente com os professores, perceberam que existiam materiais de qualidade, porém havia muita dificuldade na transposição didática para a aula de literatura, o que justificava a necessidade, por parte das entrevistadas, de uma formação que contemplasse momentos de estudos.

Um dos “problemas” apontados por formador 2 foi a respeito da questão estrutural. Ao visitar as escolas, elaborou um mapeamento das 21 escolas descobrindo quais possuíam bibliotecas, acervos, salas de leitura adequadas e/ou quais não possuíam ou precisavam reestruturar. “Porque a gente pode até ler embaixo da árvore, mas um lugar bom para a leitura faz a diferença também. A leitura não pode acontecer num lugar barulhento, tumultuado ou que dê sono” (Formador 2).

O entrevistado relata que, na época em que fez visitas às escolas, ficou apavorado – pois sempre trabalhou a leitura de forma dinâmica – em verificar que as escolas não possuíam nem tapetes para o aluno sentar e ouvir histórias. Então, fizeram desde “a compra de tapete, da indicação de se fazem almofadas, de ter um sofá na sala da literatura, de ter um lugar **prazeroso**, que a criança entrasse e dissesse: Ah!! Que lindo!!. Porque o **encantamento** começa por aí” (Formador 2). Sabemos que a realidade, no ano em que começou o projeto, apresentava uma desvalorização maior, pois não havia ao menos espaços com uma biblioteca organizada.

Esses espaços onde são realizadas as aulas de literatura variam. As aulas acontecem nas salas de aula, salas de leitura e/ou bibliotecas. Para trabalhar com esse

encantamento, no ano de 2011⁸⁸, a exemplo, foi organizado um cronograma de trabalho para a rede municipal e teve como foco o trabalho a partir dos gêneros textuais.

Quadro 14 - Cronograma para trabalhar os gêneros textuais em aulas de leitura e literatura no ano de 2011, Francisco Beltrão/PR

<i>Mês</i>	<i>Conteúdo</i>
<i>Março</i>	Contos de fadas (teatro, dramatização). Incluir o assunto Inclusão.
<i>Abril</i>	Biografia – Monteiro Lobato: Personagens criado por ele; turma do sítio do Pica Pau Amarelo, Jeca Tatu, livros, outros.
<i>Mai</i>	Música (diversos gêneros musicais: popular, pop, sertaneja, cantigas de rodas, cantigas de ninar) outras.
<i>Junho</i>	Poesia: oralidade na poesia, jogral, versos, estrofes, biografia dos autores estudados, declamação, construção de poesia, criação de estrofes pelos alunos, recital de poesias.
<i>Agosto</i>	Folclore: Lendas, parlendas, trava-línguas, adivinhações, provérbios.
<i>Setembro</i>	Fábulas (teatro, dramatização).
<i>Outubro</i>	Textos informativos: jornais, revistas, propagandas, encartes, panfletos, bulas de remédio, contas de luz, água, telefone, listas telefônicas, rótulos, outros.
<i>Novembro</i>	História em quadrinhos – Leitura de imagens: fotos, paisagens visuais, mapas, sinais, placas, painéis publicitários (outdoors), imagens da internet, slides, etc.

Cronograma 2011 – Aulas de literatura. Dados da pesquisa, 2015.

Um dos maiores problemas enfrentados na formação, apontado por Formadores 2 e 4, refere-se à rotatividade do professor que trabalha com leitura. A ideia inicial era ter um professor que pudesse conhecer o acervo, organizar e preparar o material para contar as histórias e incentivar a leitura. Porém, não é isso que acontece.

Hoje o professor de literatura tem que dividir. Ele tem que ser professor de artes. Ele é o professor das diversas horas-atividade. Então, se ‘sobrou’ duas aulas ele vai dar aula de artes, ele vai fazer reforço. Então hoje, um entrave é esse. E aí acontece que muitos professores trabalham um ano com literatura e desistem, porque é muita coisa. Então, todo ano muda. A formação, que deveria ser uma continuidade, tem que estar sempre voltando e retomando para uns, indo à frente para outros. Se torna uma coisa difícil por isso (Formador 2).

Formador 4 também justificou preocupação com as professoras novas e estagiárias, que trabalham no período de dois anos, e a disponibilidade em acompanhar o planejamento do projeto nas escolas. Salientou que a aula de leitura e literatura, dependendo da demanda e de cada escola, fica com a professora que “sobrou”, pois primeiramente preenchem as turmas. O trabalho com a literatura é visto também como uma maior exigência devido aos recursos “diferentes” usados na aula. Por conta disso, acontece que algumas professoras assumem a aula, mas querem “voltar para a turminha.

⁸⁸ Em outros anos, os professores organizaram cronogramas. Porém, a data acima citada se refere ao acesso que obtivemos ao material, e não a um recorte temporal na pesquisa

Então, tem que gostar, o professor de literatura acima de tudo tem que gostar” (Formador 4).

Podemos afirmar que uma solução é pensada para esta preocupação, apontada por Formador 2, é fazer um concurso e deixar o professor de literatura trabalhar com literatura. Assim, compreendemos que muito mais que gosto, o professor precisa ter as condições mínimas para trabalhar com a leitura e literatura.

Para superar o entrave da rotatividade profissional e proporcionar, como já citado, um amparo “teórico” ao professor, a SMEC forneceu, em alguns momentos cursos com palestrantes e/ou contadores de histórias. Um desses cursos – a cujo material obtivemos acesso – foi a realização, em junho de 2011, de um workshop com a escritora contadora de histórias e palestrante Cléo Busatto⁸⁹. Com o objetivo de manter os professores de literatura atualizados, “o workshop ‘Contar e Encantar’ encantou a todos os professores” (SUDOESTE ONLINE, 2015). Embora não apresentemos aqui o conteúdo desse curso, obtivemos acesso a duas obras da autora: “O fio da história. Por uma educação pela paz” e “A arte de contar histórias no século XXI”, disponibilizadas para venda no decorrer do evento.

Selecionamos a primeira obra que de fato traz representações consoantes com as concepções difundidas na discussão da Leitura enquanto Política de Estado, apresentada em itens do capítulo anterior. Inicialmente, concebe que, embora o discurso pela paz não seja novo, ele nunca foi tão urgente. Nesse contexto, a autora afirma a necessidade de uma educação “que estimule o viver em conjunto, fomente o diálogo e a prática da amorosidade, entendendo amorosidade como o sentimento que reconhece o outro, seja ele gente, bicho ou planta, como um irmão planetário, merecedor de atenção, respeito e afeto” (BUSATTO, 2011, p.11) Por meio do resgate da história oral, no século XXI, a autora compreende que é possível lembrar que a liberdade e a paz estão ao alcance das pessoas, independentemente da sua condição socioeconômica.

“Só com essa compreensão é que é possível levar as histórias para a sala de aula, pois validamos sua existência. Depois, é apresentá-las por meio da narração oral ou da sua leitura, promovendo a fruição e estimulando um bate papo sobre elas” (BUSATTO, 2011, p.13). Ao enfatizar que essa seria uma abordagem educacional, cita o Relatório

⁸⁹ Mestre em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e mediadora em projetos de oralidade, leitura e literatura. Publicou três livros sobre oralidade: Práticas de oralidade na sala de aula, A arte de contar histórias no século XXI – tradição e ciberespaço e Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa. Nos últimos anos, mais de 40.000 pessoas passaram por suas formações. Atua como narradora oral e contou histórias para mais de 75.000 ouvintes, no Brasil e exterior. Fonte: Biografia da autora. BUSATTO, Cléo. O fio da história: Por uma educação pela paz. Curitiba, PR: Artes e Textos, 2011.

Delors, elaborado em 1996, como base para uma educação do século XXI. Os quatro pilares⁹⁰ que fundamentam esse relatório são defendidos juntamente com a abertura, tolerância e aceitação do/para o “novo”.

Aprender a fazer fala sobre nos tornarmos **criativos**. Esse aprender nos fará pessoas felizes se nas nossas atividades buscarmos realizar nossa vocação, se descobrirmos o nosso dom. Mais do que competir, esse aprender diz respeito a nossa realização na ação que, no mundo de hoje, depende de nos tornarmos **flexíveis, competentes e dedicados** no que fazemos, muito mais do que versados em muitas profissões; que aprendamos a estabelecer limites; a discernir o que conservar e o que descartar e, assim, criar espaço para a emergência do novo (BUSATTO, 2011, p.15, grifos nossos).

Esse contexto de emergência do novo, como já analisamos, é base didático-pedagógica do aprender a aprender. A relevância da leitura aparece pela função que vem a exercer no fortalecimento de um contingente de consumidores necessários para as grandes editoras, ao mercado especificamente (ZILBERMAN, 2009). Juntamente com essa adaptação ao mercado, postula-se, com base nas “aprendizagens” e do progresso de uma educação para o século XXI, que independente da classe social ou grupo profissional, todos podem, igualmente, ter acesso à leitura. Contudo, não se critica o fato de que o acesso, por si, não garante uma leitura. Ainda: qual leitura? Leitura para formação do gosto e criticidade? Uma criticidade com base na flexibilidade e competência?

Como já apreendemos, essa é uma pedagogia que abandona a perspectiva de classe, caracterizada pela emergência do “novo” na educação. Trata-se de uma abordagem que, tendo em vista as mudanças da sociedade, coloca em jogo a formação de um novo homem. A partir do relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, cuja base é o aprender a aprender ressignificado em uma educação ao longo da vida, o papel da escola, explicitado nesse documento seria transmitir “o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual” (DELORS, 1998, p.18).

Parece-nos que, por inspiração desse aprender, cujos ideais remetem-se a um novo escolanovismo, as políticas de leitura defendem o prazer, o gosto e a curiosidade. Saviani (2013) aponta que a teoria que deu sustentação científica ao lema foi o construtivismo e que hoje encontra-se configurado como neoconstrutivismo. Ainda, o aprender a aprender se torna outra face da “pedagogia das competências”, “cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI,

⁹⁰ Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto, aprender a ser.

2013, p.437). Esta pedagogia tem um caráter adaptativo evidente. “Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais as competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (DUARTE, 2008, p.12).

No período que compreende a gestão atual da SMEC, de 2013-2016, em contraponto a essa representação do conhecimento, que prioriza um encantamento provindo do espaço exterior para a promoção de um incentivo à leitura, Formador 5 destaca que é preciso compreender as amarras. Ao apreender que o ser humano tem cumprido os padrões do que determina o capital externo, afirma que a formação do professor de literatura não pode ser restrita ao conhecimento específico de sua área de atuação.

Essa leitura das amarras apresenta um contraponto, expresso em uma temática amplamente discutida: a formação do professor leitor. A partir de relatos do Formador 5, vislumbramos uma concordância na necessidade de professores bem formados e a dificuldade encontrada no trabalho com professores não leitores. É sabido, portanto, que “ninguém constrói uma sociedade leitora sem incentivar. Alguém tem que fazer, e o poder público mais ainda. E mexe com toda estrutura” (Formador 5). A entrevistada aponta que o professor tem um papel importante, pois é o que pensa e promove o pensamento. Ainda, necessita de formação específica para saber diferenciar livros de qualidade.

Nesse aspecto, Silva (2005) afirma que a necessidade de leitura é mais forte, quando pensamos em profissionais que trabalham com a formação de leitores na cultura escolarizada. “Isto porque, caso ele próprio não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, são mínimas as chances de que possa fazer um trabalho condigno na área da educação e do ensino da leitura” (SILVA, 2005, p.28).

Assim, Formador 5 aponta que, ao trabalhar com uma poesia, por exemplo, o professor pode mostrar a beleza dela, observar seus aspectos constitutivos e promover a compreensão. O fator mais importante reside no “pensar sobre aquilo” que não é qualquer livro que propicia. Compreende que o livro pode ser considerado insignificante, no entanto o professor precisa ter formação específica para trabalhar com o aluno, não fornecendo qualquer livro.

Certamente, essa compreensão vem contrapor um discurso muito presente do “leitor heroico”, pois “alimenta-se a ilusão de que se pode ler ‘tudo’, de que se pode ler ‘o que quiser’, de que se podem conhecer todos os sentidos possíveis, de que se tem acesso facilmente aos textos” (NUNES, 2003, p.42). Essa supervalorização da leitura,

como comportamento desejável faz com que se apague a crítica de que a leitura pode ser instrumento de dominação. Ainda, em relação ao acesso, esconde-se que a exclusão da leitura é antes de mais nada uma face da exclusão social e econômica. Com isso, queremos deixar claro que é a convivência com situações sociais que formará o leitor, sem pretensão de formar um leitor heroico.

Esse fácil acesso é nitidamente percebido quando se discute que vivemos na sociedade da informação e do conhecimento e, partindo do senso comum, só não lê quem não quer. Recaindo para o plano individual, não se criticam as condições para acesso e os sentidos da leitura. Ao apontar para as saídas individuais, pode estar destituindo aquilo que é histórico em favor de um presente instável e flexibilizado.

Neste terceiro momento, evidenciado precisamente em 2014, houve a elaboração, como já apontado, do projeto “Literatura e leitura nas escolas”, que compreende uma apresentação da justificativa, objetivos, metodologia, cronogramas e propostas para a formação dos professores e para a Semana da Leitura. No que se refere à organização da formação, os encontros, no ano de 2014, aconteciam mensalmente. Já no ano de 2015, foram programados por bimestres. O quadro abaixo representa, de forma sucinta, como a formação foi organizada.

Quadro 15 - Cronograma de Formação – 2014, Francisco Beltrão/PR

Data	Organização	Atividades	Horas
14/04/2014	1º Encontro	Apresentação do projeto e proposta de atividades para 2014.	5 horas – 4 h presenciais e 1 h leitura orientada na escola.
28/04/2014	2º Encontro	2 horas de fundamentação; 2 horas de planejamento.	5 horas – 4h presenciais e 1 h leitura orientada na escola.
19/05/14	3º Encontro	Curso para confecções de materiais.	8 horas.
02/06/14	4º Encontro	Planejamento e Troca de experiência utilizando-se de material concreto.	5 horas – 4h presenciais e 1 h leitura orientada na escola.
Semana da leitura – 18 a 22/08	5º Encontro	Curso sobre contação de Histórias e produção de uma obra literária.	4 horas presenciais.
25/08/14	Encontro não presencial	Avaliação da Semana da Leitura.	1 hora – para registrar a avaliação da Semana da Leitura, e sugestões para a semana de 2015.
22/09/14	6º Encontro	Curso sobre Contação de Histórias.	8 horas presenciais.
20/10/14	7º Encontro	Curso sobre Contação de Histórias.	8 horas presenciais.
10/11/14	8º Encontro	Avaliação e encerramento da Formação.	4 horas – Noite.
			Total: 40 horas.

Fonte: FRANCISCO BELTRÃO. **Plano Literatura e leitura nas escolas - PLL**. Francisco Beltrão: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2014. p. 11

Quadro 16 - Cronograma de Formação – 2015, Francisco Beltrão/PR

Data	Organização	Atividades	Horas
01/04/2015	1º Encontro	Apresentação do projeto e proposta de atividades para 2015.	04 horas presenciais.
03/06/2015	2º Encontro	Fundamentação e troca de experiências.	4 horas presenciais.
05/08/2015	3º Encontro	Curso.	08 horas presenciais.
09/09/2015	4º Encontro	Curso.	08 horas presenciais.
Semana da Leitura 07/10/2015.	5º Encontro	Curso.	04 horas presenciais – noite.
11/11/2015	6º Encontro	Avaliação da Semana da Leitura e Planejamento.	04 horas – para registrar a avaliação da Semana da Leitura e sugestões para 2015.
02/12/2015	7º Encontro	Encerramento	04 horas presenciais.

Fonte: FRANCISCO BELTRÃO. **Plano literatura e leitura nas escolas - PLL**. Francisco Beltrão, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2015. p. 12.

Em 2014, a organização do trabalho com a literatura na escola seguiu uma lista de autores brasileiros, e cada professor recebia algumas orientações. Vejamos:

Quadro 17 - Lista de Autores Brasileiros a serem trabalhados pelas escolas nas aulas de literatura em 2014

1	Monteiro Lobato
2	Cecília Meireles
3	Ziraldo
4	Maurício de Souza
5	Sylvia Orthof
6	Ruth Rocha
7	Ana Maria Machado
8	Lígia Bojunga
9	Tatiana Belinky
10	Eva Furnari
11	Elias José
12	Mary França
13	Pedro Bandeira

O trabalho com o escritor “Monteiro Lobato” se deve em razão do mês de abril em que é comemorado o seu nascimento e o dia do livro. Por isso, os professores trabalham a biografia de Monteiro Lobato e suas obras, como o Sítio do Pica-Pau Amarelo. “Todas as escolas trabalharão em abril com os autores: Monteiro Lobato e Cecília Meireles, no mês de maio cada escola trabalhará com o seu autor e determinando uma atividade para apresentação na Semana da Leitura/2014. Nos demais meses deverão trabalhar 2 autores mensalmente, seguindo a lista de autores na ordem deste anexo, não precisando retomar o autor já trabalhado” (FRANCISCO BELTRÃO,

2014, p.13).

Os autores apresentados no quadro são trabalhados durante o ano por todas as escolas e professoras. Formador 4 destacou que a sequência de autores não é uma regra, mas tem uma linha a seguir. Formador 5 ressaltou que, para o ano de 2015, realizaram um sorteio, inicialmente optou-se por Monteiro Lobato, em seguida cada escola trabalharia com o autor sorteado e, após, seguia a lista com os autores sugeridos. Já para a Semana da Leitura, que envolve uma apresentação cultural a partir da história, fazem um sorteio dos autores para cada escola.

A situação em que se encontra a formação no quesito rotatividade do profissional parece colocar em jogo as perspectivas acima citadas. Quando se pensa na articulação de uma leitura das amarras, uma prática que permita o “pensar sobre” – citado por formador 5 – e uma escola que, a partir do Plano elaborado no ano de 2014, promova o conhecimento histórico com encontro entre o leitor e o livro, implica uma reflexão sobre a formação do promotor de leitura.

Ao incidir no fato que o professor precisa gostar, e tal gosto carrega uma maior exigência ao profissional por requerer dele uma adaptação aos recursos diferentes, faz-nos lembrar os fundamentos de uma nova educação em que o aprender a aprender e adaptar-se às novas situações seriam fundamentais. Recaem para o plano individual, em que as soluções mais apropriadas relacionam-se ao talento e liberdade.

Embora o projeto, elaborado especificamente em 2014, apresente que a leitura precisa proporcionar o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, e as entrevistas demonstrem um esforço para incentivar a leitura, nada pode ser mais sintomático da reprodução ideológica do que o descompasso entre uma política de leitura e o lema aprender a aprender. Mais do que lermos acerca dele, é sabermos que o plano individualizante desse aprendizado está presente no intuito de formar o gosto, do fácil acesso e da necessidade de adaptação.

Sabemos que esse discurso que se associa à lógica perversa da dominação não está presente em todos os documentos, nem ao menos de forma clara no relato dos educadores. O que está em pauta é a análise dos conceitos que, mesmo despercebidos, estão presentes na política municipal. Por isso, cabe-nos analisá-los à luz da perspectiva que assumimos nesta pesquisa, compreendendo as mediações.

Temos a certeza que outras formações foram realizadas e delas, os materiais que as orientaram. No entanto, o resgate desses documentos não abarcou a totalidade dos materiais, exigindo para isso outra pesquisa. O que podemos constatar no âmbito da formação dos professores é um certo fazer que não tem uma matriz teórica. Ora pende para um ideal escolanovista, ora se tenta compreender a leitura enquanto uma necessidade concreta que permite a apropriação do real enquanto instrumento do saber historicamente construído.

Diante desse dualismo, perguntamos: apropriação de qual leitura e para qual sociedade? Parafraseando Duarte (2008), uma realidade em que a crítica para a transformação é desnecessária em prol do conhecimento das habilidades necessárias exigidas socialmente? Muito nos instigam esses questionamentos e, além deles, a concretude em que esta política se instaura: a falta de continuidade na formação dos

professores no quesito rotatividade profissional, o investimento em cursos que se distanciam dos fundamentos dos planos Literatura e Leitura nas escolas e até mesmo a falta de espaço e tempo para incentivar a leitura. Ao tratarmos da leitura, cabe-nos compreender qual leitura é operacionalizada no evento que acontece uma vez ao ano no município, e suas representações nos documentos desta política.

3.1.2 A Semana da Leitura: qual leitura?

A Semana da Leitura surgiu quando o projeto de literatura e suas variadas ações passaram a ter visibilidade. Foi instituída no município através da Lei nº 3652/2009, cujo autor foi o vereador Luiz Carlos Didio (in memoriam). A intenção, segundo Formador 2, era ter uma lei municipal de incentivo à leitura e uma semana de comemorações. Ao atender o objetivo de incentivar o hábito e o gosto pela leitura, uma matéria do Jornal de Beltrão expressa, a partir de uma das coordenadoras do projeto, que “[...] a semana da leitura tem o objetivo de sensibilizar e mostrar como a leitura pode mudar a vida de uma pessoa” (ASSESSORIA).

A partir da criação da lei, ficou estabelecido que, no mês de outubro, na semana que antecede o dia da criança, seria realizada a Semana da Leitura. Durante este período, são feitas atividades diferenciadas como palestras, apresentações de teatros, danças e contação de histórias. Cada escola é responsável por apresentar um número literário a toda a população. Os professores escolhem um tema ou um autor e, baseado nisso, desenvolvem uma apresentação cultural. Para isso, a professora que coordena o projeto, juntamente com os professores de literatura, organiza uma sequência de apresentações, consideradas atividades diferenciadas, como: “sarais Literários, recitais, mostras de arte que contemplem obras literárias representados através de alegorias de coreografias de teatro, organização de grupos de contadores de histórias” (FRANCISCO BELTRÃO, 2011, p.163).

Os slogans que repercutiram nas semanas de leitura, foram modificados em vários anos. Em 2010, quando iniciou a primeira Semana da Leitura, o slogan era “Francisco Beltrão, uma cidade que lê”, juntamente com “Francisco Beltrão. Mais leitura, mais educação”. Em 2011, a ideia repercutiu novamente em “Francisco Beltrão, uma cidade que lê”. Em 2012, foi “Homenagem aos Irmãos Grimm”. Em 2013, o foco foi “Centenário Vinícius de Moraes”. No ano de 2014, o tema foi “Festa da Literatura Infantil Brasileira” e em 2015, “O Mundo Mágico da Leitura”. Este último slogan, a partir de Formador 4,

foi traduzido na ideia de que as histórias infantis carregam certa magia, e que a criança gosta. Para isso, idealizaram uma cartola da qual os livros sairiam, como ilustramos na figura seguinte.

Figura 1 – Slogans Semana da Leitura 2014 e 2015



Fonte: Dados da pesquisa. SMEC, 2015.

Em folder que apresenta a Semana da Leitura realizada no ano de 2010, como já apontado, o slogan era “Francisco Beltrão, uma cidade que lê”. O trabalho desenvolvido considera que tão importante quanto equipar bibliotecas é desenvolver o gosto e o hábito pela leitura. O leitor é considerado o principal personagem de qualquer livro, na medida que desenvolve sua imaginação. “Imaginar significa criar imagens e esse é um atributo indispensável tanto no grande autor quanto no grande leitor. É no jogo das habilidades das duas partes que nasce o texto enquanto arte” (SEMANA DA LEITURA 2010).

Para que se desenvolva o gosto e forme uma sociedade leitora, os autores do documento compreendem que é necessário pensar no tipo de leitura que se quer, qualificação de professores, valorização de bibliotecas e promoção de projetos que incentivem a leitura, divulguem o livro e produzam textos (SEMANA DA LEITURA, 2010).

No ano de 2012⁹¹ foi elaborada uma proposta para a Semana da Leitura cuja temática era Contos de Fadas: Homenagem aos Irmãos Grimm. Como fundamento de tal proposta, a leitura é compreendida como um bom começo para o cidadão. Também envolve o prazer da leitura e é um meio para que as pessoas fiquem melhores, além de depender de estímulos. Neste ano, a semana pretendeu mostrar a importância dos contos de fadas e da tradição oral e incentivar a leitura.

Além das apresentações, são realizadas exposições de trabalhos feitos nas aulas de literatura durante o ano. Segundo Formador 2, nesse mesmo espaço, acontece a feira do livro e, geralmente, é enviado um convite para os expositores, livrarias, rotarays, etc. A preferência é que as livrarias tragam um preço acessível para que as crianças possam adquirir. Além disso, a SMEC contrata contadores de histórias que se apresentam com declamações, músicas, piadas, etc. No ano de 2014, a dupla João e Jerônimo Bello, intitulados “Semeadores de Sonhos”, fizeram-se presentes com suas apresentações artísticas. “Pai e filho, Semeadores de Sonhos encantam crianças na Semana da Leitura” (JdeB, 2014a). Além da dupla, no ano referido, o encerramento contou com apresentações de teatro e música do grupo Sou Arte, de Campo Mourão – PR.

O animador da Semana da Leitura, João Bello, participa do evento pela terceira vez. Ele é o responsável por guiar as crianças para o mundo da cultura brasileira na Semana da Leitura de Francisco Beltrão. Entre uma apresentação cultural e outra, canções do folclore do Brasil são cantadas em coro no Centro de Eventos do Parque de Exposições Jayme Canet Júnior (JdeB, 2014b).

As exposições contam com tendas, cenários, palco e feira de livros. A exemplo, a partir da proposta acima citada, em 2012, o espaço da praça central fez parte do cenário com uma floresta encantada, com réplica da casa de doces de João e Maria, torre da Rapunzel, casinha da Branca de Neve e os sete anões, entre outros cenários. A ideia foi fazer com que as crianças usassem a imaginação durante o percurso na floresta encantada e fizessem uma viagem no mundo dos contos infantis (PROPOSTA, 2012).

Os aspectos formativos presentes nessa organização da Semana da Leitura são entendidos por Formador 2 como uma “ajuda” para a criança, porque, ao trabalhar a contação de histórias em sala e propiciar a participação das crianças, trabalha-se a expressão corporal, a entonação de voz, expressão facial e gestos.

⁹¹ De acordo com orçamento presente na proposta da Semana da Leitura de 2012, especifica-se: Folders 2.700,00; Banners para divulgação 798,00; Banners João e Maria 319,52; Filmagem 2.800,00; Fotos 1.000,00; Painéis 1.800,00; Floricultura 2.500,00; Animador de Palco 12.000,00; Livros de Literatura infantil e infanto-juvenil para doação 30.000,00; Cenários 50.000,00; Estrutura do calçadão, que inclui cadeiras, som, técnico de som, microfones, iluminação, palco, seguranças e limpeza 54.800,00.

Em material orientador, trabalhado na formação em 2011⁹², havia uma indicação para a possibilidade de, ao final de cada mês, terminar o trabalho relacionado à temática que cada professor havia abordado, com uma sessão cultural. Esta apresentação poderia ser feita em sala de aula, saguão, pátio ou ginásio para toda a escola. A semana da leitura, então, passava a ser uma “oportunidade de demonstração” do trabalho realizado no cotidiano das aulas de literatura (Formador 2).

A gente faz aula de contação com o microfone que é para ir desinibindo, desenvolvendo a oratória. Tudo isso é um caminho para desenvolver uma apresentação. A criança que vai declamar uma poesia, com gestos e entonação, perfeitamente vai em qualquer palco fazer isso. Então ao trabalhar a leitura, o projeto também ajuda a desenvolver esse outro lado, que é o lado artístico. A gente faz isso na semana da leitura. Seria uma culminância de todo trabalho do ano que se mostra lá (Formador 2).

Desde que surgiu a lei em 2009 – e a partir de 2010 começou a efetivar-se – até 2012, essa semana foi organizada na praça central de Francisco Beltrão. Formador 2 justificou a realização no “calçadão” por compreender que permite mais acesso para a população e não somente para os estudantes. Assim, era possível a visita dos pais, crianças e população em geral na feira de livros.

A partir de 2013, a Semana da Leitura passou a ser realizada no parque de exposições Jaime Canet Junior, porque, segundo Formador 5, possibilitou maior segurança e acomodação, pois tem todo o sistema sanitário adequado e garantia de uma decoração sem que fatores climáticos interferissem. O centro de eventos é reservado em novembro, para outubro do próximo ano. Essa licitação dos espaços e materiais demanda planejamento, e, por isso, relembra Formador 5, a necessidade de ter os projetos no papel.

Ao considerar as justificativas que beneficiavam ou não a escolha dos locais, uma das metas muito presentes nas falas de Formador 2 e 5 ligava-se ao fato de possibilitar à população a visita e o acesso à produção, da exposição dos stands, materiais e apresentações na Semana da Leitura. Para 2015, também se desenvolveu um diálogo para ampliar os dias da Semana da Leitura, pois, anteriormente, sua realização acontecia de segunda à sexta. Uma das novidades, iniciadas em 2014⁹³, foi a participação dos CMEIs na Semana da Leitura, inclusive com apresentações culturais. Especificaram um dia para

⁹² A apresentação do material se deve ao fato de ser um dos únicos que obtivemos acesso.

⁹³ Para a realização da Semana da Leitura, nesse ano, segundo Formador 4, foi elaborado um projeto para solicitar auxílio de algumas instituições, empresas e cooperativas. Segundo o entrevistado, foi pensado na BRF, Itaipu, Copel e cooperativas da cidade como SICOB, SICRED e CRESOL.

as apresentações, a partir de uma organização por sorteio. Em 2014, por exemplo, cinco CMEIs participaram.

Para isso, Formador 5 aponta que, se a política é caracterizada pelo incentivo, são necessárias modificações. Há a intenção de ampliar tanto o horário quanto o público que participa e, talvez, estender um convite aos alunos de municípios vizinhos, das APAES e das turmas de 6º anos das escolas estaduais. Essa semana é considerada, segundo Formador 5, a atividade cultural mais importante, o principal evento da Secretaria Municipal. Ressalta que os professores gostam de trabalhar, pois se apaixonam, lidam com a arte, com a contação e imaginação da criança, e isso gera uma expectativa tanto aos professores como às crianças. O quadro abaixo exemplifica a proposta dessa semana, no ano de 2015:

Quadro 18 – O Mundo Mágico da Leitura. Proposta da Semana da Leitura 2015, Francisco Beltrão/PR

Proposta da Semana da Leitura 2015
TEMA: O Mundo Mágico da Leitura.
LOCAL: Centro de Eventos Jaime Canet Jr.
DATA: 1º a 09 de outubro de 2015.
PARTICIPANTES: 17 Centros Municipais de Educação Infantil, 21 Escolas Municipais, SMEC, Biblioteca Pública, entidades convidadas (Educação Infantil/ Ensino Fundamental/EJA).
1/10/2015 – 8:30 – Solenidade de Abertura e participação de escolas (manhã e tarde) conforme cronograma;
02/10/2015 – participação de escolas (manhã e tarde) conforme cronograma;
03/10/2015 (Sábado)
04/10/2015 (Domingo)
05/10/2015 – Participação dos CMEIS (manhã) participação de escolas (tarde) conforme cronograma;
06/10/2015 – Participação de escolas (manhã e tarde) conforme cronograma;
07/10/2015 – Participação de escolas (manhã e tarde) conforme cronograma;
08/10/2015 – Participação de escolas (manhã e tarde) conforme cronograma;
09/10/2015 – noite encerramento e apresentação cultural.
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: Duas sessões de apresentações culturais das escolas e CMEIs diariamente, com duração de no máximo 1 hora para cada sessão. Visitação a feira diariamente. Feira de livros. Mostra de trabalhos realizados pelos alunos e professores de literatura das escolas e CMEIS e projetos individuais de incentivo à leitura Espaços de leitura. Apresentação cultural.

Fonte: **O projeto de Literatura.** Francisco Beltrão. Disponível em: <<http://franciscobeltrao.pr.gov.br/secretarias/educacao/o-projeto-de-literatura/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

Lajolo (1994), ao abordar a leitura literária na escola, destaca algumas precariedades com que é tratada a literatura, quando tomada com base em problemáticas superficiais, como a falta do gosto pela leitura, a necessidade de incentivo de bons autores, a “preguiça” do aluno e uma formação do hábito para a leitura. Urge, no cenário educacional, um diálogo da libertação do texto das práticas gramaticais, concomitante à adesão de modelos simplificados de análises literárias. Em consonância com essa

simplificação, surgem propostas de leitura, compreendidas pela autora como um “desenfreado ativismo”. O ensino de literatura, segundo Lajolo, baseada nas suas constatações referentes à leitura, ao gosto e desgosto, ao hábito e incentivo, destila “amargor e o desencanto de *prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações*” (LAJOLO, 1994, p.12, grifos da autora).

Tal ativismo, muito presente em nossas escolas, no contexto de desenvolvimento do gosto pela leitura, ou formação do hábito para leitura, é, geralmente, a transformação do texto narrativo, de acordo com Lajolo (1994), em roteiro teatral, encenação, reprodução em cartazes, reescrita, trabalho com sucatas, entrevistas com autores, jograis e outras que possam ser familiarizadas com a literatura infantil. Estas atividades são sugeridas mediante a tarefa calcada no cotidiano escolar: fazer com que os alunos leiam e, mais ainda, fazer algo com o que foi lido. Trata-se de uma fuga da leitura.

Lajolo (1994), longe de desaconselhar os professores ou considerar práticas más, entende que tais propostas podem banalizar a leitura, empobrecendo-a em um itinerário prévio. Como exemplo, ao contextualizar a leitura enquanto objeto de alienação e ingenuidade, cita a improvisação teatral, em que a leitura transforma-se em um encolhimento, confinado a um espaço e tempo.

O problema é que atividades sugeridas indiferenciadamente para muitos milhares de alunos, distribuídas em pacotes endereçados a anônimos e despreparados professores, passam a representar a varinha mágica que transformará crianças mal alfabetizadas e sem livros disponíveis em bons leitores. Favorecem ainda a crença de que sua realização operará o milagre de transformar os professores em orientadores de leitura, fazendo vista grossa a **pouca familiaridade com livros, não questionando sua leitura quantitativa e qualitativamente muito pobre**, deixando intocada sua estranheza face a práticas mais significativas de linguagem. Na rotina de tais atividades camuflam-se riscos sérios de alienação da leitura (LAJOLO, 1994, p.72, grifo nosso).

Um dos “diagnósticos” muito presentes na realidade educacional, especificamente na política em questão, é a falta de hábito e gosto pela leitura. Atrelado a esse discurso, recorre-se a estratégias metodológicas, como se o problema da formação do gosto ou desgosto pela leitura estivesse vinculado à metodologia do professor. Tal fato é um engano, pois “espartilhada em um hábito, a leitura torna-se passível de rotina, de mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação, só para citar áreas nas quais o hábito é pertinente” (LAJOLO, 1994, p.107).

Tais considerações são retomadas no que concerne à formação de professores, pois tal “diagnóstico” e as medidas que se voltam a estratégias metodológicas “se revela

no léxico de controle social e de automação com que se discute a formação do professor: reciclagem, treinamento, estratégias, hábitos” (LAJOLO, 1994, p.108).

Este contexto de atividades que desconsidera alguns dos reais problemas envolvidos na leitura, com respaldo em Lajolo (1994), pode ser percebido na operacionalização da Semana da Leitura em Francisco Beltrão, apresentada anteriormente no relato de gestores e/ou documentos. Através de inúmeras apresentações culturais e uma rotina de atividades, acredita que poderá incentivar a leitura e mudar a vida dos sujeitos.

Certamente, a conquista do ato de ler colabora com a uma almejada liberdade que irá acontecer quando o leitor se apropriar da realidade e do sentido materializado na obra literária. Essa ação é compreendida por Zilberman (2009) como a experiência da leitura que qualifica a mediação entre o ser humano e o real e por Candido (2000) como uma mediação entre o autor e o público. O entrelaçamento dessa qualificação, quando se converte em uma obra, cria um comprometimento para com essa experiência. Nesse sentido, a leitura pode desvelar o mundo, e a literatura ser o seu “recipiente imprescindível. Preservar essas relações é dar sentido a elas” (ZILBERMAN, 2009, p. 34).

No entanto, essas relações de desvelamento e qualificação do real emergem das transformações sociais e culturais e precisa possibilitar o conhecimento do real transcendendo aos conhecimentos escolarizados e/ou a um reducionismo da leitura. A conversão dessa aproximação à obra não está vinculada ao espetáculo cultural, mas à apropriação do conhecimento através da obra literária. Porém, no projeto em evidência, a semana da leitura se manifesta através de um espetáculo cultural cuja familiaridade com a leitura constitui uma ideologia que resultaria na capacidade do indivíduo melhorar e decidir seu destino.

A partir dessa apresentação, cujo foco resume-se a número cultural e uma defesa entusiasticamente preconizada em torno do incentivo à leitura, percebemos que há uma fuga do trabalho com a leitura, tanto na espetacularização como na instrumentalização para conteúdos relacionados com a prática do professor regente. O nome “Semana da Leitura” parece não estar em acordo com sua operacionalização pois o que chama a atenção não é a leitura, mas os espetáculos artísticos, o ambiente acolhedor, o cenário colorido e os coloridos livros que convidam o leitor/consumidor a conhecer os produtos.

Consideramos leitura a proximidade, apreensão intelectual e convivência com textos diversos, uma prática que pode mostrar as contradições e fazer referência ao contexto social para a produção de sentidos. Muitos itens podem contribuir para seu

incentivo, “sem que o professor tenha de fazer ginásticas pedagógicas para promover a leitura” (SILVA, 2005, p. 31).

Ainda, pontuamos que uma dimensão estética de leitura carrega também o contraponto da dimensão ético/política no sentido de que “é uma ação de intervenção no meio, é uma maneira de construir a condição da possibilidade humana” (BRITTO, 2003, p.111). A questão é que o objeto de arte – da leitura do texto literário, como expressão artística – na sociedade, acaba por ser apagado em função da sua transformação em mercadoria, estreitando a leitura, especificamente, ao entretenimento e objeto de consumo. Destacamos que a consolidação de um público leitor e valorização da leitura que repercute no cenário da Semana da Leitura se converte em um mercado ativo, um fenômeno cultural que o fortalece.

3.1.3 A reestruturação das bibliotecas escolares e biblioteca pública. Investimento em materiais

Um dos trabalhos realizados em prol do incentivo à leitura foi a reestruturação das bibliotecas escolares e da biblioteca pública. Formador 1, como já destacado, relatou que as escolas estavam sem estruturas para se ter um trabalho com leitura. As reformas feitas nas escolas e investimentos com bibliotecas foram um trabalho “incansável”, realizados em dois períodos de administração.

Inicialmente, a partir de 2005, foi investido em cadeiras e mesas para que as crianças pudessem estar acomodadas nas bibliotecas. Exemplifica com o caso da escola Juscelino Kubitschek, na comunidade do Rio Tuna, que antes possuía uma sala que servia para depósitos de materiais e recebeu uma nova biblioteca. O espaço não estava adequado, e, com a iniciativa de Formador 2 e um mutirão de alunos, reorganizaram o lugar.

O prefeito Wilmar Reichembach disse que falar de educação e livros é sempre especial, porque levar o conhecimento às pessoas faz toda a diferença. E é isso que fazem as bibliotecas, especialmente na criança: dão asas à imaginação e ampliam os horizontes. Além de prestigiar a inauguração, garantiu recursos de R\$ 15 mil para a compra de livros de literatura, que serão entregues à biblioteca [...] (JdeB, 2012, p.07).

Já na segunda gestão, Formador 2 aponta que a biblioteca pública estava completamente desestruturada e sem material, o que impossibilitava um trabalho em conjunto com as escolas. Considera que “o projeto de literatura em Beltrão veio

justamente para abrir os olhos do incentivo à leitura nas escolas que é uma coisa que não existia” (Formador 2).

Inicialmente, dadas as situações em que se encontrava a biblioteca, houve um investimento em material e o início do projeto de literatura, como uma ação que constituía novos horizontes para a promoção da leitura. Os investimentos em materiais, haja vista a desestrutura existente, apresentou um avanço, porém, compreendemos que também colocou em dúvida se o que interessa ao segmento dominante em nossa sociedade é o desenvolvimento cultural com mudanças significativas na educação. Essa afirmativa advém do diálogo com os formadores e a verificação que o investimento em materiais nem sempre foi algo facilitado.

Ao tocarmos no assunto da valorização do trabalho e da necessidade de investimentos, formador 2 afirmou que é preciso compreender a importância do investimento, caracterizando-o como uma construção cultural. O desabafo do entrevistado é evidente ao relatar que “livro é uma coisa que não dá para pendurar uma plaquinha para inaugurar, então não dá ibope, não dá nome, não dá voto. Infelizmente o que acontece é que se pensa dessa forma. Ainda hoje em todo Brasil se pensa dessa forma”.

Dada a situação calamitosa das bibliotecas escolares e falta de investimentos para a biblioteca pública, concordamos com Silva (2009, p.190) quando afirma que a luta por implantação de bibliotecas ou fica no descaso e assistencialismo ou se insere numa batalha maior que “visa ao questionamento direto da ideologia e regime vigentes e a conquista de melhores condições de ensino”.

A gestão atual (2013-2016) ainda aponta que a biblioteca pública estava abandonada, tanto em sua estrutura quanto em materiais. Segundo Formador 5, a biblioteca estava “jogada às traças com livros mofados e se tornou ponto de droga, abandonada”. A ação, mediante tal abandono da biblioteca pública foi retirá-la do espaço onde estava e instalarem em outro lugar. Assim, foi transferida para a rua Romeu Lauro Werlang, num espaço alugado, temporariamente.

Esse novo espaço foi inaugurado em setembro de 2013. Aos poucos, a biblioteca foi sendo organizada, com mais acervos de literatura infantil. Para isso, a SMEC contratou uma biblioteconomista, profissional que orientou a organização dos livros e do cadastro. A partir dessa mudança, a biblioteca passou a funcionar juntamente com o PRÓ-INFRO, um laboratório de informática que faz parte de um programa incentivado pela Secretaria de Educação, na área de formação de professores em questões tecnológicas. Ainda, a

biblioteca, que atendia até 17h:30min, desde 2013, passou a atender até às 21h:00min com alguns profissionais a mais para atender esse público.

Outra ação importante no que se refere a esse investimento em bibliotecas foi, em 2014, a aquisição de bibliotecas para os CMEIS. Até este ano, havia 15 CMEIS, que em 2015 alcançou mais dois. Foi feita uma aquisição para as bibliotecas, em média, segundo Formador 5, de 480 a 500 livros para cada centro. “Todos eles receberam uma biblioteca linda, adequadas à faixa etária, desde o bebê. Livros de pano, emborrachados, com textura e sons” (Formador 5).

A entrevistada relatou que a intenção, para o ano de 2015, era implementar a biblioteca da educação infantil das escolas, para as crianças de 4-5 anos. Além disso, houve um melhoramento no acervo da biblioteca pública, que também tem o espaço para livros de literatura infantil.

Quando nós entregamos a biblioteca nos CMEIS, eu ressaltai que os livros são para as crianças manusearem e não para ficar lá na estante. Porque tem aquele apego ao material. Lógico que tem que cuidar, acho que tem que orientar. E outra coisa, professor também tem que planejar. Não é brinquedo para a criança ficar mastigando. A criança tem que saber a função daquilo (Formador 5).

A ideia de Formador 5 é construir ao lado da prefeitura um edifício que abrigue a casa dos conselheiros, a câmara dos vereadores e a biblioteca municipal. “Não sei se por conta dos recursos será possível nessa gestão, mas temos o objetivo. Isso parte do próprio prefeito, que apresentou várias vezes que gostaria muito de fazer isso” (Formador 5).

Como mudanças dependem de investimentos, em 2015, a Biblioteca Pública Municipal de Francisco Beltrão lançou um projeto chamado “Empresário parceiro da Biblioteca pública”, com o intuito de reunir empresários que façam doações de materiais. Em matéria publicada no Jornal de Beltrão, a partir do relato da coordenadora, verificamos que há uma compreensão que, ao doar livros, as pessoas podem estar compartilhando conhecimentos. Além disso, afirmou que recebem livros diversos, em bom estado de conservação.

Com isso, percebemos que o incentivo à leitura tem se tornado passível de investimentos advindos de diversos segmentos. O patrocínio empresarial que doa livros para a escola constitui um grupo de instâncias importantes para recorrer, entretanto é preciso que os profissionais promotores de leitura conquistem um espaço de criticidade.

O investimento em materiais e a reorganização das bibliotecas escolares no município, enquanto ações integrantes do projeto de leitura acabam por fazer parte de

uma batalha maior. Devido às resistências com que engendraram a reorganização, podemos afirmar que, por ora, ficou no descaso assistencialista. Por outro lado, o encorajamento dos diversos formadores frente ao enquadramento social nos revela uma reação crítica frente à escassa quantidade de bibliotecas.

3.2 Concepções de leitura: o caráter salvacionista advindo das Políticas Nacionais.

O debate que engendra a criação das Políticas para leitura tem avançado na defesa de uma leitura que forme o cidadão em uma sociedade da informação e do conhecimento, com bases didático-pedagógicas da educação ao longo da vida. Com esse postulado, apresentado em análises anteriores, cria-se um movimento de incentivo, cujo foco é uma sociedade justa e igualitária, na qual se acredita que todos podem ser incluídos. Diante de tal fato, com essa interpretação de sociedade e educação, as referências atreladas à leitura se pautam em discussões sobre gosto/desgosto e prazer/encantamento. Além disso, a sociedade em geral se torna responsável pelo funcionamento e acesso à cultura.

A partir dessa percepção, as políticas nacionais, ao fornecerem o sentimento de identidade e a ideia de que não haveria mais excluídos, institui uma forma específica de consciência social. A ideologia vem ao encontro da necessidade de um incentivo que se mobiliza em prol do interesse da minoria, embora pareça interesse geral. Há nessa tese um engano, pois se supõe que todos podem ter acesso à leitura, e que o acesso seria suficiente. Desloca a desigualdade da esfera econômica para a esfera social e, em segundo lugar, institui-se uma relação de necessidade como se a leitura fosse realmente indispensável para deixar os sujeitos melhores, por ora, adaptado em uma sociedade ancorada aos mecanismos de alienação.

Essa crítica, apresentada de forma sucinta, constitui um debate espesso mediatizado pelo ideal dominante. Ao exercer sua hegemonia, mascarada em efeitos e não em causas reais, urge a temática da formação do leitor. Leitor este que, diante das complexidades do mundo da informação e sua exclusão do mundo da cultura, precisa ser incentivado e formado criticamente. Nesse sentido, aproxima a problematização da criatividade e mais que isso, um debate que trata a formação do leitor em conjunto com a formação do cidadão.

Compõe, igualmente, esse ideário a constituição de uma ideologia que atribui à leitura finalidades “salvacionistas”. Nessa lógica, a leitura resultaria na formação do cidadão que enfrenta os desafios da sociedade com autonomia, decisão própria,

emancipação intelectual. Contudo, não é qualquer leitura que propicia efeitos positivos, além de tais aspectos poderem representar enganos provenientes da dinâmica social.

À medida que esta análise é tratada de maneira crítica, consideramos, em consonância com Silva (1998a), que a leitura “pode não operar milagres nas dinâmicas idiotizantes [...] mas ela pode levar o sujeito a enxergar o avesso das coisas. Pode ser um contraponto ou um escudo aos mecanismos de alienação”. Por certo, com base nessa apresentação, advinda das políticas nacionais, importa entender os interesses político ideológicos do capital que, substanciado no caráter ideológico, mantém as finalidades salvacionistas da leitura. Parafraseando Silva (1998a), importa, então, ver também o avesso das coisas.

De fato, “saber ler é uma necessidade objetiva do sujeito moderno, na medida em que a leitura está implicada por muitas práticas sociais, e a impossibilidade de realizá-la impede, em alguma medida, o sujeito de participar delas” (BRITTO, 1999, p.98). No entanto, o ato de ler aparece como condição para certos atributos sociais. Para isso, esse avesso supracitado é apresentado a partir de duas categorias: superação das desigualdades e cidadania. Além disso, trazemos alguns apontamentos que consubstanciam ideologias nas políticas para leitura.

3.2.1 A leitura como mecanismo indispensável na superação das desigualdades

Muitas são as estratégias do capital para estratificar o cenário burguês. Em consonância com a submissão da leitura à vontade do mercado, temos um discurso moralizante, próprio da ordem ideológica do capitalismo. A promoção da leitura constitui um problema político, e, se o intuito é valorizá-la, é necessário abandonar as visões ingênuas que a tomam como um bem em si. As críticas às políticas de leitura, percebidas sob a esfera político/social, fazem parte do embate ideológico e do movimento que assegura o direito de poder ler (BRITTO, 2003).

Sabemos que, sob os discursos da classe dominante, as relações entre leitura e seu contexto social são esvaziadas e distanciadas da realidade. Trata-se de um mecanismo persuasivo, na formação de um novo tipo de sujeito histórico em função dos elementos redentores relacionados à leitura. Ao obscurecer as intenções ideológicas, um caráter pragmático se instaura, pois ler passa a ter o sentido de empoderamento para vencer na vida, tornar-se cidadão, vivenciar a igualdade e até mesmo uma forma de superar as desigualdades.

Cabe observar que a leitura resulta de uma condição social do sujeito leitor, isto é, “a leitura é um comportamento social que se articula com os modos de inserção do sujeito no mundo” (BRITTO, 2003, p.127). Prosseguindo nossa análise, uma perspectiva se instaura sugerindo que a leitura se relaciona à superação das desigualdades. Vejamos:

A leitura é uma ferramenta indispensável na superação das desigualdades produzidas na sociedade de classe. Se considerarmos as reais condições culturais, econômicas e sociais estabelecidas no Brasil mediante a realidade das sociedades consideradas desenvolvidas podem-se observar uma distância enorme entre elas (FRANCISCO BELTRÃO, 2014, p.3, grifo nosso).

A partir das entrevistas, ao justificar a perspectiva de superação das desigualdades, Formador 5 também explicita o ideal de inclusão explicitado na citação supracitada. Afirmou que, a partir do momento em que nos libertamos das amarras, caracterizada na sociedade do capital, a leitura se torna fundamental pois, tendo acesso, superamos a desigualdade. Em partes, não podemos negar: ler é uma necessidade, e a pessoa que não lê está mais exposta aos mecanismos de exclusão social. No entanto, o acesso nas políticas é compreendido como superação das desigualdades.

Chama-nos a atenção a justificativa do entrevistado. Um pai de família, ao suprir as necessidades básicas de sobrevivência, não prioriza um livro. “É aí que mora a desigualdade. A criança não tem acesso. A criança que lê com mais facilidade e tem acesso aos livros, vai ter mais garantias de acessar o conhecimento, a leitura, a escrita e futuramente decide a sua vida” (Formador 5). A desigualdade é vislumbrada não apenas na falta de acesso, mas na falta de condições para tal. Eis o cerne das contradições do capitalismo.

O acesso à leitura parece ser uma temática pouco discutida ou muito naturalizada. Há um consenso, e não podemos negar, que há mais material de leitura e pessoas lendo, no entanto, há uma compreensão que “tem muito investimento. Então, não trabalha quem não quer. Não incentiva a leitura quem não quer” (Formador 5). A leitura é tomada como um direito de todos, como se o acesso fosse igualitário tendo em vista os investimentos advindos de diversos setores da sociedade. À criança, caberia escolher o livro e o futuro que a seguirá, sem desigualdades.

Parece que o acesso no sentido de ter contato com livros é aceito como um grande investimento em leitura, ou como um ato que, por meio de um projeto de leitura, erradicará a desigualdade. Essa afirmativa entra em contradição com a perspectiva de Formador 2, ao afirmar que não se forma leitor em um programa de leitura. Mais que isso

“não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas” (SILVA, 1998b, p.21). Entendemos que a desigualdade é desmascarada na contradição da própria materialidade social.

A gente percebe a diferença nos alunos cujos pais compram livros, daqueles que não compram; do pai que assina uma revista, daquele que não assina. Tudo é uma questão também cultural. Às vezes o único lugar que a criança tem acesso ao livro é na escola. Então, e se a escola não oportuniza? (Formador 2).

O complexo que envolve o relato acima está intimamente vinculado com as contradições da própria sociedade. A indagação do entrevistado se coloca como um desafio mediante essa crítica: E se a escola não oportuniza? Ora, sabemos que o acesso, a efetivação de um projeto ou a prática da leitura, por si, não erradica a desigualdade. No entanto, consideramos condição necessária a utopia de uma educação que tem a leitura em favor do combate à alienação imposta.

As estratégias otimizadas para perpetuar a desigualdade são propulsoras da sociedade do capital na reprodução da desigualdade e das relações de produção. Ao mesmo tempo, a contradição é revelada, pois a leitura está relacionada a redes contraditórias de uma dinâmica social maior. Certamente, a promoção da leitura em um contexto de redução de desigualdades é uma perspectiva inócua, se não for fundamentada num projeto que confronte essa dinâmica social. Se estiver efetivada no movimento compensatório, com caráter de voluntariado e responsabilidade social, diríamos que expande o efeito multiplicador da ideologia. Para se chegar aos pressupostos, precisamos analisar as mediações. Como ponto de partida, compreendemos que o debate, cuja expressão vincula desigualdade social seria melhor explicado como exclusão social. No âmbito político/ideológico,

A exclusão social expressa, certamente, o diagnóstico e a denúncia de um conjunto amplo, diverso e complexo de realidades em cuja base está a perda parcial ou total de direitos econômicos, socioculturais e subjetivos. Sinaliza, quem sabe, o sintoma de uma realidade contraditória cuja base está a forma mediante a qual o capital reage às suas crises cíclicas de maximização do lucro, vale dizer, suas crises de tendência de queda da taxa de lucro (FRIGOTTO, 2010, p.419).

Britto (2003) traz um destaque para a discussão e analisa uma cena de uma criança pobre com sua mãe admirando uma biblioteca em um shopping center, com uma menina lendo. A criança que observa do lado de fora exclama, com admiração, acerca da cena

que não faz parte de seu cotidiano, que a menina já estava no segundo livro. Com base em um quadrinho cuja originalidade é um alimento – bife – o autor afirma que “a falta do bife e a falta do livro são as duas faces da mesma e única exclusão” (BRITTO, 2003, p.133). Sem desmerecer os programas de incentivo à leitura, mas partindo dessa análise social, discute que

[...] essa criança não se formará leitora mesmo que haja belíssimos programas de formação de leitor e uma real intenção de incluí-la no processo, e isso não porque ela não queira ou não tenha estímulo, mas porque está objetivamente excluída do mercado de consumo de livros e dos espaços sociais em que os conhecimentos e as capacidades relacionadas à leitura são importantes (BRITTO, 2003, p. 133).

Como percebemos, a importância atribuída à leitura, diferente de ser um processo natural, está calcada em uma lógica em que ler não é uma questão de gosto/desgosto, mas uma necessidade objetiva e uma exigência do capital para o predomínio da exclusão. É, portanto, próprio do poder que opera em nossa sociedade, tornar a leitura passível de uma solidariedade mascarada em função dos valores do capital. A leitura, numa sociedade que aumenta a exclusão social e miséria, no mínimo, deveria possibilitar a tomada de consciência.

Ao rememorar análises anteriores⁹⁴, em que a leitura também assumia a perspectiva redentora, vinculada a mudanças estruturais da sociedade, destacamos dois aspectos analíticos. Em primeiro lugar, presume-se que a leitura é uma ferramenta para superar desigualdades e, assim, o sujeito pode participar de espaços mais igualitários. No entanto, ao desconsiderar, parafraseando Britto (2003), o sujeito excluído dos espaços sociais e do mercado de consumo, a leitura é considerada condicionante da participação social e redentora da condição de classe. Fundamentamos nossa análise crítica a partir do autor que, longe de individualizar a leitura e o sujeito, compreende que é a inserção dos sujeitos em diversos espaços sociais que proporciona a leitura.

Em segundo lugar, essa igualdade, conciliada com a leitura, implica embates que emergem do âmbito político-ideológico coerente com a doutrina liberal, logicamente apropriada pelo neoliberalismo. A leitura, tomada como mecanismo que permite a superação da desigualdade implica uma perspectiva de responsabilização individual. Apresentada por Britto (2003) como uma representação mistificadora por supor que ao ler os indivíduos ficariam melhores, essa perspectiva tem como base o individualismo

⁹⁴ Análises elaboradas no capítulo 2.

que “considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial” (CUNHA, 1991, p.28).

Nessa perspectiva, o indivíduo atinge uma posição vantajosa na sociedade por meio de sua capacidade. Esta, aliada à ideologia da leitura redentora, capaz de superar a desigualdade da sociedade de classe – cuja origem geralmente não é questionada nas políticas educacionais – produz um ideal de inclusão. As políticas sociais, ancoradas no conceito de inclusão, em especial as políticas para leitura, valorizam-na como uma das vias principais para a igualdade e superação da exclusão.

Esta análise não tem o intuito de afirmar erros na política municipal, mas promover a reflexão sobre termos que acabam por legitimar a sociedade e entrar em concordância com contradições do sistema capitalista. Acreditamos que a mudança na base material de produção permite o acesso, e que, diante dessa desigualdade enraizada, o papel da leitura é propiciar a conscientização. Silva (1986) muito bem adverte que

[...] a nossa discussão a respeito da relação leitura e conscientização não deve considerar somente a vertente do acesso ao livro no Brasil. Isto porque a existência de livros disponíveis e de fácil acesso não garante, por si só e necessariamente, o surgimento da leitura enquanto uma experiência de prazer e de conhecimento objetivo da realidade (SILVA, 1986, p.13-14).

Diante da afirmativa, poderíamos compreender que, se a lógica da exclusão não está na falta de acesso, não adianta propiciar o acesso à leitura. Não é essa a lógica desta análise. Cabe-nos refletir sobre a educação e, em especial a leitura, com clareza para distinguir e pontuar que ela ainda se coloca como uma questão de privilégio e não de direitos. Ainda, saber que não é qualquer leitura que propicia a conscientização, pois através dos mecenatos ideológicos, há uma distorção e fragmentação dos conteúdos de modo que as contradições podem não ser descobertas através da leitura.

Compreendemos a leitura, conforme Silva (1986), num movimento que foge do pragmatismo e condiz a uma visão humanista de leitura. “O ato crítico de ler aparece como uma constelação de atos da consciência do leitor, que são acionadas durante o encontro significativo desse leitor com uma mensagem escrita, ou seja, quando esse leitor se situa concreta e criticamente no ato de ler” (SILVA, 1986, p. 51). Este situar do leitor é, segundo o autor, uma garantia da liberdade e conscientização sobre o material escrito, não no sentido de memorizar, mas de compreender e criticar.

A direção que assumem as políticas para leitura, e conseqüentemente a política municipal, elucidam aspectos da política neoliberal pois, “na sua base estrutural, aumenta

a desigualdade e, em suas políticas, elabora estratégias focalizadas de administrar esta desigualdade” (FRIGOTTO, 2010, p. 420).

A citação em destaque, a partir do plano municipal, que traz a leitura enquanto possibilidade de superação de desigualdade, não nos auxilia na compreensão das complexidades e contradições sociais. Diferentemente, nos relatos das formadoras há expressões que revelam o sintoma da contradição na impossibilidade de investimento em materiais para a leitura e nos efeitos que dele podem advir. Nesse sentido, adverte Frigotto (2010) que o antônimo da exclusão não é a inclusão, mas a luta pela emancipação em uma sociedade sob novas formas de relações sociais. Certamente, a busca pelo conhecimento é uma grande aliada da libertação frente às gritantes desigualdades.

Pontuamos que, embora a citação não desnude as contradições sociais, a leitura é o mecanismo de conhecimento. Ela não erradica desigualdades, pois o debate da exclusão social está na esfera econômica. No entanto, ler é obter conhecimento por meio do qual podemos elucidar o dualismo entre o campo social e o campo econômico, assim como produzir elementos para uma pedagogia contra-hegemônica.

3.2.2 As implicações da leitura para a formação do cidadão “crítico”. O slogan do gosto, encantamento, hábito e prazer

O debate em torno da questão da leitura sofre alguns equívocos, integrantes de um consenso. A ideia central, reforçada numa concepção dominante e individualista, implica que para se formar um bom leitor é preciso uma postura de criação de hábito ou gosto. Trata-se de um estímulo que está condicionado à determinação do interesse individual. Concretamente, a leitura é pensada como o desenvolvimento de um talento, e a pessoa que não gosta da leitura precisa ser estimulada. Entretanto,

[...] uma pessoa dificilmente vai ler ou conviver com livros se ela não tiver tempo para o **exercício da leitura**, se ela não tiver acesso à educação formal, se ela não tiver poder aquisitivo para a compra regular de materiais escritos, se ela não tiver uma rede bem equipada de bibliotecas que atenda aos seus interesses e necessidades, se ela não for levada a valorizar a leitura como um meio de adquirir conhecimentos, etc (BARZOTTO, 1999, p.165, grifo nosso).

As relações entre a leitura e a cidadania estão submetidas a uma sociedade complexa e requerem um conhecimento da concretude social e um questionamento das reais condições para efetivação das práticas de leitura. Por isso, no tocante à cidadania e

leitura subjaz uma discussão sobre possibilidades de participação social afinal, diferente do que perdura no imaginário social, sabemos que a leitura não é um direito de todos, e tal fato se afasta do exercício da cidadania.

De modo a avançar o debate em torno das estratégias pedagógicas que inúmeras políticas de incentivo à leitura adotam e, por ora, transformam-se em frases de efeito, Britto (2003) reforça essa análise ao recusar o aparente consenso que sustenta tais estratégias. Ao defender uma leitura enquanto um “ato de posicionamento político diante do mundo” (BRITTO, 2003, p.100), explicita algumas noções vagas sobre o ato de ler que, validadas na mesma medida em que podem ser ignoradas, produzem um consenso. Recorremos a essas análises a partir das mediações que a política municipal expressa.

A primeira ideia que se tornou senso comum é que o sujeito que lê se torna mais criativo e pode descobrir novos caminhos e oportunidades. Sustentada na ideia que a leitura amplia o vocabulário e a capacidade intelectual, há um movimento que busca por técnicas que instiguem o aluno a ler. Desvinculado das questões sociais e políticas que emergem a leitura, “[...] o professor acredita que o aluno tem de ser ‘motivado’ a ler e, para isso, é necessário lançar mão de truques, artifícios, manobras, incentivos e/ou controles, a fim de operacionalizar a leitura escolar” (SILVA, 2008, p.55). A exemplo, em material de orientação da Semana da Leitura, no ano de 2012, encontramos a afirmativa que

Ler é um bom começo na vida de qualquer cidadão. Além de dar prazer é um caminho que **ajuda a melhorar as pessoas**: aprimora o conhecimento geral, oferece subsídios para refletir sobre o mundo e a condição humana. [...] A leitura é um ato que, também, **depende de estímulo e motivação**. A prática da leitura é uma tarefa essencial para a construção do conhecimento e um deflagrador do sentimento e **opinião crítica do indivíduo**. Ao propor atividades de leitura a alunos do Ensino Fundamental esta deve partir de uma condição **prazerosa** e válida (PROPOSTA, 2012, p. 1, grifo nosso).

Destacamos, a partir da citação, quatro aspectos: a relação da leitura à melhora das pessoas, sua dependência de estímulo e motivação, enquanto formadora de opinião crítica e condição prazerosa. A partir dessas representações e do debate em torno da questão da leitura, predomina uma concepção em função do comportamento subjetivo, voltado a responsabilidades individuais. Verificamos essas representações nas evidências que justificam o projeto e a concepção de leitura

A leitura é uma maneira de a pessoa se aculturar, porque a cultura dada da família também vai se esgotando aos poucos e através da leitura você conhece outras culturas, você **viaja sem sair do lugar**. Isso faz com

que a criança desenvolva também a sua sensibilidade tanto humana como cognitiva, porque quem lê muito e compreende o que lê realmente desenvolve a capacidade de pensar, de ler, de escrever, de falar (Formador 1).

O projeto da literatura já se consolidou por isso, pelo fato de ter conseguido trabalhar com os professores a questão da importância do ato de **ler por prazer**, de fazer uma leitura mais **lúdica**, mais dinâmica, usando um recurso, uma coisa bacana, porque **a criança precisa se encantar** para depois ela gostar do livro e pegar o livro para ler (Formador 2).

Não podemos desconsiderar que a leitura é uma atividade necessária, permite a reflexão sobre o mundo e o desenvolvimento intelectual. No entanto, reduzi-la a estímulo e motivação é pressupor que o indivíduo, agora motivado e incluído, poderá “brincar” de ler. “Ler aparece como um veículo de ilustração e uma forma de crescimento intelectual” (BRITTO, 2003, p. 102). Desconsidera-se o tipo de leitura e as condições em que ela acontece. Mais, ainda, postula-se que, para sanar esse desinteresse, é preciso criar espaço para leitura agradável e prazerosa, perdendo a dimensão de que a leitura pode ser instrumento de dominação e, ao mesmo tempo, uma descoberta da lógica e mecanismos de alienação.

Esta supervalorização da leitura pontuada por BRITTO (2003) vincula-se à perspectiva anteriormente apresentada, enquanto um lazer, distração, prazer passageiro. Certamente, o texto literário, a experiência estética ou leitura de entretenimento, por exemplo, pode conduzir a uma leitura prazerosa por ter os horizontes ilimitados, alimentar consciência e contemplar diferentes formas de conhecimento (SILVA, 1986). Entretanto, prevalece a ilusão que a leitura não é prazerosa e precisa envolver mais emoção.

Britto (2003) afirma que essa tradição que vincula a leitura ao prazer supõe um ambiente que desligue o sujeito do mundo real e invista em subjetividades. Chama a atenção essa crítica, pois, de acordo com o autor, esse vínculo é uma forma de falsear a realidade. “Escamoteando a necessidade de disciplina e trabalho, difundiu-se a crença de que a educação não pode ser chata, tem de ser natural” (BRITTO, 2003, p. 107).

A aproximação da leitura ao prazer é semelhante à da leitura da fantasia e entretenimento. “A leitura seria uma forma de lazer intelectual, como ouvir música ou assistir a um espetáculo teatral, por mera distração, a fim de obter prazer passageiro numa fração de tempo que se espera passar com leveza” (BRITTO, 2003, p. 104,105). Assim, ler pode ser comparado a assistir a um filme ou teatro ou fazer um passeio. Supõe-se que, com acesso à leitura, o leitor amadureceria e passaria a ler textos mais densos e/ou de melhor qualidade. Não há relação necessária entre leitura e prazer, pois “[...] a leitura muitas vezes exige esforço e concentração intensos, é cansativa, é feita por obrigação (e

também não há nada de errado que seja feita assim), por motivos profissionais, religiosos, cotidianos e outros” (BRITTO, 1999, p.98).

Supor o amadurecimento progressivo do leitor, que com o tempo passaria à leitura de textos mais densos, é o mesmo que supor que possa haver um amadurecimento do espectador de cinema que, de tanto assistir enlatados de Hollywood, termina por admirar cinema de autor. Ao contrário, a tendência mais provável é a de que o leitor, assim como ocorre com o espectador que rejeita programas que exigem maior envolvimento intelectual, torna-se avesso aos textos densos sob o argumento de que são complicados e chatos. Não é por acaso que muita gente torce o nariz quando a questão é a leitura de obras como *Os Lusíadas*, de Luís de Camões (BRITTO, 2003, p.109).

O destaque dado a essa leitura descompromissada e relacionada a embates ideológicos é exemplificada por Britto (2003) pela iniciativa voluntária, chamada “Expedição Vaga-Lume”⁹⁵. Ao indagar o caráter autoritário e cada termo representado na iniciativa, trazemos em pauta a palavra encantamento. Arraigada ao ideário infantil sugere a “possibilidade de habitar mundos maravilhosos e inimagináveis, em que todo o mal desaparece” (BRITTO, 2003, p.138). Esse encantamento reduz a leitura a uma questão pessoal, de hábito e gosto. Ainda supõe que a prática da leitura precisa ser proveniente de um estímulo externo.

As concepções acima citadas, comparadas pelo autor a clubes de assistência, ao acreditar que é possível melhorar as pessoas por meio da leitura, revelam não apenas concepções de leitura, mas de sociedade. Retira da pauta o modelo de sociedade que exclui. Essa análise é amplamente discutida ao se priorizar a formação leitor como um contexto geral da formação do cidadão e para isso são propostos programas de promoção de leitura.

A formação do cidadão é uma temática amplamente discutida nas políticas educacionais. Articulada à formação do leitor, o debate considera a educação, em especial a leitura, uma alavanca para o desenvolvimento de um indivíduo e/ou comunidade. De um modo geral, cabe lembrar os destaques das anteriores análises, a cidadania implica a ações do Estado e movimentos de coerção para uma sociedade com aparência harmônica.

⁹⁵ O Programa Expedição tem como objetivo promover o acesso ao livro e à leitura por meio da metodologia tripé desenvolvida pela Vaga Lume, que inclui três ações interconectadas: a doação de estrutura para bibliotecas comunitárias, a formação de voluntários como mediadores de leitura e o incentivo à gestão comunitária da biblioteca. A Vaga Lume desenvolve um trabalho importante para valorização da cultura local, que consiste na organização de rodas de histórias, nas quais moradores mais antigos das comunidades relatam histórias, mitos, lendas e causos contados de geração em geração, que podem ser registradas em livros artesanais ricos em vocabulários, desenhos e artesanatos de cada região da Amazônia. Excerto disponível em: <http://www.vagalume.org.br/interna/372/programa-expedicao>. Acesso em: 22.04.2016.

Implica também refletir sobre a leitura e a escrita, que estão relacionadas aos mecanismos de poder.

Com base nas concepções defendidas nas orientações para o desenvolvimento do projeto de leitura, empreendida a melhorar as pessoas, promover o prazer, gosto, hábito e encantamento, temos um segundo aspecto complementar:

A leitura não te deixa rico, ela não te dá o emprego dos sonhos, mas ela abre portas, ela te torna **culturalmente mais preparado**. E uma pessoa mais preparada culturalmente é mais inteligente e tem mais acesso. Então, uma pessoa que lê é uma pessoa que se defende. Então, a leitura te abre muitas portas que fazem ser um **cidadão crítico**. É isso, é você saber se posicionar na vida e cobrar o que é teu por direito (Formador 2).

Num primeiro momento, o sujeito da pesquisa desnuda a concepção pragmática que relaciona a leitura enquanto pré-requisito para a prosperidade e para uma condição no mundo do trabalho. No entanto, a leitura vincula-se a uma concepção de empoderamento ao leitor.

Certamente, o trabalho com promoção de leitura que traz como emblema a formação de um cidadão crítico indica uma perspectiva, como afirmado no início deste capítulo, de contraponto. No entanto, a expressão é incômoda pois se relaciona ao mito que a leitura em si promove o empoderamento intelectual e social dos sujeitos, o que retira da pauta o debate mais amplo das relações de exploração do trabalho.

Até o momento, temos como base que ler seria um bom começo na vida de um cidadão, e tal prática proporcionaria uma “melhora”. Diante disso, não será demais indagar: o que é ser um cidadão crítico ou uma leitura crítica? Apropriamo-nos das ideias de Silva (1998) quando defende que a leitura crítica movimenta-se para o cerne das contradições sociais e por meio dela “o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza as sínteses, enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos” (SILVA, 1998a, p.26).

Contrariamos a dicotomia entre gosto/desgosto e a melhora defendida ao ler, acreditamos que as práticas de leitura precisam proporcionar uma elaboração e reelaboração do conhecimento de mundo, a crítica à sociedade e a conscientização da condição social mediante as relações que a produzem. A compreensão crítica da educação, em especial da leitura, está mediatizada pelas relações de poder, com questões

de luta e conflito de classe. A leitura crítica indica as formas de resistência possíveis e a profundidade com que se intensifica o conflito de classe.

Ainda que esteja explícito nos documentos que orientam a leitura, a temática da formação do cidadão, é necessário que as ações implementadas se direcionem à formação da criticidade. “Cumprir lembrar que cidadania e criticidade são termos indicotomizáveis, a menos que o primeiro termo (cidadania) seja pensado ao estilo burguês, como sinônimo de obediência e docilidade quanto à forma prevalecente de organização das relações sociais (SILVA, 1998a, p. 26).

Dessa forma, a leitura crítica e seu ensino vinculam-se a uma política e filosofia que detecta o cerne das contradições, dinamiza os conflitos e sínteses e combate o conformismo ou escravização de ideias (SILVA, 1998a). Daí a necessidade de combater a simplificação da realidade por meio dos discursos que a tentam caracterizar.

Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam através dos textos (SILVA, 1998a, p.27).

Freire (2015), ao abordar a alfabetização e o processo de cidadania, chama-nos a atenção para o fato de que a dominação dos opressores sobre as classes populares têm causado uma espécie de cansaço existencial, especificamente caracterizado de anestesia histórica. Nesse cansaço, perde-se o foco do amanhã enquanto projeto de mundo. “Daí a necessidade de uma séria e rigorosa ‘leitura de mundo’, que não prescinde, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de textos” (FREIRE, 2015, p.58).

É exatamente nesse nível crítico que recusamos a visão ingênua da leitura como alavanca de transformação e igualmente o desprezo por ela, como se existisse educação sem leitura. Pensar sobre as dimensões acima citadas é saber que não há neutralidade nas práticas leitoras. No quesito cidadania, concordamos com Freire (2015) que a leitura e a escrita estão relacionadas à cidadania, porém não são suficientes para sua plenitude. Por isso se torna mais necessária a presença de leitores críticos, afinal, “leitores ingênuos, pessoas impassíveis diante das contradições sociais acostumadas à ótica convencional de perceber os fatos, muito provavelmente permanecem felizes em exercer a sua cidadania ‘de meia tigela’, a bem daqueles poucos que detêm os privilégios” (SILVA, 1998a, p. 33).

A temática em pauta, ao relacionar a leitura com a cidadania carrega implicações ideológicas. Inicialmente “o que e o quanto um cidadão é leitor depende, acima de tudo,

de sua condição social e da possibilidade de ter acesso ao escrito e isto depende das relações sociais” (BRITTO, 1999, p.101). Ao considerar as relações sociais, compreendemos que a melhora associada à formação do cidadão pode assumir um sentido emancipador ou hegemônico.

Frigotto e Ciavatta (2003) ao abordarem a temática da cidadania compreendem que existem obstáculos para um projeto emancipador devido à forma restrita com que os cidadãos se inserem na comunidade política. Além disso, distancia-se do saber em prol da operacionalização individual e competitiva do mundo empresarial. No contexto da mundialização, afirmam que os conceitos cidadania, cidadão produtivo e emancipação estão em pauta e, no campo educacional, relacionam-se com a sociedade da informação.

A noção de cidadão produtivo atende à esfera da empregabilidade e caracteriza um ideário que atende o mercado, em que o trabalhador vai maximizar a produtividade. No sentido da subordinação, atua como cidadão mínimo e, embora, nas políticas, todos sejam considerados cidadãos,

[...] há níveis e situações concretas diferenciadas de cidadania de acordo com as classes sociais. O que significa, efetivamente, acesso diferenciado aos bens necessários à sobrevivência, criando a situação de escândalo público (impune) dos indicadores de renda, traduzidos em pobreza e miséria” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.55)

A ideia de que todos serão contemplados com direitos iguais fica legitimada no contexto em que a cidadania tem como foco a liberdade e propriedade privada⁹⁶ do indivíduo. A cidadania, no contexto das relações de trabalho flexibilizadas tem em vista a produtividade⁹⁷ do trabalhador. Assim, “a educação do cidadão produtivo, onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 58).

A emancipação citada pelos autores encontra respaldo no conceito de cidadania coletiva, que implica uma individualidade a partir de um coletivo, na formação de um sujeito político. Por isso, afasta-se do termo cidadão produtivo. Em ambas as dimensões

⁹⁶ Perspectiva liberal burguesa, que afirma a liberdade individual, igualdade, propriedade e democracia. A corrente liberal recusa qualquer vantagem decorrente do nascimento e afirma que o talento e o trabalho são os determinantes da riqueza, por isso qualquer indivíduo, independentemente de sua classe social, pode adquirir riquezas. Este elemento é revelado no princípio, chamado propriedade. É entendida como direito natural do indivíduo, e dessa forma o Estado não pode apropriar-se desses direitos (CUNHA, 1991).

⁹⁷ A concepção de Marx sobre trabalho produtivo é clara nas suas duas referências: à produção de valores de uso e à extração de um valor excedente ao valor do trabalho remunerado pelo capital. Permite-nos entender que o senso comum, que se apropria dos termos trabalho produtivo e cidadão produtivo com o sentido de produtor de valor de uso está, historicamente, contaminado pela ideia da produtividade do trabalho segundo os padrões do capitalismo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 57).

há a ideia de igualdade e liberdade. No entanto, a cidadania produtiva encarrega para uma liberdade e autonomia no sistema de mercado, enquanto a cidadania coletiva relaciona-se aos movimentos sociais e busca de leis e direitos dos excluídos da sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A condição para a cidadania, certamente, envolve uma retomada de análises conjunturais sobre as possibilidades de formação de um sujeito político. Os condicionantes que barram a cidadania política coletiva configuram projetos societários distintos. Por isso, não basta afirmar que a leitura é parte integrante da formação do cidadão, mas pensar essa cidadania enquanto direito efetivo de participar das decisões políticas e saber que não basta ter os direitos assegurados em lei ou participar da sociedade, sob os ditames do capital. Importa, sob os sentidos da cidadania em Gramsci (1991), adquirir um saber político democratizado aos governados e governantes que se contrapõe à hegemonia da sociedade.

3.3 Pressupostos políticos/ideológicos e apontamentos para uma política municipal

A prática da leitura e preocupação em formar o leitor, assim como a ausência de bibliotecas e salas apropriadas para a prática da leitura, são necessidades evidenciadas no meio educacional. Porém, em decorrência do apagamento das humanidades e artes, acabam por ficar esquecidas em prol da assimilação de conteúdo, das concepções reducionistas de leitura e da falta de reflexão sobre os interesses políticos/ideológicos intrinsecamente direcionados ao exercício do poder. Para tanto, o município, por meio do projeto Literatura e Leitura nas escolas municipais apresenta um avanço ao considerar que raramente há a preocupação em formar o leitor.

Sabemos que, para concretizar uma utopia para a educação com caráter emancipatório, a leitura desempenha papel fundamental. Em especial, o ensino da literatura permite que o leitor se eduque ao fruir os textos literários. No entanto, as diversas orientações, decorrentes de um certo psychologismo, que acredita que o aluno deve ser motivado a ler, e o professor precisa buscar técnicas e métodos para tal fim, acabam por apagar as finalidades sociais e políticas da leitura.

Tais finalidades estão articuladas ao projeto de sociedade que corresponde à política social e suas funções e opções ideológicas. Com base no exposto em capítulos anteriores, verificamos que as políticas para leitura, nos anos do neoliberalismo, passam

a priorizar a liberdade individual e das organizações e, com base numa democracia mascarada, atribuem papéis estratégicos à educação.

O discurso neoliberal, com a atribuição de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, fez com que o Estado passasse a prover serviços sociais para uma classe chamada excluídos e que, ao serem incluídos, poderiam contribuir para o consenso do projeto societário. Nesse sentido, instaura-se uma nova pedagogia da hegemonia que apresenta como finalidade uma reformulação dos padrões fordistas (NEVES; SANT'ANNA). Essa pedagogia propõe-se a incentivar soluções individuais, consolida a autonomia dos sujeitos que irão enfrentar os desafios da sociedade da informação com uma aparência de inclusão e empoderamento.

Nesse movimento, as políticas de leitura, em geral, trazem em pauta as expressões relacionadas ao gosto e hábito pela leitura, como se a prática da leitura fosse uma questão de gosto, desvinculada da sociedade concreta. Para isso, e como característica de um projeto societário que restringe o nível de consciência política dos indivíduos, são criadas políticas que valorizam demandas locais.

Diante de tais propositivas, poderíamos indagar: o que há de neoliberal ou de ideologias do movimento constitutivo do capital ao pensar uma leitura vinculada ao gosto, à cidadania, à inclusão e erradicação das desigualdades? Bem, diante de uma pedagogia que contempla as novas relações entre trabalho e conhecimento e novas exigências para uma nova sociedade, está em jogo o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos. Sob esse viés, o papel do ensino de leitura seria garantir essa competência mínima e a inclusão dos sujeitos numa sociedade em que impera o crescimento da informação concomitante ao da pobreza, do desemprego e da desigualdade.

Em relação ao papel do Estado, uma concepção cunhada no neoliberalismo não tem como objetivo as políticas sociais universalizantes, mas mobilizações sociais que envolvam pequenos grupos com caráter de voluntariado. Temas como cidadania, igualdade, participação e responsabilidade social sobressaem e definem as orientações pedagógicas no intuito de manter as relações sociais.

Melo (2014), ao analisar a influência dos organismos internacionais na construção de um novo bloco histórico no contexto de transformação das relações de poder do Estado e reprodução do capital, investiga documentos do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial. A cidadania, enquanto aprofundamento do individualismo se enquadra nas estratégias de redução da pobreza. A autora explicita que, nesse sentido, a pobreza e a desigualdade social passaram a ser responsabilidade também dos indivíduos que têm possibilidades de se informar.

A incorporação dos pobres à ‘comunidade do desenvolvimento’ se daria a partir de programas de **incentivo** e promoção de oportunidades (programas focalizados para os mais carentes), facilitação do empoderamento (estimulando a estabilidade de regimes democráticos participativos) e aumento da segurança (de manutenção da propriedade, não necessariamente do emprego) (MELO, 2014, p. 77, grifos nossos).

No sentido de incentivar o empoderamento dos sujeitos, uma nova versão do capital humano se instaura, ao valorizar as pessoas e as relações de participação social. As reformas educativas se aprofundam de forma mais explícita. A desigualdade da esfera econômica é lançada para a esfera social e as comunidades locais se tornam responsáveis para tentar solucionar os problemas (MELO, 2014).

A política municipal de incentivo à leitura, de acordo com os documentos e entrevistas, parece atuar no incentivo do hábito e gosto pela leitura num ambiente prazeroso e encantador para formar um cidadão crítico. No entanto, os destaques aos slogans presentes nesta política, em articulação com o movimento nacional, tornam-se um fator de reprodução da ideologia vigente. A lógica neoliberal de educação desponta com uma política que conduz ao discurso do fazer individual. De algum modo, pudemos perceber que os formadores de leitura, ao evidenciarem falta de biblioteca, recursos, funcionários e a própria compreensão da importância da leitura, instituíram um modo de fazer que, por ora, pareceu desvinculado das políticas nacionais. No entanto, o discurso muito presente do fazer individual dos professores está aliado ao ideal de participação, autonomia e responsabilidade social, elencados nos capítulos anteriores.

A proposta da Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão em muito se assemelha às políticas públicas de incentivo à leitura em âmbito nacional. Alguns apagamentos ideológicos são evidenciados nos ideais de cidadania, desigualdade e até mesmo no slogan aprender a aprender.

Uma questão que sobressai a partir da leitura dos documentos da política municipal é a noção de cidadania. O aluno/leitor precisa se tornar um cidadão crítico. Perguntamos: para qual sociedade? Em análises anteriores, pudemos verificar que a concepção de cidadania elucidada nas políticas nacionais prima pela ética utilitarista, soluções individuais e competitividade para adaptar-se ao mundo do trabalho. Ideais como igualdade, inclusão e autonomia fazem parte desse emaranhado que se subordina à lógica do mercado. O incentivo à leitura que interessa ao capital é aquele que instrumentalize o cidadão para uma formação ligada à produção e para a sociabilidade dos pilares de uma educação ao longo da vida, para aprender a aprender.

Acreditamos que uma forma de se romper com essa formação cidadã numa ética utilitarista que formata as pessoas à sociedade é lutar por uma educação que se compromete com a mudança social e instrumentaliza os cidadãos para analisar e transformar seu meio social. Diferente de responsabilizar os sujeitos pelos destinos da sociedade ou apresentar ações de empoderamento com viés individualista, precisamos de cidadãos que participem das decisões econômicas e políticas e que tenham conhecimento dos princípios que norteiam nossa sociedade.

A formação calcada no gosto está presente nos relatos e documentos orientadores da política municipal. Além desse intuito, a leitura é percebida como um encantamento, prazer, hábito. No lugar de ser entendida como um ato social e político, ela é compreendida, em muitos momentos, como algo que pode mudar o indivíduo com caráter salvacionista. Ao associá-la ao prazer, há uma compreensão por parte dos professores que o leitor terá um ganho intelectual e precisa se desligar do mundo real. Com esse pressuposto, a leitura aparece como uma questão pessoal que pode ser tratada através de um movimento que vincula a leitura aos ambientes que a favorecem.

Ainda, em função do incentivo, a leitura passa a fazer parte de um ideário de igualdade/desigualdade, diríamos de uma função que, relacionada à esfera econômica, é redefinida à esfera social. À luz das análises arguidas nessa pesquisa, a leitura, associada à questão do poder, não está desprendida do âmbito ideológico. Por isso, lembramos a análise de Britto (2003) que, ao valorizar a leitura como um bem público, afirma que o excluído da leitura é aquele mesmo excluído da sociedade.

Embora se trate de um panorama crítico que, por ora, parece negativo em relação às políticas de leitura, acreditamos que os contrassensos das ideologias presentes na política municipal podem ser superados ao engajar um processo político que vai além de propiciar acesso à leitura, mas implica “múltiplas instâncias de decisão, de participação e de controle popular dos processos produtivos” (BRITTO, 2003, p. 140).

[...] é preciso reconhecer que a simples disposição da informação em arquivos, a criação de salas-ambientes, os programas especiais para desabilitados, os encontros com escritores e artistas, os serviços de referência e de descentralização do atendimento, entre outras ações que têm predominado nas bibliotecas públicas, não são suficientes para cumprir a tarefa de formar leitores, agora compreendendo essa expressão no sentido de combate à exclusão e aos processos de exclusão (BRITTO, 2003, p.141).

Outro apagamento produzido diz respeito à redução da leitura ao domínio do texto literário, de modo a reduzir outros sentidos para a leitura que fazem parte da nossa sociedade.

A condição posta para o incentivo à leitura e seus diagnósticos de falta de leitura, rotatividade profissional e falta de investimentos não resultam de uma má vontade ou falta de gosto, mas resultam das condições objetivas do trabalho e da própria sociedade. Mediante a crítica aqui instaurada e a clareza de que as orientações nacionais integram a visão de mundo que orienta a política municipal, ainda conseguimos perceber um viés contraideológico. Embora a discussão tenha identificado algumas contradições, acreditamos que o trabalho de investimento em materiais e estruturas para a prática da leitura, assim como a formação de professores, são formas de potencializar a luta contra a desigualdade.

No plano social, a exclusão nada mais é do que um sintoma de uma realidade contraditória. A tarefa política em favor da leitura, ao administrar essas contradições, acreditamos que é não perder o foco das alternativas e viver “[...] positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação [...]” (MÉSZÁROS, 2008a, p.83).

Podemos afirmar que as políticas para leitura se apresentam limitadas sob o capitalismo e sua dominação ideológica. O desafio, nesse sentido, é desatar as formas de internalização. “Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de contrainternalização, coerente e sustentada, que não se esgote na negação [...] e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe” (MÉSZÁROS, 2008a, p. 56). De fato, o papel e visão de mundo de uma política para leitura não poderia ser maior.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa nos permitiu constatar que as políticas públicas de incentivo à leitura se instauram sob a materialidade vigente e ao tornarem-se um elemento material da sociedade, forjam a ideologia do capital. A inversão ideológica se torna evidente ao reduzir a leitura a uma questão de incentivo, qualificação profissional e soluções individuais. As interpretações silenciadas pelos slogans em voga nas políticas para leitura revelam compromissos que consolidam a pedagogia da hegemonia e colocam o desafio para uma perspectiva crítica a luta contra a lógica da internalização.

Verificamos que as políticas para a leitura, emanadas de diversos âmbitos educativos, são interesses que transcendem o âmbito nacional, mas fazem parte das agendas internacionais e da nova educação para o século XXI. Os discursos político/ideológicos de organismos internacionais e das políticas sociais para leitura evidenciam uma reorganização do capital e sedimentam a ideia de que o incentivo à leitura transformará os cidadãos excluídos em pessoas incluídas, com direitos assegurados, capazes de se adaptar à sociedade e “aprender a ser”. Com argumentos de ampla aceitabilidade, tais políticas encobrem as pretensões de determinado grupo social e respondem às novas demandas da ordem sociometabólica do capital, o que viabiliza assim sua lógica de reprodução.

Reconhecemos, através da leitura e análise dos documentos, elementos ideológicos que despontam juntamente com a reorganização da sociedade. A leitura aparece regulada por slogans pragmáticos, e ler tais slogans de forma crítica nos levou a perceber a complexidade que constitui um discurso pacificador na administração da desigualdade e promoção do consenso. O que parece elucidar uma democracia e participação social serve para aprofundar a sociabilidade ancorada na perpetuação da ideologia dominante.

Por meio de uma apresentação que indicou histórico, objetivos e principais ações, verificamos que as políticas de incentivo à leitura manifestam-se, principalmente, por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e, em continuidade a este último, os Planos Estaduais e Municipais (PELLL e PMLL). Ainda, verificamos que a leitura faz parte das discussões de organismos internacionais, como uma forma de instaurar uma política de Estado.

Consequentemente, empresas acabam por fazer parte desse incentivo, enquanto parceiros no cumprimento da responsabilidade social.

No geral, as políticas de incentivo à leitura revelam um investimento assistencialista do Estado, que designa uma formação instrumental com interesses ideológicos voltados ao mercado de trabalho (parceria, responsabilidade social, habilidades, competência). A leitura se tornou uma necessidade básica para adaptar os oprimidos à nova ordem do capital⁹⁸. Ao elucidar o histórico, principais ações e objetivos das políticas, percebemos uma ligação com uma sociedade da informação, educação ao longo da vida, e consequentemente uma leitura para formar o cidadão e incluí-lo na sociedade.

Tais objetivos nos levaram a compreender que os interesses em formar leitores não se dissociam ao modo de produção social. Além disso, não modifica a essência da exploração e nem a condição do indivíduo que vive nesse modo de produção. Ler é colocado em um espaço pragmático e estratégico ligado à necessidade do capital com suas urgências e formas de dominação.

O complexo ideológico que envolve os silenciamentos proeminentes das políticas de leitura parece desenvolver um discurso de antidominação por se apresentar com uma função educativa positiva, próprio da pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005). No entanto, colocado em paralelo com a sociedade, nos marcos do capitalismo, mantém fora da pauta as contradições concretas da sociedade.

O primeiro elemento, apontado no primeiro capítulo, porém com análises aprofundadas no segundo capítulo, se refere ao papel do Estado. Temos a clareza que as políticas, implementadas pela sociedade e Estado, sinalizam as representações sociais de dada época, com valores e normas em sua própria materialidade. As mudanças qualitativas que passaram a exigir do Estado um papel de educador na formação de um novo tipo⁹⁹ de sujeito social vêm ao encontro do atendimento a parcelas da população denominadas excluídas, aparentemente voltadas ao interesse comum.

O que se define nesses documentos, em geral, é um projeto de sociedade cujos instrumentos de dominação outorgam a formação de um novo intelectual demandado pelo capitalismo. As mediações do sujeito e realidade ancoram abordagens que distanciam o

⁹⁸ Entendemos por nova ordem do capital a reestruturação produtiva, fundamentada basicamente na organização do trabalho pós-fordista ou toyotista instituída a partir da segunda metade do século XX.

⁹⁹ Em função das demandas do trabalho flexível, o sistema do capital requer um novo tipo humano com qualificação polivalente, na perspectiva da pedagogia das competências. Ver Ramos (2010).

conflito de classes e, através do amparo social, responsabilizam os próprios sujeitos pela unidade, democracia e inclusão.

Inicialmente, apontamos que, coerente com os pressupostos do Neoliberalismo da Terceira Via, as políticas para leitura deslocam o foco da desigualdade econômica para a esfera social¹⁰⁰ e responsabilizam os sujeitos e comunidades pelo cumprimento do incentivo necessário. Nesse sentido, o desenvolvimento econômico interliga-se com o empoderamento dos sujeitos. No caso das políticas de leitura, torna-se uma ferramenta mínima para corroborar o parecer de uma sociedade mais igualitária.

Ainda, indica-nos uma nova versão da teoria do capital humano, pois a responsabilidade do Estado para com as políticas de leitura passa a ser responsabilidade de organizações privadas e individuais. No sentido de dar conta do mundo e resolver questões que transcendem o âmbito educacional, o capital se apropria de termos que tem como cerne o apagamento do confronto social e resistência.

Dado esse contexto, as contradições da sociedade capitalista são ocultadas através da ideologia da sociedade do conhecimento. Dilui-se, com base na teoria do capital humano, a ideia de que a sociedade, pela ênfase na informação e no conhecimento, deve promover competências e habilidades para atendimento ao mercado. A sociedade do conhecimento e o capital humano presente nas políticas de leitura encaminham um discurso no sentido de consenso social.

Marcadas por soluções individualizadas, as políticas de incentivo à leitura estão de acordo com o fundamento da pedagogia da hegemonia, que propõe uma nova participação marcada pelo individualismo e desmobilização dos sujeitos para uma pequena política. Tais soluções, ao focalizar as políticas sociais destinadas aos diversos setores e, ao desresponsabilizar o Estado, consolidam a liberdade como um valor que constitui uma nova hegemonia. De forma assistencialista, as políticas atuam como programas de responsabilidade social que constituem uma minimização dos efeitos emergentes da apropriação privada de bens.

Propaga-se a ideia de que não haveria mais excluídos da leitura, afinal, ela é um direito de “todos”, e isso contribui para a redução da desigualdade social. Ao utilizar o apelo à consciência individual e coletiva com o termo “todos”, compreendemos que a

¹⁰⁰ Ao deslocar o foco da desigualdade econômica, há a compreensão de que “se na população está a causa dos problemas, na população também poderiam estar suas soluções” (MELO, 2005, p.80).

democracia “parece estar sendo ressignificada no sentido da inclusão mínima das massas ‘excluídas’, que vivem no país em condições subumanas” (NEVES, 2005, p.98).

Sendo uma leitura para todos, o Estado assume a função de “parceiro”, afinal, é função de diversos representantes sociais responsabilizarem-se pela leitura. Inserida em uma espécie de reforma da gestão, a autonomia refere-se ao Estado e aos sujeitos que conduz a uma nova moralidade social em que tal característica se torna um atributo necessário para as transformações sociais. Em consequência ao apelo à responsabilidade social, instaura-se a noção de que a sociedade é um espaço de ajuda mútua, independente do Estado. Essa é uma estratégia da classe dominante para reduzir a participação popular e humanizar as relações de dominação.

O Estado, na perspectiva que se instaura, é constituinte e constituído das relações antagônicas e alienantes que, conforme o desenvolvimento das forças produtivas e políticas, adquirem contornos por ora mais perceptíveis. Na sociedade, poderíamos dizer, em um território de conflitos, o Estado passa a formar um homem coletivo, torna-se educador e, com ações concretas, passa a direcionar uma reforma moral e intelectual. Nesse contexto, tem-se claro uma ampliação da democracia que, consubstanciada nas novas relações de produção e na formação de um novo tipo humano, conforma as relações vigentes pois é necessário ao Estado democrático a perpetuação dos valores e ideais dominantes para todas as classes sociais.

O caráter ideológico presente nas políticas para leitura manifesta-se pela forma em que se articulam as características da formação social capitalista e seus pressupostos. As influências e estratégias próprias do discurso ideológico dominante residem no apelo à unidade e na tentativa de produzir harmonia em uma sociedade com relações de força desiguais. Isso é possível pois, na sociedade de classes, a ideologia é responsável pela manutenção e reprodução dos ideais particulares enquanto ideais de todas as classes sociais, fazendo com que a realidade concreta não seja percebida em sua totalidade. A ideologia naturaliza e oculta a existência das classes sociais.

A orientação prática da ideologia constitui um tipo de racionalidade adequada aos interesses neoliberais. Circunscrevem os modos de controle social que garantem legitimidade em íntima relação com a satisfação das exigências do capital. Revela-se, assim, o poder dessa ideologia, pois prevalece devido à uma mistificação que naturaliza e perpetua o consenso com valores e diretrizes próprios de uma consciência prática dominante, distanciadas dos interesses da classe popular. A partir de Chauí (1994) e Mészáros (2008), compreendemos a função da ideologia. Na lógica da dominação, é sua

função ocultar a divisão de classes de um modo abstrato, como se a realidade social fosse condizente com o aparecer social.

A ideologia, com base nos fundamentos marxistas, a partir de Chauí (1994), torna-se possível por conta da divisão entre trabalho manual e intelectual, do fenômeno da alienação¹⁰¹ e da luta de classes, isto é, a dominação de uma classe sobre a outra, presente na realidade concreta. Como um resultado da prática social dos homens, cuja existência se relaciona às relações de produção, a ideologia é um processo de universalização das ideias dominantes.

Entretanto, consideramos que o processo ideológico constitui um processo de contradição pois é marcado por relações dialéticas e movimentos que integram sua própria superação. Além disso, a totalidade e a transformação do real permitem a compreensão das transformações da sociedade. Diante disso, a educação está integrada ao processo de dominação, mas do mesmo modo pode ser um instrumento de resistência que passa pelo conhecimento das contradições. Compreendemos que a educação, em especial as políticas de incentivo à leitura, podem desenvolver um discurso contraideológico e explicitar “o vínculo que relaciona as várias formas de discurso às condições sociais que o engendram e tornando manifestas as causações reais, denunciando as explicações que apelam para causações que o são apenas na aparência” (SEVERINO, 1986, p.97).

Certamente, a educação não pode fazer a revolução social, pois é dependente de mudanças econômicas. Cabe à educação a gestação de uma nova consciência social, entendida como passagem de uma consciência puramente natural para uma consciência reflexiva, de uma consciência dogmática para uma consciência crítica. Ao se instaurar em um discurso crítico, a educação assume um caráter contraideológico, e assim é possível avançar na articulação da formação política, científica e filosófica (SEVERINO, 1986).

No sentido de promover uma contraideologia em relação às políticas de incentivo à leitura, ao refletir sobre termos que se tornaram ideias dominantes e legitimam o modo de produção social, elencamos três categorias: inclusão, cidadania e educação ao longo da vida. Os slogans elencados no segundo momento da pesquisa constituíram importante confirmação da presença das ideologias do capital nos documentos legais. Fazer uma crítica e explicitá-las à luz da perspectiva dialética incluiu um dos trabalhos que nos

¹⁰¹ As condições reais de existência social dos homens não lhes aparecem como produzidas por eles, mas, ao contrário, eles se percebem produzidos por tais condições que são atribuídas como superiores e independentes, por isso a ideologia é “inversão”.

propusemos a avançar. O conhecimento e a superação das condições concretas que explicitam as categorias são os desafios que esse trabalho promove.

Pontuamos que os convincentes discursos presentes nas políticas que atribuem à leitura uma capacidade salvacionista ocultam que vivemos em uma sociedade em que imperam as desigualdades e sedimentam-se na exploração da força de trabalho. As categorias analisadas com fundamentos críticos transcendem discussões apenas escolares ligadas à formação do gosto pela leitura por meio da formação do leitor. Adentram um terreno contraditório, cujas análises referiram-se à conjuntura social.

Inicialmente, consideramos o conceito de cidadania que atribui ao cidadão uma responsabilidade por sua participação na sociedade sem interferir nas relações burguesas. Trata de uma cidadania com caráter utilitarista por supor uma participação no mercado de trabalho e na sociedade, como se tal participação fosse advinda da cidadania e da leitura. Ao não adentrar o campo de análise em que as determinações sociais e históricas estão voltadas apenas à amenização dos conflitos, a formação para a cidadania por meio das políticas para leitura se revela como uma forma de mascarar os interesses do capital para sedimentar as relações de exploração.

Ao ser colocada em função do interesse do indivíduo desconsidera as contradições objetivas. A formação para a cidadania é mascarada com conceitos vagos, como a necessidade de formar o gosto pela leitura. Estruturado como uma ideologia, oculta aos indivíduos as representações político/sociais da leitura vinculadas à sociedade concreta.

Apontamos a educação ao longo da vida, caracterizada como uma proposta que se encaminha nos rumos da escola neoliberal, da coesão da sociedade, da perpetuação dos males do sistema do capital e das desigualdades. Tal ideologia vem responder a uma nova educação e às bases didático-pedagógicas do aprender a aprender, enquanto núcleo dos ideais escolanovistas e à necessidade do capital em adaptar o sujeito a uma sociedade instável e imprevisível.

O destaque dado ao livro e à leitura está ligado à competência em educação e educação ao longo da vida. Trata-se de um lema aliado com o aprender a aprender e, aliado aos pressupostos da UNESCO¹⁰², o aprender é ressignificado no contexto atual. Com base em Saviani (2013), o termo está aliado à necessidade de ampliar a empregabilidade e adaptação. A orientação de uma educação que estimula o aprender a aprender vem a ser assumida como política de Estado pelas políticas de incentivo à leitura,

¹⁰² Relatório Jacques Delors, publicado pela UNESCO em 1996.

em especial o PNLL. As justificativas que defendem esse aprender são as mesmas presentes nessas políticas, pois sem a leitura não tem como adequar-se à sociedade.

Inspirada no neoescolanovismo¹⁰³, apresenta a outra face da pedagogia das competências com o objetivo de promover um comportamento flexível frente às disparidades sociais e a não garantia da sobrevivência. No Brasil, manifesta-se por diferentes espaços: escolas, organizações não governamentais, entidades sindicais e religiosas, empresas “sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno” (SAVIANI, 2013, p.434).

As afirmativas sobre leitura, fundadas em efeitos e não em causas reais, acabam por entrar numa lógica que, ao tentar apagar as diferenças sociais, fundam a ideia de que é preciso incluir todos em um meio que promova a igualdade e assegure uma identidade social. Nesse sentido, há uma centralidade para o debate da inclusão em uma sociedade mais justa. Por não apresentarem críticas e/ou posicionamentos frente às contradições sociais, os discursos presentes nas políticas para leitura são instrumentos necessários ao capital, pois permitem uma inclusão relativa, ao minimizar o sistema opressor. Essa inclusão relativa, apontada por Britto (2003), pode ser equiparada ao termo “inclusão excludente”¹⁰⁴, ao incluir o aluno no sistema educacional, porém sem jamais discutir sua exclusão da sociedade e do mundo do trabalho.

Assim, a desigualdade, apresentada sem desmascarar a lógica que a propulsiona, parece ser eticamente aceita por reforçar a opção individual de acesso ao conhecimento e informação e apresentar o pressuposto ideológico das condições igualitárias de acesso a todos os cidadãos na sociedade do conhecimento. Nesse sentido, ampliam-se os questionamentos, pois não bastam discursos sobre as finalidades sócio-políticas para leitura. É necessário repensar as condições de acesso e, mais que isso, as condições que permitem a prática efetiva da leitura.

¹⁰³ Ao contextualizar as ideias pedagógicas no Brasil na última década do século XX, revelada no neoprodutivismo – uma nova versão do capital humano –, Saviani (2013) afirma que tal teoria surgiu em decorrência da passagem do fordismo ao toyotismo e se projeta na pedagogia da exclusão. Em contrapartida, “[...] o neoescolanovismo retoma o lema ‘aprender a aprender’ como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na ‘pedagogia da qualidade total’ e na ‘pedagogia corporativa’” (SAVIANI, 2013, p.442).

¹⁰⁴ Saviani (2013) se refere ao termo inclusão excludente em conformidade às análises de Kuenzer (2005). Sobre essa categoria, ver: KUENZER, Acácia (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados.

Na ótica capitalista, em que os valores da classe burguesa são táticas para a manutenção do consenso, as políticas aparecem como um instrumento de inclusão social, como se a leitura promovesse uma educação inclusiva apartada das relações sociais cuja capacidade civilizatória se esgotou. Por isso, acreditar que as políticas para leitura serão promotoras de inclusão ou erradicação de desigualdades sociais é desconsiderar o poder da ideologia dominante e seu caráter de destruição dos direitos.

São políticas que, embora declarem o leitor incluído nos processos sociais de leitura, ficam apenas na formalidade, pois não alteram as condições de vida da classe trabalhadora, pelo contrário, a justificam e legitimam ao atribuir ao indivíduo a culpa por seu fracasso e/ou sucesso escolar. Ainda, temos que reconhecer que aquilo que muitas vezes se denomina diferença social, é desigualdade e que esta última não é apenas uma questão de políticas públicas, mas de estrutura social.

As reflexões apresentadas nos permitem afirmar que a inclusão assegurada nas políticas de incentivo à leitura não passam de uma ideologia. Ao considerar a ideologia uma consciência prática, a inclusão é apresentada como uma forma de superar a exclusão. Ao fornecer a ideia de que não haveria mais excluídos, a inclusão fortalece a coesão social e se articula à nova pedagogia da hegemonia. Por ser tratada sem ser evidenciada como um fenômeno da sociedade do capital, a análise feita comprova que a inclusão social acaba por apagar a manifestação crítica da sociedade.

A repercussão desse ideário na constituição de uma política municipal é evidente. A leitura é pensada em prol do interesse individual - o gosto, prazer e encantamento -, formação para a cidadania e superação das desigualdades. Além disso, embora não tenhamos trabalhado especificamente com os materiais da formação dos professores, o aprender a aprender fez parte do cenário formador. O mito de que a leitura promove uma ascensão intelectual e se insere no debate da nova educação para o século retira da pauta as discussões políticas da leitura, isto é, seu caráter político e ideológico, sua não neutralidade.

No quesito investimentos por parte do Estado, o município recebe livros do PNBE e PNLD, além das parcerias não governamentais. O movimento conjunto com os materiais recebidos, expresso na elaboração de planos, instrumentalização da prática docente e espaço destinado para a leitura, deixa-nos o entendimento que a autonomia e responsabilidade social, debate próprio da discussão nacional, têm cumprido sua missão. Com isso, há uma ideia de autonomia e fazer individual independente dos programas do Estado, no entanto, a estruturação desse incentivo à leitura faz parte das orientações que

designam a responsabilidade para a esfera local, cujos representantes são os próprios responsáveis pela iniciativa e amenização da desigualdade.

De certa forma, a desresponsabilização do Estado para com as políticas educacionais não significa que este aparato deixará de regulá-las. A dimensão educadora do Estado atende ao foco da redução da desigualdade para a esfera social. Nesse sentido, em cumprimento a essa “redução”, o município viabiliza um certo “retorno” às avaliações externas. Ao desempenhar sua responsabilidade social, a política municipal responde à avaliação do IDEB, ao impulso de colaborar com a educação pública. Nessa individualização, parece ressurgir um novo tecnicismo¹⁰⁵ educacional pois o papel do Estado é flexibilizado. Assim, o controle desloca-se para os resultados, na busca da produtividade.

Ao identificar a materialidade em que se dão as políticas de leitura, não tivemos o intuito de condenar grupos de formadores, mas contribuir para elucidar as contradições presentes nas políticas nacionais e suas repercussões na política municipal. A orientação da política de leitura é caracterizada pelo mesmo horizonte das orientações nacionais, afinal, temos ciência que a consciência prática não deixaria de ser ideológica.

Reconhecemos que, na maioria das vezes, não existiram condições objetivas para construção de uma política municipal para leitura, no entanto, a luta não cessou. Parece-nos que a política pública municipal não se intimidou em reconhecer que vivemos no império da desigualdade e as relações do sujeito com a realidade se dão em uma perspectiva de conservação das relações antagônicas. A escola, em específico o trabalho com a leitura, tem o desafio de proporcionar os saberes construídos historicamente pela humanidade.

Eis a contradição: operacionalizar esse conhecimento na articulação das práticas sociais da leitura é proporcionar um conhecimento do conflito que certamente não será resolvido no plano abstrato, mas nas manifestações práticas em que possibilitam a consciência do conflito e da luta. Nesse sentido, implica adquirir uma ideologia que, na visão marxiana, tenha o objetivo de superar os antagonismos sociais.

A elaboração dessa pesquisa evidenciou que as políticas de leitura legitimam o interesse dominante e servem para a expansão do sistema. Aspectos importantes de uma educação eminentemente crítica foram tratados, nas políticas, de forma distorcida e

¹⁰⁵ No lugar de um processo rígido de controle, defendido pelo tecnicismo com base no taylorismo-fordismo, flexibiliza o processo, inspirado no toyotismo. Essa reorganização implicará na “pedagogia da qualidade total” e “pedagogia corporativa”. Sobre esse contexto, ver Saviani (2013), p. 425-442.

naturalizada, propagandeada para formar uma opinião política que convergisse com a moralidade dominante. Nessa perspectiva, fica claro que não é uma simples reforma que alternará a lógica presente nas orientações para leitura. Seja em relação à manutenção ou à mudança das concepções explicitamente analisadas, “o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (MÉSZÁROS, 2007, p.207). O que está em jogo é um sistema fortemente enraizado: o sistema capitalista.

Entretanto, mesmo sob a lógica dominadora, recusamos a visão ingênua da educação e leitura e buscamos repensar a lógica contra-hegemônica. Nesse sentido, podemos afirmar que esse trabalho foi uma atividade contraideológica pois desvelou a leitura enquanto um mecanismo de inclusão e ascensão social. Consciente dos limites instituídos, consideramos que a leitura apresenta possibilidades para promover a reflexão sobre os processos de exclusão. Sua importância na perspectiva emancipatória reside no fato de permitir a apropriação do conhecimento histórico pela classe trabalhadora. Eis a contradição: ao mesmo tempo em que serve ao capital e seus mecanismos de adaptação, é propulsora do acesso ao conhecimento e formadora de uma consciência política e argumentativa.

O círculo estrutural de manutenção e reprodução das ideologias é impossível de ser rompido sem a contribuição da educação, afinal, ela é o meio que permite refletir sobre as prioridades e as necessidades da sociedade enquanto espaço de conhecimento. O ato de ler, considerado uma prática social, é uma ferramenta para produzir conhecimentos, expandir os sentidos e exercer a conscientização sobre as condições de participação no meio social.

Situamos a prática leitora como um posicionamento político diante do mundo. É nesse sentido que acreditamos que o livro e a leitura significam uma possibilidade de resistência contra o *status quo*. As finalidades para leitura com características reducionistas acabam por apagar que não há separação entre leitura e conhecimento. O mais importante do trabalho com a leitura de textos é a compreensão. Por isso, importa ler criticamente a realidade por meio de autores que também a leram criticamente. Assim, revela-se a importância do ato de ler com base a transformação da realidade a partir do conhecimento crítico.

A leitura tem o papel de ampliar as formas de apreensão e compreensão da realidade, as possibilidades de emancipação humana e as formas de humanização enquanto processo de reflexão e percepção do mundo (CANDIDO, 1972). Reverter em

instrumento de conhecimento os aspectos tratados de forma crítica nesse trabalho pode ser um desafio para quem pensa a partir de uma perspectiva emancipadora e uma sociedade para além do capital.

O bom combate até aqui realizado com caráter de desvelamento das contradições deixou algumas problemáticas a serem analisadas. A relevância dessa análise se dá por acreditarmos que um projeto de leitura com viés emancipador precisa de um sistema nacional de educação, uma universalização do trabalho em sua essência¹⁰⁶ e políticas educacionais universalizadas com base numa educação abrangente. Entretanto, com base num igualitarismo mascarado promovido pelo Estado Educador, as políticas sociais acabam por abordar mudanças sociais e legitimá-las à altura dos desafios contraditórios da sociedade. Numa visão hegemônica, afirma-se: a sociedade da informação, a competência em informação e a educação ao longo da vida.

A respeito do papel do Estado, cabe a indagação: como pensar políticas universalizadas, tendo um Estado educador na condução das reformas intelectuais e morais que são adequadas à sociabilidade dominante? Ainda, nesse contexto de reestruturação do capital, cuja resignificação do aprender a aprender permeia as políticas para leitura, de que forma se daria esta leitura? No âmbito das práticas de leitura, quais são as ações propostas para leitura nessa sociedade que contrapõe o panorama da assistência e reprodução da ordem ideológica? Como se daria, na prática social, uma leitura enquanto posicionamento político?

Essas indagações fazem-nos lembrar uma pequena história escrita por Silva (2005). Relata que uma professora, ao ver um aluno lendo um livro de cabeça para baixo indagou se o menino não iria ler. Ao ser indagado o aluno responde que já havia lido. Estava, no momento, “deslendo”. A prática do desler implica a prática do ler. Por isso, esse trabalho é um início desse processo. Cabe à uma nova pesquisa, a leitura e desleitura. Certamente, uma continuidade da consciência das contradições e o desvelamento das políticas de leitura nos diversos âmbitos ainda se fazem necessários, tendo em vista a perpetuação do domínio e a necessidade da luta.

¹⁰⁶ A universalização o trabalho e da educação fazem parte da solução para a autoalienação do trabalho. Para mais fundamentos, ver Mészáros (2007), p. 214-223.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. 2. ed. **Filosofando: Introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.

ASSESSORIA. **Semana da Leitura inicia em Francisco Beltrão**. Jornal de Beltrão, Francisco Beltrão, p.10, 07 out. 2010.

ASSUMÇÃO, Jéferson. Um novo momento para o livro e a leitura no Brasil. In: MARQUES NETO, José Castilho (Org.). **PNLL: textos e história (2006-2010)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 191-198.

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

BERENBLUM, Andréa. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 36 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Secretaria de Educação Básica, Coordenação – Geral de Materiais Didáticos. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL, **Prêmio Vivaleitura 2006**. Brasília: Fundação Santillana, 2006. Disponível em: <<http://www.premiovivaleitura.org.br/pdf/vivaLeitura2006.pdf>>. Acesso em: 27. jan. 2015.

BRASIL, **Prêmio Vivaleitura 2007**. Brasília: Fundação Santillana, 2006. Disponível em: <<http://www.premiovivaleitura.org.br/pdf/vivaLeitura2007.pdf>>. Acesso em: 27. jan. 2015.

BRASIL, **Prêmio Vivaleitura 2008**. Brasília: Fundação Santillana, 2006. Disponível em: <<http://www.premiovivaleitura.org.br/pdf/vivaLeitura2008.pdf>>. Acesso em: 27. jan. 2015.

BRASIL, **Prêmio Vivaleitura 2009**. Brasília: Fundação Santillana, 2006. Disponível em: <<http://www.premiovivaleitura.org.br/pdf/vivaLeitura2009.pdf>>. Acesso em: 27. jan. 2015.

BRASIL, **Prêmio Vivaleitura 2010**. Brasília: Fundação Santillana, 2006. Disponível em: <<http://www.premiovivaleitura.org.br/pdf/vivaLeitura2010.pdf>>. Acesso em: 27. jan. 2015.

BRASIL, **Prêmio Vivaleitura 2011**. Brasília: Fundação Santillana, 2006. Disponível em: <<http://www.premiovivaleitura.org.br/pdf/vivaLeitura2011.pdf>>. Acesso em: 13. jan. 2015.

BRASIL. **Decreto 6.226**, de 4 de outubro de 2007. Institui o Programa Mais Cultura. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6226.htm>. Acesso em: 01. jun. 2015.

BRASIL. **Lei 17.547**, de 17 de abril de 2013. Institui o Plano Estadual do Livro, Leitura e Literatura do Paraná (PELLL). Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/>>. Acesso em: 24. jul. 2014.

BRASIL. **Programa Nacional de Incentivo à Leitura**. Casa da Leitura. Cursos da Casa da Leitura. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009. 112 p.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro e Leitura**. Brasília, DF, 2010, 48 p.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro e Leitura**. Caderno do PNLL. Edição atualizada e revisada em 2014. Brasília, DF, 2014, 39 p.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro e Leitura**. Publicação do Caderno do PNLL. Brasília, DF, 2006, 33 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil, 1998.

_____. Máximas impertinentes. In: PRADO, Jason (org); CONDINI, Paulo (Org). **A formação do leitor: pontos de vista**, Rio de Janeiro: Argus, 1999. 320 p.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: CORREA, Djane A.; SALEH, Pascoalina B. O. (Orgs). **Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im) possíveis**. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. *Ciência e Cultura*, 24 (9), p. 803-809, setembro, 1972.

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

CERLALC/UNESCO. **Uma história de livros e integração**. México: Progresso, 2011.

CERLALC; OEI. **Agenda de políticas públicas de lectura**. Colômbia, 2004.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ClAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: ClAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do Capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

COPEs, Regina Janiaki. **Políticas Públicas de Incentivo à leitura**: Um estudo do Projeto “Literatura em minha casa”. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **Information literacy**: princípios, filosofia e prática. Brasília, v.32, nº1, p. 23-35, jan/abr. 2003.

FAILLA, Zoara (Org). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

FERREIRA, Juca. Pela transformação do Brasil em um país de leitores. In: MARQUES NETO, José Castilho (Org.). **PNLL**: textos e história (2006-2010). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 24-26.

FRANCISCO BELTRÃO. **Proposta Pedagógica Curricular das escolas municipais de Francisco Beltrão/PR**. Francisco Beltrão: SMEC, 2011.

FRANCISCO BELTRÃO. **Lei Municipal 3652/2009 de 25 de novembro de 2009**. Cria e Institui a Semana da Leitura nas escolas municipais de Francisco Beltrão, 2009. Disponível em: <<http://franciscobeltrao.pr.gov.br/legislacao/page/3/?ano=2009>>. Acesso em: 07 mai. 2014.

FRANCISCO BELTRÃO. **Plano Literatura e leitura nas escolas - PLL**. Francisco Beltrão: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2014.

FRANCISCO BELTRÃO. **Plano literatura e leitura nas escolas - PLL**. Francisco Beltrão, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2015.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 39 ed. São Paulo: Cortez, 2000, 87 p.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). **Política e Educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, mar. 2003.

_____. **Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal**. Artigo organizado especialmente para o I Encontro Nacional de Investigação Educativa, cidade de Pochuca de Soto, Hidalgo, México. Foi base também para o painel A construção do conhecimento em educação: Aspectos históricos e suas tendências, Encontro Regional (Sudeste) de Pesquisa Educacional. UERJ, 05.mai.2004.

_____. **Exclusão e/ou desigualdade social:** questões teóricas e político-práticas. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 37, p. 417 - 442, mês. 2010.

GAMBI, Gabriela. A ousadia em propor novos formatos. In: MARQUES NETO, José Castilho (Org.). **PNLL: textos e história (2006-2010)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.173-178.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade- Qualidade: Para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: Quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: Crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

GAZETA DO POVO. **Um estado que lê?** Curitiba, PR, 23. abr. 2011. Disponível em: <www.gazetadopovo.com.br>. Acesso em: 02. dez. 2014.

Governo e sociedade civil se unem para incentivar estados e municípios a implantarem seus planos nessa área. **Cultura**. 05 out. 2009. Disponível em: <www.cultura.gov.br>. Acesso em: 19. mai. 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Nossas crenças.** Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/pro-livro/7859-nossas-crencas>>. Acesso em: 19/12/2014.

ITAÚ. **Fundação Itaú Social.** Leia para uma criança. 2014. 04 p. Folheto elaborado para o projeto Leia para uma criança.

JdeB. Mutirão reforma biblioteca da Escola Jucelino Kubichek, na comunidade do Rio Tuna. Francisco Beltrão, 03.08.2012, p.07.

JdeB. Pai e filho, Semeadores de Sonhos encantam crianças na Semana da Leitura. 20. ago. 2014. Disponível em: <<http://franciscobeltrao.pr.gov.br/noticias/educacao/pai-e-filho-semeadores-de-sonhos-encantam-criancas-na-semana-da-leitura/>>. Acesso em: 25. Ago. 2014a.

JdeB. Semana da Leitura: festa e aprendizagem. 19. ago. 2014. Disponível em: <http://www.jornaldebeltrao.com.br/noticias/181839/semana-da-leitura--festa-e-aprendizagem/1#.U_stLMW5fIU>. Acesso em: 25.ago.2014b.

JUNIOR, João Vanderlei de Moraes. **Notas sobre a participação de organismos multilaterais na construção de políticas culturais para o acesso ao livro e promoção da leitura no Brasil e Colômbia.** In: II Seminário Internacional de Políticas Culturais: Casa Rui Barbosa, 2011. Disponível em: <www.casaruibarbosa.gov.br>.

KLEIMAN, Angela. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto: Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. 101 p.

LIMA, Kátia Regina de Souza Lima; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, Álvaro. Articulação do PNLL e do Vivaleitura na valorização da leitura e do livro nos processos de formação humana. In: MARQUES NETO, José Castilho (Org.). **PNLL:** textos e história (2006-2010). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 139-140.

MARI, Cezar Luiz de. Algumas questões relativas à proposição sociedade do conhecimento. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **PROLER: concepção e diretrizes.** Rio de Janeiro: A BIBLIOTECA, 2009. Disponível em: <<http://proler.bn.br/>>. Acesso em: 05 mai. 2014.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Mais Cultura**. Secretaria de Articulação Institucional, 2014. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/mais-cultura>. Acesso em: 22.04.2016.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **Guia para elaboração e implantação dos planos estadual e municipal do livro e leitura**: A leitura e o livro nos planos estaduais e municipais. Brasília: MEC, 2010.

MARQUES NETO, José Castilho (Org.). **PNLL: textos e história (2006-2010)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, 340 p.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: Crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, Adriana Alemeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008a.

_____. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008b.

_____. **O poder da ideologia**. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **O mercado do conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Puccineli (Org). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

O projeto de Literatura. Francisco Beltrão. Disponível em: <<http://franciscobeltrao.pr.gov.br/secretarias/educacao/o-projeto-de-literatura/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

SECRETARIA ESTADUAL DE CULTURA. **Plano Estadual do Livro, Leitura e Literatura do Paraná**: PELL, Documento Base. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná. Disponível em: <http://www.cultura.pr.gov.br/arquivos/File/plano_livro_2011/pell_pr_2011.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2014.

PEC/PR. **Diagnóstico para elaboração da minuta do plano estadual de Cultura - PEC-PR**. Disponível em: <http://www.cultura.pr.gov.br/arquivos/File/cic/Diagnostico_PEC_PR2.pdf>. Acesso em: 02/01/2015.

PIÚBA, Fabiano Santos. O futuro do PNLL está no presente. In: MARQUES NETO, José Castilho (Org.). **PNLL: textos e história (2006-2010)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161-166.

PLANO ESTADUAL DE CULTURA. Proposta Preliminar. Secretaria da Cultura. Disponível em: <www.cultura.pr.gov.br>. Acesso em: 02. Jan. 2015. Disponível em: <<http://www.cultura.pr.gov.br/arquivos/File/cic/MinutaPECconsulta.pdf>>

Portaria Interministerial n.º 1442, DE 10 DE AGOSTO DE 2006. Institui o Plano Nacional do Livro e Leitura. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28/12/2014.

PROJETO. O projeto de Literatura. Disponível em: <<http://franciscobeltrao.pr.gov.br/secretarias/educacao/o-projeto-de-literatura/>>. Acesso em: 12. out. 2015.

Primeira Semana da Leitura encerra com grande aprovação do público. **SUDOESTE online**. Francisco Beltrão. 11 out. 2010. Disponível em: <<http://sudoesteonline.com.br/doisvizinhos/notindividual.asp?id=12527>>. Acesso em: 12 out.2015.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; UFRJ, 2010, 290 p.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REICHEMBACH prestigia Workshop de Cléo Busatto. **SUDOESTE online**. Francisco Beltrão. 22 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.sudoesteonline.com.br/doisvizinhos/notindividual.asp?id=83032>>. Acesso em: 13 out. 2015.

RELATÓRIO DE ATIVIDADE DE EXTENSÃO: Textos – pretextos para ler a vida e o mundo e poder escrever sua história. **Relatório de extensão**. Francisco Beltrão, PR, 2006.

RELATÓRIO DE ATIVIDADE DE EXTENSÃO: Textos – pretextos para ler a vida e o mundo e poder escrever sua história. **Relatório de extensão**. Francisco Beltrão, PR, 2007.

REUNIÕES internacionais de políticas nacionais de leitura: América Latina, Caribe–Mercosul, pacto amazônico e grupo dos três. [S.l.: s.n.], 1994. 56 p.

RODRIGUES, Marilda Merênci. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda (org). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. **Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca**. Ciência da Informação, Brasília, v. 35, n.3, p. 183-93, set./dez. 2006.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia. Política da leitura, do livro e da biblioteca no Brasil: breve abordagem histórica. In: MARQUES NETO, José Castilho (Org.). **PNLL: textos e história (2006-2010)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 167-172.

RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. PNLL: Conquistas e desdobramentos. In: MARQUES NETO, José Castilho (Org.). **PNLL: textos e história (2006-2010)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 235-240.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Por uma outra política educacional. In:SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 118-134.

_____. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 (Coleção Memória da educação).

SEMANA da Leitura inicia em Francisco Beltrão. **Jornal de Beltrão**. Francisco Beltrão, 07 out. 2010, p.10.

SEMANA da Leitura. **Francisco Beltrão**: uma cidade que lê. Folheto elaborado para a Semana da Leitura. Francisco Beltrão, 2010, 4 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

SILVA, Antoniêta Mírian de Oliveira Carneiro; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **A leitura na sociedade capitalista**: Por que uma questão de Política Pública de Estado? Anais do VII Encontro de Pesquisa em educação de Alagoas (EPAL). Alagoas: UFAL, 2014. Disponível em: <<http://www.epealufal.com.br/consulta/anais/>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papyrus, 1986

_____. **Leitura e realidade brasileira**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.

_____. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas, SP: Mercado das letras: ALB, 1998a.

_____. **Elementos da Pedagogia da Leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino**. Perspectiva. Florianópolis, v.17, nº. 31, p.11-19, jan./jun., 1999a.

_____. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999b.

_____. O bibliotecário e a formação do leitor. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999c.

_____. **Conferências sobre leitura**-Triologia Pedagógica. 2. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2005.

_____. Descomplicando o ensino de literatura. In: Zilberman, Regina; Silva, Ezequiel Theodoro da (Orgs). **Literatura e Pedagogia**: ponto & contraponto. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

_____. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina & ROSING, Tania M.K (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

SMEC. Proposta para a Semana da Leitura. Francisco Beltrão: SMEC, 2012.

UNESCO no Brasil abre campanha de incentivo à leitura. **Pontal em Foco**. 23 abr. 2014. Disponível em: <<http://pontalemfoco.com.br/unesco-no-brasil-abre-campanha-de-incentivo-a-leitura/>>. Acesso em: 28 mai. 2014.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. **Fundamentos da nova educação**. UNESCO: 2. ed. Brasília, 2000.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M.K (orgs). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICE 1. ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Função que exerceu:

Período:

Formação Acadêmica/Instituição:

SOBRE PROGRAMAS DE INCENTIVO À LEITURA: (COORDENADORES EM GESTÕES ANTERIORES À 2014).

1 – No período que atuou como coordenador no município foi implantado algum Programa de Incentivo à leitura que são emanados do governo federal ou do governo estadual (PNLL, PROLER, PNBE, PELL, etc.)? Caso afirmativo, poderia explicar como foi a implantação? Quais? Como foram realizados? Há registros? (documentos, materiais didáticos, cursos ministrados, etc).

2. O município tinha projetos, campanhas e programas próprios de incentivo à leitura? Quais? Explicar a origem? Objetivo? Metodologia? (como eram realizados). Está documentado (materiais didáticos, cursos ministrados, autores)?

3 – Na sua avaliação, por que é relevante o município ter uma política de incentivo à leitura?

SOBRE O PROJETO “LITERATURA E LEITURA NAS ESCOLAS” – DA REDE MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO (GESTÃO ATUAL)

1 – Quem elaborou o plano “Literatura e leitura nas escolas”? A necessidade de elaboração surgiu em que contexto?

2 – Em que consiste a política de incentivo à leitura do município? (o que é desenvolvido, ações, projetos, formações, etc.).

3 – A política de incentivo à leitura do município tem relação com as políticas nacionais e estaduais de incentivo à leitura? (PNLL, PROLER, PNBE, PELL, etc.). O que têm em comum? O que diferem (concepção, metodologia, etc.)?

APÊNDICE 2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Prezado(a) Senhor(a) _____

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo relativo à dissertação do mestrado desenvolvido por Keissiane Michelotti Geittenes de Avila, concedendo entrevista para coleta de dados. Trata-se de uma pesquisa em fase de qualificação, do programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação – Nível de mestrado/Ppgefb da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR, período 2014 a 2015, orientada pelo professor José Luiz Zanella. A pesquisa tem como objetivo analisar a relação entre as políticas de incentivo à leitura do Estado (Federal e Estadual) e a política da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Francisco Beltrão – PR. O estudo tem como tema: “Políticas Públicas de Incentivo à leitura: A formação dos professores na rede municipal de Francisco Beltrão-PR”.

Situada numa abordagem qualitativa, a pesquisa será feita a partir de entrevista semi-estruturada junto aos gestores de projetos de leitura da rede municipal de Francisco Beltrão – PR e contemplará uma posterior análise para situar o encaminhamento da formação para o incentivo à leitura a partir do olhar dos gestores e formadores.

Asseguramos que o participante/sujeito da pesquisa e/ou estabelecimento envolvido, a qualquer momento da realização desse estudo, poderá receber esclarecimentos necessários e/ou poderá recusar-se a não participar da pesquisa sem nenhum constrangimento ou prejuízo ao (s) mesmo (s). As informações, advindas de instrumentos adequados de coleta de dados, serão preservadas de forma sigilosa através de uma codificação adequada. Especificamente, não será citado nenhum nome ou identificação da pessoa entrevistada. Os registros terão finalidades acadêmico-científicas.

Em caso de concordância com os aspectos acima descritos, solicitamos que assine esse “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local abaixo especificado. Desde já agradecemos sua colaboração e ficamos no compromisso da notificação do andamento e envio dos resultados da pesquisa.

Eu, _____, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa **“Políticas Públicas de Incentivo à leitura: A formação dos professores na rede municipal de Francisco Beltrão – PR”**, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Para maiores esclarecimentos, entrar em contato com: E-mail:
keissiane_2014@hotmail.com. Telefone: (46) 9917-1140 ou (46) 3057-0663

Comitê de Ética: (46) 3220-3272

Eu, _____,

declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Francisco Beltrão, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do sujeito da pesquisa.