

A LEITURA E SEUS PODERES – UM OLHAR SOBRE DOIS PROGRAMAS NACIONAIS DE INCENTIVO À LEITURA

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel – ULBRA

GT-10: Alfabetização, Leitura e Escrita

Introdução

Nos últimos anos, tem se expandido na cena acadêmica a análise dos discursos que integram o circuito pedagógico. Tal análise – e em se tratando de “discursos”, talvez seja reiterativo dizê-lo - não mais se situa sob o olhar moderno que busca, nos textos, indícios da “evolução” e do “aperfeiçoamento” das formas de descrição da realidade, mas enquadra-se em uma perspectiva que considera as condições que os tornaram possíveis e, concomitantemente, as verdades que estabelecem. Extrapolando, em muito, as fronteiras disciplinares que reservavam àqueles que tradicionalmente vinham se ocupando da linguagem verbal – lingüistas, por exemplo – a tarefa de analisarem e interpretarem os *discursos* (e estou ciente da polissemia do termo), o interesse pelo “discurso”, como um construto que articula a atividade verbal com dimensões sociais, históricas, políticas e culturais, proliferou por inúmeras áreas e permitiu a re-visão e o questionamento ou, até, o abandono de conceitos como verdade, autoria, ideologia, obra, falsidade, entre outros.

Neste sentido, o presente trabalho – ao se debruçar sobre um conjunto de textos em que se corporificam discursos sobre *leitura* e sobre formas de a promover – busca inspiração em alguns pressupostos de pensadores considerados pós-modernos – em especial, Michel Foucault – a respeito do discurso. Quais entendimentos do pensamento pós-moderno me serão basilares para a análise? Em primeiro lugar, aqueles advindos da chamada *virada lingüística*, movimento que, a partir dos anos 80, no seio das ciências sociais e humanas, colocou em causa o poder representacional da própria linguagem. Conforme Ramos do Ó (2005, p. 88), que analisa as conseqüências da *virada lingüística* na pesquisa histórica, as posições dos historiadores por ela influenciados “tendiam, pois, a produzir uma nova problemática na qual a linguagem deixasse de aparecer como uma simples estrutura intermediária, mais ou menos transparente”. Ou seja: a virada lingüística evidenciou o caráter opaco e figurativo da linguagem e se centrou na maneira pela qual realidades e posições de sujeito são criadas *dentro* da linguagem. A virada lingüística, pois, sacudindo os pilares de estabelecimento das verdades, semeia a dúvida

sobre a possibilidade de atingimento das certezas transcendentais, do estabelecimento da dicotomia verdade-falsidade, do ajuste objeto-nomeação, voltando-se para a pluralidade e para a contingência dos discursos, para o prestígio de alguns e a exclusão de outros, para a forma com que, em determinados momentos e contextos, dados discursos são aceitos, celebrados, estudados e seguidos. Assim, ela nos apontou a verdade como uma construção discursiva, assim como o seriam as identidades, os conceitos, a causalidade, as representações etc.

Já em outra dimensão, creio que é relevante recorrer a Castro (2004, p.93), que, ao explicar sobre conceitos foucaultianos, sintetiza os critérios por este estabelecidos para a descrição individualizante do discurso. Interessa-nos aqui citar o que é chamado de critérios de formação para a descrição individualizante do discurso:

(...) la individualidad de un discurso como la economía política o la gramática general no depende de la unidad de un objeto, ni de la estructura formal, ni tampoco de una arquitectura conceptual coherente, sino más bien de la existencia de reglas de formación para sus objetos, para sus operaciones, para sus conceptos, para sus opciones teóricas.

Tal entendimento nos auxiliará a pensar os discursos sobre leitura como produzidos por regras que constroem um objeto - a[s] leitura[s] – e estabelecem determinados conceitos e visões teóricas sobre sua importância, sobre seus objetos preferenciais, sobre as formas “corretas” de promovê-la.

Ao falarmos em *regras*, podemos relacionar tal reflexão com algumas das postulações de Foucault em *A Ordem do Discurso* (FOUCAULT, 2006), obra em que o autor se dedicou a postular várias formas de controle discursivo, concretizadas pela exclusão de alguns discursos do terreno do “dizível”. Dividindo tais procedimentos de exclusão entre externos e internos, o autor propõe, entre os primeiros, a antinomia entre verdadeiro e falso, que separa o falso do que seria dizível e, em consequência, do que é ouvido, levado em consideração. O autor faz referência à “vontade de verdade” e seus deslocamentos históricos e à existência de uma história da própria “vontade de verdade”: “história dos planos de objetos a conhecer, história das funções e posições do sujeito cognoscente, história dos investimentos materiais, técnicos, instrumentais do conhecimento” (p.17). Se pensarmos a possibilidade de uma história do presente, voltada especificamente para o tema *leitura*, poderemos também rastrear os tópicos e asserções que integram a “vontade de verdade” corrente.

É dentro desse horizonte teórico – no qual se enfatiza o caráter construcionista dos discursos e a multiplicidade de procedimentos de seu controle - que se situa o

presente estudo. Nele, debruço-me sobre dois documentos, para esquadrihar as formas com que a “leitura” se atribuem propriedades redentoras tanto no campo individual (a produção de um sujeito crítico, criativo, de um cidadão em constante aperfeiçoamento) quanto no campo social mais amplo (o desenvolvimento nacional e um melhor posicionamento em *rankings* internacionais, por exemplo) e, também, para examinar os caminhos propostos para a promoção da leitura. Tais documentos consistem de textos oficiais de dois programas atuais de âmbito nacional de incentivo à leitura: PNL (Plano Nacional de Leitura), de Portugal, e PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura), de Brasil. A análise também busca inspiração eventual na Análise Crítica do Discurso (ACD) por acreditarmos que ela nos possibilita um olhar mais perspicaz sobre as formulações textuais.

A leitura – este claro objeto de desejo

Não é novidade o reconhecimento da importância da leitura e da palavra escrita nas práticas e objetivos pedagógicos atuais, provindo tal relevância também do prestígio social de que ler e escrever se revestiram – nas últimas décadas - nas sociedades ocidentais em geral. Entretanto, a crítica a uma atribuição universal e indiscriminada de poderes positivos à alfabetização já foi efetuada por vários estudiosos, entre os quais poderíamos citar Brian Street e Harvey Graff. É bastante conhecida, nos meios acadêmicos brasileiros, principalmente após a publicação de Kleimann (1995), a oposição proposta por Street entre um “modelo autônomo de letramento”, pelo qual o letramento, independentemente de suas contingências culturais e históricas, carrega sempre efeitos positivos, de caráter cognitivo, social e político, e um “modelo ideológico”, pelo qual se assume “que o significado do letramento depende das instituições sociais em que ele está embutido” (STREET; LEFSTEIN, 2007, p. 120). Também a análise minuciosa proposta por Graff (GRAFF, 1990), com base em dados históricos, constituiu um marco para o estabelecimento do que ele próprio denomina “O mito do alfabetismo”. Sem que seja meu objetivo aqui rastrear a miríade de nuances de tal mito, o menciono apenas como espécie de pano de fundo para a análise aqui encetada.

As fórmulas e os clichês referentes aos benefícios intrínsecos de “ler bem”, “ler bastante”, “ler eficientemente”, “ler materiais variados” são encontrados em uma multiplicidade de gêneros e textos correntes na cena pedagógica: textos acadêmicos (teses, dissertações, monografias), textos destinados a professores em formação ou em

exercício, constantes de revistas pedagógicas, por exemplo, e, finalmente, textos legais – diretrizes curriculares, planos de ensino, políticas públicas etc. Se retomarmos Foucault, vemos que tais textos se multiplicam como *comentários* de textos primeiros cuja origem e identificação são difíceis de precisar, uma vez que construídos historicamente. De qualquer forma, todos eles convergem ao destacar o caráter redentor da leitura inscrevendo-se dentro dos regimes de verdade de nossa época; sempre é oportuno lembrar como em outros tempos, ao menos para alguns grupos de indivíduos, como mulheres, crianças ou pessoas pobres, tal caráter não era tão generalizadamente aceito¹.

Pois bem: dentro do discurso dominante sobre a leitura no mundo contemporâneo, avultam os textos que corporificam planos nacionais governamentais para promovê-la e é sobre tais textos de cunho legal e propositivo que me debrucei. Neste trabalho, nomearei como Doc.1 o documento referente ao Plano Nacional de Leitura português, que tem como logomarca a expressão LER+. Como Doc.2 será identificado o documento relativo ao Plano Nacional do Livro e Leitura brasileiro. Ambos os planos encontram-se à disposição na íntegra na Internet e deram/dão origem a uma multiplicidade de outros textos, verbais ou visuais, contendo relatos de ações, boletins, estudos, discursos de autoridades, vídeos com entrevistas etc., por vezes inseridos nos mesmos endereços eletrônicos. Nos limites do presente trabalho, tomamos como material de análise, do Plano português (PNL), as seções denominadas Apresentação, Sumário Executivo, Justificação, Princípios para a Promoção da Leitura, Objectivos, Linhas de Estratégia, Público-alvo, Áreas de Intervenção. Do Plano brasileiro (PNLL), consideramos as seções Introdução, Justificativa, Princípios norteadores, Objectivos e metas e Eixos de ação.

A análise dos documentos: os objetivos, o problema e a solução

O cotejo entre os títulos dos planos mostra que, no Plano brasileiro, insere-se a palavra “livro”, inexistente no Plano português. Desse fato, não se pode inferir a ausência de referências a livros neste último ou de uma secundarização dos mesmos nele; talvez tal peculiaridade esteja conectada com a participação, no Conselho Diretivo do PNLL, de representante da Câmara Brasileira do Livro, órgão de classe dos livreiros

¹ Sobre isso, por exemplo, pode-se consultar Chartier & Hébrard (1995, p.67-68).

brasileiros, o que já não ocorre de forma similar no Plano português, em que não figura representante do setor livreiro.

Tratando-se de planos de ação governamentais, de caráter oficial, era de se esperar que contivessem *objetivos* claros de ação. Cotejemos alguns deles.

Lê-se, assim, no Doc.1, inicialmente: “O Plano Nacional de Leitura tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”. Já no Sumário Executivo – espécie de síntese do documento – o objetivo vem embutido numa explanação que conteria a motivação de existência do próprio plano: “Constitui uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média europeia”.

Ainda no Doc.1, na seção intitulada *Objectivos / Linhas de Estratégia*, alinham-se outras finalidades:

- Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional
- Criar um ambiente social favorável à leitura
- Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos
(.....)
- Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

Se nos voltarmos para o texto do Doc.2 – o brasileiro, encontraremos as seguintes formulações:

O objetivo central da Política de Estado aqui delineada é o de assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja no nível individual, seja no âmbito coletivo.

A esse objetivo central e à justificativa, acrescentam-se 15 objetivos específicos, definidos, em sua maioria, com utilização de números ou de referência não numérica a quantidade (“realização bienal”, “implantação de bibliotecas... em até 2 anos”, “elevação do número de livrarias do país”, “aumento da exportação de livros” [?!] etc.) que exemplifico com o primeiro deles.

- a) Formar leitores, buscando de maneira continuada substantivo aumento do índice nacional de leitura (número de livros lidos por habitante/ano) em todas as faixas etárias e do nível qualitativo das leituras realizadas...)

Pois bem: o que nos permitem ver a leitura e o cotejo dos objetivos dos dois planos? Em ambos, a leitura ou a “literacia”, no Doc.1, é tomada como encarnando em si mesma um valor inquestionável, ainda que haja nuances entre as ênfases, como veremos.

No caso do Doc.1, aponta-se a preocupação com a posição de Portugal (“níveis de literacia dos portugueses”) em um *ranking* internacional, frisando-se o parâmetro comparativo ideal: “colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”. Observe-se o deslocamento sintático efetuado na formulação do objetivo, que inicia com um sujeito gramatical - ator social enunciado impessoalmente (uma entidade – o Plano Nacional de Leitura), para, na seqüência, a introdução do possessivo “nossos” efetuar uma inclusão do enunciador e de seus potenciais leitores (os professores portugueses e outros atores sociais envolvidos no processo²) dentro da problemática descrita. Tal ênfase e preocupação – com a situação portuguesa *como* um país pertencente à União Européia – reaparecerá em várias partes do documento, como na passagem seguinte: “Objetivos traçados pela União Européia (EU) apontam para uma meta a atingir até 2010: a redução do número de leitores com fracas competências para valores na ordem dos 15,5%”. Uma breve referência da obra de Barreto & Pontes (2007, p.37), talvez nos dê o que pensar sobre essa preocupação. Após lembrarem que, nos últimos 30 anos, Portugal teve um progresso constante e sofreu profundas mudanças – crescimento socioeconômico, transição demográfica, revolução e fundação do estado democrático e, finalmente, integração européia - os autores registram: “começamos a crescer mais devagar do que a Europa, o que, não sendo uma tragédia, é, para a obsessão comparativa de que sofremos, um drama e uma derrota” (p.37). Por outro lado, é preciso registrar que nada há de similar no Plano brasileiro³.

Já a enunciação do primeiro objetivo do Doc.2 efetua um deslizamento na questão da promoção da leitura – fala-se, então, na *democratização* do acesso à leitura, que constituiria direito de toda a sociedade (subentende-se brasileira) como se se voltasse o olhar primordialmente para questões internas ao país, ênfase que se repete em outras seções do documento.

² Para algumas de minhas análises, como esta dos atores sociais representados como agentes, busquei inspiração nas proposições de Van Leeuwen (1997), estudioso da Análise Crítica do Discurso.

³ As ações do Mercosul, comunidade a que o Brasil pertence, têm se restringido, s.m.j, a iniciativas no campo econômico. Já a relevância do pertencimento de Portugal à União Européia, inclusive com repercussões financeiras na implementação do PNL, é evidente.

Como seria de se esperar em documentos de caráter oficial, predominam – como sujeitos gramaticais das ações – formas de impessoalização (“Há uma série de ações...”), sujeitos abstratos (a “sociedade”), nominalização de processos (“o fomento à leitura”, “o exercício da cidadania”) ou a enunciação de atores sociais genéricos (“os portugueses, os jovens, as crianças, os professores, os estudantes, os educadores, os mediadores”). Nesse último caso, o uso mais freqüente é de “leitores”, que sintetiza através de uma ação (ler), o sujeito desejado de tais planos. Construções como “São estabelecidos, aqui, alguns objetivos...”, em que o uso da passiva permite a supressão do agente e a utilização da referência ao próprio documento – “aqui” – confere-lhe um valor de autoridade, são freqüentes em ambos os documentos.

Voltando à análise específica dos segmentos que selecionei acima, demarco agora sua congruência em relação à valorização da leitura; é ela “fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional”, diz o Doc.1, enquanto, no Doc.2, se alude a que “a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja no nível individual, seja no âmbito coletivo.”

Aprofundemos uma das áreas em que o discurso dos dois planos se aproxima; trata-se da referência aos “benefícios para a nação”. Vejamos alguns excertos.

A União Européia e organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO, consideram-na [a leitura] um alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento sustentado, e têm formulado recomendações, dirigidas aos governos, para que a sua promoção seja assumida como prioridade política. (Doc.1)

[As diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil] têm por base a necessidade de se formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável. (Doc.2)

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. (Doc.2)

Novamente, as menções à leitura como “alicerce”, como “condição essencial e decisiva”, como “elemento para construção” reaproximam, dentro da desgastada metáfora da arquitetura social, o entendimento do potencial da “leitura” no discurso dos

dois planos. Distancia-os, entretanto, a motivação aludida: enquanto, para o Doc.1, alude-se novamente à posição da nação dentro de um mundo específico (um mundo civilizado? O 1º mundo?), que se preocupa com o “desenvolvimento sustentado” e vive o status de uma “sociedade do conhecimento” (num discurso que pode ser lido como globalizador), para o Doc.2, do plano brasileiro, a leitura é descrita como um instrumento de “inclusão social” (não por acaso, o discurso da “inclusão” é dos mais repetidos no panorama pedagógico brasileiro dos últimos anos), necessário à democratização da sociedade e à justiça social. Enfim: o discurso dos direitos sociais, da cidadania e da equidade é trazido para embasar o plano nacional de leitura brasileiro, a exemplo de outros planos sociais contemporâneos brasileiros.

Quanto ao tópico “crise da leitura”, pode-se rastrear brevemente a forma com que ela é diagnosticada e caracterizada em ambos os documentos. Vejamos.

Os resultados globais de estudos nacionais e internacionais realizados nas duas últimas décadas demonstram que a situação de Portugal é grave, revelando baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média europeia, tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar.

(.....)

A situação é, sem dúvida, preocupante. No entanto, tanto a escola como as bibliotecas têm procurado intervir na promoção da leitura. E na verdade, nas últimas décadas, assumiram um papel central, desenvolvendo actividades destinadas a cultivar o interesse pelo livro e o prazer de ler. (...) Mas, apesar destes esforços, verifica-se que os resultados são insuficientes e que, para inverter a situação, se torna urgente compreender as razões mais profundas do problema e lançar medidas adequadas e sistemáticas. (Doc.1)

E como se enfatiza o problema brasileiro ?

Nossos índices de alfabetização (...) e de consumo de livros são ainda muito baixos, na comparação com parâmetros de países mais ricos e desenvolvidos e mesmo com alguns dos países em desenvolvimento da América Latina e da Ásia. (...)

As conseqüências desse hiato [passagem abrupta de um estágio de oralidade para a cultura do audiovisual] fazem-se sentir até hoje, com desdobramentos nefastos que se espraiam não apenas no âmbito do universo da cultura e da educação, mas, naturalmente, de nossa economia, de nossas práticas políticas e de nosso potencial de desenvolvimento. (Doc.2)

Segue-se a tais passagens, neste último documento, uma exposição de resultados chamados de “preocupantes”, tanto de carácter histórico – enfim, “evoluiu-se pouco” – quanto de carácter comparativo atual (enfim, somos dos países pior classificados nos *rankings*). O Doc.2 é mais loquaz e contundente ao pintar com cores sombrias a

situação brasileira, usando expressões como “enorme déficit no que diz respeito às práticas leitoras dos textos escritos”, “um quadro perverso de exclusão social”, “déficit considerável de livrarias”, “cenário desolador”, “péssimo desempenho dos alunos brasileiros” e “a gravidade da situação apontada e a premência de sua superação”, enquanto o Doc.1 é mais econômico e cuidadoso ao descrever a crise e reconhece – estrategicamente – o quanto determinados atores sociais têm atuado para diminuir o problema. Mas um adjetivo é comum ao diagnóstico feito pelos dois planos – “preocupante”. Ambos, novamente brandem o argumento da comparação dos resultados dos seus países com outros em estudos internacionais – embora o documento brasileiro frise, ainda, as escassas competências de leitura da população como implicadas em problemas econômicos, práticas políticas e atraso de desenvolvimento nacional.

Na medida em que a principal fonte de informação sobre a “crise da leitura” é localizada, nos dois planos, nos estudos internacionais comparativos de desempenho, que utilizam largamente métodos estatísticos, faço uma breve reflexão sobre a estatística e sobre a função que ela vem cumprindo no mundo ocidental desde a segunda metade do séc. XIX. Ao prefaciar obra especificamente destinada à apresentação de censos e estatísticas de alfabetização e escolarização portuguesas, Nóvoa (2007, p.10) observa que “a nova estatística articula o *conhecimento* (o saber) e o *governo* (o poder), uma relação que define a modernidade social.” E prossegue: “Não estamos perante um mero relato ou relatório, mas antes face à construção de categorias de pensamento e de ação que criam maneiras novas de administrar as nações e os seus cidadãos. (...)Na verdade, a escolha de determinadas *categorias* traduz novos olhares, sobre a sociedade, consagrando “grupos” e “populações” que passam a ser objecto de uma atenção especial.”

Ora: a leitura do Doc.2 (e, em menor medida, do Doc.1), ambos evidentemente plasmados na multiplicidade de discursos científicos e acadêmicos a que acima aludi e sustentados por referências sucessivas a pesquisas, cada vez com categorias mais refinadas (passou-se da dicotomia analfabeto/alfabetizado, para 3 níveis de alfabetismo, em alguns discursos, p.ex.) parece uma ilustração de como a categorização usada para a estatística (etimologicamente, uma ciência do Estado) não apenas “descreve” uma dada realidade, mas a inventa, a cria, estabelecendo o que deve e o que não deve ser considerado, tornando inteligíveis e classificáveis os sujeitos, especificamente em torno da leitura (poderíamos pensar, neste campo, em outras possibilidades, certamente...

leitores em voz alta e leitores silenciosos... leitores de textos manuscritos e de textos impressos...).

O próprio Doc.2, numa espécie de auto-reflexão, afirma: “Diversas pesquisas, realizadas nos últimos anos, têm-se empenhado em apresentar contornos mais nítidos do cenário em que se insere a questão da *leitura* e do *livro* no país, permitindo maior consciência das mazelas que afligem o setor e oferecendo dados concretos para que se possa buscar sua superação.” O que, neste texto, é descrito como a apresentação de “contornos mais nítidos” também poderia ser entendido como a “invenção de novas categorias” e de “novas realidades”, na medida em que consideramos, sob a inspiração da virada lingüística, que a linguagem e o discurso não (apenas) descrevem uma realidade, mas a criam. No caso específico do uso de números, acresça-se o prestígio do discurso matemático, freqüentemente ancorado em clichês discursivos, do senso comum, de que “os números não mentem”, “contra números, não há palavras”, “resultados numéricos são indiscutíveis”, silenciando-se ou esquecendo-se de toda a construção que envolve qualquer pesquisa e quantificação.

Talvez seja interessante, neste momento trazer a voz de Chartier (2001, p.75), quando, em entrevista transcrita – e, portanto, em tom menos acadêmico, observa:

O certo é que para uma história das práticas culturais, como eu a entendo, o mais importante, freqüentemente, não se pode quantificar; devemos reconhecer que algumas capacidades têm matizes, que não estão, de um lado, os analfabetos e, do outro, os alfabetizados.

Pois bem: traçados os objetivos dos planos, descrito (de forma grave) o problema, desenham-se a solução e as ações que devem ser empreendidas para que ela seja atingida. E é nesse momento que a força benéfica e redentora da leitura emerge no discurso.

A leitura traz benefícios individuais – é o que lemos e ouvimos cotidianamente; e o que dizem os planos?

Para viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo actual, para exercer uma cidadania activa, é indispensável dominar a leitura. Determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios, é encarada como uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem aprender, trabalhar e realizar-se no mundo contemporâneo. (Doc.1)

É importante observar que, embora nas sociedades atuais a leitura seja imprescindível para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, no Brasil as pesquisas e as avaliações educacionais apontam para a precária formação de um público leitor (...)

A baixa competência de leitura não apenas influi no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes como também, e até por isso, contribui decisivamente para ampliar o gigantesco fosso social existente em países como o Brasil, promovendo mais exclusão e menos cidadania. (...)

A leitura e a escrita são, na contemporaneidade, instrumentos decisivos para que as pessoas possam desenvolver de maneira plena seu potencial humano e caracterizam-se como fundamentais para fortalecer a capacidade de expressão da diversidade cultural dos povos, favorecendo todo tipo de intercâmbio cultural, (sic) são requisitos indispensáveis para alcançar níveis educativos mais altos; apresentam-se como condição necessária para o desenvolvimento social e econômico. (...)

Há a convicção de que somente assim [dominando a leitura e a escrita] é possível que, na sociedade da informação e do conhecimento, ele [o ser humano] 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. (Doc. 2)

As citações foram longas, para que todas as dimensões positivas atribuídas à leitura nos documentos fossem trazidas. Assim, “essencial” e “imprescindível” são dois dos adjetivos usados para apontar a inquestionabilidade da importância da leitura (leitura e escrita, no documento brasileiro), associados à caracterização como “instrumentos decisivos” e “fundamentais” para o desenvolvimento humano, assim como se expõe um amplo espectro de benefícios que ela traria às “pessoas”, aos “seres humanos”, à sociedade e/ou nação. Observe-se ainda que a exigência de domínio de habilidades de leitura é colocada na contemporaneidade, no presente, frente à “complexidade do mundo actual”, considerando as “sociedades atuais”, que são sociedades “da informação e do conhecimento”. Este é um tópico freqüente em planos governamentais de natureza variada – a menção à urgência da ação para o momento em que se vive.

Em breve cotejo entre os dois documentos, podemos visualizar os aspectos comuns e as peculiaridades de ambos no desenho dos poderes da leitura. Assim, podemos colocar lado a lado a menção à *autonomia* (Doc.1) e à *liberdade* (Doc. 2), relembando o quanto a liberdade foi o grande mote do projeto da Modernidade. Também a referência à cidadania - *ciudadania activa* (Doc.1) e *exercício da cidadania / menos cidadania* (Doc.2) aproxima os dois planos, embora se pudesse registrar uma certa falta de clareza dos conceitos. Em terceiro lugar, identificamos a congruência da

menção ao *desenvolvimento cognitivo* (Doc.1) e ao *desenvolvimento pessoal* (*desenvolvimento do potencial humano*) (Doc.2). Também é possível aproximar a menção ao *enriquecimento cultural* (Doc.1) e o *acesso às formas mais verticais do conhecimento e à herança cultural da humanidade* (Doc.2), assim como o *acesso ao trabalho [poderem trabalhar]* (Doc. 1) – *ingresso no mercado de trabalho* (Doc. 2). Alguns itens, entretanto, figuram apenas num ou noutra plano, como é o caso da *plena consciência de si próprio e dos outros* (sem dúvida, uma utopia plenamente moderna) e a *formação do juízo crítico*, no Doc.1. Já no Plano brasileiro, avulta a menção à *capacidade de expressão da diversidade cultural dos povos, ao fortalecimento dos valores democráticos e a solução da desigualdade social*, tópicos que, de uma ou outra maneira, são recorrentes em todo o documento e freqüentam os discursos pedagógicos brasileiros mais gerais já há algum tempo, não ocorrendo no Plano português.

A leitura desse espectro de poderes atribuídos à leitura indica sua reificação como “redentora”, podendo “redimir” os indivíduos de todas as características negativas (a passividade, o desemprego, a pobreza cultural, a inconsciência, a ignorância...) a que o analfabetismo (absoluto ou funcional) direciona os sujeitos, e nos suscita a lembrança da análise de Graff. Ao analisar a história do alfabetismo, o autor (GRAFF, 1990, p.4) observa – numa passagem que nos parece atual - que:

as bases epistemológicas que governam a maior parte do pensamento sobre o alfabetismo são bases evolucionárias; a suposição é a de que o alfabetismo, o desenvolvimento, o crescimento e o progresso estão inseparavelmente ligados, especialmente no período moderno. O alfabetismo torna-se um dos elementos-chave na parcela mais ampla de características e processos que transformaram um mundo tradicional, pré-moderno, no Ocidente moderno.

Os planos se desenvolvem, após o diagnóstico e a caracterização do problema, com a discriminação de princípios de ação e de regras de operacionalização dos mesmos. Em ambos os documentos, então, o discurso passa a ser do tipo injuntivo, com o uso freqüente de modalizadores “é necessário/ são necessárias”, “deve(m)”, “exige”, etc., e nele estão presentes os slogans e “verdades” correntes sobre a “promoção da leitura”. Vejamos alguns:

O caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil. (...)

A aquisição plena da competência de leitura não exige apenas a aprendizagem da decodificação do texto. Para se atingirem patamares superiores de compreensão, é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, em casa, durante vários anos.

O treino da leitura não deve ser remetido apenas para o tempo livre ou para casa, pois, se o for, em muitos casos não se realiza.

A promoção da leitura implica um desenvolvimento gradual, e só se atingem os patamares mais elevados quando se respeitam as etapas inerentes a esse processo.

Para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia, é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa.

Os projectos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único. Exigem uma atitude aberta, flexível onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar. (Doc.1)

Reencontramos aí o tópico do gosto da leitura (a leitura pelo prazer) e a consideração de uma diversidade que deveria respeitar “os múltiplos percursos” individuais, precedida por alusões relativas ao chamado “etapismo” da psicologia do desenvolvimento. Mas também vemos a referência ao trabalho, à continuidade e constância, à necessidade de um “treino de leitura escolar”, já que “a competência sólida” é “trabalhosa e difícil”.

Já no caso do Doc.2, em que também os injuntivos abundam, há uma marca maior do interesse, do compartilhamento, das questões afetivas e da multiplicidade de estratégias e recursos (semelhantemente ao plano português). Neste caso, não há o discurso do treinamento, do trabalho, da dificuldade... mas uma ênfase ao poder quase mágico do afeto equacionado à aprendizagem. Vejamos os fatores qualitativos que aí se citam para a existência de leitores.

- 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.
- 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.

Estaríamos, no caso brasileiro, frente à influência do discurso pedagógico construtivista e também dos ecos freireanos sobre a liberdade do sujeito, sobre a motivação, sobre o interesse a ser despertado, evitando-se tudo que possa ser identificado com o tradicional, com o estigmatizado “behaviourismo”, enfim, com o “velho”⁴

Concluindo

⁴ O discurso do *novo*, em educação, sempre se constrói em relação a uma tradição, sendo esta frequentemente reinventada.

Findo o rápido percurso em que procurei cotejar os discursos sobre a leitura em dois planos nacionais de leitura, evidenciando o que há neles de comum e de peculiar, e procurando mostrar como ambos constroem verdades e consagram a leitura como dispositivo capaz de redimir sujeitos e países das dimensões negativas em que estão mergulhados, este é o momento em que gostaria de fazer algumas conexões com outro texto.

Chartier e Hébrard (1995, p. 588) observam, em relação à França, que, desde a década de 1960, houve uma espécie de consolidação dos discursos sobre a leitura, tendo o livro e a leitura se tornado “valores de refúgio, consensuais”. Assim, ler, “antes de qualquer consideração sobre suportes e conteúdos, tornou-se um gesto positivo, incondicionalmente”. E, ao traçar um amplo panorama das formas como tal discurso foi penetrando e ganhando contornos específicos nos distintos contextos – escola, pesquisa acadêmica, bibliotecas – eles observam:

ela [a escola] promove um discurso consensual, comentário obrigatório de todas as pesquisas estatísticas, que é consagrado não só a uma contínua lamentação quantitativa (os franceses não lêem, ou não lêem tanto quanto deveriam) e qualitativa (não lêem, ou não lêem mais, o que deveriam ter lido), como a uma aprovação incondicional de tudo o que se faz para “fazer ler”. (p. 589)

A observação dos autores relativa ao discurso francês sobre leitura das últimas décadas do século XX pode ser facilmente identificada com os textos dos dois programas nacionais analisados. Assim, é preciso tomar os textos analisados, considerado o gênero textual em que se inserem, como abrigando um determinado tipo de discurso, inserido em um regime de verdade em que determinados enunciados são dizíveis e prestigiados, enquanto outros não o são ou são fracamente acolhidos em tal espaço discursivo.

Deve-se considerar, também, as não coincidências e os deslizamentos verificados como relacionados a diferentes condições de possibilidade de emergência dos discursos (contextos e tradições diversas, mesclas com outros discursos políticos e educativos mais amplos).

Como último apontamento, utilizo uma salvaguarda necessária. A análise feita nos documentos em foco pode passar ao/à leitor/a a impressão de que o/a autor/a do trabalho partilha de uma posição abertamente contrária ao que ali se chama de “promoção de leitura” e tenha usado o espaço do trabalho para contestá-la.

Efetivamente, se, como autor/a, já não partilho dos sonhos e utopias totalizantes preconizados pelas metanarrativas da modernidade (até por ter presenciado o desmoronamento de alguns de seus ícones), prossigo perseguindo as pequenas utopias e objetivos mais contingentes, cotidianos e localizados, o que – no meu caso – também envolve o trabalho com a leitura com as novas gerações. Nesse sentido, faço eco às palavras de Possenti, quando este afirma (2001, p.11):

Não sei dizer claramente em que os livros podem ajudar alguém a ser melhor, até porque teríamos que definir “melhor” (...). Certamente, não se trata de imaginar que os livros, por si sós, lidos na solidão do quarto, sobre uma almofada de seda, convertam alguém. Mas, na medida em que se trata de discursos, e na medida em que estes estão imbricados com posições de poder ou de utopias, eles podem não deixar o leitor no mesmo estado.

Referências

- BARRETO, António; PONTES, Joana. *Portugal, um retrato social. Gente diferente – quem somos, quantos somos e como vivemos.* (v. 1) Lisboa: Ed. Público, 2007.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura – 1880-1980.* São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história.* Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.
- CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault.* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso.* São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.2, p. 30-64, 1990.
- KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LER+. PLANO NACIONAL DE LEITURA. Apresentação/ Sumário Executivo/ Justificação/ Princípios para a Promoção da Leitura/ Objectivos/ Linhas de Estratégia. Público-alvo/ Áreas de Intervenção/ Fases/ Comunicações da Senhora Ministra da Educação/ Comunicações da Senhora Ministra da Cultura. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/ListaConteudos.aspx?conteudo=62>. Acesso em 15 de outubro de 2007.

NÓVOA, Antonio. Governar através dos Números. In: CANDEIAS, António; PAZ, Ana Luísa; ROCHA, Melânia. *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX – os censos e as estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

POSSENTI, Sírio. Sobre o discurso a respeito de leitura em editoriais da ALB (2001, junho). *Leitura: teoria & prática*, ano 20, n.37, jun.2001. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, v. 20, n.37, p.4-12, jun.2001.

PNLL Plano Nacional do Livro e Leitura. Palavra do Ministro da Cultura/ Palavra do Ministro da Educação/ Introdução/ Justificativa/ Princípios Norteadores/ Objetivos e metas/ Eixos de ação/ Estrutura para implementação/ Financiamento. Disponível em www.pnll.gov.br. Acesso em 08 de fevereiro de 2008.

RAMOS DO Ó, Jorge. *O governo de si mesmo – modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal*. Lisboa: Educa, 2003.

STREET, Brian; LEFSTEIN, Adam. *Literacy – an advanced resource book*. London: Routledge, 2007.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro (org.) *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Caminho, 1997

