



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

A PROMOÇÃO DA LEITURA: DISCURSOS E PRÁTICAS DE SEU INCENTIVO NO  
BRASIL

SÃO CARLOS  
2018



Universidade Federal de São Carlos

Simone Garavello Varella

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

A PROMOÇÃO DA LEITURA: DISCURSOS E PRÁTICAS DE SEU INCENTIVO NO  
BRASIL

Simone Garavello Varella

Bolsista: CAPES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Luzmara Curcino.  
Coorientador: Prof. Dr. Jean-Yves Mollier

São Carlos- São Paulo - Brasil

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa da Tese de Doutorado da candidata Simone Garavello Varella, realizada em 23/04/2018:

Prof. Dra. Luzmaria Curcio Ferreira  
UFSCar

Prof. Dr. Jean-Yves Moller  
UVSQ

Profa. Dra. Sônia Maria Romaro Pacifico  
USP

Prof. Dr. Antônio Fernandes Júnior  
UFG

Prof. Dr. Mateus Henrique de Faria Pereira  
UFOP

Profa. Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini  
UFSCar

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por guiar os meus caminhos, fazendo sempre o melhor por mim.

Aos meus pais Nilton e Maria Eliza, pelo amor que motiva e dá alento.

Ao meu irmão Victor Hugo, pela certeza de ter um companheiro na vida e para a vida.

Ao Gabriel, por todo amor e paciência.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luzmara Curcino, por compartilhar seu conhecimento comigo, pelas palavras de apoio e motivação, pelo exemplo de profissional e ser humano e pela amiga querida que eu ganhei nessa jornada.

Ao Prof. Dr. Jean-Yves Mollier, pela acolhida tão gentil durante o estágio de doutoramento realizado na Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines e pela coorientação do trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, pelo apoio no desenvolvimento do trabalho.

Ao Centre d'histoire culturelle des sociétés contemporaines da Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, por me receber durante o meu estágio de doutoramento.

Aos Profs. Drs. Antônio Fernandes Jr., Mateus Henrique de Faria Pereira, Soraya Maria Romano Pacífico e Vanice Sargentini, pela leitura atenta e cuidadosa desta tese e por suas contribuições valorosas.

Ao Prof. Dr. Roger Chartier, pelas importantes sugestões ao desenvolvimento da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Carlos Piovezani, pela amizade e generosidade de sempre.

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, sempre tão solícito.

Ao Prof. Érico Braga, da Cátedra de Leitura da UNESCO, por sua disponibilidade em me auxiliar na busca por material para a pesquisa.

Aos meus tios Evandro e Roberta, e minhas primas Mariana e Julia, por todo o carinho, atenção e cuidado.

À tia Silvia e aos meus primos Caio e Caíque, pelo apoio constante e pelos risos garantidos.

À Clarissa, Pâmela e Pedro, por partilharem da vida e das dores e delícias da Pós-Graduação.

Aos amigos do LIRE e do Labor, pelas constantes trocas teóricas.

Às queridas Eleonora, Ana Luiza, Marcia e Sara, por fazerem essa jornada mais feliz e mais leve.

À Larissa e à Cássia, amizade da vida e para a vida.

À Joseane e à Samantha, pela amizade e por compartilharem comigo experiências tão especiais.

À Cris, por sempre apontar caminhos.

Aos amigos que, longe ou perto, sempre se fazem presentes no carinho e nas palavras de incentivo.

À CAPES, pelas bolsas concedidas no Brasil e na França para a realização desta pesquisa, sem as quais seria impossível desenvolvê-la.

la lecture est d'évidence objet de discours, de prises de parole multiples édictant les normes ou constatant les fait, qu'elle est prétexte à débats dans l'espace public et, même, enjeu politique dans les sphères de pouvoir

(Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard).

## RESUMO

A pesquisa objetivou depreender eventuais mutações ou permanências nas formas de promoção da leitura empreendidas no Brasil. Para tanto, realizamos uma análise discursiva de *representações* de práticas de leitura manifestas em textos variados, a saber, documentos oficiais regulatórios da questão da leitura no Brasil, manuais voltados ao seu ensino, campanhas, propriamente ditas, de incentivo dessa prática, textos veiculados na imprensa que concernem esse tema, entre outros materiais que versam direta ou indiretamente sobre o tema da promoção da leitura no Brasil, a partir dos quais se pode depreender como essa prática foi concebida e discursivizada, e assim promovida, em distintos momentos de sua história. Dado o nosso interesse em empreender um estudo histórico e discursivo, as duas teorias em que nos fiamos são a Análise de Discurso de orientação francesa e a História Cultural da Leitura, campos em que se busca compreender, cada um a seu modo, “como lemos” e “porque lemos como lemos”. As continuidades e descontinuidades nas razões e formas de se fomentar a leitura foram depreendidas das ações de erradicação do analfabetismo, da preocupação com a produção e distribuição do livro, das recomendações dadas a pais e professores acerca de como motivar a leitura em âmbito familiar e escolar e também pelos discursos veiculados em vídeos de curta duração disponíveis no site do *YouTube*, voltados a incentivar a leitura. Pudemos verificar que o discurso de promoção da leitura sempre existiu no Brasil, posto que sempre existiu também um imaginário sobre um déficit dessa prática no país. No entanto, esse fomento não se deu sempre do mesmo modo, nem com o mesmo impacto, nem tampouco com os mesmos agentes. Ainda assim, e apesar do aparente paradoxo, o que se constatou foi que, de modo geral, seu incentivo pressupôs afirmar sua importância, trabalhar por sua expansão e nutrir sua raridade.

**Palavras-chave:** promoção da leitura; discursos; representações.



## RESUMÉ

La recherche a mis son attention dans les éventuelles mutations ou permanences dans les formes de promotion de la lecture accomplies au Brésil. Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse discursive de *représentations* de pratiques de lecture dans textes variés, à savoir, documents officiels réglementaires de la question de la lecture au Brésil, manuels d'enseignement, campagnes, proprement dit, d'encouragement à la lecture, textes diffusés dans la presse qui concernent à ce sujet, entre autres matérielles qui touchent direct ou indirectement au thème de la promotion de la lecture au Brésil, en provenance desquels nous avons pu voir comment cette pratique a été conçue et discursivée, et, de cette façon, promu dans distinctes moments de son histoire. En raison de notre intérêt en réaliser une étude historique et discursive, les deux théories dans lesquelles nous nous appuyons sont l'Analyse du Discours d'orientation française et l'Histoire Culturelle de la Lecture, champs où s'essaye de comprendre, chacun à sa façon, « comment on lit » et « pourquoi on lit comment on lit ». Les continuités et discontinuités dans les raisons et formes d'encourager la lecture ont été pris des actions d'éradication de l'analphabétisme, de la préoccupation avec la production et distribution du livre, des recommandations données aux parents et aux professeurs sur comment motiver la lecture dans la sphère familiale et le milieu scolaire et aussi des discours diffusés en vidéos de court durée disponibles dans le site du *YouTube*, qui ont l'objectif de promouvoir la lecture. Nous avons pu vérifier que le discours de promotion de la lecture a toujours existé au Brésil, puisqu'il a toujours existé aussi un imaginaire sur un déficit de cette pratique dans le pays. Cependant, cet encouragement ne s'est pas passé toujours de la même façon, ni avec le même impact, non plus avec les mêmes agents. Malgré l'apparent paradoxe, ce que nous avons constaté, quand même, c'est que, de façon générale, son encouragement a présupposé affirmer son importance, travailler par son expansion et nourrir sa rareté.

**Mots-clé:** promotion de la lecture ; discours ; représentations.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
<b>1 PARA A FÉ, PARA O REI E PARA A REPÚBLICA: ENSINO, INCENTIVO E TUTELA.....</b>	<b>15</b>
1.1 JESUÍTAS E A PROMOÇÃO DA LEITURA: PRIMEIROS GESTOS .....	15
1.2 NO TEMPO DOS REIS: A PROMOÇÃO DA LEITURA.....	22
<b>2 INCENTIVAR A LEITURA É ENSINAR A LER .....</b>	<b>29</b>
2.1 A LIGA BRASILEIRA CONTRA O ANALFABETISMO .....	29
2.2 A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS.....	40
2.3 OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR .....	46
2.4 O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO.....	51
2.5 O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA .....	57
2.6 O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO .....	61
2.7 O PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA .....	63
<b>3 INCENTIVAR A LEITURA É FOMENTAR A PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO LIVRO .....</b>	<b>65</b>
3.1 O INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO.....	66
3.2 DO LIVRO À LEITURA: O PROLER (PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO A LEITURA).....	94
<b>4 INCENTIVAR A LEITURA É MOTIVAR CRIANÇAS E JOVENS A LER.....</b>	<b>112</b>
4.1 O PAPEL DOS PROFESSORES .....	113
4.2 O PAPEL DOS PAIS.....	139
<b>5 INCENTIVAR A LEITURA É SE TORNAR UM INCENTIVADOR.....</b>	<b>168</b>
5.1 A INICIATIVA INSTITUCIONAL.....	169
5.2 A INICIATIVA ESCOLAR .....	177
5.3 A INICIATIVA INDIVIDUAL.....	188
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>197</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>203</b>
<b>LISTA DE MATERIAIS CONSULTADOS:.....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>219</b>

## INTRODUÇÃO

[teria] “havido, [...], uma época em que ler valia por si? Um tempo em que a leitura não tivesse provocado comentários inquietos nem polêmicas violentas?”

(Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard)

A questão levantada por Chartier e Hébrard (1995, p. 14) em sua célebre obra “Discursos sobre a leitura” vem ao encontro das preocupações concernentes a esta pesquisa dedicada à análise de discursos de promoção dessa prática. Com essas perguntas retóricas, cuja resposta não pode ser outra se não negativa, os autores nos lembram da condição essencialmente histórica da leitura. Como tal, ela não dispõe de um valor substancial, sempre idêntico, e por isso indiferente aos usos e aos tempos. O que se diz sobre ela, o modo como é exercida, os valores que lhe são atribuídos respondem a injunções sociais, culturais e históricas diversas. Do que se diz sobre ela, é possível estabelecer um conjunto variado e sem margens precisas, relativo às formas de sua valorização que assumem um caráter injuntivo, ou seja, que visam a sua promoção, a seu incentivo e mesmo a sua prescrição e conformação a um certo padrão.

São muitos e variados, e não necessariamente recentes, os tipos de textos que se dedicam na sua totalidade ou em alguns de seus enunciados à promoção dessa prática. Pode-se pressupor que desde a invenção técnica da escrita e com ela a de sua decodificação, e sua institucionalização como forma de poder e de distinção, emerge também o controle sobre seu domínio e a manutenção de sua rarefação. Daí as formas de prescrição quanto ao modo adequado, ritualizado, idealizado da escrita e da sua interpretação.

As primeiras formas de ‘promoção’ da leitura se filiam assim às formas de prescrição da atualização desse gesto. Isso se mantém ainda hoje. Toda forma de promoção, em seu caráter seletivo do que enfatizar, recomendar, sugerir, incitar, é um exercício de prescrição e controle dos gestos leitores. Ao longo da história, com os sucessivos questionamentos das instâncias mediadoras e controladoras do acesso aos textos (e ao poder que eles validavam), buscou-se para a difusão de novas ideias ampliar o acesso aos textos, valendo-se de meios para garantir o aumento de sua produção, de sua difusão e de expansão de público leitor. Foi assim, por exemplo, com a Reforma Protestante e com a República.

Um dos princípios fundamentais da Reforma foi o questionamento e o rompimento com as formas de mediação institucionalizadas pela Igreja Católica. Em nome do exercício da

fé sem mediadores, vê-se questionada, entre outras, a prática dos eclesiásticos de interpretar o texto sagrado para e pelos fiéis, sob a crença de que o texto se revelava em sua integridade, verdade e sabedoria apenas para alguns poucos, escolhidos e preparados<sup>1</sup>. Não sem razão, a Reforma, que muito se beneficiou da criação de Gutemberg, foi também responsável por uma onda de expansão da leitura e de leitores na Europa.

As práticas que foram desenvolvidas na escola, e em particular a leitura de textos doutrinários, foram decisivas para a consolidação da República. Sua obrigatoriedade, laicidade e gratuidade permitiram que o estado republicano se apresentasse aos olhos do povo, e mesmo que a “universalização da leitura”, segundo Furet e Ozouf<sup>2</sup> apud Courtine (2006, p. 16), não fosse uma ideia diretamente originária da Revolução Francesa e, portanto, da instituição da República, já que era uma demanda originária das lutas políticas da burguesia nos séculos anteriores, ainda assim ela foi “consideravelmente reforçada pelo caráter igualitário da ideologia republicana” e responsável por outra onda de expansão da leitura e de leitores, no contexto francês.

As formas de promoção da leitura são alteradas quando se alteram as formas de sua prescrição, tendo em vista acontecimentos de diversas ordens (políticas, culturais, pedagógicas, etc.). Não são mais necessariamente os mesmos textos, com as mesmas finalidades que continuam a ser recomendados, ensinados, difundidos, nem os mesmos sujeitos que deles se apropriam e deles falam.

Foi com base nesse princípio histórico e cultural que regula continuidades e descontinuidades de práticas e representações que buscamos dar continuidade nesta Tese à análise de discursos sobre a leitura atualizados em textos dedicados à promoção dessa prática, o que iniciamos no Mestrado<sup>3</sup>. Nosso objetivo, em ambas pesquisas, consistiu no levantamento e análise de enunciados cuja especificidade é, em sua formulação, circulação, finalidade e público visado, a de incentivar a prática de leitura.

No Mestrado, empreendemos a análise de textos da atualidade, relativamente prototípicos quanto ao seu formato, modo de circulação e quanto ao que enunciam com a finalidade de incentivar a leitura. Na ocasião, levantamos como *corpus* um conjunto de vídeos de curta duração, disponíveis no site do *YouTube*, que se estruturavam sob a forma de campanhas de incentivo a essa prática, produzidas institucionalmente por bibliotecas, editoras,

---

<sup>1</sup> Cf. Olson, 1997; Curcino, 2006.

<sup>2</sup> Furet et Ozouf, J. **Lire et écrire**. Paris: Éditions de Minuit, 1977.

<sup>3</sup> VARELLA, S.G. **Os discursos incentivadores da leitura**: uma análise de campanhas contemporâneas em prol dessa prática. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

instituições de ensino e até mesmo sob a forma de publicidades de bancos e cartões de crédito, assim como produzidas de forma relativamente mais espontânea, não-profissional e por iniciativa individual ou motivada como tarefa escolar.

Buscamos, na análise comparativa do que foi enunciado e do modo como foram formulados esses vídeos, depreender os discursos sobre a leitura convocados para a sua promoção, ou seja, quais valores eram reproduzidos nesses vídeos que assumiam a responsabilidade de promovê-la e/ou se advogavam gozar do prestígio associado ao incentivo desta atividade.

Observamos, com a análise desses vídeos, a regularidade do que se pode e se deve dizer sobre a leitura na atualidade, em especial quando se tem por objetivo incentivá-la, promovê-la. Essa regularidade demonstra a força de remanência de certos discursos sobre essa prática. Ela é apresentada como prática redentora e transformadora da realidade social, que permite o aumento do vocabulário e a correção gramatical, que permite viajar, etc. Também constatamos a proeminência do objeto livro, em relação a outros tipos de objetos que portam textos, assim como a de títulos e autores consagrados, principalmente do campo ficcional, com privilégio do gênero romance e com a finalidade de entretenimento.

Embora alguns desses vídeos fossem formulados de modo a se dirigirem genericamente aos leitores, sem distinções de gênero, faixa etária ou outras formas de segmentação, a maioria deles se dirigia ao público infantil e juvenil, caracterizados como aqueles a quem mais se deve incentivar a leitura, seja por se compartilhar a seu respeito a imagem de não-leitores, seja por se compartilhar a ideia de que é de pequeno que se forma o hábito. Constatamos ainda que grande parte das recomendações presentes nesses vídeos recai sobre o modo e a frequência com que se deve ler. Em sua maioria, valoriza-se a prática rotineira, constante, individual, solitária e silenciosa de leitura. O caráter essencial e substancialmente eufórico da leitura é explorado em todos os vídeos, por vezes com um viés explicitamente hierarquizante (quem lê é mais inteligente, mais preparado, vence na vida, ganha mais etc.), por vezes moralizante (quem lê é melhor, faz melhores escolhas e pela leitura se encontra, se regenera).

Quantitativamente, são mais representados vídeos com finalidades didático-pedagógicas, escolares, acadêmicas. No entanto, é também significativo o número de vídeos com finalidades comerciais para a venda de livros, mas também de outros bens e serviços, que se valem da leitura como um mote ou álibi. Neste último caso, observa-se o funcionamento de dois princípios que têm atuado na construção das publicidades na atualidade, a saber, o de construir um conceito positivo de uma marca e não apenas o de vender um seu produto, e o de

aliar-se a uma certa lógica do politicamente correto, que impõe e pressupõe certos engajamentos das marcas pela sua aproximação e relação a causas gerais, como a ecologia, o compromisso social, o respeito às diferenças, e outras. Aliar a imagem da marca a práticas que consensualmente são consideradas positivas e importantes, e por isso com alto potencial de ‘agregar valor’ a um produto, ajuda a compreender essa exploração do valor simbólico da leitura em publicidades de bancos e cartões de crédito, sob o simulacro de atuarem como campanhas em prol dessa atividade.

Foi a partir dessa análise que nos interessamos em seguir com o tema, dessa vez buscando fontes mais variadas e de diferentes períodos, de modo a avaliar mais consequentemente o peso, a força e o alcance de certos discursos sobre a leitura quando o objetivo é o seu incentivo em contexto nacional.

De início, pensamos ser possível levantar um acervo de fontes mais institucionais e oficiais, mais sistemático e representativo de diferentes períodos históricos que retratassem ao longo do tempo mudanças ou permanências dos discursos e das práticas de promoção da leitura em contexto nacional. No entanto, nossas sucessivas buscas por fontes e dados que viabilizassem esse projeto inicial não se mostraram muito frutíferas e nos fizeram optar, conforme sugestão da banca na ocasião do exame de qualificação, por uma abordagem histórica, mas não progressiva nem exaustiva, com focalização em casos<sup>4</sup> que pudessem ser relativamente representativos das formas como no último século no Brasil se promoveu a leitura.

Frente a isso, buscamos explorar um rol mais diversificado de fontes, por vezes com referências mais indiretas ao que se concebe em geral e atualmente como textos de ‘promoção’ da leitura, ou ‘campanhas de incentivo’ relativamente mais prototípicas quanto ao gênero discursivo (construção composicional, estilo e conteúdo temático)<sup>5</sup>. Assim, nos valem de textos com origens e períodos variados, constituídos de enunciados de diferentes extensões e papel argumentativo em relação ao objetivo principal dos textos. Incluímos textos de jornais e revistas que, ao tematizarem a leitura, convocam certos consensos sobre essa prática, seja pela citação da voz de especialistas, seja emitindo opiniões dos próprios jornalistas ao recomendarem ou condenarem práticas ou títulos de obras, ao consagrarem ou

---

<sup>4</sup> Agradecemos aos Profs. Drs. Mateus Henrique Pereira e Antonio Fernandes Jr. pelas sugestões sobre a delimitação do *corpus* no momento da qualificação do trabalho.

<sup>5</sup> Bakhtin (2011, p. 261) afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis*”, aos quais ele denomina “gêneros do discurso” e que se caracterizam por um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional.

estigmatizarem leitores, assumindo um viés prescritivista de padrões e reprodutivista de clivagens socioculturais<sup>6</sup>.

Assim, é sobre a variação ou a regularidade no modo de promoção da leitura ao longo do tempo e em diferentes textos – sob a forma de recomendação ou de denegação de certas práticas e de certas obras, ou sob a forma de inculcação de valores e hierarquias – que recai nossa atenção.

Dentre as acepções<sup>7</sup> dicionarizadas de “promover”, são elencados termos que indicam ações que lhe seriam correlatas ou consequentes, tais como 1) “divulgar”, “difundir”; 2) “incentivar”, “estimular”, “fomentar”, “motivar”; 3) “dar relevo”, “elogiar”, “enaltecer”, “validar”, “legitimar”; 4) “sugerir”, “incitar”, “induzir”; 5) “defender”, “apoiar”. De modo geral, em suas definições encontra-se implicada a ideia de contribuir para a existência, manutenção, ampliação e distinção do que se visa promover. Depreende-se, ainda, a ideia de que algo não está suficientemente desenvolvido, e por isso necessita de auxílio para avançar.

No que diz respeito à “promoção da leitura”, em função do valor prioritariamente positivo que esta prática goza entre nós hoje e do imaginário compartilhado de que nos encontramos em constante crise e em permanente déficit de leitura no país (o que é corroborado por certas pesquisas<sup>8</sup>, mas principalmente assumido como verdade por sujeitos distintos e em textos muito diversos – dos artigos científicos aos artigos de opinião de revistas de moda), não questionamos nem a necessidade nem o modo como ela é fomentada. Nossa adesão por inércia a esse consenso acerca da importância da promoção da leitura muitas vezes nos torna mais insensíveis, menos atentos ou mesmo indiferentes às formas segundo as quais, em sua variação ou similitude, ela é enunciada, reiterada, efetivada em práticas e valorada, ou mesmo usada como álibi para promover a imagem de sujeitos e de instituições.

Por isso, com vistas a contribuir com as reflexões sobre a leitura, nesta pesquisa nos ocupamos das representações coletivas dessa prática que são mais comumente mobilizadas quando da enunciação de sua promoção, de seu incentivo, de seu fomento, tentando com isso depreender o funcionamento discursivo que regula o que pode e deve ser dito sobre a leitura, segundo quais formas de dizer relativamente estabilizadas, sob a forma de recomendações,

---

<sup>6</sup> Cf. Curcino (2016; 2017) e sua análise das divisões sociais dos leitores representada nos modos como em jornais e revistas de grande circulação foram construídas e exploradas simbolicamente as imagens dos ex-presidentes FHC, Lula e Dilma em relação a suas práticas de leitura.

<sup>7</sup> Larousse ilustrado da língua portuguesa / [coordenação editorial Diego Rodrigues, Fernando Nuno, Naiara Raggiotti (Estúdio Sabiá)]. – São Paulo : Larousse do Brasil, 2004; Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. – 3. ed. Totalmente revista e ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

<sup>8</sup> Vide, por exemplo, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.

conselhos, ordens, determinações, julgamentos e certezas com valor de verdade e com força de consenso.

Para tanto, recorreremos a estudos de viés discursivo que trataram da leitura sob diferentes aspectos, como técnica de decodificação, como prática de interpretação, como objeto de ensino e reflexão, como prática política e, como tal, emancipadora ou alienante, com potencial de distinção e de divisão social e cultural dos sujeitos<sup>9</sup>.

Essa abordagem discursiva não prescinde do viés histórico. Os discursos consensuais convocados para se promover a leitura, ou melhor, certos modos de ler e de ser leitor em nossa sociedade hoje, não necessariamente são os mesmos de outros contextos e temporalidades. Tal como constatou Márcia Abreu (2001a), do ponto de vista da história é “relativamente recente a idéia de que o bom leitor é o que lê muitos e variados textos”. Ao longo de séculos ser bom leitor significou ler alguns poucos textos, e de forma intensiva, porque a “quantidade de impressos disponível era pequena, seu preço, elevado, e o livro, muitas vezes, sacralizado – mesmo que não tratasse de tema religioso”. A autora lembra que essa rarefação do livro e da leitura regulava as práticas e fundamentava concepções distintas das que circulam majoritariamente hoje. Essa rarefação levava, não apenas a uma prática mais eventual, menos frequente, mais intensiva quanto à repetição da leitura de um mesmo texto, mas também à condenação da regularidade e do excesso de leitura<sup>10</sup>. Outro indício da distinção das representações das práticas de leitura ao longo do tempo pode ser encontrado na obra “Sobre livros e leitura” (1851), na qual Schopenhauer (1993, p. 17) afirma:

Quando lemos, outra pessoa pensa por nós: só repetimos seu processo mental. Trata-se de um caso semelhante ao do aluno que, ao aprender a escrever, traça com a pena as linhas que o professor fez com o lápis. Portanto, o trabalho de pensar nos é, em grande parte, negado quando lemos. Daí o alívio que sentimos quando passamos da ocupação com nossos próprios pensamentos à leitura. Durante a leitura nossa cabeça é apenas o campo de batalha de pensamentos alheios. Quando estes finalmente se retiram, que resta? Daí se segue que aquele que lê muito e quase o dia inteiro, e que nos intervalos se entretém com passatempos triviais, perde, paulatinamente, a capacidade de pensar por conta própria, como quem sempre anda a cavalo acaba se esquecendo como se anda a pé. Este, no entanto, é o caso de muitos eruditos: leram até ficar estúpidos. Porque a leitura contínua retomada a todo instante, paralisa o espírito ainda mais que um trabalho manual contínuo, já que neste ainda é possível estar absorto nos próprios pensamentos, assim como uma mola acaba perdendo sua elasticidade pelo peso contínuo de um corpo estranho, o mesmo acontece com o espírito pela imposição ininterrupta de pensamentos alheios. E assim como o estômago se estraga pelo excesso de alimentação e, desta maneira prejudica o corpo todo, do mesmo modo pode-se também, por excesso de alimentação do espírito,

---

<sup>9</sup> Cf. Curcino (2016).

<sup>10</sup> Cf. exemplo trazido pela autora do médico Tissot, no século XVIII, que descreve os males (físico e mental) causados aos indivíduos na frequente utilização de livros, tais como a fadiga da visão, problemas no estômago e até mesmo no cérebro.



abarrota-lo e sufoca-lo. Porque quanto mais lemos, menos rastro deixa no espírito aquilo que lemos: é como um quadro negro, no qual muitas coisas foram escritas umas sobre as outras.

Do mesmo modo, Foucault (2006a), na segunda hora de sua aula de 03 de março de 1982, publicada em “A Hermenêutica do Sujeito”, e tratando da leitura filosófica, rememora uma prática corrente na Antiguidade que em muito se difere das indicações contemporâneas acerca da leitura, dado o papel que a oralidade desempenhava à época:

De fato, os conselhos que são dados pelo menos quanto à leitura, decorrem de uma prática que era corrente na Antiguidade, e que os princípios da leitura filosófica retomam, mas sem modificá-los no essencial. Primeiro, ler poucos autores; ler poucas obras; ler, nestas obras, poucos trechos; escolher algumas passagens consideradas importantes e suficientes. (FOUCAULT, 2006a, p. 427)

Se considerarmos, portanto, que nosso imaginário contemporâneo sobre a leitura é tributário de acontecimentos discursivos que constituíram direta ou indiretamente de um dado modo e com um dado valor essa prática e que esse modo e valor podem ter variado ao longo do tempo, logo, o modo de promovê-la, também tem uma história, também está suscetível a variação e também se vale de certos discursos que se conservam e que adquirem poder persuasivo mais que outros. É sobre esse funcionamento discursivo que buscamos refletir nesta tese.

Embora haja discursos predominantes, aos quais se recorre com mais frequência e cuja duração supera a de outros, não necessariamente há consenso total no que se diz sobre uma prática num determinado período e cultura e de um período a outro, de modo que a concepção predominante hoje em dia sobre a leitura tem uma história e se relaciona de modo complexo com o que sobre ela foi dito, feito e recomendado, o que não significa a redução ou extinção do caráter singular de certas formas de apropriação dos textos, bem como de fomento dessa apropriação.

Tendo em vista que é a exposição dos sujeitos a certos discursos ou, segundo Foucault (2006b, p. 276), aos “sistemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” que afeta seu imaginário acerca de um tema, vimo-nos instigados a empreender essa análise acerca da constituição e da circulação, no Brasil, desses discursos de promoção da leitura, de modo a levantar e discutir semelhanças e diferenças nas formas e razões de incentivo a essa prática.

Certos acontecimentos históricos são mais diretamente determinantes dos gestos enunciativos de promoção da leitura. É o caso da chegada da família real ao Brasil em 1808, e com ela de uma corte e seus hábitos culturais, assim como do estabelecimento de uma

estrutura de sustentação desses hábitos. Com a família real, desembarca a biblioteca real, assim como se autoriza, ainda que com controle cuidadoso, a impressão no país, com o funcionamento da Impressão Régia. Muito provavelmente mais rarefeita, difusa, assistemática e não prototípica, a promoção da leitura no período anterior a 1808 é de mais difícil identificação e análise.

A mudança da corte portuguesa para terras brasileiras e a criação da Impressão Régia, que autorizava, controlava e promovia a instalação de tipografias até então proibidas no país, afetou substancialmente a circulação do impresso em território tupiniquim, em conjunto com o estabelecimento, em 1810, no Rio de Janeiro, da Biblioteca Real Nacional.

Assim, “do ponto de vista histórico, o processo de promoção e consolidação da leitura no Brasil não se deu senão tardia e setorialmente” (CURCINO, 2012, p. 142), se comparado ao contexto europeu nos séculos XVIII e XIX, dada a diferença entre o número de leitores que lá se vê aumentado consideravelmente tendo em vista tanto a alfabetização em massa quanto a circulação de edições mais acessíveis, enquanto aqui a realidade era distinta. Isso porque “não dispúnhamos então de mercado produtor e distribuidor de livros, nem de mercado consumidor, como se verifica se considerarmos o baixo índice de alfabetização da população e a ausência de casas de impressão e distribuição de livros na capital e no interior” (CURCINO, 2012, p. 143). Ainda no que se refere às distinções entre Brasil e França, observa-se a expansão significativa dos *novos leitores* no cenário europeu, ou seja, aqueles que de seu grupo de referência foram os primeiros a entrar “na cultura escrita sem ter [para isso] herdado as ferramentas mentais ou o capital cultural que habitualmente permitem sua utilização” (HÉBRARD, 2004, p. 2), ao passo que aqui essa prática seguia sendo restrita a uma pequena e abastada parcela da população.

Além disso, o atraso no processo de difusão e progressiva democratização dessa prática se deve ao também tardio e abrupto processo de urbanização que só se consuma, de fato, apenas no final do século XX, seguido de uma lenta e ainda inacabada instalação de bibliotecas públicas, tal como discutido por Schapochnik (2008), assim como de um complicado processo de acesso à escola e da demora no desenvolvimento da indústria editorial, constatada por Hallewell (2005). Por essas razões:

no Brasil, em pleno século XXI, uma revolução da leitura parece não ter se dado ainda. Entre vários fatores, dos quais não se pode negligenciar a história política da educação, há um traço muito particular da história cultural de nosso país, e já constatado por Werneck Sodré (1999): os brasileiros, antes de vivenciarem uma revolução da leitura semelhante a que ocorreu no período do XVIII ao XIX, na Europa, travaram contato com outras formas de informação e entretenimento que

dispensariam ou substituiriam a leitura do impresso e o papel formador dos livros, impedindo que a leitura se tornasse um hábito da grande massa populacional. (CURCINO, 2012, p.143)

Desde então, outros acontecimentos, embora de menor visibilidade do ponto de vista histórico em relação a estes, vem construindo o pano de fundo que orienta o modo como nos vemos como leitores, exercemos a leitura e a fomentamos e difundimos. A criação do Ministério da Educação, a proposição e aprovação de leis em prol da educação de modo geral, e da leitura de modo específico, a migração em massa do campo para a cidade, em função entre outras razões da importância crescente que se vai atribuir à formação escolar, garantida, sobretudo, nos centros urbanos, são exemplos de acontecimentos que impactaram sobre as crenças e valores que atribuímos à leitura e que circulam entre nós de forma relativamente consensual.

Para a devida apreensão do funcionamento discursivo desses consensos em torno da leitura, e mais especificamente daqueles que são convocados e constituem a base do que se enuncia quando se tem por objetivo promover a leitura, apoiamos-nos na perspectiva da Análise de Discurso de orientação francesa, da História Cultural da Leitura, assim como em estudos de diversos pesquisadores brasileiros que têm se dedicado à história, à descrição, à análise e ao ensino da leitura em suas especificidades histórico-culturais de âmbito nacional.

Dado nosso interesse em empreender uma análise<sup>11</sup> acerca da constituição e da circulação, no Brasil, de discursos de promoção da leitura, de modo a levantar e discutir semelhanças e diferenças nas formas e razões de incentivo a essa prática, é imprescindível discutir a instância simbólica que intermedeia o nosso dizer, o nosso interpretar e nossas práticas de modo geral, haja vista que é nessa e por essa instância simbólica que são construídos, afirmados, reiterados ou silenciados certos valores, certas concepções, visões de mundo e formas de agir. É pelos discursos e seu funcionamento histórico, ou seja, pelas representações discursivas que compartilhamos socioculturalmente acerca das práticas, dos sujeitos, dos saberes e dos poderes, que são regulados o nosso dizer, ser, estar e agir no mundo.

Segundo Veyne (2013, p. 82):

Há sempre discurso: nós somos prisioneiros de um frasco de que não enxergamos nem mesmo as paredes, de modo que nós nunca temos a percepção da verdade

---

<sup>11</sup> Foram mobilizados para nossa análise de discursos de promoção da leitura ao longo dos séculos XX e XXI alguns princípios e conceitos dos campos teóricos da Análise de discurso e da História Cultural da leitura. Optamos por empregar e definir alguns de seus conceitos à medida que se fizeram necessários para a compreensão das análises do *corpus*.

verdadeira. Os discursos são “incontornáveis” no verdadeiro sentido desta palavra e não se pode, por graça especial, perceber a verdade verdadeira, nem mesmo uma futura verdade ou pretendida como tal: “não se pode pensar qualquer coisa a qualquer momento”. Nós nunca vemos a verdade nua, mas somente vestida em discurso.

Assim, e considerando que nossos julgamentos das práticas e seu exercício estão vinculados necessariamente ao modo como as mesmas são concebidas/testemunhadas e impostas socioculturalmente, interessa-nos discutir como nosso imaginário<sup>12</sup> sobre a leitura, e mais especificamente sobre os modos como ela deve ser promovida, é baseado, constituído e determinado por certos discursos cujo valor de verdade, poder institucional e de circulação pode ter variado ao longo do tempo no Brasil. Se a promoção da leitura é tema em voga na atualidade, haja vista a profusão de ações em prol dessa prática, tal fato ocorre em razão de compartilharmos um imaginário a seu respeito, manifesto sob a forma de discursos, ao mesmo tempo, pessimista e redentor. Pessimista no alarde a uma defasagem da leitura no país em comparação com outros países; mais precisamente, no alarde a uma crise da leitura pela qual passamos (ou quiçá sempre estivemos). Redentor no sentido de que lhe é atribuído um poder transformador, capaz de agregar uma série de valores positivos à vida de quem a ela se dedica. Isso se deve ao fato de as práticas serem mediadas por uma *ordem discursiva* (FOUCAULT, 1999) que regula suas condições de produção, seu *status* de verdade e suas formas de validação.

Nesse sentido, nosso intuito é levantar e analisar textos de origem diversa, publicados por diferentes instituições e com diferentes objetivos nos quais a leitura pode ter sido promovida. Nesses textos são expressas representações. Na verdade, em suas formulações se encontram os indícios da presença determinante dessas representações e seus diferentes estatutos, suas hierarquias quanto ao que pode e deve ser dito sobre a leitura.

O estatuto teórico e conceitual das “representações”, adquirido no campo da história, em particular no campo da História Cultural, se constitui no contexto das discussões de uma “crise da História”, ocasionada pela inserção de questionamentos acerca das dimensões retóricas e narrativas desse campo, o que implicava “abandonar a certeza de uma coincidência sem nenhuma diferença entre o passado tal como foi e a explicação histórica entregue à razão” (CHARTIER, 2013, p. 31). Segundo o autor, por muito tempo ignorou-se o pertencimento da história à classe das narrativas. Incorporada por historiadores contemporâneos a partir da sociologia de Emile Durkheim e Marcel Mauss no que se refere a

---

<sup>12</sup> Entendemos imaginário como palavra, que designa uma ideia comum e compartilhada acerca de determinado tema.

suas discussões das representações coletivas, tal noção, em sua complementaridade nos estudos sobre a escrita e a leitura desenvolvidos por Chartier com as noções de *prática* e *apropriação*, permite uma melhor compreensão da complexidade dos processos discursivos de produção e recepção e que nos lembram, principalmente aos que estudam os discursos e sua interposição entre os sujeitos e a realidade, de que é reconhecendo a relação das representações com a realidade de sua condição de representação que podemos compreender a variação mas também a continuidade e repetição de práticas, a duração diversa que se enuncia com valor de verdade do que se crê e a partir da qual se formulam nossos julgamentos.

Daí a profícua articulação entre os dois campos teóricos que nos servem de esteio no desenvolvimento desse trabalho à medida que para um historiador cultural tal como se dá para um analista do discurso é preciso levantar quais são os discursos que subsidiam as práticas e quais são as práticas de produção, formulação e circulação desses discursos. Olhar para os discursos de promoção da leitura é olhar para os modos como essa prática é concebida e em função disso, e de seu estatuto particular, as ações de fomento tal como ocorrem. Para isso, é preciso buscar respostas às questões: que sujeitos a promovem? De que posição sujeito enunciam? De que meios se valem para divulgá-la, valorizá-la? Que objetos e segundo que usos, são recomendados? Que domínios discursivos (religião, direito, literatura, mídia etc.) são convocados na formulação dos enunciados de promoção da leitura?

O conjunto de casos, entre as formas de promoção da leitura, e sobre os quais nos detivemos, constitui-se de textos referentes a registros históricos variados tais como documentos institucionais propositivos ou regulatórios da questão da leitura no Brasil, sob a forma de leis, de programas e de manuais de ensino, ou sob a forma de campanhas publicitárias governamentais (ou não) de incentivo dessa prática, bem como de textos veiculados na imprensa, de temas muito variados, mas que abordam a leitura, prescrevendo modos de incentivá-la ou proscrevendo modos não padrões de exercê-la.

Na análise desse funcionamento específico de discursos sobre a leitura, no quadro de sua promoção e incentivo, ocupamo-nos ainda em depreender o modo como são construídas as imagens do enunciador e do enunciatário desses textos, os primeiros como leitores e os segundos como aqueles para quem são dirigidos os discursos<sup>13</sup> que promovem a leitura, e caracterizados genericamente como não-leitores ou como leitores menos competentes, de

---

<sup>13</sup> VARELLA, S. G; CURCINO, L. Discursos sobre a leitura: uma análise de vídeo-campanhas em prol dessa prática. In: Revista Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v. 10, n. 2, jul./dez.2014. ISSN 1808-656X. p. 337 – 354.

modo a justificar a necessidade de se fomentar essa prática. Nosso interesse em descrever as injunções da *ordem dos discursos* (FOUCAULT, 1999) no controle das formas historicamente delimitadas de falar da leitura, entre as quais a forma de promovê-la, justifica-se na medida em que pudemos verificar na nossa dissertação de Mestrado que, na atualidade, são muitos os setores da sociedade que, tendo em vista uma pressuposta crise da leitura, tomam para si a responsabilidade por seu incentivo e fazem-no de muitos modos, mas ainda assim orientados por um imaginário coletivo compartilhado que autoriza e incita a falar da leitura de um jeito e não de outro, cujo imaginário, segundo Abreu (2001a), remonta, sobretudo, ao século XVIII e início do XIX.

O grande desafio imposto pela pesquisa diante de um período de tempo relativamente extenso e de um *corpus* tão diversificado foi, sem dúvida, as escolhas metodológicas que orientariam o trabalho. A primeira das dificuldades foi relativa à polissemia própria do sintagma “promoção da leitura” e à variabilidade de prováveis equivalentes semânticos: incentivo à leitura, campanha de leitura, movimento pela leitura, etc. Isso porque, apesar da nossa proposição de um trabalho que atentasse para continuidades ou discontinuidades nos discursos de incentivo a essa prática, continuávamos voltados a explicá-la a partir das categorias do presente, ou seja, atravessados por um imaginário específico e datado acerca da leitura.

Buscávamos nos materiais que poderiam compor nosso *corpus* formas e enunciados muito específicos a seu respeito, o que inviabilizou, dificultou e retardou a recolha de documentos. Foi preciso nos desapegarmos da intenção inicial de localização de documentos referentes propriamente aos materiais de divulgação de campanhas de leitura, seus textos fundadores, que em sua maioria não foram necessariamente conservados, e não se encontram disponíveis em acervos digitais, nem são organizados em bibliotecas de modo a possibilitar sua pronta localização, de forma que pudéssemos entender que a promoção da leitura em determinada época pode ser sinônimo, por exemplo, de promoção da alfabetização ou da distribuição de livros, ou que ela pudesse se manifestar em conselhos e recomendações de especialistas presentes em revistas voltadas para professores, ou também em conselhos dados aos pais para fomentar a leitura em âmbito familiar.

Decorre daí também a dificuldade de organização metodológica e de análise de um *corpus* significativamente variado e amplo. Ela diz respeito à dificuldade de compor um conjunto coerente de textos de um mesmo gênero ou de mesma temática ou com os mesmos usos e finalidades, dada a multiplicidade de espaços por onde circulam discursos de promoção da leitura. Isso também nos leva a adotar formas de análise distintas, sobretudo em relação à

documentação mais esparsa e rarefeita à medida que se remonta temporalmente. Por essa razão, nosso *corpus* é composto de diversos tipos de documentos cuja similitude se baseia no fato de serem textos que versem direta ou indiretamente sobre a leitura e sua promoção. Outra dificuldade que enfrentamos para obter o material, em especial aqueles relativos a períodos mais antigos é a da dispersão dos acervos, da falta de catálogos acessíveis, de sua não digitalização, que não apenas impedem a preservação de nossa memória documental, mas também sua acessibilidade.

Referindo-se a dificuldades encontradas no campo da historiografia, e mais especificamente no âmbito da historiografia da educação, Galvão e Batista (2009, p. 20) afirmam que:

a problematização é intrínseca a qualquer trabalho de pesquisa para que, diante do emaranhado de fontes a que o pesquisador se vê enredado e limitado, possa tornar inteligível, aos olhos de seus leitores contemporâneos, um mundo aparentemente estranho, disperso, incoerente, pouco coeso.

Esses desafios que se nos impuseram da coleta de dados à sua análise ecoam sob a forma de lacunas em nossos textos, da ausência de certos dados e documentos, mas também ensinam que a hipotética ausência de dados se revela um dado interessante quanto ao descaso ou indiferença públicos relativos ao direito à educação escolar que perdurou muito tempo no Brasil; quanto aos princípios morais, políticos e culturais que nortearam o modo como em alguns documentos distintos no que diz respeito ao gênero e finalidade, distantes no tempo, podem funcionar segundo uma mesma lógica, tal como a promoção de ordem filantrópica, ou ainda segundo uma visão miserabilista acerca de analfabetos e não-leitores.

Norteadas por esses princípios e dificuldades, nossa análise dos discursos sobre a leitura, mobilizados sob a forma de enunciados de promoção, de incentivo, de estímulo dessa prática, desenvolveu-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo, buscamos contextualizar brevemente os primórdios da promoção da leitura no Brasil considerando dois momentos específicos: o primeiro é o projeto jesuítico de catequização dos povos indígenas, para o qual o uso da cultura escrita teve papel fundamental. Era preciso ensinar a doutrina nas letras. Era preciso formar leitores; o segundo é a vinda da Família Real Portuguesa que trouxe consigo não apenas a corte, mas também todo um aparato próprio da cultura europeia, e particularmente da tradição escrita. Era preciso imprimir, conservar e tutelar o que era escrito.

No segundo capítulo, empreendemos a análise de enunciados oriundos de textos diversos relativos ao combate ao analfabetismo, de modo geral, e à escrita e leitura de modo específico, voltados principalmente para o público adulto. Foram empreendidas várias

iniciativas e com atores distintos na intenção de erradicar o “terrível mal”, a “calamidade” da falta de leitura no país.

No terceiro, a promoção da leitura foi tomada na sua relação intrínseca com a produção e distribuição do livro. Promover a leitura significou, nesse contexto, promover o livro. Nesse sentido, a fundação e a vitalidade do Instituto Nacional do Livro, ao longo de mais de seis décadas, é o índice central do predomínio dessa concepção. Com sua extinção, entra em voga o PROLER, cuja concepção não mais se baseia, para o fomento da leitura, na promoção do livro, mas, antes, na formação de leitores, para a qual se encontra no cerne desse programa a formação de mediadores da leitura.

No quarto, organizamos em um conjunto vários textos que tem em comum a promoção da leitura voltada ao público infantil e juvenil, não mais e prioritariamente relativos ao ensino-aprendizado da técnica de decodificação nos anos iniciais, mas, sobretudo, à formação do gosto e do hábito da leitura. Esses textos dirigem-se aos professores e aos pais, de modo a orientá-los quanto às medidas adequadas para melhor formar esse gosto e hábito da leitura.

No quinto e último capítulo, valendo-nos de vídeos contemporâneos, de curta duração, disponíveis no site do *YouTube* e dedicados à promoção da leitura, buscamos descrever os discursos sobre a leitura de que se valem nessa enunciação do fomento dessa prática. Nessa descrição buscamos refletir sobre o modo de enunciação autolegitimante assumido pelos idealizadores dessas produções audiovisuais com o objetivo de incentivar a leitura.



## **1 PARA A FÉ, PARA O REI E PARA A REPÚBLICA: ENSINO, INCENTIVO E TUTELA**

A “promoção da leitura”, como um fato histórico, é baseada em continuidades e descontinuidades quanto a suas condições de realização. Rarefação e promoção são as duas lógicas que se entrecruzam nos textos que visam divulgar e incentivar a leitura. O domínio da técnica passando pela distribuição e acesso ao livro até as restrições sobre como exercê-la, a leitura ao longo do tempo foi uma prática sistematicamente rarefeita. Quando se tornava inevitável sua expansão, era preciso fazer isso com controle e novas regras, modalidades e formas de idealização se estabeleciam. Em nome da moral, da religião, da saúde dos leitores ou da política, as recomendações que visaram controlá-la construíram listas com títulos condenados, descreveram os males físicos provocados, repudiaram e estigmatizaram as leituras populares.

É nessa curiosa e variada injunção à rarefação e à promoção que se encontram sujeitos e instituições que tomam a palavra para abordar o incentivo a essa prática, muitas vezes de maneira bastante estereotipada, outras nem tanto, seja sob a forma negativa da repressão e da estigmatização de textos e autores, da culpabilização dos indivíduos pela não leitura, seja sob a forma perversa, porque alienada ou planejada, de incentivar algo a que não se tem acesso, não por escolha, mas por falta de condições materiais. Esse funcionamento não é de hoje, nem exclusivo do Brasil. Nossa história, no entanto, reserva-nos peculiaridades quanto a esses gestos de promoção e ela remonta ao período de lenta, progressiva, embora irregular, sobreposição de uma cultura escrita sobre uma cultura oral. Com o europeu embarca nas caravelas a escrita, com os textos religiosos, das leis e da burocracia, além de outras armas.

### **1.1 JESUÍTAS E A PROMOÇÃO DA LEITURA: PRIMEIROS GESTOS**

A decisão de instalar um Governo Geral no Brasil, para Fausto (2009), se deu em uma conjuntura de mudanças para a Coroa portuguesa, como crise nos negócios com a Índia, derrotas militares no Marrocos, fechamento de um entreposto comercial em Flandres, fracasso das capitânicas hereditárias e, finalmente, um déficit na exploração de metais preciosos se comparada à parte espanhola da colônia. Como parte integrante do processo de instalação do Governo Geral, os jesuítas desembarcaram no Brasil em 1549. Segundo Costa (2007, p. 30) “(...) a Companhia de Jesus e outras ordens são criadas no século XVI como instrumentos, conscientes ou não do ponto de vista de seus fundadores, da Reforma da Igreja e dos novos

desafios de expansão do cristianismo católico”. Era uma tentativa da Igreja Católica de fazer frente à Reforma Protestante empreendida por Lutero. No que concerne a colônia, “o desejo de El-Rei é transformar esse mundo colonizado em um mundo português. Para isso, a religião surge como motor gerador. A regularidade e a harmonia dos negócios no Brasil dependiam do equilíbrio proporcionado pela religião” (OLIVEIRA, 2015, p. 53).

De modo a lograr esse equilíbrio fundamental aos interesses da Metrópole, a principal função dos jesuítas na colônia era a catequese dos índios, para a qual se fez necessária a organização de um certo sistema educacional a fim de que fosse possível doutriná-los, sujeitando-os à cultura do colonizador. Nunes (1994) afirma que, na condição de projeto educacional, a catequese insere uma prática de linguagem no Brasil. Ainda segundo o autor, com vistas a converter os índios, os missionários elaboram conhecimentos que envolvem tanto as línguas indígenas quanto as europeias e, assim, o discurso de conversão fica caracterizado como aquele que transforma em linguagem nova uma linguagem chã.

A caracterização desta ‘língua nova’ mostra uma relação do índio com a leitura: falar a língua nova significa recitar, orar, seguir os mandamentos, ou seja, repetir unidades textuais estereotipadas, dentro de uma situação ritualística, e também seguir uma conduta moral a partir desses conhecimentos. (NUNES, 1994, p. 97)

Para Fausto (2009, p. 49), a tentativa de sujeição dos nativos:

constituiu[-se] no esforço em transformar os índios, através do ensino, em ‘bons cristãos’, reunindo-os em pequenos povoados ou aldeias. Ser ‘bom cristão’ significava também adquirir os hábitos de trabalho dos europeus, com o que se criaria um grupo de cultivadores indígenas flexível às necessidades da colônia.

Vê-se que a preocupação em promover a leitura entre os nativos através de sua alfabetização estava, na verdade, imiscuída de interesses econômicos uma vez que à Coroa era necessário garantir uma posse efetiva do território despossuindo seus habitantes originários desse espaço e também garantir a mão-de-obra - nesse caso escrava - para o trabalho na Colônia, mão-de-obra essa, posteriormente, substituída pelos africanos.

A “promoção da leitura” não tem nesse caso os contornos que lhe damos na atualidade, isto é, o intuito de convencer as pessoas dos efeitos positivos que ela pode provocar na vida dos que se dedicam a essa prática. Promovê-la, nesse contexto, confunde-se com alfabetização, com tornar alguns índios potenciais leitores e assim docilizá-los pela religião, pela escrita e pelo trabalho. Para Casimiro e Silveira (2012, p. 215), “embora ensinassem as primeiras letras, a preocupação inicial dos padres estava em catequizar os

habitantes da terra, a gente pagã, perdida em seus maus costumes e que carecia dos ensinamentos e doutrinas da fé cristã”. Ainda segundo as autoras, a catequização era voltada aos curumins, haja vista acreditarem que os alfabetizando em português, os mesmos transmitiriam esses conhecimentos aos pais, considerados arredios, ou ao menos os sucederiam, após terem incorporado, nesse processo, os “bons costumes” dos colonizadores. Para Werneck Sodré (1999, p. 11) “mais importante do que alfabetizar as crianças indígenas – e alfabetizar para quê? – era destruir nelas a cultura de seus pais”.

A catequese, de acordo com Nunes (1994), tem papel importante por impactar a produção de discursos sobre o país, atribuindo ao índio o *status* de leitor e iniciando-o nessa prática mesmo que ele não faça parte de uma tradição com escrita. Ainda segundo o autor, “não nos importa aqui questionar a capacidade de leitura dos índios, mas sim analisar o fato de que no discurso se constrói uma posição para ele, e que essa posição inaugura, por identificação com o colonizado, o espaço de memória para o leitor brasileiro” (NUNES, 1994, p. 57). Obviamente, os nativos não eram os únicos a quem se destinava o ensino, nem tampouco a educação jesuítica o único contato dos colonos com a leitura. Inicialmente pensado para atender aos nativos, tal ensino estende-se também para os filhos dos colonos, e ao qual, segundo Ghiraldelli (2009), eles deviam se submeter ainda que não quisessem se tornar padres, haja vista os colégios religiosos serem os únicos disponíveis na colônia. Também para as mulheres o acesso à educação era complexo, dado que a elas reservava-se o espaço doméstico, exceto àquelas que se dedicavam à vida religiosa (EL FAR, 2006). Os africanos não receberam a mesma atenção no tocante à sua educação quando aqui chegaram no século XVII. Ao contrário dos indígenas, para os quais se destinou a catequização, os africanos que aqui chegavam eram separados dos demais de mesma cultura e língua como medida para evitar revoltas. Como sabido, a Igreja Católica era parte do processo de colonização do Brasil, desempenhando papel fundamental tanto na educação quanto no controle e censura da circulação do escrito na Colônia. Até 1768, quando passa para as mãos da Real Mesa Censória, o controle na colônia é realizado por uma tríplice censura composta pela Inquisição, Ordinário e Desembargo do Paço. Segundo Villalta (2002, p. 47), “reformismo e ataque às heterodoxias (aqui incluído o protestantismo), portanto, juntavam-se na ação da Igreja Católica da Contra-Reforma, tendo o controle das práticas de leitura participado desse movimento”.

Assim, e tendo em vista que, de acordo com o próprio autor, livros e saberes escolares são tidos como fonte de inquietação para Estado e Igreja dado seu potencial de quebra do vínculo colonial, como num círculo vicioso, ao mesmo tempo que atribuem aos habitantes da

colônia o lugar da falta posto que não correspondem ao padrão de civilidade europeu, compreendido aí também o espaço da polidez e boa educação, não lhes oferecem os meios para superá-lo, uma vez que, ainda conforme Villalta (1997), naquele contexto, livros e instrução escolar eram escassos. A promoção da leitura era rarefeita do ponto de vista quantitativo e qualitativo já que os textos oferecidos aos índios e colonos tinham como objetivo principal, senão exclusivo, o de doutrinar na fé cristã.

Se por um lado a catequização pode ser entendida como uma primeira tentativa de promoção da leitura na Colônia à medida que integra o projeto de incutir nos nativos, como aponta Villalta (1997), a subordinação a uma Fé, a uma Lei e a um Rei, por outro, segundo Abreu (2005) as instituições religiosas, e em especial a Igreja Católica, mantinham uma difícil relação com certos livros por considerarem que os mesmos difundiam ideias reprováveis do ponto de vista dos comportamentos. Isso porque, de acordo com Villalta (2005, p. 164), “a religião conduziria o homem ‘à prática de todas as virtudes e ao mais perfeito exercício das suas obrigações’”. Com relação à posse de livros na Colônia, Villalta (1999) afirma que, por meio da análise de inventários e com exceção dos colégios jesuíticos, nos séculos XVI e XVII sua presença foi escassa e prioritariamente de cunho religioso e literário, tendo havido uma mudança nesse cenário apenas no século XVIII quando a posse do livro se disseminou, ainda que continuasse exígua e de distribuição rarefeita. Outra importante questão apontada pelo autor é a de que a posse de livros, já nesse contexto, é índice de distinção social:

Extrapolando-se os inventários e as listas de livros encaminhados à censura, pode-se afirmar que a desigualdade da distribuição da propriedade de livros e da capacidade de ler, a dificuldade dos humildes em acessar a ambas e, em certos casos, o caráter estratégico que o saber livresco, fonte de conhecimento, assumia para as autoridades, tornavam o livro um signo de poder e reforçavam seu prestígio social. (VILLALTA, 1999, p. 200)

Pela análise da composição e posse das bibliotecas, Villalta (1999) afirma que um importante uso dos livros na colônia tem a ver com sua condição de fonte de saber no tocante ao exercício profissional.

Em linhas gerais, em suma, as bibliotecas no período colonial não se fizeram muito presentes na sociedade colonial, embora sua distribuição, ao que pareça, tenha crescido a partir do século XVIII entre a população livre. Os usos implícitos que se pode inferir da distribuição da posse dos livros no seio da sociedade colonial remetem ao exercício de profissões, à relação com o sagrado e ao entretenimento. (VILLALTA, 1999, p. 200)

Obviamente, a posse dos livros não era o único meio de acesso à leitura, uma vez que circulavam por outras mãos que não aquelas para as quais foram inicialmente designados,

quer por empréstimo ou contrabando, já que, como é sabido, a Impressão Régia só é instalada no Brasil em 1808. Em outras palavras, “assim como a posse de livros não implica necessariamente a sua leitura, também a ausência dos mesmos não significa que os indivíduos não tivessem acesso ao conteúdo de várias obras, ou pelas conversas ou por cópias manuscritas em circulação” (NIZZA DA SILVA, 1999, p. 159). Mesmo os livros proibidos, para os quais era preciso conseguir licença, não ficavam restritos aos que a obtinham. Outra prática corrente na colônia, dado o alto índice de analfabetismo bem como por ser uma alternativa para os que entendiam apenas o português (a sua imposição como idioma oficial e exclusivo ocorreu apenas com as reformas pombalinas), era a leitura oral, importante espaço de sociabilidade posto que se dava em igrejas, sociedades literárias e salas de aula, vindo a tornar-se prática mais isolada e doméstica na passagem do século XVIII para o XIX (VILLALTA, 1997).

Também a instrução não era extensiva a toda população: “a instrução, é bem verdade, abrindo portas para a conquista de cargos, sempre foi um apanágio dos privilegiados ou dos que podiam e almejavam ascender” (VILLALTA, 1997, p. 354). Até sua expulsão em 1759, os jesuítas estiveram a cargo do ensino escolar na colônia por meio de seus colégios, os quais, segundo o autor, ofereciam uma educação reprodutivista e de manutenção da ordem patriarcal e estamental. Calcado no pensamento iluminista, que discutia a autonomia do Estado em relação à Igreja (ASSUNÇÃO, 2007), mas aderindo seletivamente a suas ideias com vistas a não chocá-las com os interesses absolutistas, Pombal expulsa os jesuítas (haja vista a oposição da ordem religiosa à escravização dos indígenas) e atribui ao Estado a educação na colônia, educação esta, por sua vez, voltada a um certo cientificismo cujo intuito era tirar Portugal do obscurantismo em que se encontrava, se comparado a outras nações europeias, por meio do aumento da produção na colônia e conseqüente lucro da Metrópole. Por conta da falta de recurso para manter uma estrutura educacional, houve, de acordo com alguns autores<sup>14</sup>, o que poderíamos considerar um sucateamento do ensino, uma vez que “faltaram professores, manuais e livros sugeridos pelos novos métodos” (VILLALTA, 1997, p. 349). Para suprir essa carência, uma prática adotada por pais que desejavam dar prosseguimento à educação dos filhos era realizá-la no âmbito privado, seja pela contratação de professores, pelo apoio de familiares e pessoas da igreja ou por se encarregarem eles mesmos da instrução dos filhos. É importante ressaltar que as possibilidades de instrução não abrangiam a todos, indistintamente.

---

<sup>14</sup> Assunção (2007), Villalta (1997).

Numa realidade marcadamente rural e selvagem, poucos desfrutavam de uma posição sólida que permitisse a ultrapassagem de tais limites. Para grande parcela das gentes era impossível valorizar a escola: como fazê-lo se a luta pela sobrevivência ou a ambição, no caso dos colonizadores, levava-os a embrenhar-se pelos matos à procura de metais, “peças”, almas, animais ou a avançar a fronteira agrícola, defrontando-se com “gentios bravos” e uma fauna repleta de perigos, convivendo lado a lado com o inimigo, nas pessoas dos escravos, negros e índios? Como fazê-lo, ainda, sendo escravos, estando sujeitos a outrem? Como pensar em escola, por fim, sendo homem livre expropriado, pobre, em uma palavra, *desclassificado*, encontrando-se sempre sob a expectativa de recrutamento pelas autoridades para a execução de tarefas as mais diversas? (VILLALTA, 1997, p. 352)

Além disso, Fausto (2009) dirá que não era interesse dos colonizadores que houvesse uma elite letrada na colônia. Prova disso é a proibição da criação de universidades em solo verde-amarelo com vistas a manter a dependência da Universidade de Coimbra bem como, de acordo com o historiador, do desperdício de bens culturais tal como bibliotecas quando da expulsão dos jesuítas por Pombal, haja vista serem consideradas “coisas de pouco valor”: “a grande perda que o Brasil sofreu com a dissolução da Companhia pode ser sentida na destruição das suas bibliotecas: quinze mil volumes se perderam no Colégio em Salvador, outros cinco mil no Rio de Janeiro, além de mais doze mil apenas nos colégios do Maranhão e Pará” (HALLEWELL, 2005, p. 85). Talvez por isso a iniciativa de Frei Veloso e Rodrigo Sousa Coutinho de enviar de Portugal para o Brasil as publicações produzidas pela Tipografia do Arco do Cego no início do século XIX tenha sido considerada por Bragança (2010) uma primeira ação de fato pública de promoção da leitura em nosso país. Com seu trabalho nessa tipografia fundada pelo ministro Rodrigo de Sousa Coutinho, Frei Veloso<sup>15</sup> tinha, segundo Anselmo<sup>16</sup> (apud BRAGANÇA, 2010, p. 33), dois interesses: o de mandar traduzir o que de melhor se produzisse no exterior sobre divulgação científica e abastecer o Brasil “de manuais de botânica, agricultura e atividades congêneres”, com vistas a tirar o país do atraso em que se encontrava no tocante à sua economia rural e a atividade fabril dependente dela. Marcadamente, essas obras não se destinam a uma elite letrada, mas a uma classe trabalhadora que necessita de instrução de modo a incrementar seu *savoir-faire*. Ainda assim, vê-se, primeiramente, a reiteração de um imaginário sobre o atraso da colônia no tocante à leitura, nesse caso voltada ao exercício profissional, e em segundo lugar, uma tentativa de driblá-la por meio de impressos que supram tal carência. Parece-nos que aqui se considera a iniciativa “pública” em razão de a tipografia pertencer a um ministro e cujas convicções

---

<sup>15</sup> Naturalista que trabalhou por 8 anos em sua Expedição Botânica, partindo para Portugal em 1790 a convite do vice-rei Luís de Vasconcelos e Sousa e que, não conseguindo publicar sua obra, em 1793, inicia seu trabalho como editor, vindo a colaborar com os projetos do referido ministro em 1797.

<sup>16</sup> ANSELMO, A. **Estudos de história do livro**. Lisboa: Guimarães Editora, 1997.

políticas reconheciam a “centralidade da colônia americana no império português” (BRAGANÇA, 2010, p. 33).

Com relação à censura, ela também sai das mãos da Igreja e passa para a Real Mesa Censória, “órgão régio em cuja composição havia um mesmo número de leigos e clérigos. A instalação desse tribunal acompanhava a tendência geral de secularização da censura e fazia parte da política reformista, absolutista e regalista, teórica e prática, seguida pela Coroa Portuguesa a partir do reinado de D. José I” (VILLALTA, 2002, p. 54). O historiador ainda afirma que no governo de Dona Maria I não houve muitas rupturas com relação à administração pombalina, exceto pela criação de um novo órgão censório: a Real Mesa da Comissão Geral para o Exame e a Censura dos Livros. Por meio desse órgão, há novamente uma certa subordinação da Coroa ao papado, uma vez que “reconheceu a autoridade pontifícia no assunto, ao mesmo tempo em que se proclamou autorizada pelo papa a criar o novo tribunal censório” (VILLALTA, 2002, p. 60). Tal Mesa, por sua vez, é extinta em 1794, voltando-se ao sistema de tríplice censura, considerada mais eficaz no combate às ideias propagadas pela Revolução Francesa e, de certo modo, conserva um predomínio laico visto que é o Desembargo do Paço a última instância a agir nela, ainda que tenha havido uma regressão na secularização desta última.

Assim, se não se pode olhar para a relação alfabetismo/analfabetismo e posse de livros como únicas possibilidades de acesso à leitura, também não se pode negar que elas apontam, de certo modo, para o fato de que a história da leitura no Brasil colônia é marcada pela desigualdade, pela rarefação. Além de desigual, a leitura sempre foi uma prática controlada. A possibilidade de ler não era ampla e irrestrita e havia necessidade de controlar o que liam os colonizados. A promoção da leitura tem a ver com o fomento seletivo de obras. Quando se proíbe, inibe a leitura de certos títulos, produz-se um tipo avesso de promoção de certos títulos. Tal controle é exercido primeiramente pela Igreja Católica que, almejando manter sua hegemonia frente à Reforma Protestante, assume a responsabilidade pela instrução em terras colonizadas por meio dos colégios jesuíticos, os quais, se podem ser tomados à primeira vista como uma tentativa de promoção da leitura, dado o intuito de ensinar a ler e escrever aos nativos e colonos, revelam, no entanto, a intenção de sujeição dos mesmo (em especial dos nativos) à cultura europeia, incluídas aí sua fé e seus hábitos de trabalho. As diferenças culturais e, por conseguinte, a resistência a essa tentativa de sujeição implica, já naquele momento, na criação de um imaginário de barbárie acerca dos habitantes da colônia.

A Igreja também exerce seu poder sobre a leitura através do controle da circulação do impresso. Mesmo com as reformas pombalinas e, posteriormente, ao governo de Dona Maria

I que pretendiam a autonomia do Estado em relação à Igreja, a preocupação com o conteúdo das obras difundidas em terras tupiniquins era uma constante, visando coibir possíveis questionamentos à ordem estabelecida.

## 1.2 NO TEMPO DOS REIS: A PROMOÇÃO DA LEITURA

Como é sabido, a transferência da família real para o Rio de Janeiro se deu em um contexto de disputa entre França e Inglaterra, na qual, segundo Hallewell (2005), Portugal tinha de se decidir entre colaborar com Napoleão de modo a manter sua posição, mas com a convicção da perda de seu império colonial para a Inglaterra ou apoiar esta última e arriscar perder seu território metropolitano para a França. Isso porque, de acordo com Fausto (2009), Portugal representava uma brecha no bloqueio estabelecido pela França ao comércio entre a Inglaterra e o continente e “era preciso fechá-la”. Assim, D. João opta pela transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro<sup>17</sup>.

A família real trouxe consigo um significativo contingente humano, fazendo com que “a vida cultural do Rio [fosse] transformada por essa grande afluência de servidores civis bem pagos e com os gostos refinados de um grande centro europeu” (HALLEWELL, 2005, p. 107). Tal afluência implica, por conseguinte, na criação de toda uma estrutura, até então inexistente na colônia, que comportasse suas práticas e hábitos. Desse modo, a nova sede da monarquia ganha “(além do Jardim Botânico) uma escola de medicina, um laboratório de química, uma Academia de Belas-Artes, um Museu Nacional, o primeiro Banco do Brasil e a Biblioteca Real (hoje Nacional) que o governo trouxera de Lisboa” (HALLEWELL, 2005, p. 107). Dentre as muitas modificações que trouxe consigo a mudança da sede do Reino para a colônia, Mindlin (2010, p. 19) destaca como principais “a abertura dos portos e a instalação da Imprensa Régia, duas janelas que abriram o Brasil para o mundo, do ponto de vista político e cultural”, uma vez que a primeira delas pôs fim ao pacto colonial que imperava em terras tupiniquins desde a chegada dos colonizadores e a segunda autorizava, a partir de então, a imprensa em território brasileiro. Mas qual espaço ocupa, então, a leitura nesse cenário de efervescência da vida cultural, marcadamente após a instalação da Biblioteca Real e da liberação da Imprensa Régia?

---

<sup>17</sup> No livro *A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil*, Lilian Schwarcz tece um panorama detalhado de todo o processo histórico que culmina na transferência da corte portuguesa ao Brasil, chegando a sua independência em 1822.



A leitura era uma prática intensamente controlada na colônia, não sendo também extensiva a toda população. Isso não significava a ausência dessa prática. É o que constata a pesquisadora Márcia Abreu (1998) que, se ocupando especificamente em compreender o efeito causado pela falta de um número adequado de livrarias à presença e circulação de livros no Rio de Janeiro, analisa solicitações para envio de livros da Metrópole para o Rio de Janeiro entre 1768 e 1822 e verifica que a quantidade de títulos remetidos e a regularidade de seu envio indicam a existência de público leitor constituído no país datando de meados do século XVIII (ABREU, 1998), mesmo se questões tais como quem os recebia, qual era a finalidade do envio e quem os lia ainda não possam ser respondidas com os dados encontrados; além disso, é preciso considerar que, segundo Hallewell (2005), havia a possibilidade de acesso clandestino aos livros.

A permissão para que se imprimisse no Brasil estava relacionada a uma necessidade burocrática do Estado. Era inviável que os despachos governamentais fossem realizados através de manuscritos e, por esse motivo, o Príncipe Regente, em 13 de maio de 1808, “oficializava a instalação de uma casa impressora destinada a publicar os papéis oficiais do governo ‘e todas e quaisquer outras obras’” (ABREU, 2010, p. 42). Hallewell (2005) afirma que no primeiro século e meio de colônia não houve necessidade nem possibilidade de atividade impressora na colônia haja vista sua administração rudimentar e sua pequena população ocupando o vasto território do país. Ainda assim, segundo o autor, houve algumas tentativas de instalação de tipografias no Brasil anteriores a 1808 como, por exemplo, a dos holandeses quando de sua invasão no Nordeste brasileiro ou a de Antônio Isidoro da Fonseca, expulso do país em 1747. Contudo, ressalta que:

Ao estudar a atitude dos portugueses em relação à impressão na colônia, devemos ter em mente a importância que atribuíam a seu isolamento de todas as influências externas, uma obsessão que parece ter-se agravado à medida que avançava o século XVIII (e o poder econômico do Brasil aumentava). (HALLEWELL, 2005, p. 95)

Assim:

enquanto a Europa continuava a desenvolver técnicas de impressão, tendo em vista o objetivo de atingir um público leitor e consumidor cada vez mais vastos nos diferentes continentes, o Brasil, diante dos interditos estipulados pela metrópole portuguesa, salvo exceções, passava ao largo desse processo. (EL FAR, 2006, p. 11)

Mesmo após a instalação de tipografia, esse monopólio estava garantido à Impressão Régia e todas as publicações eram submetidas à Mesa do Desembargo do Paço. Hallewell (2005) afirma que, mesmo com a liberdade de impressão, o braço pesado da censura ainda se

fazia sentir no comércio legítimo de livros. Prova disso é que, segundo o autor, apesar das mudanças ocorridas no cenário cultural do Rio de Janeiro, o aumento das livrarias foi pouco expressivo, passando de 2 em 1808 para 12 em 1816. No tocante à Biblioteca Nacional, a insistência de D. João VI em sua transferência de Portugal para o Brasil se deveu, na opinião de El Far (2006), ao valor simbólico que os livros detinham naquele momento histórico, atuando como signo de intelectualidade na construção da imagem do monarca.

Com relação à educação, segundo Ghiraldelli (2009), apenas com a chegada da Corte ao Brasil é que ocorreu uma alteração profunda em seus quadros, sendo estruturada em três níveis: primário, secundário e superior, competindo ao primeiro o ensino de ler e escrever e ao segundo a manutenção das ‘aulas régias’, prática adotada na administração pombalina. De acordo com Lajolo e Zilberman (1999), o ensino superior fazia parte das mudanças empreendidas por D. João VI quando da vinda da Corte portuguesa ao Brasil. Já não havia mais a necessidade de manter a dependência com relação à Universidade de Coimbra. Nesse sentido, ainda segundo as autoras, cabe também à Imprensa Régia o fornecimento de material escolar que respondesse às demandas da instituição do ensino superior no Brasil. Por essa razão, as pesquisadoras afirmam que “escola superior e imprensa dão-se as mãos neste primeiro momento de construção das instituições da cultura moderna – logo, da leitura – no Brasil (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 128). Diz-se de uma construção da leitura haja vista que Robert Walsh, missionário americano, apud Lajolo e Zilberman (1999) aponta o que considera um atraso do país no que tange tal prática antes da “poderosa máquina de conhecimento e poder”: a impressora. Tal situação de escassez de leitura mensurada pela quase ausência de objetos impressos é atestada também por Hallewell (2005) quando afirma que em 1700 os poucos habitantes espalhados pelo vasto território da colônia não demonstravam interesse pela leitura, investindo seu capital em outras opções ou objetos que não os culturais. Assim, em muito se atribui o “retardo e precariedade das práticas de leitura na sociedade brasileira” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 125) à privação de atividade impressora que sofreu a colônia: “talvez nada possa ser mais indicativo do deplorável estado de ignorância em que esse lindo país se encontrava, ou do rápido progresso que o povo fez desde a difusão do conhecimento, que esse fato” (WALSH<sup>18</sup> apud LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 124).

Conforme exposto anteriormente, mesmo após a liberação da impressão em território brasileiro, a censura ainda se fazia sentir fortemente através da Mesa do Desembargo do Paço,

---

<sup>18</sup> WALSH, R. **Notícias do Brasil**. Trad. de Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1985. p. 81 – 82.

a qual detinha o poder de autorizar ou não a circulação das obras, quer impressas aqui ou vindas de outro destino. É somente com a abolição da censura, em 1821, que “crescem então as oportunidades de leitura a partir dos aumentos dos negócios de imprensa e de livros” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 125), dos quais os didáticos são um importante segmento. Juntamente com a censura, nesse mesmo ano encerra-se o monopólio estatal, tornando possível a instalação e o funcionamento de outras tipografias.

A extinção do monopólio sob a impressão ocorrida em 1821 fez com que:

pouco a pouco, o texto impresso, em especial o livro, [se tornasse] não só um objeto conhecido no cotidiano da corte como também um item fundamental no processo de civilização do nosso país. Nesse novo cenário, tipografias eram abertas, livreiros estrangeiros estabeleciam seus negócios nas ruas centrais da cidade e a Real Biblioteca, esquecida nos portos de Lisboa durante a fuga em 1808, finalmente ancorava no Rio de Janeiro. (EL FAR, 2006, p. 17)

É possível apreender aqui uma mudança na relação dos habitantes da colônia com o escrito, e conseqüentemente com a leitura em comparação com o primeiro século e meio de colonização. Se naquele momento ela era uma prática estritamente controlada servindo principalmente ao propósito de sujeição dos nativos à cultura do colonizador, passa-se, posterior e gradualmente, a um momento da história do país em que a leitura continua fortemente controlada pela censura ao impresso. Ainda que de modo desigual e como prática segregadora, a leitura começa a frequentar os lares de uma pequena parcela da população que detinha o capital, quer financeiro quer cultural, para adquirir objetos impressos. A preocupação com o livro continuava a existir no tocante ao seu poder de propagação de ideias que levassem ao questionamento da monarquia e incitassem revoluções tais como as que ocorriam na Europa, vide o exemplo e impacto da Revolução Francesa no cenário mundial. É no século XIX, com todo o aparato cultural instalado aqui como consequência da transferência da sede da monarquia para a colônia, e principalmente após a abolição da censura e do monopólio de impressão em 1821, que se pode pensar em uma ampla circulação do impresso.

Tendo em vista que não há “promoção em geral”, mas sempre “promoção em função de”, uma possibilidade é que a promoção da leitura, tal como a conhecemos hoje em nosso país, tenha se originado nesse momento, uma vez que com “o aumento do número de livreiros, tipógrafos, impressões, títulos e comércio de livros” (EL FAR, 2006, p. 26) fazia-se necessário criar um mercado consumidor que desse vazão à produção impressa no Brasil e, nesse sentido, era importante chegar a mais camadas da população, com diferentes poderes aquisitivos e níveis de instrução. A demanda pelo impresso pode ser criada tanto através das

diferentes estratégias editoriais de que se valiam os envolvidos no processo de produção dos objetos impressos quanto através do convencimento dos leitores por meio da divulgação, por exemplo, dos distintos benefícios dessa prática.

Esse aumento de circulação do impresso propiciado pelo fim da censura e do monopólio de impressão ocorre em um período bem próximo à Independência do Brasil. Para Fausto (2009), podendo ser explicada por um conjunto de fatores internos e externos, é de fato o impacto de “ventos trazidos de fora” que alteram os rumos da Independência, inicialmente pensada apenas como uma defesa da autonomia brasileira. Isso porque o processo que culminou com o grito de D. Pedro às margens do Ipiranga em 1822 teve seu início já com a Revolução Liberal do Porto dois anos antes. Com vistas a enfrentar uma série de crises que Portugal vinha passando desde a saída da família real do território luso, os adeptos à referida Revolução estabelecem uma junta para governar provisoriamente em nome do Rei e exigem a volta deste à Metrópole bem como convocam a eleição das Cortes a serem realizadas em todo o “mundo português e cuja função seria redigir e aprovar uma Constituição” (FAUSTO, 2009, p.130).

São essas Cortes que causam descontentamento na colônia ao adotar uma série de medidas, dentre as quais se destaca a exigência do retorno também do Príncipe Regente (seu pai, D. João VI, já havia voltado à Metrópole), o que culmina no conhecido “Dia do Fico”. Segundo Fausto (2009, p. 132) “os atos do príncipe regente posteriores ao ‘fico’ foram atos de ruptura”, os quais resultam finalmente na Independência. Nesse contexto, em que o político está na ordem do dia das preocupações da população e em que já não havia impeditivos diretos à circulação do impresso tendo em vista o fim da censura e do monopólio de impressão, Hallewell (2005, p. 120) afirma que “toda esta crescente atividade [impressora] é testemunha do súbito aumento da leitura provocado pelo furioso interesse por política que acompanhou as lutas pela independência do Brasil”. A este respeito, e em consonância com as constatações de Hallewell (2005), Neves (2005) atesta que a difusão de folhetos, panfletos e periódicos com conteúdo político:

refletiam uma preocupação coletiva até então inexistente em relação ao político, distinta daquelas práticas que se restringiam ao círculo privado do soberano, passando seus conteúdos, como indicam os comentários registrados em folhetos e periódicos, a serem discutidos nas ruas e, sobretudo, nos novos espaços de sociabilidade, que cafés, academias, livrarias e sociedades secretas, como a maçonaria, tinham passado a constituir. (NEVES, 2005, p. 401)

Vê-se que o aumento súbito de leitura a que se refere Hallewell (2005) tem a ver com uma mudança na concepção dessa prática que passa gradativamente de atividade controlada e

restrita a determinados espaços e públicos para atividade que ganha espaço na cena pública, atingindo cada vez mais pessoas. Uma importante ressalva a fazer, no entanto, refere-se ao que apontam Neves (2005) e Lustosa (2005) com relação ao Brasil ainda ser uma sociedade muito ligada à oralidade e, por esse motivo “esses escritos (...) apresentaram-se sob formas variadas, a fim de que pudessem atingir aqueles que se situavam nas fímbrias dos grupos privilegiados” (NEVES, 2005, p. 402). Essa afirmação nos permite duas constatações iniciais sobre a leitura naquele momento histórico: a primeira delas, toca a preocupação com sua promoção à medida que se objetiva o acesso à leitura de um grupo cada vez maior de pessoas. Segundo Werneck Sodré (1999, p. 45) “para mobilizar, é preciso despertar a opinião. Para despertar a opinião, é preciso imprensa” e, nesse sentido, em um momento no qual se discutia a possibilidade de retorno ao sistema colonial, extinto quando da abertura dos portos, a imprensa e, por conseguinte, a leitura eram instrumentos para a mobilização do povo. Tal objetivo, por sua vez, é evidenciado pelas estratégias editoriais adotadas na composição desses impressos tendo em vista um imaginário, uma representação das práticas de leitura do público a que se destinam. A segunda dessas constatações é intrínseca à primeira, pois ainda que a liberação da impressão no Brasil e posterior abolição da censura tenham impactado positivamente a circulação do impresso, guardava-se um imaginário do brasileiro como leitor ainda distante dos padrões estabelecidos sobre o que seria o bom leitor, quer pela indicação de uma sua forte relação com a oralidade quer, como aponta Lustosa (2005), por uma preocupação sintomática da elite local em “desfazer a imagem de primitiva e inculta” frente a outros países.

Essa imagem primitiva e inculta que se faz de nós como leitores é discutida por Abreu (2001b, p. 142), por meio da análise dos relatos de viajantes europeus e de pinturas europeias oitocentistas. Segundo ela, tomando como referência a alta cultura europeia, esses viajantes “fundaram um modo de interpretar o país que se mantém, em grande medida, até hoje” no que se refere à vida letrada que nos coloca, em certa medida, no lugar da falta. Isso porque, em seus relatos, denunciam questões como as precárias condições de vida intelectual expressas pela ausência ou inadequação do número de escolas, o também reduzido número de livreiros, cujos estoques seriam de má qualidade e o desinteresse da população pela leitura. Além disso, por não reconhecerem em nossas práticas e objetos correspondências com as práticas e objetos verificadas em contexto europeu no mesmo período, seus relatos tinham uma visão pessimista sobre a cultura letrada no país. De acordo com a autora, “o diferente passa por inferior, levando-os a tecer comentários tão negativos sobre a presença da cultura letrada na colônia” (ABREU, 2001b, p. 148).

Se não se negava de todo o contato com a cultura letrada, ele era inferiorizado nas pinturas de Debret analisadas pela autora, intituladas respectivamente *A sesta* e *Um erudito trabalhando em seu gabinete*. Essa inferiorização pode ser apreendida pela forma caricatural como são representados os intelectuais brasileiros. Na primeira, um homem lê recostado na soleira da porta coçando os pés enquanto outros dois homens tocam instrumentos musicais. Na segunda, o gabinete é representado por um quarto com uma rede onde esse erudito está sentado, vestindo uma camisola de bolinhas, evidenciando esse contraponto com as práticas de leitura europeias, cujo cenário é de elegância, elevação e seriedade.

Tendo em vista o fato de que essa imagem pessimista sobre nós como leitores perpassou os séculos e ainda encontra eco na atualidade, a história da leitura no Brasil se constitui, entre rarefação e promoção, do controle do que se poderia ler e se podia produzir, “promovendo” com isso o que se devia ler, até as formas de promoção de caráter publicitário e genérico, assim como alheias às condições sociais da imensa maioria se desenvolve uma lógica, um estilo, uma forma publicitária de promoção da leitura, em especial destinada ao público jovem e infantil. Na tentativa de pinçar ações diversas de promoção da leitura e de analisar discursivamente esses textos, buscamos nos capítulos a seguir, ao longo do século XX e XXI, tratar de diferentes formas e finalidades a partir das quais a leitura foi propagandeada e incentivada.

## 2 INCENTIVAR A LEITURA É ENSINAR A LER

No presente capítulo, nosso foco está voltado à apreensão de discursos de promoção da leitura que subsidiaram e ainda subsidiam distintas ações de erradicação do analfabetismo no Brasil entre o fim do século XIX e começo do século XX, momento em que se avolumam e sistematizam essas iniciativas. Para tanto, valemo-nos de distintos materiais produzidos por essas ações, tais como portarias ministeriais que regulam algumas delas, reportagens e publicidades que circularam a seu respeito, os modos como são apresentadas em seus *sites* (no caso das ações mais recentes) bem como realizamos uma breve revisão bibliográfica de autores que se debruçaram sobre o tema. Nosso intuito é verificar quais representações discursivas das práticas de leitura podem ser inferidas dessas ações de combate ao analfabetismo bem como apreender possíveis continuidades ou discontinuidades nas razões e formas de seu incentivo. Grande parte das alusões à leitura se caracteriza por sua brevidade e seu caráter genérico e consistem, sobretudo, no ensino e aprendizado da técnica de decodificação. Assim, é considerando essas esparsas referências explícitas à leitura, bem como as referências implícitas, relativas ao termo genérico de “analfabetismo” ou “analfabeto”, que buscaremos depreender os discursos que implicam o analfabetismo e que são comuns quando se fala exclusivamente da leitura, ou seja, em especial os discursos de ordem qualificadora e prescritivista, que se manifestam sob um léxico institucional que oscila em função de sua vinculação a dadas formações discursivas (militar, religiosa, política) e que alude desde o campo lexical da guerra, da guerra santa, do patriotismo, passando pela evocação de uma certa moral própria do voluntarismo, filantropismo e proselitismo, até uma enunciação mais vinculada à dimensão propriamente política, de responsabilidade do estado, de seu compromisso social.

### 2.1 A LIGA BRASILEIRA CONTRA O ANALPHABETISMO

Em um artigo dedicado a discutir a alfabetização de adultos no Brasil nos diferentes momentos de sua história, Soares e Galvão (2005) nos oferecem um amplo panorama das ações de erradicação do analfabetismo realizadas no país da colonização à atualidade. A começar pela colonização do país, os autores discutem que, embora o foco do projeto educativo e religioso dos jesuítas fossem as crianças, “os adultos indígenas foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 259),

estendendo-a, posteriormente, aos escravos. Após a expulsão dos jesuítas por Pombal em 1759, de acordo com os pesquisadores, não houve ações sistemáticas de alfabetização dessa parcela da população, dada a preocupação da política em vigor à época com a organização do ensino secundário por meio das aulas régias. Em livro organizado pela Unesco em que se discute a alfabetização de jovens e adultos no Brasil, afirma-se que:

A difusão da alfabetização no Brasil ocorreu apenas no transcorrer do século XX, acompanhando a constituição tardia do sistema público de ensino. Até fins do século XIX, as oportunidades de escolarização eram muito restritas, acessíveis quase que somente às elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, minoria da população. (UNESCO, 2008, p. 24)

Ainda segundo a publicação, a educação popular se torna preocupação central de políticos e intelectuais que “creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas” (UNESCO, 2008, p. 24).

Nesse sentido, para Soares e Galvão (2005, p. 260), no período:

o ensino para adultos parecia assumir um caráter de missão para aqueles que a ele se propusessem, na medida em que os professores que ensinavam durante o dia não receberiam nenhum salário ou gratificação a mais para abrir aulas noturnas. Parece se inserir, assim, em uma ampla rede de filantropia que se teceu no século XIX brasileiro, como forma das elites contribuírem para a ‘regeneração do povo’. O ensino para adultos tinha como uma de suas finalidades a ‘civilização’ das camadas populares consideradas, principalmente as urbanas, no século XIX, como perigosas e degeneradas. Através da educação, considerada a luz que levaria ao progresso das almas, poderiam se inserir ordeiramente na sociedade.

De certo modo, algumas das colocações aí expressas acerca da alfabetização de adultos no século XIX perpassam os discursos e os modos como ainda hoje a leitura é fomentada. Em nossa análise dos vídeos de incentivo à leitura é possível constatar isso, seja pelos discursos que reproduzem, seja pela maneira como o fazem. Neles, a ideia desse ‘progresso das almas’ ou da ‘elevação moral e intelectual’ está associada ao imaginário de que a leitura, por si só, torna as pessoas melhores, pois agrega uma série de valores positivos à vida de quem a ela se dedica e, nesse sentido, é preciso convencê-las disso. Citamos como exemplo um vídeo intitulado “Ler devia ser proibido”<sup>19</sup>, produzido por alunos do segundo ano

---

<sup>19</sup> Enunciado verbal da Campanha: Pensando a respeito eu acho que ler devia ser proibido. Nada contra quem lê, mas de certas coisas não se duvida e ler não é nada bom. A leitura nos torna incapazes de suportar a realidade. A leitura tira o homem de sua vida pacata e o transporta a lugares nada convencionais. Para uma criança, o perigo é ainda maior porque ela pode crescer inconformada com os problemas do mundo e querer até mudá-lo. Dá pra



do curso de Publicidade e Propaganda da UNIFACS e baseado no texto de Guiomar de Grammont, de mesmo título. A produção audiovisual é construída de modo a evidenciar as razões pelas quais se defende a proibição da leitura, construídas sintaticamente de negativas, as quais são interpretadas de modo irônico em função das estratégias de escrita adotadas em sua construção composicional, mas, sobretudo, pela articulação dessas negativas com o impossível de se negar do ponto de vista discursivo.

Entre os enunciados veiculados pela Campanha, alguns são sintomáticos desses discursos que associam leitura com elevação moral e intelectual. É o caso, por exemplo, do enunciado “Há quem diga que ler engrandece, mas eu não conheço um caso sequer”. As estratégias de escrita empregadas para sustentar o caráter irônico dessa publicidade, evidenciadas pelo tom de voz do narrador bem como pela relação de homologia por diferença estabelecida entre os enunciados verbais e imagéticos que o compõem reiteram a força que esse imaginário sobre a leitura tem entre nós na atualidade. Isso porque, ao mesmo tempo em que enuncia verbalmente: “Há quem diga que ler engrandece, mas eu não conheço um caso sequer”, os “casos” apresentados para comprovar sua afirmação são figuras intelectualmente proeminentes no cenário nacional e internacional, tais como Albert Einstein, Ziraldo, Jorge Amado, Stephen Hawking. Há ainda outros enunciados veiculados nessa campanha que sustentam o discurso de promoção de leitura como prática engrandecedora, como por exemplo: “Para uma criança, o perigo é ainda maior porque ela pode crescer inconformada com os problemas do mundo e querer até mudá-lo. Dá pra imaginar?”; ou também: “A leitura pode tornar o homem mais consciente e ia ser uma confusão se todo mundo resolvesse exigir o que merece”. Por fim, conclui-se que o perigo associado à leitura reside no fato de que “Ler pode tornar as pessoas perigosamente mais humanas”.

Dado o funcionamento do *Youtube* que permite a qualquer pessoa produzir e postar seu vídeo no *site*, são diversas as produções, idealizadas por distintas iniciativas, que visam convencer seus interlocutores da importância da leitura por meio de uma espécie de proselitismo altruísta que muito se assemelha ao filantropismo condutor das ações da elite do século XIX no tocante à alfabetização das camadas populares. É como se, pressupondo que

---

imaginar? E outra coisa: ler pode estimular a criatividade e você não quer uma criancinha bancando o geniozinho por aí, quer? Além disso, a leitura pode tornar o homem mais consciente e ia ser uma confusão se todo mundo resolvesse exigir o que merece. Nada de vagar pelos caminhos da imaginação simplesmente porque leu um bom livro. Há quem diga que ler engrandece, mas eu não conheço um caso sequer. Quer um conselho? Silêncio! Ler só serve aos sonhadores e sua vida não é uma brincadeira. Cuidado! Ler pode tornar as pessoas perigosamente mais humanas.

Link para o vídeo: [https://www.youtube.com/watch?v=iRDoRN8wJ\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=iRDoRN8wJ_w)

outro não é leitor, e tendo no horizonte uma imagem idealizada do que é ser leitor, e atribuindo-se o lugar de leitor, fosse preciso convencer os demais a também sê-lo. No entanto, uma diferença se estabelece no modo como essa representação é atualizada. Em ambos os períodos, há o pressuposto de que as pessoas precisavam ser convencidas da importância da leitura, mas nem por isso o termo “leitura” cobre o mesmo referente. A ‘leitura’ a que essas iniciativas contra o analfabetismo do início do século XX se refere é o ensino-aprendizado da técnica de decodificação. No caso da “leitura” fomentada nos vídeos da atualidade, o referente é aquele da prática como um hábito, como um gosto, realizada espontânea e frequentemente por leitores que o fazem por prazer e para formação. Nos dois contextos, os promotores do incentivo à leitura contam com o bônus de defender uma prática que dispõe de um capital simbólico agregado, cuja promoção gera prestígio aos que a ela se propõem. Especialmente em âmbito institucional, esse imaginário filantrópico, escamoteado como discurso da responsabilidade social, orienta a ação de muitas empresas e de muitos indivíduos na realização de campanhas (ou de protocampanhas<sup>20</sup>) de fomento à leitura.

Quanto ao histórico de atividades desenvolvidas no Brasil com vistas a extinguir o analfabetismo, Soares e Galvão (2005) afirmam que a representação do analfabeto como ignorante e incapaz intensifica-se a partir da promulgação da Lei Saraiva em 1881, que lhes vetava o voto. Referindo-se ao trabalho de Rodrigues (1965), segundo o qual, até o final do Império “o saber ler não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo (...)” (RODRIGUES<sup>21</sup> apud SOARES; GALVÃO, 2005, p. 262), os autores apontam que os discursos sobre a incapacidade do analfabeto começam a ganhar força na Primeira República, justificando a interdição constitucional do voto deles em 1891 e colocando a questão do não saber ler como “vergonha nacional”.

É nos primeiros decênios do século XX que, de acordo com Soares e Galvão (2005), verifica-se uma maior movimentação de diversos setores da sociedade em prol da extinção do analfabetismo no país. Isso porque, “(...) para a República se consolidar de fato no Brasil, a educação precisava ser entendida como condição essencial para a participação efetiva do povo” (NOFUENTES, 2008, p. 46). Nesse sentido, a proibição do voto aos analfabetos, expressa na Constituição de 1891, era um entrave ao efetivo estabelecimento do sistema

---

<sup>20</sup> Denominamos Protocampanhas aqueles vídeos produzidos por iniciativa individual (espontânea) ou escolar, que diferem das Campanhas propriamente ditas em sua construção composicional e estilo, posto que se valem de recursos audiovisuais modestos e narrativas pouco estruturadas. No entanto, no que se refere ao conteúdo temático, partilham de valores similares e eufóricos sobre a leitura, que circulam sob a forma de enunciados que compõem essas produções audiovisuais.

<sup>21</sup> RODRIGUES, J. H. O voto do analfabeto e a tradição política brasileira. **Conciliação e reforma no Brasil: um desafio histórico-político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. p. 135 – 163.

republicano de governo, fazendo-se necessário combatê-lo. Somado a isso, a República traz consigo, de acordo com a historiadora, uma necessidade premente de criar a nação brasileira, marcadamente em função do impacto causado pela Primeira Guerra bem como pela iminência do centenário da Independência.

Neste contexto, “os caminhos rumo à civilização dependiam dos projetos político-intelectuais elaborados, podendo vincular-se à temas como a erradicação do analfabetismo, ao saneamento dos sertões ou às diversas bandeiras levantadas pelos movimentos nacionalistas durante a Primeira República” (NOFUENTES, 2008, p. 27), projetos estes cuja execução se dava por meio do estabelecimento de Ligas, entre elas a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, datada de abril de 1915 e cujo lema era “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro”. Nofuentes (2008, p. 19), ao se ocupar da análise da conjuntura de fundação da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, afirma que:

A campanha empreendida pelas Ligas Contra o Analfabetismo seria caracterizada por um duplo movimento: uma efetiva mobilização nacional no combate ao analfabetismo – com criação de escolas, obtenção de apoios das instituições religiosas, da imprensa e da população em geral – e a busca por ações por parte do Estado – via poder executivo e legislativo nos diversos níveis: nacional, estadual e municipal, chamando-o à responsabilidade pela educação nacional.

Tanto a fundação dessa Liga quanto o trabalho por ela desenvolvido representam uma ação de promoção da leitura, haja vista o intuito de que através dela mais pessoas aprendessem a ler. São sensíveis as similitudes nos discursos que se manifestam nos documentos sobre a Liga e aqueles que ainda hoje circulam sobre a leitura, a importância de seu ensino e as razões para promovê-la. Também se assemelha a distribuição social dos papéis de quem pode e deve promover e para quem essa ação se destina. Talvez derive disso as enunciações de responsabilidade que ampla parcela da população se atribui em relação ao incentivo da leitura. É como se ela fosse uma causa, alta, nobre, que transcende outras fronteiras e seus conflitos (sociais, de crenças, étnicos etc.), como um bem maior com potência de engajar toda uma sociedade convencida desse valor da leitura. Desde o lema proposto pela Liga se encontra essa ideia segundo a qual se conclama todo brasileiro a combater o analfabetismo, colocando esse “compromisso” como dever de honra. Esse conclave ao envolvimento da sociedade caracteriza a atuação da Liga que desde sua fundação busca o apoio de publicização de sua existência e a projeção de suas atividades junto à mídia. Tanto nos atos de fundação quanto naqueles de sua extinção, a mídia será lembrada como um

agente fundamental. Um exemplo disso são os textos a seguir<sup>22</sup>, veiculados pelo jornal “A Noite” em abril de 1915 e nos quais a Liga e, por conseguinte, os trabalhos a serem desempenhados por ela, são nomeados como uma “cruzada santa”.

Figura 1 – Criação da Liga Brasileira contra o Analfabetismo

**Uma cruzada santa**

**A primeira reunião da Liga contra o Analfabetismo**

No salão do Club Militar reuniu-se hoje pela primeira vez a Liga Brasileira contra o Analfabetismo.

Aberta a sessão ás 14 horas, pelo Dr. Ennes de Souza, secretariado pelo major R. Seidl e pelo Dr. Aurelio Domingues, o presidente fez uma bella allocução expondo de modo brilhante o lamentavel estado em que se encontra a instrucção publica no Brasil, terminando pela leitura do programma da Liga, já publicado pela imprensa, programma este que alcançou da assembléa os mais vivos applausos.

Em seguida foi acclamada uma commissão para confeccionar os estatutos, composta dos Srs. Drs. Alvaro Baptista, Marcellino Penteado, capitão Luiz Lobo, Drs. Vicente Neiva, Carlos Seidl, major Raymundo de Seidl, Dr. Ennes de Souza e Mmes. Irene Avellar Penteado e Maria Nascimento Reis Santos.

Foi acclamado então presidente o Dr. Ennes de Souza. Em seguida foi dada a palavra ao Dr. Aurelio Domingues, que, para assemelhar a sua attitude perante a assembléa, recordava o facto passado em Versalhes com o doge de Veneza, que confessava ser a sua presença ali o que mais lhe admirava. O orador poderia fazer suas palavras do doge, pois que era a sua presença ali o que mais o admirava.

Entrou então em considerações especiaes sobre o analfabetismo no Brasil, a instrucção obligatoria e seus effeitos na Europa, e se louvando nas palavras do presidente achava que o unico meio de engrandecer a patria brasileira era ensinar a ler, escrever e contar. Acabou apresentando a idéa de agir junto aos poderes publicos para alcançar o decreto do ensino obligatorio, que seria o melhor modo de consagrar o centenario da independencia.

Terminadas as palavras do Dr. A. Domingues foi encerrada a sessão, á qual compareceram: DD. Irene Avellar Penteado e Maria Nascimento Reis Santos, professoras; Srs. Drs. Marcellino Penteado, Vicente Neiva, Ennes de Souza, Homero Baptista, Alvaro Baptista, Nogueira Paranaguá, Carlos Seidl, Francisco Seidl, Aurelio Domingues, capitão Luiz Lobo, Marçal Escobar, capitão Jocké Ribeiro Gomes, Manoel Pedro da Cunha, Edgard Ribas Carneiro, Augusto Santos, tenente Castello Branco, Perseverando da Silva Oliveira, Alfredo Carlos de Mello, Nicanor Pedro do Nascimento, Edgar Bentes, Manoel Jacy Monteiro, Raul Pinto de Mendonça, tenente A. Freire Vasconcellos, tenente Carlos da Rocha, Luiz Palmier, Francisco Pinto, José Padua, José João e Luiz Gabriel Silva Mello.

Fonte: Jornal A Noite – Hemeroteca da Biblioteca Nacional

Figura 2 – Uma cruzada santa: Liga Brasileira contra o Analfabetismo

**Uma cruzada santa**

**O melhor meio de comemorarmos o Centenario da Independencia**

Não ha quem deixe de ver no analfabetismo uma das nossas maiores calamidades, um ponto em que todos são, o de accordo. Apesar disso, entretanto, naga ou muito pouco se tinha feito, até aqui, para debellar esse terrivel mal.

O mais que se fazia era lamentar ou mesmo ridicularisar esse estado de coisas.

Agora, porém, parece que se vai fazer alguma coisa de pratico e proveitosa contra o analfabetismo.

Cabe a iniciativa á Liga Brasileira contra o Analfabetismo, cuja primeira reunião se realizou hontem, no Club Militar.

Um dos seus fundadores é o major Raymundo Seidl, a quem A. NOITE procurou hoje para conhecer e transmittir ao publico a noticia por que pretende a L. B. C. A. encetar a santa cruzada.

— A Associação hontem fundida—disse-nos o Sr. Seidl,—actuará junto aos poderes publicos fed. a.s., estaduais e municipaes e untem juro á publicação, além de que se possa comemorar o centenario da Independencia do Brasil, declarando o livro do analfabetismo, pelo menos em suas cidades e vilas.

— E como procederá a Liga para a realização desso “desideratum”?

— Em dois modos:

1.º—Convencendo o povo das grandes e estimaveis vantagens que resultarão da extirpação do analfabetismo para todo o paiz;

2.º—Consequendo dos poderes publicos leis que recompensem as cidades e villas que mais se liberarem neste mal.

Que para isso, que para outro ponto, esforcemos o vi. nesso concurso da imprensa?

— E quees são as medidas governamentais pedidas pela Liga contra o Analfabetismo?

— Primeiro, que se declare que de 13 de maio de 1917 em diante não serão admitidos a exercer funções publicas, civis ou militares, de especial alguma, individuos analfabetos; sendo demittidos os nessa data os que n.º souberem ler e escrever, 2.º, que, da mesma data em diante, se paga uma taxa adicional pelos esta. e ecimemos tabris e commerciaes, de qualquer natureza, onde existam empregados analfabetos; e 3.º, que se crie, a partir dessa data, um imposto para os analfabetos maiores de seis annos.

Para es. inculcar a diffusão do ensino, procuramos obter leis que recompensem as sociedades propagadoras da instrucção, os estabelecimentos par ticu ares que mantemham escolas gratuitas, as pessoas que exercem gratuitamente o magisterio primario e as cidades e vilas que, por occasião do centenario, este am liber. a do analfabetismo.

Procuraremos tam sem concorrer para que se de. entos e sentenciados recebam instrucção gratuita nas proprias pris. es.

— E esperam sair vencedores nessa campanha?

— A victoria dependerá sobretudo do apoio que o povo e a imprensa prestarem á grande causa.

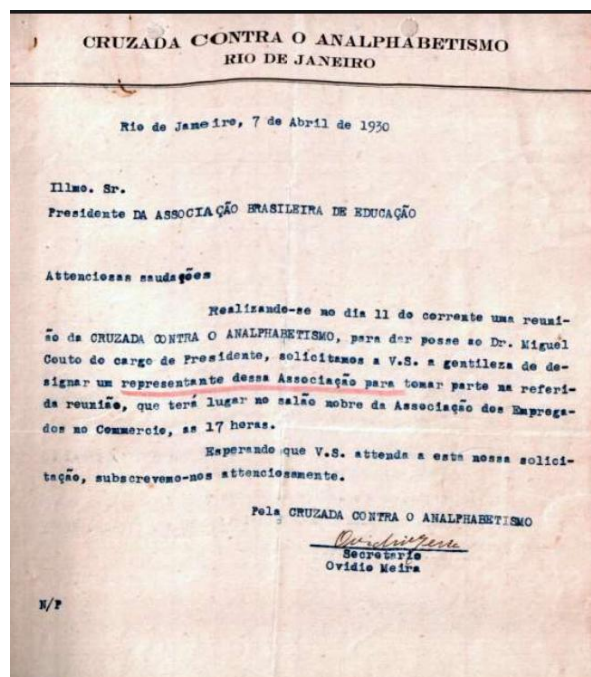
A attitude dos poderes publicos resultará necessariamente da acção dessas duas forças.

Fonte: Jornal A Noite – Hemeroteca da Biblioteca Nacional

<sup>22</sup> A transcrição deles está nos Anexos nº 1 e 2.

A designação da ação de combate ao analfabetismo realizada pela Liga como uma “Cruzada” não é feita apenas pela mídia que a noticia. A própria Liga adota este epíteto. É o que se pode verificar, por exemplo, pelo ofício endereçado à Associação Brasileira de Educação<sup>23</sup> em 7 de Abril de 1930, convidando para uma reunião que empossará o Dr. Miguel Couto como presidente dessa Cruzada contra o Analfabetismo. Essa autodenominação pode ser depreendida já pelo timbre do papel em que é veiculado o ofício, no qual se pode ler “Cruzada Contra o Analfabetismo Rio de Janeiro, quanto pela forma como, ao final dele, é enunciado “Pela CRUZADA CONTRA O ANALPHABETISMO”. Tal enunciado, ao mesmo tempo em que pode ser compreendido como a apresentação de quem representa a Associação na assinatura do documento, cria o efeito de sentido de pronunciamento de palavras de ordem que expressam “em nome de que” objetivo se está lutando.

Figura 3 – Ofício Cruzada contra o Analfabetismo



Fonte: Documento pertencente ao Acervo da ABE e disponível na tese de Sônia Ribeiro de Souza.

A referência à Liga como uma Cruzada Santa que se empreenderia contra o analfabetismo evoca uma memória discursiva (COURTINE, 2009). Essa expressão é

<sup>23</sup> Ofício encontrado no acervo da Associação Brasileira de Educação por Sônia Ribeiro de Souza e disponível em sua Tese de Doutorado, intitulada “Quem inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor”: As disputas em torno das formulações das políticas públicas educacionais (1890 – 1934). A transcrição do Ofício está no Anexo nº 3.

significativa em função justamente de sua relação complexa com uma dada memória cujo funcionamento articula, na longa duração, uma série de acontecimentos enunciativos que deslocam o sentido inicial, preservando, no entanto, certos valores semânticos. Essa expressão, deslocada de seu sentido referencial, relativo aos movimentos de cunho militar e religioso ou Guerra Santa, adquire uma autonomia relativa do ponto de vista desse referente, e passa a ser empregada em outros contextos e quando aquilo que está em jogo, ou seja, aquilo pelo que se luta, é considerado um bem maior, cuja importância é consensual, em geral vista sob uma ótica moral, que orienta as ações daqueles que se propõem a ações extraordinárias, de zelo moral em relação a certas práticas. Na Guerra Santa era a convicção da importância daquilo pelo que se lutava que “santificava” a causa, tornava-a nobre assim como nobres e dignos se tornavam aqueles que dela participavam. Hoje, sob a forma dessa metáfora bélico-religiosa, essa expressão recupera na sua relação com essa *memória discursiva* dada, sem que implique ou se relacione nem a uma guerra efetiva, um conflito armado ou físico, nem a uma questão de fé, religiosa, algo que qualificava, justificava e enobrecia essas ações históricas. Num tempo de progressivo desencantamento, migrar as crenças de âmbito religioso para causas assumidas como tão nobres e enobrecedoras é um modo de dar sentido e de agregar valor simbólico aos gestos e práticas de nossas sociedades desencantadas, assim como uma forma de “expiar certa culpa” social, em países tão desiguais como o nosso.

A convocação social para esta cruzada é feita, então, sob o viés do dever de honra e cujo imaginário nos parece ecoar na atualidade, tal como constatamos com o expressivo número de vídeos postados por iniciativa particular, isto é, produzidos por pessoas que, sem estarem ligadas a órgãos ou instituições incumbidos do fomento à leitura, ocupam-se em publicá-los a fim de convencer os demais a lerem. Esse envolvimento popular com o incentivo à leitura na atualidade também pode ser verificado por inúmeros projetos e campanhas (não necessariamente sob o formato audiovisual) desenvolvidos de forma espontânea, mas guiados por esse imaginário de uma suposta obrigação pessoal, ética, com a questão.

Assim, essa postura filantrópica, desinteressada, mesmo engajada que concerne as ações de extinção do analfabetismo no final do século XIX, tal como explicitado por Soares e Galvão (2005), está presente nas atividades da Liga, pois, mesmo convocando a sociedade em geral para atuar nesse processo, a idealização das ações, a condução das ações eram assumidas por uma elite, tal como descreve Nofuentes (2008, p. 11):

Fundada em 21 de abril de 1915 por homens de letras, médicos, advogados, militares e contando com a colaboração de diversos setores da sociedade, a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo tinha como propósito atuar junto aos poderes públicos federais, estaduais e municipais, e, sobretudo, junto à população, para que se pudesse comemorar o centenário da Independência declarando o Brasil livre do analfabetismo.

Assim como em textos de promoção da leitura na atualidade, observa-se a presença, nos princípios anunciados pela Liga, de um discurso sobre a leitura que, atravessando o século passado, ainda é recorrente no presente, a saber, aquele da crise permanente da leitura no Brasil, da lógica da falta, do déficit. Tal representação é expressa na matéria do dia 22 de abril de 1915 publicada pelo jornal “A Noite”, na qual são apresentadas as razões para a fundação da Liga e quais linhas de ação serão adotadas. Logo de início, é enunciado que:

*Não há quem deixe de ver no analfabetismo uma das nossas maiores calamidades, um ponto em que todos estão de acordo. Apesar disso, entretanto, nada ou muito pouco se tinha feito até aqui, para debellar esse terrível mal. O mais que se fazia era lamentar ou mesmo ridicularizar esse estado de cousas.*

Nele, essa lógica da falta da leitura que afeta o Brasil é evidenciada pela referência ao analfabetismo como “uma de nossas maiores calamidades”. O peso semântico da palavra calamidade somado à adjetivação do analfabetismo como um terrível mal dão a dimensão da gravidade da situação, gravidade esta também marcada pelo fato de essa realidade não escapar a ninguém, isto é, não deixar de ser vista por ninguém. Ainda conforme apontam Soares e Galvão (2005), se era grande a mobilização visando a alfabetização popular, havia também aqueles que a consideravam perigosa, pois através dela as pessoas almejavam melhores condições. Vê-se aí a coexistência de discursos de promoção da leitura, orientados, por sua vez, por uma representação comum dessa prática: a dos efeitos benéficos causados à vida de quem sabe ler. Se já não é possível proibi-la, a indicação, segundo os autores, é que também lhes fosse oferecida uma formação moral. É preciso ensinar a ler, mas controlar o que se pode e se deve ler, suas finalidades, etc.

No volume 5, nº 10 da Revista História da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tivemos acesso ao documento das Atas e Trabalhos da Conferência Interestadual de Ensino Primário, que, em sua Sessão Solene de Abertura realizada em outubro de 1921, traz uma fala do Coronel Raymundo Seidl, um dos fundadores da Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Em seu discurso na solenidade voltada a discutir o “ensino às crianças” [sic], como disposto no texto, Seidl relata alguns “protestos e censuras” sofridos pela Liga quando de sua fundação, o que nos permite aceder a essa coexistência de

discursos sobre a promoção da leitura, bem como de onde partem, seus pressupostos e quais as representações discursivas das práticas de leitura que os sustentam.

*Nós, os da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, representada nesta Conferência pela Exma. Sra. Professora D. Maria Reis Sanctos, quando iniciamos a nossa campanha, tivemos a infelicidade de ouvir protestos e censuras, porque affirmavamos (e continuamos a afirmar) que “combater o analfabetismo é um dever de honra para todos os brasileiros”.*

*Parece incrível se tenham levantado objecções contra a nossa propaganda.*

*Permitti-me aproveite da presente oportunidade para vos informar de semelhantes objecções. Vós as julgareis.*

*Um magistrado houve que nos declarou ser nefasta a nossa propaganda, porque o ensino da leitura viria augmentar o número de descontentes entre os nossos operários, os quaes, por serem analfabetos na sua maioria, limitavam, hoje, as suas aspirações á conquista do alimento de cada dia, acompanhado da sua dose de Paraty e de tabaco, ao passo que, aprendendo a ler, tomarão os nossos operários conhecimento das modernas doutrinas socialistas e pretenderão subverter a nossa organização política.*

*Um distincto general, eleito governador de um dos Estados Centraes, solicitado por mim, quando se despedia e offerecia os seus préstimos no Estado que ia governar, para influir no sentido de ser decretada a obrigatoriedade do ensino nesse Estado e augmentar o numero de suas escolas; muito positivamente me declarou que nós estávamos errados, que o que o povo brasileiro precisava era de aprender a trabalhar e não de aprender a ler.*

*E de um sábio professor e eminente político, homem respeitável por muitos títulos, cujo concurso a directoria da Liga fôra pedir para a abertura de maior número de escolas nocturnas, ouvimos a singular asserção de que “nós deveríamos trabalhar antes pela educação do povo do que a instrucção, pois o povo brasileiro precisava mais de educação do que de instrucção”. Não pensamos nós, os da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, como os nossos concidadãos, cujas opiniões acabei de vos referir.*

A objecção ao ensino da leitura é feita por uma elite intelectual mas também econômica, interessada na manutenção de seus privilégios, marcadamente pela alienação da mão-de-obra empregada em seus negócios. Os argumentos apresentados por essa elite, segundo o fundador da Liga, para o não ensino da leitura são pautados por um imaginário eufórico sobre essa prática materializado sob a forma de discursos que a associam ao aumento da criticidade, ao engrandecimento intelectual, razão pela qual era considerada perigosa e deveria ser proibida, visto que, a partir dela, os trabalhadores poderiam conhecer e se identificar com doutrinas políticas e subverteriam uma ordem pré-estabelecida:



*o ensino da leitura viria aumentar o número de descontentes entre os nossos operários, os quaes, por serem analphabetos na sua maioria, limitavam, hoje, as suas aspirações á conquista do alimento de cada dia*

*aprendendo a ler, tomarão os nossos operários conhecimento das modernas doutrinas socialistas e pretenderão subverter a nossa organização política.*

Esses protestos não se opõem à disseminação do ensino. O próprio general compromete-se a atuar em prol da obrigatoriedade do ensino e do aumento do número de escolas no Estado governado por ele. O perigo evidenciado por essa elite incide diretamente sobre o ensino da leitura, posto que ela funciona como um símbolo da alfabetização, o que pode ser demonstrado, por exemplo, pela referência feita por pessoas que não foram alfabetizadas à sua ausência de leitura. Essa relação intrínseca estabelecida entre promoção da alfabetização e promoção da leitura nas críticas recebidas pela Liga atestam a possibilidade de que elas sejam tomadas como sinônimas tanto nos argumentos para seu fomento quanto nos discursos que o sustentam.

Há também na fala daqueles que se opunham à promoção da alfabetização uma representação dos brasileiros como incivilizados, aos quais era necessário educar, oferecer formação moral e não instruir:

*nós deveríamos trabalhar antes pela educação do povo do que a instrucção, pois o povo brasileiro precisava mais de educação do que de instrucção.*

Se esse imaginário eufórico sobre a leitura enseja, para uma parcela elitizada da população, a necessidade do cerceamento dela às massas, ele também orienta as ações da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, qualificadas, no interior dessa formação discursiva bélico-religiosa, como um *fraternal combate patriótico*:

*(...) julgamos, devemos combater o analphabetismo de modo mais decisivo e perseverante, onde mantenha o seu domínio aviltador quer na infância, quer na idade madura, quer mesmo em os velhos. E por pensar desse modo e, afim de proporcionar os elementos indispensáveis a esse fraternal combate patriótico é que venho solicitar à douta comissão (...)*

Isso porque urgia debelar o:

*crime de lesa-patriotismo que se vem cometendo, desde a proclamação da República, contra os interesses do povo brasileiro, em se não cuidar devidamente da sua instrução.*

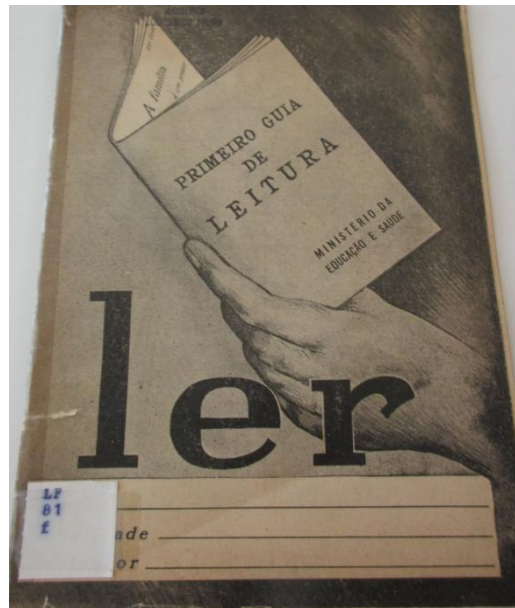
O léxico empregado, como, por exemplo, o uso das palavras combate, crime no discurso do fundador da Liga na solenidade de abertura da Conferência Interestadual de Ensino Primário remete novamente a essa formação discursiva bélico-religiosa assumida ao caracterizar sua ação como uma cruzada santa que se empreenderia contra o analfabetismo, cuja santidade enobrece aqueles que dela participam.

Não nos alongaremos aqui na exposição das atividades desenvolvidas pela Liga até sua extinção em 1940. Nosso intuito foi mostrar como seu surgimento pode ser considerado uma ação de promoção da leitura, entendida como tornar as pessoas leitoras, ensinando-as a ler, bem como compreender o valor que essa prática detinha nesse momento histórico, analisando os enunciados que circularam a seu respeito e que fazia mister seu fomento.

## **2.2 A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS**

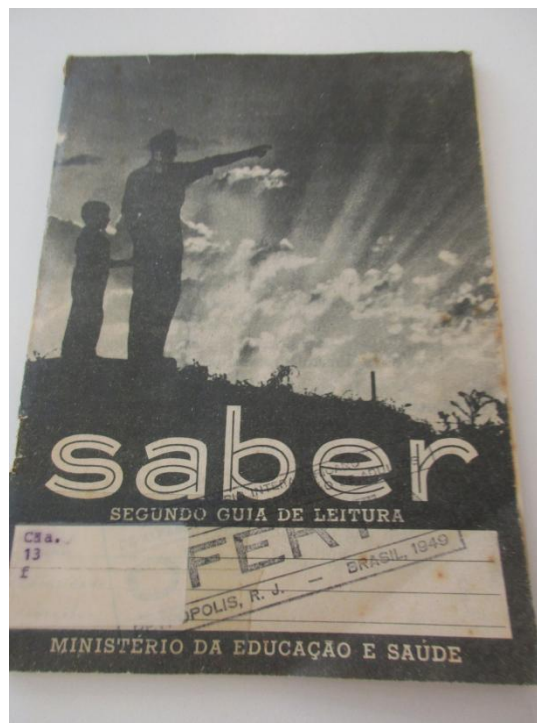
A primeira ação de fato pública de erradicação do analfabetismo ocorre em 1947 com o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos (CEAA). Duas razões são elencadas por Soares (1996) para explicar o surgimento dessa ação: uma é relativa às recomendações da Unesco (fundada em 1945) no que toca a educação de adultos no período pós-guerra e a outra referente à necessidade do aumento da quantidade de eleitores no período de redemocratização do Brasil após o fim do Estado Novo. O alto índice de analfabetos adultos (em torno de 56%) também é apontado por Soares e Galvão (2005) como outra de suas causas. Os autores supracitados afirmam que “foram criadas, inicialmente, dez mil classes de alfabetização em todos os municípios do país e uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 266). O objetivo, segundo os autores, era alfabetizá-los em três meses, oferecer-lhes curso primário em dois períodos de sete meses e depois disso ofertar cursos de capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. Para o processo de alfabetização, foram produzidos diversos materiais pedagógicos. Reproduzimos abaixo dois desses materiais encontrados junto ao acervo do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. São intitulados: *Ler: primeiro guia de leitura* e *Saber: segundo guia de leitura*, baseados no método silábico.

Figura 4 – Ler: primeiro guia de leitura



Fonte: CPDOC/FGV

Figura 5 – Saber: segundo guia de leitura



Fonte: CPDOC/FGV

Ao final dessas publicações, são veiculados textos que, de modo geral, versam sobre as finalidades da leitura e nos interessam à medida que, por meio deles, é possível depreender como essa prática era concebida no período e, conseqüentemente, as razões que levam seus idealizadores a fomentá-la. O primeiro deles é intitulado “*Já sei ler*”, publicado no manual *Ler: primeiro guia de Leitura* e o segundo “*José quer saber*”, publicado em *Saber: segundo guia de leitura*. Os textos são reproduzidos abaixo:

### **Já sei ler**

*Já sei ler!*

*Posso entender qualquer palavra escrita.*

*E estou por isso muito contente.*

*Pudera! sinto-me como um cego a quem tivesse voltado a vista.*

*Todos os segredos da vida estão escritos. Agora poderei conhecê-los.*

*Poderei ler para aprender como se conserva a saúde, como se ganha mais dinheiro, como se pode manter uma casa, como se encaminha um negócio, como se ajuda a pátria, como se pode ser mais feliz com a família.*

*Todos os dias lerei alguma coisa, e, assim, poderei educar-me a mim mesmo.*

*Lerei o que está escrito sobre coisas verdadeiras e boas. A verdade é poderosa. Conhecendo a verdade serei melhor e mais livre.*

*Vou ensinar alguém como me ensinaram a mim.*

*Esse alguém terá o mesmo contentamento que tenho agora.*

### **José quer saber**

*José sabe ler.*

*Lê no livro.*

*Lê no jornal.*

*Lê os letreiros da rua.*

*Lê os letreiros das fitas do cinema.*

*Lê ainda devagar, mas certo.*

*Para que José aprendeu a ler?*

*José aprendeu a ler para saber. E quer saber para proceder sempre com acêrto.*

*A gente não deve ler para dizer que lê.*

*Nem deve aprender para dizer que aprendeu.*

*A gente deve ler e aprender para proceder com acêrto e viver melhor.*

*A ignorância nos leva ao êrro. Quem não sabe é como quem não vê.*

*Ao contrário, quem sabe pode evitar muitos males.*

*Bem diz o ditado que um homem prevenido vale por dois.*

Selecionamos alguns enunciados de ambos os textos que nos parecem elucidar uma representação sobre a leitura (e em certa medida sobre os leitores em formação) que

sustentam a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos. Em ambos, a estrutura frasal e o conteúdo textual são muito simples (especialmente o veiculado no segundo guia), em muito se assemelhando àqueles utilizados na educação das crianças, crítica esta recebida pela Campanha, especialmente por alguns de seus membros (entre eles Paulo Freire) que, posteriormente, engajariam-se no Movimento de Cultura Popular, como afirmam Soares e Galvão (2005). Segundo eles, “como não se tinha uma tradição, um acúmulo de experiências e de estudos sobre como alfabetizar adultos que dessem suporte às ações governamentais, o discurso em torno da Campanha, os argumentos didáticos e pedagógicos tinham como ênfase a educação das crianças” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 267).

A estratégia de construção do texto “*Já sei ler*” é apresentar aos leitores, por meio da voz de um sujeito que também acaba de ser alfabetizado (criando um efeito de identificação), tudo o que saber ler lhe permite. Algumas das benesses propiciadas pela leitura são assim elencadas:

*Poderei ler para aprender como se conserva a saúde, como se ganha mais dinheiro, como se pode manter uma casa, como se encaminha um negócio, como se ajuda a pátria, como se pode ser mais feliz com a família.*

Alguns dos discursos sobre a leitura que sustentam o texto em questão relacionam-na ao seu caráter utilitarista, exclusivamente pragmático da prática que se intenta promover. Isso porque seus usos estão relacionados à possibilidade de amealhar dinheiro, gerenciar o próprio negócio, mas também ao bem-estar físico do sujeito pela conservação, melhora em sua relação familiar; verifica-se, ainda, uma associação da leitura a um imaginário nacionalista, uma vez que saber ler ensina como ajudar a pátria.

Outro dado importante, tendo em vista o público a quem se destinam esses guias, é a divisão social muito marcada entre as leituras idealizadas e propiciadas para as classes mais abastadas, leituras estas que primam pelo gozo estético e pelo desenvolvimento intelectual, e as práticas utilitaristas reservadas ao leitor popular, tal como é possível depreender pelos modos como a leitura é enunciada aqui. Essa distinção das leituras voltadas a um e outro público tem a ver com a representação que se faz dos sujeitos analfabetos bem como demonstra essa visão salvacionista mas reprodutora das diferenças sociais que perpassam as ações de promoção da alfabetização.

O texto também se inscreve numa *formação discursiva* religiosa, entendida aqui segundo a célebre definição *foucaultiana*, para a qual:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*. (FOUCAULT, 2008, p. 43)

Isso porque reconhecemos nele tipos de enunciação e escolhas temáticas próprias do universo sacro, como, por exemplo, quando se afirma, no texto “Já sei Ler” (reproduzido anteriormente, que “*Lerei o que está escrito sobre coisas verdadeiras e boas. A verdade é poderosa. Conhecendo a verdade, serei melhor e mais livre*”, cujo enunciado estabelece uma relação parafrástica com outro enunciado contido em uma passagem bíblica, no qual se afirma: “*conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará*”. Essa representação da leitura como detentora do “poder sagrado de revelar a verdade” também está expresso em outra passagem do texto: *Pudera! sinto-me como um cego a quem tivesse voltado a vista!* Esse enunciado tal qual o anteriormente expresso também evoca uma memória discursiva religiosa à medida que novamente é possível estabelecer uma relação entre ele e a parábola bíblica do cego que recobra a visão. Os discursos sobre a leitura que levam a promovê-la são, então, sustentados por uma sua representação como prática redentora e, nesse caso, detentora de um poder capaz de revelar verdades. Vê-se que distintas são as estratégias e argumentos de seu incentivo (baseados em princípios nacionalistas e salutares, por exemplo), mas que guardam semelhanças com os modos e razões do fomento dessa prática na atualidade, haja vista ambos serem orientados por um seu imaginário exclusivamente e altamente eufórico.

Esse imaginário eufórico sobre a leitura também pode ser verificado no texto publicado no *Saber: segundo guia de leitura*, cujo título é *José sabe ler*. Nele, há uma representação de que essa prática provê uma melhora na qualidade de vida se perpassada por uma conduta acertada. No entanto, ela não se dá a qualquer finalidade, mas deve servir ao propósito de evitar erros, tal como expresso nos enunciados abaixo reproduzidos:

*A gente não deve ler para dizer que lê. Nem deve aprender para dizer que aprendeu./A gente deve ler e aprender para proceder com acêrto e viver melhor/A ignorância nos leva ao êrro. Quem não sabe é como quem não vê.*

A ideia de “proceder com acerto e viver melhor” resgata uma dimensão moral associada a essa prática em muito relacionada à formação discursiva religiosa que perpassa o texto, remetendo à retidão, à lisura que garantiriam uma vida melhor porque pautadas em princípios ligados ao universo sacro.

Vê-se que a representação da prática de leitura que sustenta o texto em questão não prevê uma sua promoção irrestrita, à medida que de nada adianta ler por ler, pois aprender a fazê-lo deve ter uma finalidade. Uma consideração importante a se fazer aqui é que se, tal como a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos também tem o intuito de erradicar o analfabetismo, intuito este pautado, em ambos os casos, por representações eufóricas sobre as práticas de leitura, as estratégias utilizadas em uma e em outra são distintas. Enquanto a Liga o faz norteadas por um discurso filantrópico, altruísta, que marca o lugar de leitor daqueles que se comprometem com o “dever de honra” de auxiliar a acabar com a “vergonha nacional” do analfabetismo, a Campanha vale-se da estratégia de criar um efeito de identificação com os enunciatários. Esse efeito de identificação pode ser depreendido, por exemplo, pela voz do enunciador, que se inclui entre os que devem aprender, postulando *A gente não deve ler para dizer que lê* ou *A gente deve ler e aprender para proceder com acêrto e viver melhor*. No entanto, esse efeito de identificação não se sustenta quando o enunciador assevera que *Quem não sabe é como quem não vê*. Isso porque o uso do pronome “quem”, tem aqui um efeito de sentido de exclusão daquele que enuncia com relação ao que está sendo enunciado, o que nos leva a constatar esse funcionamento muito próprio dos discursos de promoção da leitura no que se refere ao trabalhar por sua expansão e ao mesmo tempo a necessidade de nutrir sua raridade.

Outro dado sobre a leitura presente no texto é o de que ela não é concebida necessariamente em sua associação com o livro impresso, mas em diferentes suportes: *José sabe ler./Lê no livro./Lê no jornal./Lê os letreiros da rua./ Lê os letreiros das fitas do cinema*. Isso porque tais dados vão de encontro aos modos como essa prática é comumente enunciada nos materiais que coletamos, ao menos naqueles publicados em período próximo. Em geral, e como abordaremos em outro tópico de análise, estabelece-se uma ligação quase que intrínseca entre a leitura e o objeto cultural livro impresso. Até por essa razão, por muito tempo uma das ações mais recorrentes de promoção dessa prática eram aquelas destinadas a fazer com que o livro, historicamente item de alto valor aquisitivo no Brasil, fosse barateado e estivesse acessível ao maior número possível de pessoas, quer através da compra quer através de sua disponibilidade em bibliotecas e escolas, clubes de leitura.

Outras iniciativas de extinção do analfabetismo se seguiram no período, como a Campanha Nacional de Educação Rural em 1950 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, que pouco diferiam em relação à campanha de 1947 e foram extintas em 1963, segundo Soares e Galvão (2005). É notável uma preocupação com o incentivo à leitura, entendida aqui com o intuito de tornar as pessoas leitoras por meio da alfabetização e

evidenciada pelo número de ações em prol da erradicação do analfabetismo promovidas na primeira metade do século.

### 2.3 OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO POPULAR

Se até esse momento a pessoa não alfabetizada era considerada ser da falta (imaginário recorrente em se tratando da relação do brasileiro com a leitura), tomada como ignorante e incapaz (SOARES; GALVÃO, 2005), essa perspectiva começa a se alterar com os movimentos de educação e cultura popular que se espalharam pelo Brasil (em especial, pelo Nordeste) no final dos anos 50 e começo dos anos 60, baseados no método freireano.

A perspectiva freireana reconhecia os analfabetos como portadores e produtores da cultura, o que se opunha de maneira contundente às representações de analfabeto até então preponderantes, fortemente marcadas pelo preconceito. A educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herança de uma sociedade opressora, agrária e oligárquica, transformando-a em consciência crítica. (UNESCO, 2008, p. 27)

Como já exposto, uma das críticas feitas às campanhas de extinção do analfabetismo dos anos 1940 e 1950 dizia respeito aos seus materiais serem baseados naqueles desenvolvidos para a educação de crianças, não respeitando as singularidades dos educandos adultos. Parece-nos que não se trata tão simplesmente de uma questão da singularidade do público, mas também, e sobretudo, diz respeito ao fato de esses materiais serem infantilizantes por relacionarem desconhecimento do código escrito com desconhecimento de modo geral, com falta de inteligência e de competência. A educação proposta pelos movimentos de educação e cultura popular, dos quais destacamos o Movimento de Cultura Popular (doravante MCP), no Recife, e o De Pé no Chão também se aprende a ler, em Natal, são voltados à conscientização (SOARES; GALVÃO, 2005) dos alfabetizandos. O próprio conceito de cultura popular que orientava o trabalho dos movimentos “não [era] a disseminação da cultura erudita aos setores populares, mas tomar a cultura do povo como expressão de sua visão de mundo e, a partir dela, no que se designou conscientização, pensar a transformação da realidade em uma perspectiva democrática” (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 371). Se na Liga Brasileira contra o Analfabetismo, por exemplo, os sujeitos analfabetos são concebidos como ignorantes e incapazes, no Movimento de Cultura Popular (e está aí um de seus grandes ganhos e diferença com relação ao que vinha sendo proposto no que se referia à erradicação do analfabetismo), os sujeitos são vistos de uma forma humana e considerados



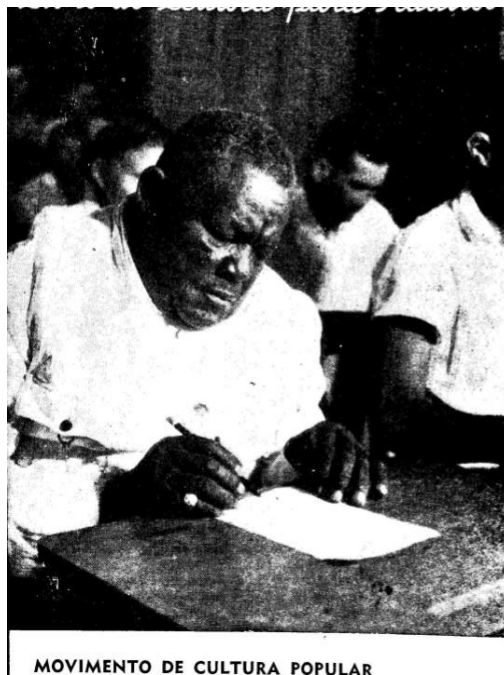
produtores de cultura, cultura essa que é utilizada no processo de ensino da leitura. É nesse sentido que os referidos autores também afirmam que:

Os movimentos de educação popular, surgidos todos no mesmo período, dão um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de adultos, ou de educação rural, dos anos de 1940 e 1950. Foram iniciativas qualitativamente diferentes das ações anteriores. Havia um compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como orientação da ação educativa para uma ação política. (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 373)

Promover a leitura é, nesse caso, não apenas ensinar a ler, mas utilizá-la como ferramenta de conscientização e de libertação. Desse modo, embora ambos os movimentos se caracterizem pela intenção de erradicar o analfabetismo, seus posicionamentos são distintos. Por isso, como nos relembra Foucault (2008) é preciso ter sempre no horizonte “quem fala” e qual posição sujeito ocupa.

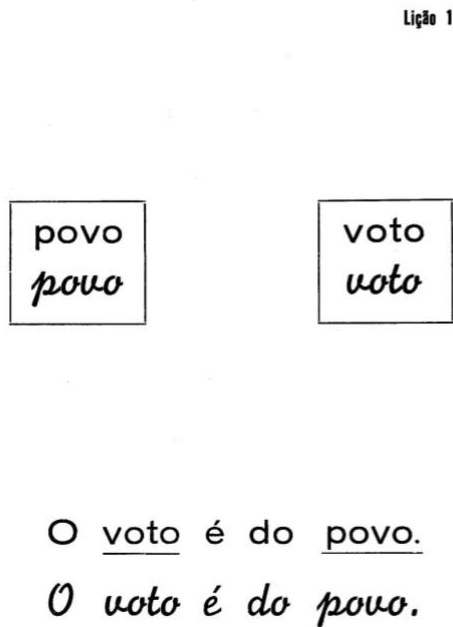
Tendo em vista a célebre colocação de Paulo Freire de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, os materiais eram organizados utilizando palavras que concerniam a realidade dos educandos, com vistas a consciencializá-los, como é possível verificar já na lição 1 do “Livro de Leitura para adultos” do Movimento de Cultura Popular, no Recife.

Figura 6 – Livro de Leitura para Adultos - Movimento de Cultura Popular



Fonte: Fórum EJA

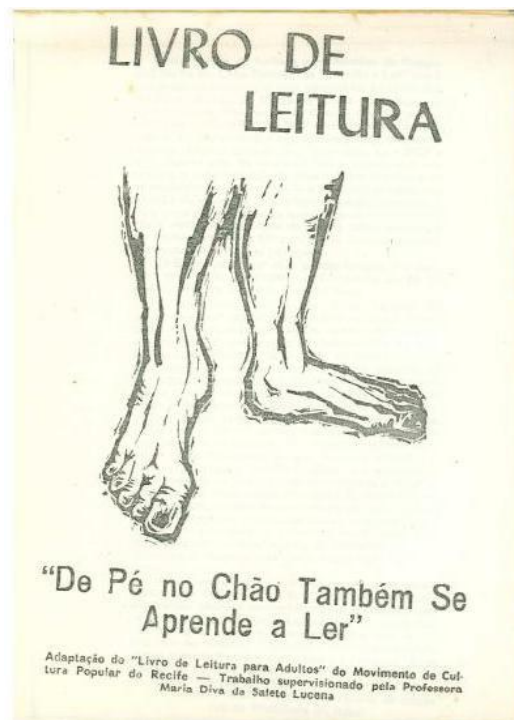
Figura 7 – Livro de Leitura para Adultos -  
Movimento de Cultura Popular



Fonte: Fórum EJA

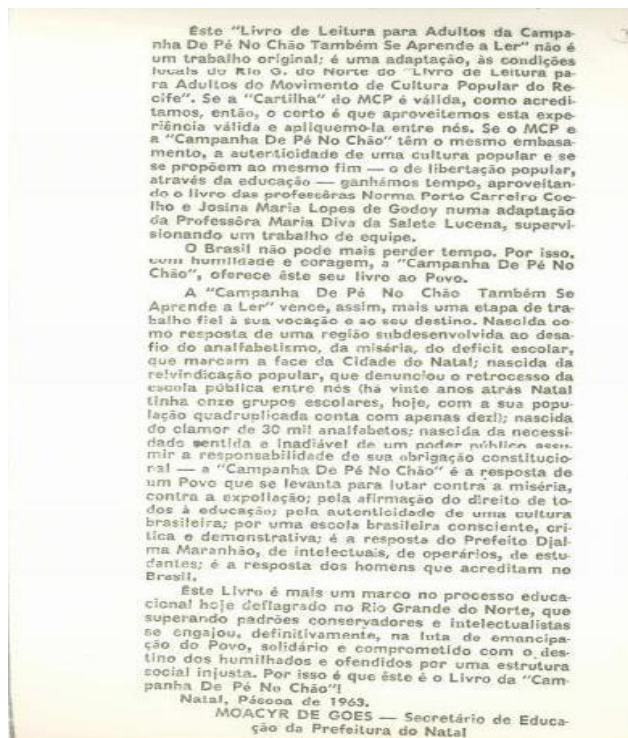
Parte dos movimentos de educação e cultura popular do período, na Campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler também verificamos a representação da leitura como prática libertária, empoderadora, emancipadora, o que justifica, e mais do que isso, faz necessária sua promoção. Isso porque, segundo mensagem do então Secretário da Educação de Natal, Moacyr de Góes, veiculada no livro de leitura entregue aos alfabetizandos, o fim da Campanha é a “liberação popular através da educação”.

Figura 8 – De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler



Fonte: Fórum EJA

Figura 9 – De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler – Mensagem Secretario de Educação



Fonte: Fórum EJA

Na própria capa da publicação, vemos a menção ao “Livro de Leitura para Adultos” do MCP, no qual a Campanha de Pé no Chão se inspira e adapta para as condições do Rio Grande do Norte. A referência aos pés no chão deixa implícita a situação de pobreza em que provavelmente se encontra a população abrangida pela Campanha e, nesse sentido, a consciência crítica gerada pela alfabetização é instrumento para romper com a situação de opressão em que vivem:

*(...) a ‘Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler’ é a resposta de um Povo que se levanta para lutar contra a miséria, contra a expropriação, pela afirmação do direito de todos à educação, pela autenticidade de uma cultura brasileira, por uma escola brasileira consciente, crítica e demonstrativa.*

Visando também a erradicar o analfabetismo, essa iniciativa não se configura a partir de um discurso filantrópico, como um favor de uma parcela da população a outra em função da situação vexatória que lhes possa causar frente a outras nações viver num país cujo número de analfabetos seja alarmante. O que vê aqui é a consciência de que a educação é um direito e também a possibilidade de libertação da opressão em que vive grande parte do povo, o qual sofre, ainda e historicamente, com nossa estrutura social injusta. Outro dado importante é a referência a um levante popular na luta pelos seus direitos e não mais a representação daquele que não sabe ler como ignorante e incapaz.

É o que se expressa também em um dos itens do Plano de Ação do MCP de 1963:

A demanda por uma consciência popular adequada ao real e possuída pelo projeto de transformá-lo é característica do movimento popular porque este se assenta nas três seguintes pressuposições: a) só o povo pode resolver os problemas populares; b) tais problemas se apresentam como uma totalidade de efeitos que só pode ser corrigida pela supressão de suas causas, radicadas nas estruturas sociais vigentes; c) o instrumento que efetua a transformação projetada é a luta política guiada por ideias que representam adequadamente a realidade objetiva.

Essa é a perspectiva também orienta o Plano Nacional de Alfabetização que vinha sendo desenvolvido por Paulo Freire junto ao Ministério da Educação, mas foi interrompido pelo golpe militar de 1964. Com relação ao período da ditadura militar, a iniciativa de maior vulto referente à alfabetização de adultos foi o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

## 2.4 O MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

Em matéria veiculada no jornal O Estado de São Paulo em 08 de setembro de 1971<sup>24</sup>, na qual o intuito era fazer uma espécie de balanço do primeiro ano de atividades do movimento, o Mobral é assim definido:

*O Mobral é a mais séria tentativa de acabar com o analfabetismo jamais idealizada e executada neste País. Não se trata de uma ‘campanha’ contra o analfabetismo, mas de um Programa de ação integrada, intensiva, continuada, que tem por objetivo erradicar o analfabetismo.*

O modo como essa definição do Mobral é enunciada no texto jornalístico nos permite inferir que, para além da validação de suas ações, o uso dos advérbios “mais” e “jamais” na função de intensificadores daquilo que se afirma visa a criar do efeito de sentido de desqualificação das iniciativas que vinham sendo adotadas até o momento. É como se, para assegurar seu status inovador e garantir a adesão, fosse necessário negar todas as ações que o precederam. O próprio uso das aspas utilizadas na palavra campanha tem esse tom de crítica, marcando uma suposta inocuidade dessa prática no fomento à alfabetização. É importante lembrar que a primeira ação de fato pública de erradicação ao analfabetismo foi denominada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e essa crítica nos parece incidir diretamente sobre ela. É nessa desconstrução marcada na materialidade linguística pelo emprego dos advérbios que o Mobral visa a se consolidar e validar como “ação, intensiva, continuada, que tem por objetivo erradicar o analfabetismo”.

Como pudemos constatar tanto em matérias jornalísticas quanto em publicidades veiculadas a seu respeito, a tônica dos discursos que orientam tal tentativa está na preocupação com a promoção humana. Diferentemente dos movimentos de educação e cultura popular dos anos 1950 e 1960, essa promoção não se relacionava a uma conscientização e libertação da população da situação de opressão em que vivia, mas a uma suposta melhoria em suas condições materiais de vida. É o que se verifica, por exemplo, na referida matéria do dia 08 de setembro de 1971, na qual se afirma que “o movimento ‘está muito mais preocupado em promover o homem, do que apenas ensiná-lo a ler e escrever’”. Também nela, assevera-se que “o problema da promoção humana implica, fundamentalmente, condições de ordem socio-econômica”, imaginário este que já perpassava

---

<sup>24</sup> A matéria está no Anexo nº 4.

a publicidade de um plano previdenciário do Banco Bradesco, veiculado em 1970 pela revista Veja, a qual reproduzimos abaixo e foi transcrita no Anexo nº 5.

Figura 10 – Publicidade do Banco Bradesco

**O QUE VIRÁ AMANHÃ?  
APRENDENDO  
A LER E ESCREVER  
TODO HOMEM  
TEM FUTURO.**

O brasileiro vai deixar de assinar seu nome com um "X" ou mesmo com o seu polegar. O homem brasileiro vai assinar seu nome clara e corretamente. O Brasil inteiro está aprendendo a ler e a escrever. Mais oportunidades para todos, em todo o País. Alfabetiza-se hoje, para que no futuro não venham a repetir-se os erros do passado. Uma nação que sabe ler e escrever é uma nação que conhece os seus caminhos. Melhores empregos. Melhores oportunidades. Futuro garantido. O Brasil desperta para a alfabetização. E o MOBIL, agora lançado, é o seu maior instrumento. O BRADESCO, há muito tempo compreendeu isso e, ao criar o TOP CLUB, além de garantir a família com o melhor plano previdenciário brasileiro, resolveu destinar à alfabetização, os resultados integrais dessa iniciativa, oferecendo sua colaboração ao Governo do Brasil e, principalmente, ao futuro do País.



  
**TOP CLUB**  
UMA ORGANIZAÇÃO  
**BRADESCO**  
SEM FINS LUCRATIVOS.  
GARANTIA DOS GRUPOS SEGURADORES  
**SUL AMÉRICA E BOAVISTA**



O primeiro passo já foi dado. Em Conceição do Araguaia, Pará, o BRADESCO, com os recursos do TOP CLUB já implantou a primeira escola. Outras estão em andamento.

Fonte: Acervo digital da Revista Veja

A representação da prática de leitura (e aqui também de escrita) aí expressa e que norteia seu fomento é aquela que a toma como avalista de um futuro melhor. Isso porque, de acordo com a mesma publicidade: *“Uma nação que sabe ler e escrever é uma nação que conhece os seus caminhos. Melhores empregos. Melhores oportunidades. Futuro garantido. O Brasil desperta para a alfabetização. E o Mobil, agora lançado, é o seu maior*

*instrumento*”. Obviamente, é preciso pensar em quem fala (nesse caso, na empresa que produz a publicidade) e por quais razões o faz. Tendo em vista que, como exposto, o Mobral se pretende um movimento de erradicação do analfabetismo, cujo foco em ensinar a ler estaria na possibilidade de promoção humana, ao assumir essa posição sujeito “incentivador da leitura” valendo-se dos mesmos discursos que orientam as ações do movimento bem como através da criação de um fundo que lhe destina recursos, o Banco visa gozar do status que o incentivo a essa prática gera, mas também dos benefícios econômicos que uma transformação na estrutura social poderia gerar.

Este é o teor de outra publicidade, dessa vez produzida pelos idealizadores do Mobral e da qual, infelizmente, não pudemos precisar nem o ano nem onde foi veiculada. Nela, conclamam-se os empresários a financiar as ações do Mobral, tal como reproduzido no cartaz abaixo:

Figura 11 – Convite do Mobral aos empresários

**Ajude o Mobral com segundas intenções.**

Todo analfabeto é pobre. Consome pouco. Compra pouco. Jamais um analfabeto será um bom cliente da sua empresa. Você, como empresário, já deve ter percebido onde vamos chegar: ajude o Mobral para ajudar a sua empresa. Pelos seus lucros futuros. Ajudar o Mobral traz outras compensações. Pessoalmente, você tem a oportunidade de conviver com os líderes da sua cidade. A começar pelo Prefeito, profissionais liberais, comerciantes, industriais. E isso é importante para você e para o seu negócio. Ajudando o Mobral você reforça a boa imagem da sua empresa de maneira mais prática, direta e simpática do que mil coquetéis ou notinhas de viagem à Europa. No fim das contas, como você depende do progresso do País para crescer, quem sai ganhando é você mesmo.

**Ajude o Mobral da sua cidade com**

<b>TRABALHO:</b>	sendo recrutados, professores, mestres ou colaborando nos serviços de secretaria.
<b>MATERIAL:</b>	cadernos, livros, bancos, tampões, tizas, tudo que for útil para os alunos.
<b>RECURSOS:</b>	através de qualquer importância.

**mobral**  
indústria de base

**PROCURE A COMISSÃO MUNICIPAL DA SUA CIDADE**

Pautados pelo princípio de que o domínio da cultura escrita, pela alfabetização ou de que o domínio da leitura, enfim, é o avalista de um futuro melhor e responsável pelo progresso econômico de cada um, nessa publicidade do Mobral, os empresários são chamados a cooperar financeiramente com o movimento. Trata-se de um texto bastante interessante, porque hoje nos soa até irônico, uma vez que não apenas é muito objetivo e explícito em seu objetivo, como também traz uma representação dos empresários, de sua lógica, de seus interesses, crenças e hábitos, excessivamente sincero, uma representação um tanto crua e não modalizada, por isso inadequada tendo em vista o objetivo do gênero campanha, que é o de agregar forças junto ao empresariado. Ao explorar de maneira didática uma das justificativas meritocráticas que fundamentam a crença dos empresários, de que sua riqueza é fruto exclusivo de seu trabalho e esforço, de sua inteligência e competências, o enunciador dessa campanha reproduz um desses mitos que explicam a sociedade tal como ela é: desigual. Ele também encontra uma justificativa adequada: uns estudaram, outros não.

As segundas intenções expressas no título do referido cartaz para o auxílio ao movimento estariam, portanto, no iminente retorno financeiro, mas também no valor simbólico agregado à imagem da empresa, escamoteado sob a forma de uma suposta filantropia: *Ajudando o Mobral você reforça a boa imagem da sua empresa de maneira mais prática, direta e simpática do que mil coquetéis ou notinhas de viagem à Europa.*

Tal como é enunciado acerca do domínio da escrita, a leitura como habilidade fundamental da alfabetização é representada frequentemente também como condição que explica e justifica as diferenças sociais e materiais dos indivíduos, tal como se pode depreender do enunciado “*Todo analfabeto é pobre*”, no qual se explicita uma relação direta entre saber escrever e ler e ter boas condições materiais de vida. Além disso, por meio dessa publicidade é possível verificar, de certo modo, que a leitura, ou a possibilidade de ler, segue sendo, tal qual no século XIX, restrita a uma pequena parcela da população que detém os meios para acedê-la. Evidentemente, essa divisão é um tanto quanto estanque e redutora à medida que desconsidera as distintas maneiras de ler bem como as diferentes relações com o texto, dado que a leitura “é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos” (CHARTIER, 1999, p. 13) e:

a clivagem entre alfabetizados e analfabetos, essencial mas grosseira, não esgota as diferenças em relação ao escrito. Aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que lêem para poder compreender, ou que só se sentem à vontade com algumas formas textuais ou tipográficas.



Ainda no que concerne ao público-alvo do Mobral e os discursos sobre a leitura que sustentam suas ações, em outra publicidade, veiculada pela Editora Abril, mas da qual não foi possível precisar o ano, a exemplificação das pessoas a quem se destina a alfabetização (empregada, jardineiro, irmã da costureira, costureira) reitera a representação da leitura como avalista de um futuro melhor, de melhores condições de vida, o que justifica seu incentivo. Na publicidade, também se evidencia a condição socioeconômica daqueles que são chamados a alfabetizar o que novamente aponta para o fato de a leitura ainda ser privilégio de determinadas classes sociais e de atuar como uma forma de distinção em duplo sentido: o relativo à divisão entre leitores e não leitores; e o relativo aos que, sendo leitores, podem se afirmar como tal ao se proporem a ajudar a formar não-leitores.

Além disso, há todo um discurso filantrópico que orienta as ações do Mobral e que pode ser depreendido, por exemplo, pelo enunciado: *“Ensine o primeiro analfabeto que encontrar”*. Se o conclave aos empresários tinha como mote os possíveis lucros advindos de uma mudança na estrutura social, o convite às pessoas para participar da alfabetização dos que ainda não sabiam ler tinha um caráter muito mais filantrópico tendo em vista não contar efetivamente com nenhum benefício material: *“Se você ajudar, e se todos ajudarem, em dez anos ninguém mais usará essa assinatura aí acima”*.

Figura 12 – Publicidade do Mobral produzida pela Editora Abril



Fonte: Revista Zé Carioca, 1971, n. 999, p. 2

O modo como esse conclave a participação pública é enunciado na publicidade da Editora Abril evoca uma memória discursiva relacionada à filantropia com ecos religiosos que perpassa outras ações de erradicação ao analfabetismo, tal como a Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Tal conclave público sob um viés filantrópico pode ser depreendido, por exemplo, pelo uso do condicional “se” no enunciado “Se você ajudar, e se todos ajudarem, em dez anos ninguém mais usará essa assinatura aí acima”. O emprego do condicional coloca esse engajamento sob a ótica da opção, reafirmando sua dimensão caridosa porque não obrigatória. Além disso, nesse conclave, vemos o aspecto de improvisado, de ausência do papel político como agente efetivo desse tipo de mudança e não apenas como a voz de uma consciência nacional coletiva, inócua, porque pouco engajante assim como apolítica.

No que se refere aos discursos de promoção da leitura que norteiam as ações do Mobral, pudemos observar que também nelas o imaginário sobre essa prática é eufórico, no sentido de que ela é avalista da promoção humana. Essa promoção, no entanto, não passa pelo desenvolvimento da criticidade, dado que, diferentemente do que era proposto nos movimentos de educação e cultura popular havia um esvaziamento da sua dimensão problematizadora nos materiais produzidos pelo movimento, como afirmam Soares e Galvão (2005). Em matéria publicada pelo jornal O Estado de São Paulo em 09 de setembro de 1971, cujo título é “Lampião aceso, começa aula do Mobral”<sup>25</sup>, algumas asserções do secretário executivo do Movimento, padre Fernando Spotorno, evidenciam estas distinções: “*Nossas cartilhas – afirma o padre Spotorno - contém mensagens positivas, radicalmente diferentes das que eram usadas até então, porque não apelam para a miséria e ensinam o homem a viver melhor*”. Esse viver melhor, por sua vez, é pautado pelo trabalho e esforço individual, o que indicia também um discurso meritocrático imiscuído ao/no discurso da alfabetização como avalista da promoção humana. Isso porque, ainda segundo o secretário-executivo do Mobral, “*cada um é que tem que melhorar, não adianta esperar passivamente o que o governo vai fazer*”.

O discurso filantrópico que, como vimos, permeia as ações de erradicação do analfabetismo desde o início do século XX é, nesse caso, afetado também por esse imaginário meritocrático, visto que, no Mobral, o trabalho de alfabetização é realizado por voluntários, e, nesse sentido, acreditava-se que “*o exemplo do que outros fizeram e estão fazendo por êle é mais um estímulo para o aluno trabalhar. Ele vê que quem está ali é um companheiro seu, que se desvela em ajudá-lo a melhorar*”. Assim, a bondade e exemplo dos voluntários

---

<sup>25</sup> A transcrição se encontra no Anexo nº 6

deveriam servir de motivação para seus esforços. De acordo com Soares e Galvão (2005), em seus anos finais, o Mobral é investigado por uma CPI que visa a apurar a destinação dos recursos financeiros do movimento bem como recebe críticas pedagógicas, sendo extinto em 1985 e é substituído pela Fundação Educar, cuja duração também é curta. Ainda segundo os autores, a Fundação faz parte do Ministério da Educação e suas ações são supervisionar e acompanhar as instituições e secretarias que recebiam os recursos destinados à execução dos programas de alfabetização. É extinta em 1990, cinco anos após sua implantação, pelo governo Collor, não sendo substituída por nenhuma outra iniciativa em âmbito federal até 1996, quando é lançado o Programa Alfabetização Solidária durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

## 2.5 O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA

Em matéria publicada pelo jornal Folha de São Paulo no dia 12 de novembro de 1996, e intitulada “Guinada no social”<sup>26</sup>, é apresentada a organização geral do Programa bem como seus objetivos no tocante ao combate ao analfabetismo. Quanto à organização geral, ela é baseada no que Barreyro (2010) denomina *publicização*. Segundo a autora, nesse contexto em que o país passava por uma Reforma de Estado que incluía diversas privatizações, a *publicização* é a seleção de alguns serviços, como os serviços sociais, culturais, de proteção ambiental, de pesquisa científica e tecnológica que passam a ser considerados atividades públicas não-estatais e “as subvenções sociais e as dotações orçamentárias seriam transferidas do poder público, porque as organizações sociais seriam reconhecidas como de interesse e utilidade pública e, por isso, habilitadas a receber recursos financeiros e a gerenciar recursos materiais e humanos cedidos pelo Estado” (BARREYRO, 2010, p. 178). Nesse sentido, na matéria do Folha de São Paulo, a organização das funções do Programa Alfabetização Solidária fica assim definida: “A *implementação, coordenação e fiscalização do programa deverá ser da sociedade, por intermédio de três agentes básicos: prefeituras, universidade e empresas*”, cabendo ao Ministério da Educação o pagamento das bolsas dos professores, o material didático e a supervisão pedagógica do curso. Além das questões levantadas acerca de uma terceirização da responsabilidade do Estado com a educação de jovens e adultos prevista desde a Constituição de 1988 (BARREYRO, 2010), o Programa também foi criticado por suas escolhas de práticas consideradas ultrapassadas (SOARES; GALVÃO, 2005). Voltado a

---

<sup>26</sup> A transcrição da matéria se encontra no Anexo nº 7.

jovens de 12 a 18 anos, e mais especificamente a municípios cujo IDH fosse inferior a 0.5, concentrando-se, inicialmente, nas regiões Norte e Nordeste, havia nele uma grande rotatividade das pessoas envolvidas com o processo de alfabetização, haja vista que cada alfabetizador era trocado após 6 meses bem como não era necessário que os mesmos tivessem uma formação específica na área, o que, segundo Soares e Galvão (2005) reforçava a ideia de que qualquer um sabe ensinar. Ademais, de acordo com os autores, o fato de as coordenadas do Programa partirem das regiões Sul e Sudeste para serem aplicadas nas regiões Norte e Nordeste pressupunha uma certa submissão destas àquelas.

Com relação aos discursos de promoção da leitura que embasam suas atividades, na referida matéria afirma-se que “*O programa não se resumirá a ensinar analfabetos a assinar o próprio nome. Mas pretende prepará-los para alguma atividade básica voltada para a economia*”. Vê-se aí que a representação da leitura norteadora das ações do Programa, de modo geral, tem um viés mais pragmático, cuja função estaria relacionada ao desenvolvimento econômico do país. Isso porque, segundo Fávero e Freitas (2011, p. 379), “no período, foi importante ainda a discussão posta por algumas entidades e por alguns educadores sobre a categoria trabalho como fundamental, tanto para a educação em geral, em especial para o ensino médio e à educação de jovens e adultos em particular”. Se, citando como exemplo o Mobral, o foco era a promoção humana, em que estavam incluídas melhores colocações profissionais, para o Programa, a alfabetização tem como finalidade tornar os sujeitos produtivos. Para Traversini (2003, p. 15) “o cruzamento do discurso da produtividade econômica com o da alfabetização foi uma das formas encontradas para instituir o analfabetismo como um problema, criando, assim, a necessidade de agir sobre ele”. Ainda estabelecendo comparações entre os dois movimentos supracitados, parece-nos que a referência à necessidade de fazer com que a alfabetização seja mais que a possibilidade de assinar o próprio nome é uma crítica velada ao movimento dos anos 1970, uma vez que, como vimos em algumas publicidades da época, o convite para colaborar com o Mobral se devia à urgência de que ninguém mais assinasse usando as digitais (vide figura nº 12).

Uma das campanhas desenvolvidas no interior do Programa Alfabetização Solidária, em 1999, foi a “Adote um analfabeto”, que visava amealhar recursos para o desenvolvimento de suas atividades. Em matéria também publicada pelo jornal Folha de São Paulo em 05 de julho do referido ano, cujo título é “Programa cria ‘adoção’ de analfabeto”<sup>27</sup>, as intenções da campanha foram assim definidas:

---

<sup>27</sup> A transcrição da matéria se encontra no Anexo nº 8.

*‘Queremos envolver as pessoas no programa e captar recursos para ampliar o atendimento’, diz Regina Esteves, coordenadora-executiva nacional do Programa Alfabetização Solidária.*

*A idéia é que as pessoas ‘adotem’ um analfabeto por um prazo de seis meses – tempo de duração de um módulo do programa. Quem resolver ‘adotar’ um analfabeto vai pagar R\$ 17 por mês, debitados no cartão de crédito. O valor corresponde a metade do custo mensal total de um aluno. A diferença será bancada pelo MEC (Ministério da Educação).*

Pelo excerto supracitado, é possível verificar o funcionamento do Programa baseado na *publicização* a que se refere Barreyro (2010), uma vez que se propõe o reparte das despesas de alfabetização dos alunos entre Estado e sociedade. Mais do que isso, por meio da matéria em questão pode-se depreender algumas representações dos sujeitos a que se destinam as atividades do Programa bem como daqueles que a promovem, possibilitando-nos, em certa medida, compreender como a leitura era concebida e quais razões levam a promovê-la. Tratando especificamente da campanha “Adote um Analfabeto”, Soares e Galvão (2005, p. 272) afirmam que “o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista”. Tal caráter assistencialista pode ser constatado já pela escolha do adjetivo “solidária” utilizado para qualificar o programa de alfabetização. Nesse sentido, a questão da alfabetização é, em certa medida, desprendida da obrigação governamental e vista sob o viés da solidariedade, do auxílio dos providos aos desprovidos, remontando aos gestos de caridade preconizados pela igreja, como forma de expiação de culpas mundanas dos privilegiados. Essa é também a tônica da campanha em questão, expressa pela possibilidade de “adotar um analfabeto”, mas cuja proposição não foi bem recebida, posto que:

Um adulto adotado implica em uma visão construída não a partir da igualdade, mas da superioridade do adotante. Parece significar que a igualdade legal é inferior à desigualdade de renda. Considerar um sujeito adulto como sendo passível de adoção não é considerá-lo como um sujeito de direitos que precisa ser diferenciado apenas em estratégias pedagógicas específicas e adequadas que lhe permitam apreender [sic] como adulto, e não ser *adotado*. (BARREYRO, 2010, p. 186)

Observamos assim a recorrência, de modo geral, de um imaginário, atualizado de distintas formas, do analfabeto como incapaz e da conseqüente necessidade de uma ação assistencialista por parte daqueles que sabem ler com vistas a combater o “terrível mal” do analfabetismo que assola grande parte da população. Tal imaginário, como discutimos, já norteava as ações de erradicação do analfabetismo desde o início do século XX, como, por

exemplo, a atuação da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, em 1915, que, pautada também por uma crença na incapacidade dos sujeitos que não sabiam ler, colocava o seu combate como dever de honra de todo brasileiro, evidenciando seu caráter filantrópico, religioso. O Programa Alfabetização Solidária ainda existe, agora sob uma distinta denominação (AlfaSol) e formato, definindo-se, em seu *site*, como “*uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e de utilidade pública que desenvolve ações que visam contribuir para a redução dos altos índices de analfabetismo e ampliar a oferta de Educação Profissional e de Jovens e Adultos*”. Quanto à campanha de ‘adoção’, ela também prossegue, sofrendo, no entanto, uma modificação importante: indica-se não mais a “adoção” de analfabetos, mas de alunos, como é possível verificar pela imagem que figura na página inicial do *site* da instituição. Trata-se de uma foto da atriz Regina Duarte, que veste uma camiseta na qual se pode ler: *Apenas R\$ 30 por mês por 12 meses*. Apoiado em sua mão esquerda também há um símbolo gráfico com uma conta matemática segundo a qual  $30 \times 12 = \text{LER}$ . Em primeiro plano há um símbolo amarelo, onde se lê: *Adote um aluno*.

Figura 13 – Campanha Adote um aluno



Fonte: Site AlfaSol

Essa mudança de termos, acreditamos, ao mesmo tempo em que foge desse imaginário do analfabeto como incapaz, coloca a alfabetização (sinônimo, nesse caso, de educação) como ‘direito de todos’, apesar de esse direito depender da solidariedade popular a quem são solicitadas as doações. No tocante aos discursos sobre a leitura que embasam a referida campanha e justificam sua promoção, eles representam-na como prática propiciadora de independência e liberdade:

*Toda a pessoa, independente de idade, tem direito ao conhecimento. A leitura, mais do que um conhecimento é a oportunidade de ver o*

*mundo, de ter liberdade de ir e vir sem a ajuda dos outros, é a possibilidade de buscar informações sem precisar da ajuda de ninguém, o que possibilita não só a independência, mas também a elevação da auto-estima. A educação é direito de todos!*

## **2.6 O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO**

Em 2003, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva é lançado o Programa Brasil Alfabetizado. De acordo com Fávero e Freitas (2011, p. 383):

O PBA visava e visa estimular ações supletivas e redistributivas, para a correção progressiva das disparidades de acesso e garantia de padrão de qualidade da alfabetização de jovens e adultos, com a implantação de programa específico de erradicação do analfabetismo em todo território nacional. Por meio da transferência de recursos financeiros advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em caráter suplementar, aos entes federados que aderiram ao Programa e por meio do pagamento de bolsas benefício a voluntários.

Em documento onde são apresentadas as diretrizes e princípios do referido Programa, afirma-se que ele é entendido como política pública. Isso porque “a alfabetização de jovens e adultos deixou de ser vista como uma ação periférica e compensatória, e passou a constituir-se um dos eixos estratégicos da política educacional do país, integrando-se a outras políticas públicas voltadas para a inclusão dos grupos sociais historicamente excluídos” (BRASIL, 2011, p. 7). Ainda assim, segundo a Unesco (2008, p. 42) “as organizações da sociedade civil continuaram ocupando um lugar importante na promoção da alfabetização de jovens e adultos, mas foram os municípios que assumiram responsabilidades crescentes na oferta de oportunidades de escolarização para os jovens e adultos”. No Programa há também uma preocupação não apenas com a alfabetização, mas com a continuidade da escolarização dos jovens e adultos que passaram por ela.

No Portal do Ministério da Educação, o Programa é assim apresentado: *O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade.* Daí depreende-se a representação da leitura que orienta o Programa, entendido aqui como uma ação de fomento a essa prática, posto que seu intuito é tornar mais pessoas leitoras por meio de sua aprendizagem. Tal representação toma a leitura como ‘uma porta de acesso à cidadania, discurso semelhante àquele que embasou as ações do Proler (Programa Nacional de Incentivo à Leitura). Essa porta de acesso à cidadania tem a ver com o fato de que a alfabetização é considerada um direito e a educação deve ser

contínua. Nesse sentido, e retomando ponderações feitas no Marco de Ação de Belém, documento resultante da VI CONFINTEA, nas diretrizes do Programa Brasil Alfabetizado afirma-se que:

*O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade.*

Os discursos que justificam a necessidade de implementação do programa de alfabetização são similares àqueles que perpassam outras ações de incentivo à leitura no século XXI, cuja construção baseia-se em um imaginário eufórico acerca dessa prática baseado em um seu ideário como instrumento de transformação pessoal e social (FERNANDES, 2013). As razões de seu fomento se devem, então, primeiramente, ao fato de ser um direito inerente aos cidadãos e em segundo lugar por significar uma ferramenta para que as pessoas lidem com problemas de distintas ordens. Além disso, em um dos objetivos expressos nas diretrizes e princípios do Programa, a promoção da leitura é contemplada como uma das formas de qualificar a oferta de alfabetização para jovens, adultos e idosos e está associada à distribuição de materiais didáticos e literários e à políticas de formação e financiamento:

*d) qualificar a oferta de alfabetização para jovens, adultos e idosos por meio da implementação de políticas de formação, de distribuição de materiais didáticos e literários, de incentivo à leitura e de financiamento.*

Tendo em vista uma representação recorrente dessa prática que legitima a leitura extensiva, ou seja, aquela que se faz de muitos e variados textos, especialmente sob a forma impressa e havendo uma predileção pelos do gênero literário, uma das ações mais recorrentes de fomento à leitura foi e em certa medida ainda é aquela que visa a ampliar a circulação dos objetos culturais, seja pelo aumento do acervo e do número de bibliotecas seja pela adoção de estratégias com vistas ao seu barateamento para que mais pessoas possam adquiri-los. Com relação aos materiais didáticos também incluídos entre os objetos culturais a terem sua distribuição incrementada, além de, por muito tempo, terem sido eles os mais frequentes na casa dos brasileiros, em se tratando de leitura, haja vista fazerem parte do cotidiano escolar de seus filhos, segundo Fernandes (2013, p. 10):



No Brasil, nos últimos trinta anos, foram criados programas, instituições, leis, congressos, movimentos e campanhas, com a finalidade de formar o leitor, bem como de difundir e melhorar a leitura da população. Em decorrência dessas medidas, houve uma ampliação da produção e da circulação de livros, principalmente por meio de compras governamentais de didáticos e de literatura infanto-juvenil, tornando o Brasil o oitavo mercado editorial do mundo.

Assim, vê-se que os discursos de promoção da leitura, tomados aqui como sinônimo de promoção da alfabetização, ao motivarem iniciativas que visam a corrigir disparidades históricas no que toca à educação ou à possibilidade de ler de modo geral, também criam demandas mercadológicas que se apresentam como segmento lucrativo para o mercado editorial.

## **2.7 O PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

Por fim, a última das ações de combate ao analfabetismo que integra esse nosso percurso, o qual tentou analisar os discursos de incentivo à leitura e as representações dessa prática veiculados em tais ações, é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Lançado em 2012, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, o Pacto é definido em seu *site* como “*é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”*”. Diferentemente das ações de combate ao analfabetismo analisadas até aqui, essa iniciativa não é voltada a educação de jovens e adultos que não foram alfabetizados em tempo, mas sim o compromisso de que a alfabetização seja concluída ainda na infância, respeitando a Meta nº 5 estipulada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), tal como disposto no *site* do PNAIC.

A Portaria do MEC nº 826, datada de 07 de julho de 2017, na qual são expostas as ações, diretrizes gerais bem como a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME, define em seu Parágrafo 2º que:

*§ 2º As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade.*

Depreende-se daí que o discurso sobre a leitura que embasa essa ação de fomento à alfabetização na idade certa é o do direito das crianças terem acesso a ela tanto a nível pré-escolar quanto a nível de educação básica. A responsabilidade por garantir esse acesso é estatal e ocorre em âmbito escolar. O fato de ser apresentada como direito (e não que todos os nossos direitos sejam de fato assegurados) afasta em certa medida o caráter filantrópico que historicamente perpassou as ações de erradicação do analfabetismo no Brasil, difundidas sob o viés da gentileza de uma parcela da população a outra.

Sintetizando, ao analisar as ações de erradicação do analfabetismo que começam, de fato, a surgir no país no começo do século XX, e tomando-as como ações de fomento a essa prática à medida que há nelas o intuito de formar novos leitores através de seu ensino, pudemos constatar que suas representações discursivas guardam algumas similitudes tanto entre si quanto com aquelas verificadas nas inúmeras campanhas de incentivo a essa prática que circulam na atualidade. De modo geral, há uma representação eufórica sobre a leitura que as norteia, a qual atribui a ela um poder transformador capaz, entre outras coisas, de propiciar a promoção humana, de tornar os sujeitos produtivos, melhorando suas condições materiais de vida, de questionar as condições de opressão em que vivem. Se o imaginário é eufórico com relação à prática, o mesmo não ocorre com os sujeitos de sua ação, tomados como o lugar da falta e aos quais urgia alfabetizar. Isso porque, com exceção dos movimentos populares surgidos nos anos de 1960, o Programa Brasil Alfabetizado e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que consideravam seus interlocutores produtores de cultura e organizavam todo seu trabalho educativo a partir dessa premissa, nas demais ações de erradicação do analfabetismo, em diferentes níveis, as pessoas analfabetas eram julgadas incapazes e incompetentes e a condição em que se encontrava o país no tocante à educação das camadas populares uma vergonha nacional.

### 3 INCENTIVAR A LEITURA É FOMENTAR A PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO LIVRO

Trata-se duma triste realidade que até hoje não mereceu o menor olhar de simpatia dos nossos homens de governo – o livro. V. Exa. sabe que o Brasil vive atolado até as orelhas na ignorância, como sabe que só um instrumento existe capaz de contrabater a ignorância – o livro. Mas o livro no Brasil é vítima de uma verdadeira perseguição, dando até a entender que o Estado é contrário à sua expansão e o considera perigoso. Hoje o livro só é acessível às classes ricas, e no andar em que vai, nem a elas, acabando por figurar nas vitrinas das casas de joias, como objeto de luxo.(...) Podemos sem receio de contestação afirmar que o Brasil é a terra por excelência do livro caro. Por quê? Primeiro, porque o imposto que grava o papel e mais matéria-prima que entra na sua composição é um imposto feroz, e além de feroz, criminoso, porque recai sobre o desdobramento do custo da cartilha de maior voga entre nós; por esse cálculo se vê como a quota do papel onera uma cartilha.  
(Monteiro Lobato)

Lobato foi um homem dos livros, em vários sentidos. Escreveu, adaptou, traduziu, editou, financiou a produção de livros e publicou. Como autor e editor, compreendeu e explicitou as necessidades e vicissitudes de viés material e cultural da produção e circulação dos livros no Brasil. Tal como testemunha Lobato, esses entraves de diferentes ordens, mas especialmente de viés econômico sobre a produção e circulação do livro no Brasil, atuam sobre o desenvolvimento da leitura no país. No presente capítulo, abordaremos como o incentivo a essa prática é enunciado correlativamente ao incentivo à produção livresca. Segundo essa perspectiva, promover a leitura equivale à promoção do livro.

A criação do *Instituto Nacional do Livro* (doravante INL) é marcada por essa lógica. O instituto foi “o principal órgão governamental responsável pela gestão das políticas para o desenvolvimento do mundo do livro e da leitura no país, desde 1937, quando foi criado, durante o Estado Novo, até sua extinção, em 1990, na derrocada cultural do governo de Fernando Collor de Melo” (BRAGANÇA, 2009, p. 222). Ainda segundo o autor, “é nesse contexto que o Estado brasileiro inicia sua tardia ação na área do livro e da leitura, talvez tardia demais” (BRAGANÇA, 2009, p. 225).

As razões que motivaram sua fundação, as atribuições conferidas a ele, as ações desenvolvidas durante o período em que esteve ativo e as mudanças por que passou ao longo do tempo podem nos dar indícios de como a promoção da leitura foi entendida por essa instituição, por seus atores e em suas ações. Outra fonte em cujos enunciados se promove o livro como forma de promoção da leitura é a mídia, com textos de diferentes extensões, objetivos e de vários períodos, mas cuja temática, em geral, aborda as dificuldades do

mercado de produção de livros. Nesses enunciados encontram-se razões e argumentos relativos à promoção da leitura equiparada/limitada à promoção dos livros.

Fechamos o capítulo com uma análise do *Programa Nacional de Incentivo à Leitura* (PROLER) por meio tanto de suas concepções e diretrizes de atuação quanto pela ação da *Casa da Leitura*, sua sede, por sua complementaridade nas funções desempenhadas pelo Programa. Isso porque ele representa uma transição da promoção do livro para a efetiva promoção da leitura, pois a partir dele entende-se, segundo Coelho (2009), que para a criação do hábito de ler, é preciso não apenas oferecer livros aos sujeitos, mas formular políticas eficazes de estímulo à leitura, por meio entre outras medidas da formação de mediadores.

### 3.1 O INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO

O Instituto Nacional do Livro (INL) nasce em 1937 durante o governo de Getúlio Vargas, sob a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública, substituindo o Instituto Cayrú, fundado no mesmo ano, mas que durou apenas poucos meses e cuja função era organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira (BRAGANÇA, 2009). Segundo o referido autor, o cenário nacional no qual foi criado o INL era o de escassez de papel, falta de maquinaria gráfica e de mão-de-obra especializada para a produção do livro. Isso obrigava a importação sistemática desses itens. Quanto à criação, essas condições afetavam a produção nacional, e por isso o mercado se constituía basicamente da tradução de obras estrangeiras para atender a demanda de um público interessado por textos que eram veiculados em jornais, revistas e livros bem como de um “novo público nas cidades que abandonava os modos de vida tradicionais, ingressando na modernidade, com as novas práticas sociais, as novas técnicas e um novo imaginário” (BRAGANÇA, 2009, p. 223).

No entanto, o entrave imposto pela Primeira Guerra às importações tornou inevitável o “desenvolvimento da tipografia brasileira e da indústria do papel, o que nesses tempos heroicos significava, em geral, preços altos e baixa qualidade dos produtos e serviços” (BRAGANÇA, 2009, p. 223). Acrescenta-se a isso o fato de que:

Até os anos 30, as bibliotecas públicas tiveram como objetivos o apoio às atividades catequéticas e de ensino, a guarda e disseminação da cultura europeia, trazida para cá pelos colonizadores e servir como objeto de distinção intelectual para indivíduos ou grupos. Quaisquer que tenham sido estes objetivos, as bibliotecas públicas brasileiras constituíam um universo fragmentado e sem coordenação, atendendo a uma parcela reduzida da população e prestando um serviço de informação de limitada utilidade para uma sociedade em processo de mudança. (OLIVEIRA, 1994, p. 26)

Segundo a autora, os anos 1930 são o cenário de importantes mudanças políticas, econômicas e culturais voltadas ao desenvolvimento do país por meio da aceleração do processo de industrialização. Na área da cultura, a Semana de Arte Moderna e a inserção das questões culturais na agenda governamental são dois fatos marcantes do período. Já no Estado Novo, a cultura foi deliberadamente utilizada como “um dos instrumentos de consecução do seu projeto político hegemônico” (OLIVEIRA, 1994, p. 41), vivendo sob a “dualidade estímulo-repressão”, tal como denominada pela pesquisadora. Nesse contexto, o livro foi visto como um meio e objeto a ser promovido, assim como tutelado. As considerações do ministro Capanema acerca do livro no Decreto-Lei que institui o INL manifestam essa dualidade:

*Sr. Presidente -*

*O livro é, sem dúvida, a mais poderosa criação do engenho humano. A influência que ele exerce, sob todos os pontos de vista, não tem contraste.*

*O livro não é só companheiro amigo, que instrue, que diverte, que consola. É ainda e sobretudo o grande semeador, que, pelos séculos afora, vem transformando a face da terra. Encontraremos sempre um livro no fundo de todas as revoluções.*

*É, portanto, dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigilando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas.*

Além da apresentação de várias características positivas do livro, representado como “a mais poderosa criação do engenho humano; companheiro amigo, que instrue, que diverte, que consola, grande semeador; [capaz de produzir] revoluções;<sup>28</sup> inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas”, e dado esse seu poder de “instruir”, “semear”, “inspirar”, ele necessariamente precisa ser promovido, com vistas a sua difusão, mas também “vigiado” por poder ser um “instrumento do mal”.

Tal imaginário sobre os supostos poderes desagregadores do livro que precisam ser refreados também rememora o Período Monástico, no qual “os mosteiros e suplementarmente o conjunto de outros estabelecimentos eclesiais [...] conservaram o monopólio quase integral da cultura livresca e da produção do livro” (FEBVRE; MARTIN, 1999, p. 18, tradução nossa) tendo em vista se acreditar na necessidade de conhecimentos exorcismatários (MARTINS, 1996) para lidar com os poderes e perigos que ele podia

---

<sup>28</sup> A este respeito, ver CHARTIER, R. **Origens Culturais da Revolução Francesa**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

representar. Se o controle ao livro no Período Monástico ocorria por meio da proibição de sua circulação junto aos que não detinham os instrumentos fundamentais para acedê-lo, isto é, a quase totalidade da população, o que se verifica no Estado Novo, como dissemos, é a prática definida por Oliveira (1994) como estímulo-repressão.

Utilizado pela autora para explicar o funcionamento da cultura como um todo nesse momento histórico, pois ao mesmo tempo em que havia todo um trabalho dos órgãos encarregados de promover a atividade cultural, havia também a “censura à imprensa, o confisco de publicações, a prisão de intelectuais opositores do regime e todo um processo de negação de liberdades civis, com o objetivo de eliminar o pensamento discordante e solucionar conflitos sociais, restabelecendo o equilíbrio e a paz social no país” (OLIVEIRA, 1994, p. 42), essa expressão “estímulo-repressão” elucida a relação estabelecida com os livros e, por conseguinte, com a leitura no período.

Com vistas a neutralizar o impacto negativo que a publicação de obras dissonantes ao regime em vigor pudesse produzir, além de cercear a circulação de alguns, a estratégia utilizada foi a de financiar a produção e divulgação de outros. Oferece-se, assim, uma solução à ameaça dos livros considerados subversivos e aos problemas financeiros apresentados por editores brasileiros, entre eles a figura proeminente de Monteiro Lobato, quanto à dificuldade de concorrer com as obras estrangeiras, importadas, dado o alto custo da publicação no Brasil.

Ao financiar e contribuir com a produção e divulgação de certas obras, ao mesmo tempo abre-se o precedente do controle do Estado ao que se produz e divulga em termos de livro no país. Essa regulação do Estado sobre o livro e a leitura fica escamoteada, nas palavras do Ministro Capanema, pelo argumento da proteção:

*É, portanto, dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigilando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas.*

“Proteger”, “vigilar”, “instrumento do mal”. Esse léxico reflete as ações do controle estatal sobre a produção e divulgação de obras impressas, e conseqüentemente sobre a leitura, mas por sua especificidade sinaliza seu avizinhamento de um discurso familiar e religioso, como se o Estado funcionasse como o pai que zela pelo bem-estar dos filhos, afastando o que possa lhes oferecer perigo. É importante lembrar que é nesse período que Getúlio Vargas, figura onde se centrou todo o projeto Estado-novista, é apelidado de “pai dos pobres” e, nesse sentido, ao baratear a edição de livros no país, esse “pai” facilita o acesso dos filhos ao objeto

cultural; no entanto, progenitor zeloso que é, procede uma seleção ulterior daquilo que pode ou deve ser lido, de modo a não permitir que ele seja um “instrumento do mal”.

Nesse quadro de apoio estatal à produção e divulgação de obras impressas, as atribuições do Instituto Nacional do Livro ficam assim definidas no Decreto-Lei nº 93, de 21 de Dezembro de 1937:

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;*
- b) editar toda a sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;*
- c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como facilitar a importação de livros estrangeiros,*
- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo território nacional.*

Para a consecução de seus objetivos, o Instituto foi dividido, segundo Oliveira (1994), em 3 seções, a saber, Seção da Enciclopédia e do Dicionário; Seção das Publicações e Seção das Bibliotecas, além de um Conselho de Orientação. A organização e publicação da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional dizem respeito, primeiramente, à transferência das atribuições do Instituto Cayrú para o INL no que se refere à produção dessa Enciclopédia. Em segundo lugar, ao caráter nacionalista do período que foi despertado principalmente pela Semana de Arte Moderna de 1922, e na qual “aconteceu a descoberta do Brasil, a busca de suas raízes, de novas formas de análise e de interpretação da realidade enfim, o interesse pelas coisas do país” (OLIVEIRA, 1994, p. 41). Nunca se conseguiu levar a cabo o projeto dessa Enciclopédia Brasileira (do qual Mário de Andrade foi um dos consultores), fazendo com que o Instituto fosse alvo de muitas críticas ao longo do tempo.

Ainda sob o viés de instituição de uma cultura, nesse período que Bragança (2009) denomina como de uma afirmação da unidade nacional, define-se a edição de *toda a sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse* para a cultura nacional, objetivo este que, de acordo com o referido autor, foi alcançado, haja vista, por exemplo, o conjunto de admiráveis obras publicadas no período, das quais ele destaca a *História da Companhia de Jesus no Brasil*, de Serafim Leite.

As duas outras atribuições do *Instituto Nacional do Livro*, definidas no momento de sua fundação, indiciam práticas de promoção da leitura no país à época. Promover a leitura é sinônimo, então, de tornar acessível o livro, tanto pelo favorecimento da diminuição do custo da produção, logo, de sua aquisição (*promover as medidas necessárias para aumentar,*

*melhorar e baratear a edição de livros no país bem como facilitar a importação de livros estrangeiros*), quanto por sua disponibilização em bibliotecas públicas (*incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo território nacional*).

Para Suaiden (2000), no intuito de tornar os livros acessíveis, quer pelo estímulo de sua produção quer pela manutenção das bibliotecas públicas, estava concernida uma preocupação com a classe operária, cuja mão-de-obra não era qualificada e o analfabetismo se fazia sentir. De acordo com Bragança (2009, p. 227), “para cumprir estas duas funções [edição dos livros e manutenção das bibliotecas públicas], entendidas, quase sempre, como faces da mesma moeda, o INL comprou livros aos editores e distribuiu-os gratuitamente, em especial, às bibliotecas públicas cadastradas na instituição, que já recebiam parte de suas edições”.

O espaço físico dessas bibliotecas significou por muito tempo “local de castigo ou para uma pequena elite composta de eruditos” (SUAIDEN, 2000, p. 52), pois não oferecia infraestrutura necessária para que se consolidasse como um espaço de ampla frequência, ao se preocupar mais com a preservação do material impresso que com sua divulgação, modelo este que começa a ser questionado com a Semana de Arte Moderna de 1922, movimento no qual havia uma preocupação com o nacional, com o que compunha nossa identidade brasileira (SUAIDEN, 2000). Já no contexto de criação do INL, Mário de Andrade<sup>29</sup> apud Suaiden (2000, p.), personalidade importante na Semana de 1922 bem como um dos consultores no projeto da Enciclopédia Brasileira, assim afirma:

A criação de bibliotecas populares me parece uma das atividades mais atualmente necessárias para o desenvolvimento da cultura brasileira. Não que essas bibliotecas venham resolver qualquer dos dolorosos problemas da nossa cultura, o da alfabetização, o da criação de professores do ensino secundário, por exemplo... Mas a disseminação, no povo, do hábito de ler, se bem orientada, criará fatalmente uma população urbana mais esclarecida, mais capaz de vontade própria, menos indiferente à vida nacional.

Constata-se, na fala de Andrade, que, neste contexto, a criação e manutenção de bibliotecas populares corrobora o objetivo de desenvolvimento da cultura nacional por parte do movimento vanguardista do qual o referido autor fez parte em 1922 e que encontra eco nas preocupações nacionalistas do Estado Novo. Segundo Suaiden (2000), a proposição de uma política cultural foi a resposta do governo às reivindicações do grupo modernista por esta política até então inexistente no país. Nesse contexto, e no âmbito dessa política pública direcionada ao livro, a biblioteca funciona como o *locus* onde seria possível desenvolver o

---

<sup>29</sup> ANDRADE, M. de. **Bibliotecas populares**. Revista do Livro, v. 2, n. 5, p. 7, 1957.



hábito de ler. Interessante notar como o discurso de promoção do hábito da leitura, da necessidade de fazer dela uma prática rotineira, muito frequente em se tratando de seu incentivo na contemporaneidade, já era verificado à época e quais as estratégias pressupunha-se serem necessárias para instaurá-la como tal.

Outra contribuição do INL apontada por Bragança (2009) à estruturação da biblioteca pública foi o oferecimento de serviços especializados de bibliotecários, que cooperavam tanto para a boa utilização dos acervos doados quanto para que os objetivos da instituição fossem atingidos. Ainda assim, um problema, segundo Oliveira (1994, p. 46), foi a desconsideração dos interesses culturais do público a quem atendiam, de modo que “as medidas implementadas na área de biblioteca pública centravam-se no uso das bibliotecas para a preservação e divulgação da cultura oficial e para a formação de cidadãos talhados conforme esta cultura”. Citando o *Plano de divulgação de obras para o INL*, publicado em 1938, a autora nos dá indícios de quais leituras eram recomendadas dentro desse prospecto de controle estatal da promoção dessa prática. Segundo a pesquisadora, preconizava-se oferecer “aos brasileiros leituras de suaves tendências espirituais para a serenidade psíquica, o controle dos êxitos individuais, das energias aproveitadas, das utilidades conseguidas e dos ideais mais nobres” (INL<sup>30</sup> apud OLIVEIRA, 1994, p. 59). Vê-se que não se trata de uma leitura voltada a produzir leitores combativos, porque críticos, mas uma prática que lhes ofereça ‘serenidade psíquica’ bem como enobreça seus ideais, de modo a não se opor ao sistema instituído.

Outro setor da produção livresca ao qual também se estende o controle do Estado, tal como nos adverte Bragança (2009) foi o do livro didático, cujas condições de sua produção, importação e utilização são estabelecidas por meio do Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. Isso porque “concomitante à imposição formal da instrução escolar, sendo obrigatório e gratuito o ensino primário, impôs-se aqui também que a educação fosse realizada com a utilização de livros” (BRAGANÇA, 2009, p. 230). No referido decreto, conforme pontua o autor, a liberdade de produção ou importação de livros didáticos expressa em seu Art. 1º é circunscrita, a partir de 1 de janeiro de 1940, à autorização prévia do Ministério da Educação, tal como exposto em seu Art. 3º, salvo aqueles voltados ao ensino superior, os quais ficam sujeitos à definição dos professores que, no entanto, “devem orientar os alunos, afim de que escolham as boas obras, e não se utilizem das que lhes possam ser perniciosas à formação da cultura” (BRASIL, 1938). Depreende-se daí uma espécie de censura indireta incidente sobre a figura do professor, marcada linguisticamente pelo uso do

---

<sup>30</sup> Instituto Nacional do Livro. **Plano de Divulgação de Obras para o Instituto Nacional do Livro**. Rio de Janeiro, 1938. (CPDOC/ FGV, Arquivo Capanema 34.09.07/1)

verbo dever, indicando que, embora sejam livres em sua prática docente, a mesma devia responder às aspirações governamentais no gerenciamento do que podia ou não ser lido.

Conforme definido no parágrafo primeiro do Art. 9º do referido decreto, a autorização prévia era concedida por uma *Comissão Nacional do Livro Didático* composta por sete membros “de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” (BRASIL, 1938), à solicitação de autores ou editores bem como importadores ou vendedores. A referência, para além do preparo pedagógico, ao valor moral do grupo ao qual cabia a análise dos requerimentos indicia, em certa medida, quais leituras eram validadas, e por isso promovidas no âmbito dos livros didáticos. As competências da Comissão estão dispostas no Art.10º e são assim definidas:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;*
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;*
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;*
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei.*

As competências supracitadas bem como as causas que impediam a autorização de publicação dos livros didáticos (abaixo reproduzidas) são sintomáticas dos modos como o incentivo à leitura era concebido e proposto no período. Trata-se do estímulo, posto que se determina o incentivo à produção do livro, evidenciado, por exemplo, pela indicação do fomento à produção e importação de livros didáticos bem como pela promoção de exposições periódicas daqueles que foram autorizados, mas também do condicionamento à observância de certos preceitos relacionados aos temas ou conteúdos que podem ou não ser abordados nessas publicações, definidos no Art. 20º do Decreto-Lei. Determina-se, desse modo, que não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;*
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;*
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;*

- d) *que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deselustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;*
- e) *que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;*
- f) *que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;*
- g) *que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;*
- h) *que desperte ou alimente a oposição e as lutas entre as classes sociais;*
- i) *que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;*
- j) *que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;*
- k) *que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.*

Podemos delimitar três matérias fundamentais em torno das quais gira a autorização de publicação dos livros didáticos. São elas: a moralidade, o nacionalismo e o apagamento do teor crítico que lhes concirna, cujas indicações versam sobre o que deve ser evitado. Com relação à moralidade, sua importância já assinalada pela referência à honradez da Comissão julgadora, também se verifica, por exemplo, na recomendação para que o conteúdo dos livros didáticos não *inspire o desamor à virtude* ou *atente contra a família*. No que toca o nacionalismo, forte bandeira do período, o mesmo se evidencia já na recomendação de que não seja levantada, no livro didático, nenhuma questão *que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional* ou mesmo *que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deselustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria*.

Outro motivo apresentado, em momento posterior do Decreto, para a não concessão de autorização de publicação diz respeito ao registro linguístico em que deve ser redigido o material. A negativa se daria nos casos em que o material estivesse *escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo*. Para além do purismo verificado na afirmação, o qual não reconhece nem mesmo as variantes regionais na escrita das obras, a valorização da língua, símbolo da identidade nacional, também é característica desse cerceamento à publicação de didáticos que não primassem pelo respeito aos valores nacionais.

No que se refere ao que consideramos o apagamento do teor crítico dos livros didáticos, destacamos, por exemplo, a indicação de que não serão autorizados aqueles *que contenha[m], de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação*, ou ainda, aqueles *que desperte[m] ou alimente[m] a oposição e as lutas entre as classes sociais*. Nesse Decreto de 1938, coibia-se, pela decisão e ação do Estado, a produção, distribuição e consumo de materiais de leitura cujo teor pudesse perturbar a estabilidade política. O controle estatal era materializado na capa das publicações que deviam conter, impresso ou sob a forma de etiqueta, os dizeres “Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação”, seguido do número de registro feito pela Comissão Nacional do Livro Didático, e cuja falsificação acarretaria uma multa financeira aos infratores.

As restrições impostas à produção dos livros didáticos, que para serem publicados deveriam caracterizar-se como material de forte cunho moral, de respeito ao nacional e de teor crítico reduzido, indiciam quais eram as leituras validadas à época e que, por isso, podiam ser promovidas. Significa dizer, de modo geral, que “os cidadãos constituíam-se em objetos, meros alvos da **política do livro**. O Estado estendia, à esfera cultural, o papel tutelar que já exercia na área das relações trabalhistas e no estímulo ao processo de industrialização” (OLIVEIRA, 1994, p. 58). Prova disso foi a não implantação de projetos apresentados por Augusto Meyer, diretor do INL no período, para a estruturação da biblioteca pública, sob o argumento da falta de recursos para o projeto, por representarem uma tentativa de participar a população na gestão da biblioteca e constituição do acervo (OLIVEIRA, 1994).

Em síntese, a autora afirma que, nesse momento de criação e consolidação do *Instituto Nacional do Livro*, o modelo de biblioteca estabelecido, em parceria com as prefeituras, e que perdurou ao longo de quase toda sua existência, para o qual colaborava tanto com a formação do acervo, padronização técnica e organização, quanto com o estímulo popular pela criação da sociedade de amigos da biblioteca não foi profícuo do ponto de vista dos resultados obtidos no tocante à promoção da leitura, tendo se configurado mais como uma sala de livros com pouca frequência popular e pouco serviço de informação prestado.

No período subsequente, compreendido entre os anos 1946 e 1963, segundo a divisão proposta por Oliveira (1994), a atuação do *Instituto Nacional do Livro* esteve fortemente voltada à disseminação do livro. De acordo com a autora, em contexto marcado pelo início de um período democrático após o fim do Estado Novo, cujo objetivo do ponto de vista econômico era a expansão do processo de industrialização e no qual se consolidaram os meios de comunicação de massa, a estratégia adotada pelo INL foi a de “disseminar o maior número

possível de livros entre a população do país, buscando, desta forma, contribuir para a elevação do nível cultural das comunidades” (INL<sup>31</sup> apud OLIVEIRA, 1994, p. 65) e constituir a biblioteca como instituição propagadora de cultura. Decorre daí um discurso muito frequente em se tratando da promoção da leitura, que faz necessário afirmar sua prevalência em relação a outros meios de comunicação em um país cuja população contava com altas taxas de analfabetismo e à qual a linguagem oral utilizada pelo rádio, por exemplo, era mais efetiva no fornecimento de informações que a sua leitura em objetos impressos. Em suma, “o trabalho do INL tinha por objetivos a formação do hábito de leitura, sem perder de vista a criação de uma nova clientela para o mercado livreiro e a mudança da imagem da biblioteca pública junto à população” (OLIVEIRA, 1994, p. 70).

A estratégia de disseminação de livros adotada pelo Instituto, no entanto, não era eficaz do ponto de vista dessa pretendida instauração do hábito de leitura, tal como nos adverte a autora, posto que fornecer livros não garantia sua leitura. Para tal, era necessário que ela se tornasse uma exigência nos espaços de sociabilidade, como a escola, o trabalho e mesmo os círculos sociais (OLIVEIRA, 1994). Como veremos posteriormente, essa é a pedra de toque do *Programa Nacional de Incentivo à Leitura* criado em 1992, ao qual se advoga a primazia na passagem de uma promoção da leitura focada no livro para uma promoção da leitura focada em sua prática por meio da formação de mediadores, como professores e bibliotecários, que atuassem junto às pessoas motivando-as a ler.

No caso do *Instituto Nacional do Livro*, a constatação dessa ineficácia no tocante à promoção da leitura exclusivamente por meio do fornecimento de livros ensejou, de acordo com Oliveira (1994), a criação do Serviço de Assistência Técnica, em 1949, cujo intuito era qualificar recursos humanos para o trabalho nas bibliotecas públicas bem como a coleta de dados que permitissem uma melhor seleção de obras para a composição do acervo tendo em vista o gosto da população. Duas questões se colocam a partir do exposto. A primeira diz respeito a uma mudança nos modos como se dava a escolha dos livros a serem publicados e distribuídos. Se em seus primeiros anos, durante o Estado Novo, o INL primava pela divulgação da cultura oficial, desconsiderando os interesses culturais do público a quem atendiam, neste momento:

o processo de seleção adequava-se aos novos tempos políticos. Tal como o Estado, que ainda tutelava a população, mas abria espaço para que ela manifestasse suas posições, o INL centralizava a seleção de obras, mas reconhecia a necessidade de

---

<sup>31</sup> INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO. **1 milhão de livros doados**. Rio de Janeiro: 1950.

adequar este trabalho à diversidade de interesses de leitura das comunidades. (OLIVEIRA, 1994, p. 67)

As mudanças nas formas de seleção das obras que seriam disponibilizadas ao público leitor bem como as razões que levaram a tais escolhas nos permitem depreender, em certa medida, uma mudança nas formas como se concebia o fomento a essa prática. Se sua promoção continua centrada na produção e distribuição do livro, a preocupação com que o conteúdo não seja mais impositivo, mas responda às expectativas do público leitor evidencia uma representação dessa prática, materializada sob a forma de discursos que apontam a necessidade de que ela seja interessante a fim de que mais pessoas gostem de ler e, com isso, seja possível estabelecê-la como hábito, especialmente em um momento no qual os meios de comunicação de massa se solidificam no Brasil por serem mais sedutores do ponto de vista da linguagem empregada e da dinâmica própria dos veículos que os propagam.

A *Campanha Nacional do Livro*, instituída pelo Decreto nº 48.902<sup>32</sup>, de 27 de agosto de 1960, parece-nos sintomática dessa necessidade de não apenas favorecer o acesso ao livro, mas de dar visibilidade a ele, de modo a torná-lo um objeto atrativo, interessante, que motive a leitura. Conforme expresso em seu Art. 2º:

*Caberá à C.N.L. realizar, tendo em vista a elevação do nível cultural brasileiro, a difusão e a divulgação do livro no país, a par do seu aprimoramento, assim como promover, em colaboração com a Biblioteca Nacional, o conhecimento e a propaganda do Livro Nacional no estrangeiro.*

As atribuições da Campanha seguem, de modo geral, os objetivos estabelecidos pelo INL no sentido de focalizar sua ação na difusão do livro no Brasil, mantendo o intuito de *organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional* bem como *diligenciar, por todos os meios ao seu alcance, no sentido de ser aumentada, melhorada e barateada a edição de livros no país, e, bem assim, de ser facilitada a importação de livros estrangeiros*. No entanto, amplia esse leque ao apontar necessidade de publicização dos livros, evidenciada já nas escolhas lexicais do Art. 2º, pela utilização das palavras *divulgação* e *propaganda* ao se referir à circulação dos livros em âmbito nacional e internacional. Outros objetivos da Campanha também nos dão indícios dessa propalação do livro. É o caso dos itens em que se subdivide os objetivos expressos no Art. 3º:

---

<sup>32</sup> O Decreto está transcrito no Anexo nº 9.

- f) organizar congressos, festivais e exposições de livros, no país e no estrangeiro, em colaboração com a Biblioteca Nacional;*
- g) distribuir prêmios às melhores obras publicadas no país;*
- h) promover a realização de filmes documentos de divulgação do livro, de bibliotecas e de nossa história literária.*

Obviamente, estão implicadas aí questões de ordem comercial, posto que as estratégias visadas, ao propagandear o livro, buscam fazer dele um objeto lucrativo para o mercado editorial. Ao mesmo tempo, embasadas por discursos que atestam a premência de fazer com que essa prática se institua como hábito no país, essas estratégias concorrem para apresentá-lo como algo atrativo, interessante, ao qual merece ser despendida alguma atenção. Prova disso é, por exemplo, o objetivo de premiar o trabalho de autores e editores pela publicação das melhores obras, oferecendo uma chancela estatal que atesta a qualidade da produção, embora não sejam indicados os critérios de seleção dessas obras. O próprio fato de essa iniciativa ser constituída como Campanha, atesta, primeiramente, a centralidade desse objeto cultural no âmbito da promoção da leitura no período. Em segundo lugar, a definição de Campanha, entendida como ação que se desenvolve em função da promoção de determinado assunto, indica a necessidade de se estabelecer uma ação em prol desse tema que abarcasse, para além das iniciativas voltadas a seu fomento quando da criação do INL, sua publicização e a formação de pessoal capacitado para atuar na disseminação do objeto impresso, como disposto no item e) do Art. 3º do decreto que instituiu a Campanha:

- e) promover a realização de cursos, destinados a formar os especialistas necessários aos serviços que lhe incumbem, além de outros, de extensão e aperfeiçoamento cultural.*

Essa preocupação com a formação de profissionais para atuação nos serviços que lhe incumbem, a nosso ver, vem responder à ineficiência na estruturação das bibliotecas públicas, que, conforme afirmou Oliveira (1994), funcionavam mais como uma sala de livros, onde se procurava divulgar a cultura oficial que como um espaço de sociabilidade e de leitura. Além da formação de profissionais que atuassem nessa promoção do livro, a Campanha também se ocupa em fazer com que a biblioteca tanto se estabeleça como lugar de acesso aos livros quanto ganhe dinamicidade, indo ao encontro dos leitores. É o que se expressa nos itens d) e j) também do Art. 3º, no qual estão dispostos os objetivos da Campanha que ora se instituiu:

- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção, em todo o território nacional, de bibliotecas públicas, escolares e consideradas de utilidade pública;*

*j) criar e manter bibliotecas modelo e bibliotecas volantes em todo o território nacional.*

As práticas adotadas pela Campanha, especialmente no que toca a publicização do livro e o trabalho com as bibliotecas nos dão indícios das representações discursivas que os proponentes da ação, no caso o Estado, tinha das práticas de leitura daqueles a quem ela se destinava e, por conseguinte, quais os meios mais profícuos para fomentá-la. Isso porque, tendo em vista um imaginário sobre a carência leitora da população, tanto pelas altas taxas de analfabetismo quanto pela dificuldade de acesso ao livro, dado seu alto valor aquisitivo, o que fazia dele um luxo para a maioria das famílias brasileiras, a solução apresentada pelo Estado, que, segundo Bragança (2009) pela primeira vez instituiu uma política voltada ao livro e à leitura, é a publicação e disseminação do livro.

No entanto, tendo em vista o discurso que atesta a necessidade de estabelecer um comportamento perene de leitura, tal como pudemos depreender, por exemplo, da fala de Mário de Andrade quando se refere à importância da organização da biblioteca popular para a instauração do hábito de leitura, é preciso não só tornar possível o seu acesso, mas transformá-lo em objeto de interesse, publicizá-lo, de modo que, de posse dele, as pessoas possam despertar o gosto pela leitura. Ademais, outra estratégia adotada para disseminar o acesso ao livro foi fazê-lo chegar, através da proposição de bibliotecas volantes, ao interior do país, locais onde possivelmente a biblioteca pública ainda não havia se consolidado. A foto abaixo reproduzida é ilustrativa do serviço de biblioteca volante definido no decreto que instituiu a Campanha Nacional do Livro.



Figura 14 – Biblioteca volante do INL



Fonte: Anais da Biblioteca Nacional

Trata-se de um veículo tipo Kombi, que se deslocava pelo interior do país, cujo funcionamento é semelhante ao de uma biblioteca convencional. Segundo Oliveira (1994), o empréstimo durava por 3 horas e a leitura deveria ser realizada no próprio local e ocorria todos os dias da semana, exceto às segundas-feiras, em praças, jardins e também na praia. Eram equipados com um acervo de 1500 volumes, estantes, bancos desmontáveis, fichários, toldo, ventiladores e sistema de alto-falante. Discutindo o papel das bibliotecas na ação do Ministério da Educação e Cultura através do *Instituto Nacional do Livro*, Targino (1983, p. 65) afirma que:

beneficiando tanto o homem do campo quanto o homem da cidade, o carro-biblioteca representa uma forma de popularização do livro e da cultura, levando às comunidades deficitárias de bibliotecas fixas, fontes de conhecimento, colaborando na realização dos seus empreendimentos, no seu aperfeiçoamento profissional e na utilização das suas horas de lazer.

A imagem nos permite inferir, primeiramente, uma predominância do público masculino na frequência a esses carros-biblioteca. Em segundo lugar, o espaço onde está estacionada a biblioteca volante demonstra como essa era uma iniciativa voltada à promoção do livro que visava a garantir sua entrada em lugares de difícil acesso, posto que se trata de

um local descampado, em que as pessoas esperam para pegar os livros sem nenhuma proteção do sol, o que, por sua vez, cria o efeito de sentido de valorização da ação, tanto de quem participa dela quanto de quem a promove.

Ainda no que toca à organização de um sistema de bibliotecas públicas que concorresse para a promoção do livro, em 1961 é criado o *Serviço Nacional de Bibliotecas*, independente dos trabalhos do INL, mas que dividia com ele o orçamento do Ministério da Educação e Cultura, o que, segundo Oliveira (1994), acabou por não fortalecer nenhum dos dois órgãos. Se ambos se ocupam das questões concernentes à consolidação da biblioteca pública no país:

o mérito da proposta do Serviço Nacional de Bibliotecas estava na mudança de ótica, quanto à organização global das atividades bibliotecárias no país. Até então o INL promovia o registro de bibliotecas, a criação de bibliotecas públicas e a disseminação de obras de autores brasileiros junto à população. Exercia função coordenadora em relação às bibliotecas, mas não estabelecia rotinas e instrumentos que estimulassem o trabalho cooperativo entre elas. O Instituto possuía uma visão pontual da biblioteca pública, utilizando-a, basicamente, como um dos instrumentos para divulgação do livro no país. (OLIVEIRA, 1994, p. 76)

A autora distingue a ação dos dois órgãos que se ocupam da organização da biblioteca pública no país em duas políticas: a política do livro e a política da biblioteca. Para Oliveira (1994), nos trabalhos do *Instituto Nacional do Livro*, a biblioteca pública se insere no interior de uma política voltada à difusão do livro; já nos trabalhos do *Serviço Nacional de Bibliotecas* trata-se efetivamente de uma política de bibliotecas. Entre as duas, sobrepujou-se a política do livro desenvolvida pelo INL.

Os anos 1960 e 1970, segundo Galucio (2011), são o período de maior peso da atuação do INL. Isso porque, impactado pelo *Plano de Ação Cultural* (PAC) elaborado no governo Médici, o Instituto sofre uma reestruturação, abrangendo, a partir de então, a *Comissão do Livro Técnico e Didático*. Em um contexto em que, de acordo com Oliveira (1994), findado o populismo na política e havendo, por conseguinte, uma redução da participação popular:

na esfera cultural, repetindo o ocorrido na ditadura de Vargas, o Estado criou legislação e organismos para disciplinar, organizar e administrar a cultura em suas diferentes expressões, utilizando-a como mediadora para a conquista da sociedade, como um instrumento de seu projeto hegemônico de desenvolvimento e integração nacional, congregando as diferenças regionais do país. Mantida sob o controle do Estado, a atividade cultural foi administrada em função dos interesses econômicos, principal preocupação da política governamental. (OLIVEIRA, 1994, p. 85)

Como parte desse plano de manter a atividade cultural sob o controle do Estado bem como administrá-la em função de interesses econômicos, em 11 de março de 1970, o

Ministério da Educação baixa a Portaria nº 35, na qual estabelece o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais com recursos provenientes do *Instituto Nacional do Livro*. Tal sistema, de acordo com Galucio (2011), dirigia-se a editoras de livros didáticos, mas também a outras editoras, apoiando a publicação de outros gêneros, tais como ficção e romance. A respeito da forma como se estrutura esse sistema de coedições do *Instituto Nacional do Livro* no período da ditadura militar no Brasil, Oiticica (1996, p. 150) afirma que:

de banco de idéias, boas ou más, voltado para uma linha editorial nacionalista, o INL passou durante o regime militar a banco de subsídios (distribuindo entre as editoras privadas os dividendos do milagre econômico) e a banco de réus (fichando em pareceres confidenciais os autores cujos originais eram propostos), até ser extinto no governo de Fernando Collor de Melo.

A divisão proposta por Oiticica (1996) para caracterizar a forma como o sistema de coedições do *Instituto Nacional do Livro* se articula nos ajuda a compreender o lugar que a leitura e sua promoção ocupam nesse contexto. Distinguindo a atuação do INL entre, de um lado, um banco de subsídios e, de outro, um banco dos réus, e apontando um peso maior deste último, à medida que “o Estado praticamente renuncia à iniciativa editorial e subsidia o setor privado, reservando-se o poder de veto” (OITICICA, 1997, p. 142), o autor nos dá indícios de como, nesse momento, a exemplo do que também ocorria no Estado Novo, o controle estatal se faz sentir sobre a leitura, na definição do que poderia ou não ser lido através da emissão de pareceres que autorizavam ou negavam a publicação dos livros.

Desse modo, ao mesmo tempo em que o Estado se reserva essa preocupação com a promoção da leitura, centrada na produção livresca, mantém seu controle sobre o que era autorizado ou não a circular, além de contribuir para o funcionamento do mercado editorial brasileiro e consolidar a indústria nacional de papel, tal como evidenciado por Galucio (2011).

O controle da circulação do impresso era feito por pareceristas que compunham a Comissão de Leitura e Seleção, baseados nos critérios estabelecidos na Portaria nº 35 de 1970, definidos, segundo Oiticica (1996), como: a) controle da qualidade intrínseca da obra e da apresentação gráfica do livro distribuído às bibliotecas; b) redução do preço de capa, em decorrência do aumento da tiragem e da participação do INL nos custos da edição; c) proteção aos direitos autorais dos autores co-editados; d) atenção especial às obras de autores brasileiros.

Para além dos critérios relativos às questões técnicas, tais como a redução do preço da capa, a proteção de direitos autorais e a primazia das obras de autores brasileiros, a

preocupação com a qualidade intrínseca dos livros a serem postos em circulação é sintomática desse controle estatal sobre a leitura, a qual precisava estar em consonância com as aspirações políticas do período, de modo que não incitasse a participação popular e sim lhe resignasse às decisões governamentais.

Discutindo o significado da Portaria das coedições baixada em 1970 pelo Ministério da Educação e Cultura em um momento, tal como adverte Oliveira (1994), de forte presença do Estado no âmbito cultural, com o intuito de estimulá-lo de forma controlada, buscando evidenciar, sobretudo, como ela concorre para imputar ao livro esse controle efetuado também sobre outras esferas da atividade cultural, Oiticica (1996, p. 151) assevera:

Ao baixar a portaria das co-edições, em 1970, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) deslocava a ênfase dos supracitados itens a e b do artigo que definia a competência originária do INL para o seu item c ("promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país (...)". - Decreto-lei nº 93/37, art. 2º, letra c), querendo entender tais medidas como subsídio às co-edições, um pleito permanente das editoras, cuja retribuição estava em permitir ao Estado a censura embutida no item primeiro da nova portaria, ou seja, "o controle da qualidade intrínseca da obra (...)". (Portaria nº 35/1970, letra a).

Em matéria veiculada no dia 01 de novembro de 1971 no jornal O Estado de São Paulo, cujo título é **Instituto do Livro dá as explicações**, e que foi motivada pela necessidade de responder a algumas acusações feitas ao INL em editorial intitulado **Difusão do Livro**, em razão da instituição do sistema de coedições, podemos ter acesso a alguns dos pressupostos orientadores do trabalho do órgão e que nos permitem depreender que discursos sobre a promoção da leitura os sustentam e incidem sobre sua ação. Além da posição do próprio Instituto, na matéria também acedemos à posição do jornal no que se refere ao sistema de coedições, por meio de uma nota da Redação reproduzida no interior dela, bem como à posição da *Junta Governativa Provisória do Sindicato Nacional dos Editores de Livros*, representada pelo seu presidente, cuja carta também aí figura. Os enunciados que elucidam os modos como a leitura e sua promoção eram discursivizadas e as razões que tornam premente seu incentivo serão apresentadas sob a forma de excertos no decorrer das análises. A transcrição da matéria se encontra no anexo nº 10.



Na matéria, o *Instituto Nacional do Livro* retoma algumas críticas feitas a ele pelo editorial do jornal O Estado de São Paulo intitulado **Difusão do Livro**, veiculado em outra edição, com vistas a defender-se delas por meio da apresentação de algumas medidas adotadas com o objetivo de aumentar o público leitor brasileiro. Como dissemos, por meio delas é possível depreender alguns discursos sobre as práticas de leitura dos brasileiros que frequentam o imaginário dos responsáveis pelo Instituto e os modos como, a partir dele, estabelece-se uma espécie de plano de ação de fomento à leitura, cujo foco está na produção e circulação do livro.

Evocando as razões que fazem de nós um país de pouco contato com a leitura, ligadas ao nível econômico incipiente da população e à impossibilidade de parte dela de ler, o enunciador descortina dois discursos muito recorrentes em se tratando da promoção dessa prática: o de sua defasagem e o da necessidade de instaurá-la como hábito. É o que se expressa no enunciado:

*Ainda em recente entrevista, Magalhães Jr. dizia que o povo brasileiro não tem o hábito da leitura, observação verdadeira que se agrava por duas realidades brasileiras: pobreza e analfabetismo.*

A estratégia utilizada para validar esse dizer é referenciá-lo como uma asserção de Magalhães Jr., membro da Academia Brasileira de Letras e vencedor do Prêmio Jabuti em 1970, ano anterior à publicação da matéria, o que lhe confere um lugar de autoridade para fazer tal asserção. O enunciado é trazido à tona quando o INL respondia às críticas recebidas acerca da quantidade supostamente insuficiente de impressos disponíveis no Brasil, que funcionaria como um entrave ao desenvolvimento da leitura. A essas críticas, o Instituto responde que, em se tratando de uma questão mercadológica, era necessário acabar com os problemas estruturais do país, isto é, com a pobreza e o analfabetismo para que o número de tiragens pudesse ser aumentado. As questões relativas à produção livresca são analisadas na matéria em questão por meio de uma tríade composta por quantidade, acabamento e preço. Ainda que as tiragens fossem pequenas, o que se defende é que o preço do livro faz concorrência com aqueles produzidos em outros países:

*É gratuita a afirmação de que o livro no Brasil é caro! A verdade é que o livro produzido em nosso país resiste a todos os confrontos com iguais livros produzidos em outros países, de livre economia, inclusive alguns dos mais desenvolvidos, apesar das pequenas tiragens e das dificuldades de sua distribuição e comercialização.*

Obviamente, é preciso pensar de onde parte esse discurso e quais são suas condições de produção. Isso porque tal enunciado é veiculado em um texto no qual o *Instituto Nacional do Livro* pretende defender suas ações no tocante à disseminação do livro no país, de modo que seria incongruente afirmar que a despeito de todos os seus esforços, ele continua sendo um artigo caro e por isso de difícil acesso, ainda que as asserções que dão início ao texto jornalístico vão no sentido contrário do que se sustenta aqui, tal como é possível depreender do enunciado:

*estamos inteiramente de acôrdo com V. Sa no que tange à situação do livro brasileiro. Realmente, as baixas tiragens, custos industriais elevados, pequeno mercado consumidor, desinformação dos balconistas, falta de planejamento do acervo bibliográfico, distribuição precária e, por fim, preços fora do poder aquisitivo do povo tornam o problema do livro no país de difícil solução, ao mesmo tempo em que, por razões óbvias, é de solução imperiosa e urgente.*

Ao afirmar concordar com o modo como o cenário do livro brasileiro foi apresentado, e que enfrenta uma série de dificuldades para se estabelecer, entre elas, os “preços fora do poder aquisitivo do povo”, também se defende ao afirmar que o livro produzido no Brasil compete em pé de igualdade com as publicações internacionais, contradição essa explicada, como dissemos, pela posição ocupada por aquele que enuncia bem como as condições de produção desse enunciado, que atuam como restrições ao seu dizer. O mesmo ocorre com relação ao acabamento das obras que se dão a ler, posto que também se sustenta sua boa qualidade se comparado com nações mais adiantadas:

*nas condições de nosso País, o que se verifica, na verdade, em confronto com o padrão de nações até mais adiantadas, é o bom nível de acabamento do livro brasileiro.*

A inversão da lógica posta de que a insuficiência de material impresso é a causa da pouca leitura também enseja uma afirmação por parte do INL, segundo a qual:

*Se o país é subdesenvolvido – e desgraçadamente ainda o somos – é porque a maior parte de nossa população vive à margem dos níveis desejáveis de conhecimento.*

O enunciado supracitado evidencia um discurso também muito frequente no que toca a promoção da leitura: aquele que a toma como fonte de conhecimento. Estabelecendo uma relação de causa e consequência com a difícil situação econômica do país, tal enunciado é

estruturado de modo a apresentar primeiramente as consequências da falta de conhecimento, assinaladas sob a forma de oração condicional: “se o país é subdesenvolvido”. A constatação pesarosa desse estado de coisas vem na sequência marcada pelo uso de um advérbio de modo com valor semântico de ênfase: “desgraçadamente ainda o somos”. No entanto, essa é uma situação passível - e em processo de - mudança, tal como é possível depreender pelo emprego do “ainda”. Isso porque a causa do nosso subdesenvolvimento está na falta do nosso alegado pouco nível de conhecimento, o que nos coloca numa posição de marginalizados. Se a causa do subdesenvolvimento está no nosso pouco nível de conhecimento, a solução para o problema também está nele, ou melhor dizendo, em seu incremento, que passa, conseqüentemente, pelo aumento da procura pela leitura.

A este respeito, é enunciado que:

*A leitura só se transforma em necessidade para um povo quando êste atinje [sic] a determinados níveis de instrução, cultura e poder aquisitivo.*

O enunciado supracitado denota a complexidade envolvida no processo de promoção da leitura, que inclui, para além da motivação do público, questões de ordem socioeconômica e de níveis de instrução. Para alcançá-la, propõe-se uma ação simultânea do Estado que compreenda tanto a educação popular quanto a oferta de livros disseminados em bibliotecas públicas por todo o país. É o que se pode verificar no excerto abaixo reproduzido:

*Essa tarefa de instruir o povo é eminentemente encargo dos Poderes Públicos Federais, Estaduais e Municipais que, na sua orçamentação, devem prover os recursos necessários a tornar cada vez mais extensiva a instrução a número crescente de brasileiros, investindo cada vez mais no setor a curto prazo mais produtivo para a Nação [...]. Simultaneamente a estas providências, de resultados seguros mas não imediatos, cabe ao Estado facilitar a obtenção aos que já precisam de livros através da disseminação, por todo o território nacional, de verdadeiras Bibliotecas Públicas (e não depósitos de livros velhos!...) dotadas de recursos suficientes para constante aquisição de livros, funcionando em horários compatíveis com a necessidade do povo. Bibliotecas universitárias, bibliotecas escolares, suprindo assim, ao estudante sem recursos, a possibilidade de encontrar disponíveis os livros de que carece.*

A instrução, de modo geral, e a leitura, de modo específico, são colocadas nesse ínterim como responsabilidade do Estado, a quem cabe *prover os recursos necessários a tornar cada vez mais extensiva a instrução a número crescente de brasileiros* bem como



*facilitar a obtenção aos que já precisam de livros através da disseminação, por todo o território nacional, de verdadeiras Bibliotecas Públicas.* No tocante à organização dessas bibliotecas, o modo como se orienta que sejam estruturadas essas instituições e o público a quem se dirige também indiciam alguns discursos de promoção da leitura que embasam essa ação. O papel da biblioteca no fomento à leitura também é apresentada em outro momento da matéria:

*Não será necessário enfatizar a importância das bibliotecas, como veículo de difusão do livro e instalação do hábito da leitura, Apenas as entendemos – num país como o Brasil, cujo povo possui limitado poder aquisitivo e também pouco hábito de ler – não mais como um órgão de consulta para eruditos ou mesmo o local que só possui atrativos para intelectuais ou aqueles marcados pela vocação literária. Entendemos e sabemos que nossas bibliotecas devem ser, sobretudo, um complemento da escola, possuindo em seu acervo os livros didáticos e paradidáticos necessários ao alunado de cada região. Empenhados na batalha do desenvolvimento, entendemos que a biblioteca também deverá ser o local onde o homem deva encontrar, através do livro técnico, a oportunidade de melhorar o seu “status” econômico.*

A importância da biblioteca é associada à sua função de *locus* privilegiado para promoção da leitura por responder a problemas próprios da realidade brasileira *cujo povo possui limitado poder aquisitivo e também pouco hábito de ler*. Isso porque, com base no discurso da necessidade de a leitura tornar-se rotina no país, para o INL, é ela o espaço onde o livro pode estar disponível à população sem o custo de compra das obras, concorrendo, desse modo, para que ela se torne um hábito entre os brasileiros. Para tanto, assevera-se a relevância de que ela se caracterize como instituição dinâmica, recomendação esta expressa por meio da negativa, isto é, pela necessidade de se opor à forma como essa instituição supostamente se configurou historicamente, tal como é possível depreender dos enunciados:

*cabe ao Estado facilitar a obtenção aos que já precisam, de livros através da disseminação, por todo o território nacional, de verdadeiras Bibliotecas Públicas (e não depósitos de livros velhos...) dotadas de recursos suficientes para constante aquisição de livros, funcionando em horários compatíveis com a necessidade do povo.*

*Apenas as entendemos – num país como o Brasil, cujo povo possui limitado poder aquisitivo e também pouco hábito de ler – não mais como um órgão de consulta para eruditos ou mesmo o local que só possui atrativos para intelectuais ou aqueles marcados pela vocação literária.*

O modelo que a biblioteca deve, segundo é enunciado, evitar, com vistas a ser eficiente do ponto de vista do fomento à leitura remete ao formato em que essas instituições eram estruturadas até o fim da Idade Média, tal como afirma Martins (1996, p. 71), “a biblioteca foi assim, desde os seus primeiros dias até aos fins da Idade Média, o que o seu nome indica etimologicamente, isto é, um *depósito de livros*, e mais o lugar onde se esconde o livro do que o lugar de onde se procura fazê-lo circular ou perpetuá-lo”. De certo modo, essa foi uma configuração que vigorou nos primeiros anos do Instituto, e com a qual ele se debateu durante certo tempo. A dinamicidade proposta para as bibliotecas dentro do projeto do *Instituto Nacional do Livro* são evidenciadas pela instalação das bibliotecas volantes criadas a partir da *Campanha Nacional do Livro*, tal como discutimos anteriormente, bem como de salas de leitura, ambas com o propósito de fazer com que os livros circulem e cheguem até o público. Com relação às salas de leitura, elas são um programa recomendado pela UNESCO, que leva os livros a outros espaços, como clubes e sindicatos, além da própria escola pública. A composição de seu acervo é dividida em 4 eixos, como informado na matéria do jornal O Estado de São Paulo, os quais nos permitem inferir qual o público concernido pela ação do Instituto:

- a) **livros de literatura infantil:** o INL só co-edita livros de autores brasileiros, pois nossas crianças devem estar familiarizadas com o *fabulário nacional*, com as tradições do seu país;
- b) **livros paradidáticos:** no tocante ao livro paradidático, referimo-nos, sobretudo, ao livro literário obrigatoriamente citado pelo professor de Português e que constitui, quase sempre, uma abstração para o aluno, que dele só toma conhecimento através de apostilas;
- c) **manuais de mão-de-obra:** o INL visa oferecer, com este tipo de livro técnico, ensinamentos profissionais aos pedreiros, alfaiates, eletricitas, bombeiros, que jamais tiveram acesso a qualquer tipo de curso de formação;
- d) **dicionários:** sobretudo os que auxiliem no estudo de Inglês, Espanhol e Alemão.

Pelos livros recomendados à composição do acervo da sala de leitura, é possível depreender que as ações do INL voltam-se à formação de dois perfis leitores, a saber, o leitor criança em idade escolar e o leitor trabalhador. Isso porque os livros que devem constar na sala, abarcando a literatura infantil, os paradidáticos e os livros técnicos visam a contemplar tais públicos. Há uma distinção também nas leituras direcionadas a cada tipo de leitor, posto que às crianças em idade escolar dedica-se uma prática de fruição e entretenimento relacionada à literatura e aos trabalhadores era reservada uma leitura técnica com vistas a

suprir a carência de formação profissional que lhes concernia. Tais públicos também estão representados nos enunciados supracitados acerca da importância da biblioteca, nos quais se defende que:

*nossas bibliotecas devem ser, sobretudo, um complemento da escola, possuindo em seu acervo os livros didáticos e paradidáticos necessários ao alunado de cada região. Empenhados na batalha do desenvolvimento, entendemos que a biblioteca também deverá ser o local onde o homem deva encontrar, através do livro técnico, a oportunidade de melhorar o seu “status” econômico.*

Por meio desse enunciado, retoma-se o discurso de promoção da leitura como fonte de conhecimento, a partir da qual é possível suplantar a condição socioeconômica subdesenvolvida. Tal superação se daria tanto pelo investimento na formação da geração vindoura quanto pela oferta de instrução àqueles que não a receberam adequadamente. Para isto, tem papel fundamental a biblioteca. A preocupação com a educação infantil e juvenil também encontra eco nesse momento de reestruturação por que passa o *Instituto Nacional do Livro* nos anos 1970, que passa a abranger a *Comissão do Livro Técnico e Didático*. Parte dessa reestruturação por que passa o INL, segundo Oiticica (1996), a partir da Portaria nº 35 está na adoção de um sistema de coedição das obras editadas no Brasil, o que parece ter motivado as críticas das quais se defende na matéria ora analisada.

A criação do efeito de sentido de julgamento é corroborado pelo fato de serem trazidas outras duas vozes para o interior da narrativa jornalística. Tais vozes são a da redação do jornal, veiculada sob a forma de nota, e a voz do presidente da *Junta Governativa Provisória do Sindicato Nacional dos Editores de Livros*, que figura na matéria de modo a representar os interesses da categoria. Colocando-se respectivamente contra e a favor do trabalho desenvolvido pelo INL com vistas a difusão dos livros, essas opiniões funcionam como uma espécie de testemunhas de defesa e acusação das iniciativas do Instituto.

A defesa desse sistema de coedições é construída com base na apresentação dos benefícios trazidos a toda cadeia produtiva do livro bem como na exposição de números que evidenciam um aumento das obras em circulação em comparação com o modelo anterior. No que se refere aos beneficiados pela adoção do sistema:

1. Ao editor, que além do financiamento de aproximadamente 60% de seu investimento inicial, tem assegurada a colocação de pelo menos 1.000 exemplares em cada tiragem de 5.000, mínimo exigido pela Portaria 35.
2. Ao autor, que recebe, de uma só vez, os direitos autorais correspondentes à maciça quantidade de livros que cabe ao INL.

*3. Ao público das livrarias, que se beneficia dos preços mais baratos decorrentes da participação do INL no investimento do editor.*

*4. As bibliotecas brasileiras, que terão o seu acervo-base planejado pelo INL.*

Constata-se aí o funcionamento do INL a que se refere Oiticica (1996), que, com a adoção desse sistema de coedições, configura-se ao mesmo tempo como banco de subsídios e banco dos réus, respondendo, por um lado, a um pleito das editoras e, por outro, garantindo um maior controle sobre a circulação das obras, posto que sua publicação com recursos do INL dependia da análise do conteúdo pela Comissão de Leitura e Seleção. Esse controle é marcado no item 4 dessa lista de beneficiados pelo sistema de coedição, por meio do emprego da palavra “planejamento”. A escolha por um termo que não tem o mesmo valor semântico de controle ou censura, por exemplo, é também uma estratégia de velar esse cerceamento da leitura a que se procedia na conjuntura de um regime militar. Oiticica (1996) defende que o Instituto vai progressivamente renunciando à atividade editorial, de modo a responder a outra exigência das editoras. Essa renúncia, de acordo com o autor, começa a ser feita pelo Decreto nº 72.614/73 em que é extinta a Seção de Enciclopédia e Dicionário, e posteriormente, em 1975, ainda segundo o autor, pela Portaria nº 426, que, em seu Art. 15º, define que *a atuação do Instituto realizar-se-á, externamente, através de convênios, ajustes ou contratos com entidades públicas ou privadas, objetivando, sempre que possível, a execução indireta*. Desse modo, sua atuação é rearranjada, passando a atuar como uma agência de repasse. Segundo o autor, essa era uma forma de “aceder ainda na fonte à produção literária contemporânea em troca de subsídio e reserva de mercado aos donos da informação, numa relação simbiótica entre a vontade de saber do Estado e a vontade de lucrar das editoras” (OITICICA, 1996, p. 151), especialmente em um momento em que o subsídio do INL se fazia fundamental à atividade editorial dado os altos níveis inflacionários que tomavam conta da economia, com a crise do que se convencionou chamar “milagre econômico”.

A crítica que ensejou a defesa do INL na matéria analisada é interessante à medida que nos dá indícios de que havia, já nesse momento, um imaginário de que, por si só, a produção livresca não era profícua no sentido de instaurar o hábito de leitura. Isso porque ela foi caracterizada como ‘fator limitante do desenvolvimento espiritual e mesmo material da Nação’, ao que o Instituto responde:

*A produção de livros, como qualquer outra atividade econômica está sujeita a leis econômicas que escapam à vontade ou ao capricho de quem quer que seja e às realidades sociais das quais é vítima a*

*indústria editorial. Por isso, é um absurdo atribuir-se aos que, a despeito de todas as dificuldades, produzem livros neste País, a responsabilidade de constituírem-se num 'fator limitante do desenvolvimento espiritual e mesmo material da Nação'. Desconhecer ou negar maldosamente a contribuição até aqui oferecida pela indústria editorial brasileira, é injustiça das mais gritantes, principalmente quando essa indústria é totalmente privada – graças a Deus! - e luta com imensas dificuldades que só recentemente começam a ser equacionadas com maior objetividade pelos Poderes Públicos, condição **sino qua non** para a solução.*

Obviamente, fica implícita nessa crítica o fato de parte dos recursos públicos irem para o financiamento da indústria privada por meio do sistema de coedições em vez de serem investidos em serviços públicos. Essa era, segundo Oliveira (1994, p. 84), uma característica econômica do período, posto que “através do ingresso de capital estrangeiro e do estímulo à iniciativa privada, o Estado promoveu o desenvolvimento acelerado da indústria e a formação de mercado, para absorver esta produção industrial”. O estímulo e defesa da iniciativa privada pode ser depreendido pela expressão “graças a Deus” utilizada quando se afirma que a indústria é totalmente privada. Dada a recorrência de seu uso, tal expressão pode ser tomada em sua equivalência com expressões de gratidão, reconhecimento e mesmo alívio, não necessariamente em seu viés religioso.

Com relação à indústria cultural, Ortiz<sup>33</sup> apud Oliveira (1994) defende que à época, com o patrocínio do Estado e da iniciativa privada, ela se diversifica alcançando cifras que até então não possuía. O sobressalto gerado pela crítica, marcado na estrutura linguística pelo emprego do adjetivo *absurdo*, do advérbio *maldosamente* e do sintagma *injustiça das mais gritantes*, pode ser compreendida, então, pelo fato de que tal asserção vai contra o verdadeiro da época em se tratando de uma iniciativa de promoção do livro, de fazer com que as pessoas se tornem leitoras a partir da oferta desse objeto cultural. Tendo em vista os discursos de incentivo à leitura que frequentam o imaginário geral, essa afirmação não constitui o que pode e deve ser dito a respeito de suas práticas. Isso porque, tal imaginário, corrobora uma representação contrária ao exposto, isto é, a leitura é prática que favorece o desenvolvimento espiritual e mesmo material da Nação, dado os efeitos benéficos e transformadores que acarreta a vida dos que se dedicam a ela.

Outra característica importante do Instituto citada no texto diz respeito ao convênio estabelecido com as bibliotecas públicas municipais que recebiam uma doação de volumes selecionados pelo INL para constituírem seu acervo e em contrapartida deveriam despende

---

<sup>33</sup> ORTIZ, R. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. 3a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

um valor para a compra de livros que respondessem às expectativas do público que frequentasse a instituição. A falta dessa contrapartida ocasiona o que Oliveira (1994) chama de Biblioteca fora do tempo, posto que não contempla o interesse dos seus frequentadores. Esse funcionamento é reproduzido na matéria do seguinte modo:

*No tocante às bibliotecas públicas de Prefeituras com recursos orçamentários, nós exigimos, através de convênio, que à nossa doação de 250 livros, anualmente, as Prefeituras correspondam, aplicando o equivalente a dez salários mínimos regionais, na aquisição de livros comprados às editoras. Portanto, a doação do ano seguinte só será efetivada mediante a comprovação de que uma parte da verba municipal foi aplicada na aludida aquisição.*

Explicita-se aí a estratégia de promoção da leitura adotada pelo INL, que tem no livro e sua difusão seu principal meio e na biblioteca seu local privilegiado de ação, por ser ela o lugar facilitador de disseminação e democratização do acesso a esse objeto cultural. Isso porque, os tais benefícios advém do contato constante das pessoas com a leitura e não necessariamente da inauguração de um prédio na cidade. O modo como a questão é enunciada indica a recorrência desse discurso e a força dele no imaginário geral, dado que a impossibilidade de desconhecer é também a impossibilidade de negar tais benesses, imaginário esse que encontra eco na adjetivação da biblioteca como *espaço cultural tão importante e útil à sua comunidade* presente no ofício de 1987, em que se atesta a doação dos livros à biblioteca pública.

Segundo Oliveira (1994), em 1976, durante a gestão de Herberto Sales, o *Instituto Nacional do Livro* tem seus programas ligados ao livro didático transferidos para a FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), fazendo, na opinião de Suaiden (2000), com que o INL perdesse muito de seu poder, prestígio e recursos. Com isso, a biblioteca deixa de ser parceira no processo formativo e na disseminação de informação utilitária, tal como pudemos verificar na matéria do jornal O Estado de São Paulo, com a seleção de obras que deveriam estar disponíveis à população e passava a focar-se na preservação e difusão da cultura brasileira (OLIVEIRA, 1994).

A criação da *Fundação Pró-Memória* em 1979, da qual passa a fazer parte em 1981, acentuou a perda de recursos do Instituto, fazendo com que se passasse a intercalar as regiões que recebiam as doações a cada ano. Sua função dentro desta Fundação era a de “promover a ampliação dos acervos das bibliotecas e a sua preservação, como repositórios da cultura nacional” (OLIVEIRA, 1994, p. 156). Uma mudança fundamental verificada pela autora

quando o INL sai da *Fundação Pró-Memória* e passa a compor o quadro da *Fundação Pró-Leitura* diz respeito à alteração da concepção de biblioteca como veículo de informação. A finalidade do Instituto definida na *Estrutura Orgânica da Fundação Nacional Pró-Leitura* passa a ser “incentivar a criação, o desenvolvimento, a difusão de bibliotecas em todo o território nacional, objetivando o enriquecimento de seus serviços” (BRASIL<sup>34</sup> apud OLIVEIRA, 1994, p. 156).

A preocupação com o enriquecimento dos serviços é, na opinião da autora, um indício de que, a partir desse momento, a biblioteca assumia, no interior do INL, a função de promotora da leitura. Prova disso é o desenvolvimento de um projeto intitulado “Viagem da Leitura”<sup>35</sup>, desenvolvido em parceria com a fundação Roberto Marinho, a Fundação do Livro Infantil e Juvenil, a Comissão de Bibliotecas Públicas e Escolares da FEBAB e a indústria de papel Ripasa, que envolveu, segundo **Relatório de Atividades do Instituto** entre os anos 1988 e 1989 (INL<sup>36</sup> apud OLIVEIRA, 1994), além da distribuição de livros, a veiculação de campanha de incentivo a essa prática e cursos de capacitação profissional para atuação com crianças e jovens nas bibliotecas públicas. O desenvolvimento de uma campanha que se volte à tentativa de convencer as pessoas sobre a necessidade de ler bem como a capacitação de pessoas para que atuem junto ao público frequentador das bibliotecas é sintomática de uma mudança de perspectiva de um incentivo à leitura focado na produção e circulação livresca para um fomento à leitura focado na prática em si. O *Instituto Nacional do Livro* tem suas atividades encerradas por meio da Lei nº 8029 de abril de 1990, na qual é extinta a *Fundação Pró-Leitura* e suas atribuições transferidas à *Fundação Biblioteca Nacional*.

Em síntese, nosso intuito não foi fazer a análise exaustiva das ações desenvolvidas pelo *Instituto Nacional do Livro* no período de sua vigência, trabalho já realizado por outros autores<sup>37</sup>, mas, examinando algumas de suas iniciativas ao longo do tempo, olhar para os discursos de promoção da leitura que as sustentavam, de modo a evidenciar como, em determinado período, eles podem ser compreendidos na relação sinônima com o fomento à produção e circulação livresca bem como seus desdobramentos que nos levam do livro à leitura.

<sup>34</sup> BRASIL, Ministério da Cultura. **Estrutura orgânica da Fundação Nacional Pró-Leitura**. Brasília, 1987.

<sup>35</sup> Não conseguimos acesso aos materiais produzidos pela Campanha.

<sup>36</sup> INL. Relatório de Atividades: 1988 – 1989. Brasília, 1990.

<sup>37</sup> A este respeito, indicamos a leitura da Tese de Doutorado de Zita Catarina Prates de Oliveira, intitulada **Biblioteca “fora do tempo”**: Políticas Governamentais de Bibliotecas Públicas no Brasil, 1937 – 1989; bem como a Tese de Doutorado de Ricardo Oiticica, cujo título é **O Instituto Nacional do Livro e as Ditaduras: Academia Brasileira dos Rejeitados**, que, olhando para distintas questões que abrangem a existência da instituição, oferecem um amplo panorama de sua história.

### 3.2 DO LIVRO À LEITURA: O PROLER (PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO A LEITURA)

No contexto das discussões empreendidas no presente capítulo sobre o incentivo à leitura em sua relação com o incentivo à produção livresca bem como com a estruturação de bibliotecas públicas em todo país, a análise das ações do *Programa Nacional de Incentivo à Leitura* (doravante Proler) se justifica à medida que a criação dele significa uma transição dessa promoção da leitura através do livro para uma promoção centrada de fato na leitura, o que pode ou não ensejar um novo regime de discursividades. É preciso ressaltar, no entanto, que essa mudança de perspectiva se deu de forma progressiva. Se, de acordo com Coelho (2009), as ações governamentais que se sucederam no tempo durante a existência do INL, tais como a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1967 e 1985, respectivamente, eram voltadas à criação de bibliotecas e distribuição de livros didáticos, a partir dos anos 1970 avolumam-se iniciativas não governamentais que, ao focar sua atenção em públicos até então esquecidos, diversificavam as práticas por meio das quais a leitura é promovida. É o caso, por exemplo, da *Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil*, criada em 1968, que, mesmo seguindo com a distribuição de livros e o incentivo à disseminação de bibliotecas, também “criou minibibliotecas em favelas, hospitais, fábricas e outros locais; investiu na formação de professores e bibliotecários; realizou oficinas, cursos, seminários; promoveu programas de leitura destinados às crianças que não frequentavam a escola etc.” (COELHO, 2009, p. 24), tendo como seu projeto mais conhecido a “Ciranda de Livros”.

A criação da *Associação de Leitura do Brasil* (ALB), em 1981, também é sintomática dessa mudança de perspectiva de uma promoção da leitura centrada na produção e circulação do objeto cultural livro para uma promoção da leitura cujo foco estivesse voltado a sua prática. Em um artigo dedicado a discutir o papel da ALB na luta pela ampliação de leitores, Ezequiel Theodoro da Silva (1991), afirma que, no contexto de sua fundação, os objetivos da Associação no que concerne a democratização da prática de leitura e de atuação em conjunto com pessoas ligadas a ela, tais como professores e bibliotecários, eram motivados por constatações acerca da ineficácia de se tratar a questão da leitura apenas sob o viés do acesso ao livro, uma vez que o objeto cultural seria vazio de significado se não se procedesse a sua leitura, bem como continuaria concorrendo para “atender muito mais ao gosto de públicos já consolidados, geralmente ligados às camadas dirigentes.” (SILVA, 1991, p.17). De acordo com o professor, tinha-se em mente que:



o bem de um livro reside no fato de ele ser *lido* (e não apenas comprado, adquirido, ou, ainda, doado). Em outras palavras, um livro é feito de signos, os quais, por sua vez, falam das coisas. Sem olhos que o leiam, um livro é portador de signos que não produzem significados, é mudo, é apenas ‘papel pintado com tinta’ e não tem valor prático algum. (SILVA, 1991, p. 16)

O autor ressalta que é inegável a importância da edição de livros, incluída aí a existência de um parque gráfico bem consolidado, “para a promoção e difusão da leitura em qualquer sociedade e, conseqüentemente, para o aumento quantitativo do seu número de leitores” (SILVA, 1991, p. 15). Prova disso é que, segundo o autor, os membros da ALB, entre os quais o próprio Ezequiel Theodoro da Silva, esperavam que houvesse uma maior procura pela Associação por parte dos editores interessados em debater questões concernentes à promoção dessa prática. Para o professor, o problema se coloca, então, “quando o editor, por estar cego à extensão e à complementaridade do seu trabalho, pensa que a simples produção de livros pode ser encarada como condição suficiente para a dinamização da leitura e educação de leitores” (SILVA, 1991, p. 15).

Nesse cenário de discussões acerca da proficuidade de se centrar a atenção na motivação efetiva da leitura, não apenas fornecendo o acesso ao livro como chave do processo, “o Proler foi pensado para ser um programa de estímulo à leitura que não se limitasse à criação de bibliotecas e à distribuição de livros. Implantou uma nova visão sobre a leitura e voltou suas ações para a capacitação de recursos humanos, formando uma rede nacional de mediadores de leitura” (COELHO, 2009, p. 11). O Programa é instituído em 13 de maio de 1992 por meio do Decreto nº 519, durante o governo do ex-presidente Fernando Collor, em um cenário de desmonte cultural. A ideia de sua execução surgiu no período em que Affonso Romano de Sant’Anna assume a Fundação Biblioteca Nacional.

Em um estudo sobre a implantação do Programa, Coelho (2009, p. 15) afirma que Sant’Anna tinha por objetivo fazer da leitura “o símbolo da dinamização do conhecimento acumulado naqueles milhões de livros”, suplantando um olhar sobre a Biblioteca Nacional que a relacionava à função hermética do seu acervo. Além disso, segundo o autor, nesse cenário de desmonte cultural empreendido pelo governo Collor, com a extinção, em 1990, de uma série de fundações ligadas à cultura, entre elas a *Fundação Pró-Memória* e a *Fundação Pró-Leitura*, as atribuições do *Instituto Nacional do Livro* que, entre 1981 e 1984 e desta data até 1990, competiram, respectivamente, às supramencionadas fundações, passam para a *Fundação Biblioteca Nacional*.

Ainda de acordo com Coelho (2009), a perspectiva de trabalho de Santa’Anna era ancorada no tripé biblioteca-livro-leitura dentro do projeto denominado Biblioteca Ano 2000.

Conforme o autor, para implementar essa política voltada à leitura, o presidente da Fundação Biblioteca Nacional convida Eliana Yunes, que havia sido sua orientanda de doutorado e, desde a primeira metade dos anos 1980, já vinha desenvolvendo uma pesquisa sobre a necessidade de se constituir uma política nacional de incentivo à leitura no Brasil. A experiência da pesquisadora na área também se deve a sua atuação como diretora da *Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil*, instituição da qual se afasta em 1989 para disseminar os resultados de sua pesquisa no exterior, passando por países como México, Espanha, Chile, Colômbia, chegando à Alemanha, onde decide ampliar a pesquisa, realizando o pós-doutorado. Sua volta ao Brasil, no momento em que ainda escrevia o projeto de pós-doutorado, foi marcada pelo convite de Sant’Anna e a redação da proposta da política de fomento a leitura, intitulada “Para uma política nacional de incentivo à leitura”, sendo posteriormente renomeada para *Programa Nacional de Incentivo à Leitura – Proler*, dada a dificuldade de instituí-lo efetivamente como política. O Programa, estabelecido como uma parceria entre a *Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil* e a *Fundação Biblioteca Nacional*:

tinha como objetivo a criação de uma rede nacional de unidades promotoras das práticas leitoras. Propunha uma ação interministerial e interinstitucional – envolvendo governos estaduais, municipais, organizações não governamentais, instituições acadêmicas, bibliotecas, associações comunitárias, empresas privadas, entre outros – a fim de se alcançar os recursos e a estrutura necessária. O cerne da proposta era o resgate da cidadania através do livro e da informação, ou seja, promover, através da leitura e do acesso aos bens culturais, a inclusão social. (COELHO, 2009, p. 17)

A este respeito, na apresentação das concepções e diretrizes do Programa, Muniz Sodré, que na época de sua publicação exercia o cargo de presidente da *Fundação Biblioteca Nacional*, afirma que “seu êxito e sua longevidade devem-se à cooperação que se estabeleceu entre a instituição pública que o mantém ativo – a *Biblioteca Nacional* – e setores da sociedade organizada que, na forma dos Comitês conveniados ao Programa, desenvolvem iniciativas autônomas em favor da leitura” (BRASIL, 2009a, p. 6). Isso porque:

*em vez de adotar uma organização verticalizada, o Programa se constitui como uma rede de cooperação. Desse ponto de vista, a principal atribuição do Conselho e da Coordenação Nacional não é determinar a direção e o ritmo de crescimento dessa rede, mas coligar os fios existentes, promovendo o diálogo entre diferentes concepções e iniciativas.* (BRASIL, 2009a, p. 15)

Não nos ateremos a descrever o processo de implantação do Proler e as dificuldades advindas dele<sup>38</sup>, visto que nosso foco está voltado aos discursos de promoção da leitura que sustentam as iniciativas do Programa, os quais podem nos remeter ao imaginário institucional/acadêmico acerca das práticas de leitura e, a partir dele, ao modo como consequentemente acreditavam que deviam ser promovidas. Para tanto, analisamos algumas publicações referentes ao Programa: *PROLER: concepções e diretrizes, Casa da Leitura: presença de uma ação* e também as apresentações dos *Cursos da Casa da Leitura*, por ser ela o “espaço onde o PROLER/FBN põe em execução suas diretrizes para todo o país” (BRASIL, 2002, p. 33).

Segundo as concepções e diretrizes do Proler:

*Durante os primeiros quatro anos de sua existência, o PROLER delineou-se como experiência executiva de uma política nacional de leitura, concebida para responder a uma preocupação fundamental: o distanciamento de grande parte da sociedade em relação à leitura, um problema decorrente de questões estruturais de formação da nação brasileira e que, em suas consequências futuras, comprometia as perspectivas de desenvolvimento social. (BRASIL, 2009a, p. 11)*

É possível verificar uma representação muito frequente das práticas de leitura no país: a de sua defasagem. No entanto, aqui a questão da leitura sai da ordem do factual e pessimista “o brasileiro não lê” ou “o brasileiro lê pouco” para a ordem das causas do referido fato: “o Brasil é pobre e violento porque os caminhos desastrados de nossa história produziram uma sociedade em que somente 25% dos brasileiros entendem o que leem” (BRASIL, 2009a, p. 31). Com vistas a redimir o país dessa sua história que supostamente alijou grande parte da população do contato com a leitura, corroborando um cenário de exclusão social, as ações do Proler expressas nas publicações são sempre voltadas à formação de cidadãos, à democratização do acesso à leitura e a:

*promover ações de valorização social da leitura. Esse propósito envolve políticas de difusão de livros e bens de leitura – destinadas a torná-los disponíveis ao maior número de pessoas -, mas exige, principalmente, a constituição de uma política voltada à formação de leitores e de agentes de leitura. (BRASIL, 2009a, p.11)*

---

<sup>38</sup> A este respeito, consultar: COELHO, J.B. **PROLER: um estudo sobre a sua implantação**. In: Anais da Biblioteca Nacional. v. 129. Rio de Janeiro, 2009.

Como se vê, a valorização social da leitura proposta pelo Proler passa pela *difusão de livros e bens de leitura*<sup>39</sup>, *mas exige, principalmente, a constituição de uma política voltada à formação de leitores e de agentes de leitura*. O excerto supracitado é sintomático dessa mudança de perspectiva em relação às formas de se incentivar a leitura. Se se reconhece a importância de que o objeto cultural livro esteja ao alcance do maior número possível de pessoas, corrigindo uma disparidade histórica que fez dele um produto de difícil acesso à maioria da população brasileira, dado seu alto custo, reconhece-se, sobretudo, a necessidade da constituição de uma política que forme tanto leitores quanto agentes de leitura, ou seja, pessoas capazes de motivar outras pessoas a lerem, visto que apenas disponibilizar livros não vinha sendo uma estratégia profícua no fomento a essa prática. É o que apontam o excerto abaixo reproduzido:

*Os dados mostram que a produção de quantidades crescentes de livros e a fundação de bibliotecas cada vez mais bem equipadas não se têm traduzido, como seria esperado, em uma real inclusão cultural e política dos grupos sociais historicamente alijados do direito à leitura e à escrita: é preciso criar condições para que os livros possam ser lidos por mais pessoas e para que espaços públicos de leitura em funcionamento sejam, de fato, ocupados. O incentivo à leitura, atividade de alta complexidade, exige mais do que soluções quantitativas, e os efeitos que dele podem advir – desenvolvimento social, participação cidadã e formação humana – são, numericamente, incomensuráveis. (BRASIL, 2009a, p. 10)*

Ainda que não haja referência, na publicação, ao local de onde são retirados tais dados, a alusão a eles indicia uma provável ineficácia da promoção da leitura tal com vinha sendo desenvolvida, cujo foco era facilitar o acesso ao livro tanto pelo incremento da produção livresca e de seu viés mercadológico expresso, por exemplo, pelo sistema de coedição instaurado pelo *Instituto Nacional do Livro*, quanto pela estruturação de bibliotecas públicas, as quais, por sua vez, recebiam parte dessa produção livresca coeditada pelo INL. Tal ineficácia de se fomentar a leitura apenas sob essa ótica quantitativa diz respeito ao fato de que, ao fazê-lo, pode-se estar afugentando toda uma dimensão humana de valores, *numericamente, incomensuráveis*, advinda do efetivo contato com a leitura, o qual não é garantido pelo acesso ao livro, mas por sua utilização. Tais valores numericamente incomensuráveis dizem respeito ao fato de se considerar, por exemplo, “a leitura como um

---

<sup>39</sup> O conceito “bem de leitura” é cunhado para se referir aos muitos benefícios que se acredita provirem de sua prática, tal como pode ser depreendido do enunciado: “O consenso quanto aos benefícios advindos do ato de ler deve encontrar sensível correspondência na expressão *bem de leitura*, conceito de absoluta transparência para aqueles que são leitores” (BRASIL, 2002, p. 13).

bem capaz de promover melhorias materiais nas condições de vida, de facilitar a inserção das pessoas no mercado de trabalho, de fazer efetivo o exercício da cidadania” (BRASIL, 2002, p. 14). Por essa razão, “é preciso criar condições para que os livros possam ser lidos por mais pessoas e para que espaços públicos de leitura em funcionamento sejam, de fato, ocupados” (BRASIL, 2009a, p. 10).

Desse modo:

*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. Essa política deve também envolver a formação continuada de leitores capazes de atuar como agentes de leitura, prestando apoio pedagógico eficiente aos usuários e colaborando diretamente em projetos voltados à difusão de técnicas e habilidades específicas de leitura e escrita. (BRASIL, 2009a, p. 10)*

Portanto, essa é a frente de ação do Programa, cujas linhas dividem-se em três prioridades. A primeira delas é voltada à formação desses agentes de leitura, “não apenas com mediadores tradicionais, como professores e bibliotecários, mas também com servidores das áreas de saúde e cultura, agentes comunitários e outros profissionais” (BRASIL, 2009a, p. 12). É importante ressaltar que, ao longo de sua história, o Proler passa por uma reformulação no tocante ao seu espaço privilegiado de ação. Se antes era imperativo fazer o que se denominou desescolarização da leitura, cuja intenção era “levá-la aos espaços sociais do cotidiano dos cidadãos, e, ao mesmo tempo, preservando a primazia da leitura na escola, reformular as relações da escola com a leitura para retirá-la do seu confinamento disciplinar e apresentá-la como elemento comum a todas as formas de conhecimento” (BRASIL, 2009a, p. 12), com essa reformulação, a escola se torna o seu campo privilegiado de ação. Trata-se, desse modo, do envolvimento das pessoas na “causa do incentivo à leitura”, sintagma utilizado algumas vezes nos *Cursos da Casa da Leitura*, material cujo intuito era fornecer referencial teórico-metodológico que embasasse a ação dos Comitês nas práticas de promoção de leitura. A *memória discursiva* (COURTINE, 2009) a que nos remete a palavra “causa” no sintagma “causa do incentivo à leitura” está ligada à ideia de algo a que se deva aderir por se tratar de uma atitude altruísta, como é o caso, por exemplo, da “causa humanitária”. No caso da leitura, a adesão ao seu incentivo, desprovida de interesse comercial (estamos tratando aqui de iniciativas a nível individual e espontâneo, sem entrar no mérito de toda rede mercadológica envolvida no universo dessa prática), sinaliza a promoção de um valor humano.

A *mobilização social em favor da leitura* proposta pelo Programa “não tem caráter centralizador: sua estrutura está permanentemente aberta a novos projetos de leitura, e suas ações são inteiramente voltadas ao objetivo de estimular iniciativas autônomas em favor da leitura em diversas regiões do país” (BRASIL, 2009a, p. 14). Essa descentralização se estabelece por meio de um termo de parceria entre a Comissão Coordenadora que “trazia a pluralidade das concepções de leitura para a cena do Programa, exercitando-se no modo democrático de pensar uma rede de parcerias associadas, sem vínculos institucionais” (BRASIL, 2009a, p. 13) e Comitês que “trabalhem sobre suas respectivas realidades regionais para atender às demandas próprias das comunidades onde atuam” (BRASIL, 2009a, p. 15). Ainda que os Comitês sejam estabelecidos por meio de convênios, parece-nos que os discursos sobre a necessidade da mobilização social em favor da leitura vindas de uma instância governamental e apontada como “causa” visavam, em certa medida, afetar o imaginário de uma parcela da população, fazendo com que ela advogue a responsabilidade pela promoção dessa prática. É o que buscamos discutir no quinto capítulo.

A segunda linha de ação do Programa é relativa à ampliação e dinamização dos acervos das bibliotecas e salas de leitura do país. Tal linha de ação tem a ver com seu compromisso “com a democratização do acesso da maioria da população, leitora e não-leitora, à rede de informações que sustenta as sociedades contemporâneas, contribuindo para a redução dos mecanismos de exclusão que afastam as pessoas de sua condição de cidadãos” (BRASIL, 2009a, p. 22). Isso porque, embora se defenda que o acesso ao livro não é garantia efetiva de leitura, é inegável que:

*Formar leitores pressupõe, no entanto, que o texto escrito esteja acessível de maneira permanente. Para aproximar as pessoas dos livros, é imperioso constituir uma rede de bibliotecas – escolares, públicas e comunitárias – que torne os bens culturais disponíveis para a livre consulta e fruição dos leitores. Diversos setores da sociedade, sobretudo no que concerne à organização de espaços comunitários de leitura, têm empreendido ações dessa natureza, mas essa iniciativa não dispensa a necessidade de dar prosseguimento às políticas públicas de expansão da rede de bibliotecas e de promoção da leitura.*  
(BRASIL, 2009a, p. 10)

A terceira e última linha de ação diz respeito à difusão da “leitura como valor social, recurso para circulação da informação e fator imprescindível à construção da cidadania” (BRASIL, 2009a, p. 12). De modo geral, vê-se que todas elas se articulam segundo uma representação da leitura como prática que forma cidadãos. Esse imaginário define que tipo de

prática se quer fomentar ou se recomenda fomentar com vistas a formar cidadãos e seu contraponto com relação à leitura entendida como capacidade de ler:

*Há, contudo, uma importante diferença entre saber ler e a prática efetiva da leitura: se o aprendizado da leitura atende a necessidades pragmáticas, como deslocar-se de um ponto a outro no espaço das cidades, trocar correspondências, fazer compras e realizar outras tarefas cotidianas, é a prática de leitura que possibilita aos indivíduos participar de maneira ativa da vida em sociedade. Em uma democracia, o exercício da cidadania depende de condições efetivas que permitam às pessoas reconhecer seus direitos e deveres, aprender 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.* (BRASIL, 2009a, p. 8)

Constata-se que a leitura que forma cidadãos é aquela que pressupõe o desenvolvimento do senso crítico, permitindo aos leitores o exercício dos deveres bem como a exigência dos direitos, garantindo que os sujeitos não sejam ludibriados seja pelas informações que lhes chegam pelos meios de comunicação seja pelas leis e contratos com os quais travam contato no dia-a-dia, uma vez que tal criticidade lhes possibilita *tomar posição em relação aos acontecimentos que afetam suas vidas*. Diferentemente da promoção da leitura que permeou e orientou os trabalhos dos movimentos de alfabetização analisados no segundo capítulo deste trabalho, cujo foco estava em seu ensino, em fazer com que as pessoas soubessem ler, para o Proler, a leitura a ser fomentada não é a que responde apenas às necessidades pragmáticas, mas a que favorece o despertar dessa capacidade crítica e isso se deve à sua relação intrínseca com a escrita. Caso contrário, a leitura pode ser domesticadora, e não emancipadora. Isso porque:

*mais que ato mecânico de decodificação de palavras, 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. Ler textos exige o domínio de conhecimentos que vão além das convenções e regras gramaticais e que pressupõem modos de inserção social e cultural do sujeito leitor, traduzidos por experiências de mundo, de histórias e de contato com diversos textos e suportes de escrita.* (BRASIL, 2009a, p. 8)

Apresentada como atividade intelectual para além da possibilidade de decodificação de palavras, a leitura formadora de cidadãos é aquela que, de acordo com o material analisado, insere social e culturalmente o sujeito leitor. Para tanto, faz-se necessário o contato com uma gama de textos e suportes de escrita. Interessante observar que a indicação é para que se estabeleça o *contato com diversos textos e suportes de escrita*. Não há uma referência explícita ao livro em sua forma impressa, objeto cultural pelo qual historicamente os discursos de promoção da leitura primaram a despeito de outros formatos de publicação. Também a discussão sobre a importância de se olhar para o suporte onde o texto foi veiculado denota uma preocupação com a produção de sentido, uma vez que a materialidade em que o texto se inscreve pode produzir, afetar o sentido do que é enunciado, tal como aponta Chartier (1999). Marca-se aí também uma oposição entre oralidade e escrita, posto que, em um país historicamente ligado à oralidade, de acordo com a definição do Programa é preciso que a leitura seja fomentada através de textos que possuam sistemas de referência próprios da escrita e, por conseguinte, distintos do registro oral. As razões apontadas pelo Proler para que a leitura seja incentivada em sua relação com a escrita podem ser explicadas a partir de nossa constituição sociocultural: “Neste país, em que contadores de história são uma tradição, enquanto a biblioteca luta para inserir-se como referência nas práticas culturais, é necessário fortalecer esse espaço, vital para que efetivamente o cidadão exerça e divulgue o pensamento crítico” (BRASIL, 2002, p. 24).

Assim sendo, compreende-se que:

*Promover a leitura é dar condições para a realização da escrita. No conjunto da humanidade, nós, que escrevemos, somos a minoria, e nem podemos orgulhar-nos da maior parte dos feitos na cultura da linguagem escrita. Reafirmamos, porém, que, na cultura da letra, fragilidade e resistência se conjugam para oferecer à espécie humana este instrumento – a escrita – a serviço do reconhecimento de sua dignidade. (BRASIL, 2002, p. 36)*

Segundo é defendido na publicação voltada a discorrer sobre a ação da Casa da Leitura, é nessa associação da leitura com a escrita que o Programa marca sua distinção com relação a outras ações de promoção dessa prática que se realizavam pelo país, visto que “o PROLER/FBN manifesta a preocupação com a elaboração e realização de uma agenda cultural e educacional que vise à formação do leitor-escritor” (BRASIL, 2002, p. 34). Diante do exposto, uma questão fundamental se coloca: qual perfil de leitor orienta as ações do Programa e faz urgente sua formação? De modo geral, a resposta a essa pergunta é apresentada sobretudo na correlação estabelecida entre leitura e cidadania ou, em outras



palavras, a resposta a essa pergunta é pautada pela representação discursiva da leitura como prática avalista do despertar da cidadania. Isso porque atesta-se, por exemplo, que “Leitores plenos reclamam educação de qualidade, constante assistência médica, igualdade social, projetos pessoais e comunitários – em suma, presente digno, futuro promissor” (BRASIL, 2002, p. 16).

Tal definição de leitor assinala essa dimensão cidadã advinda da prática efetiva da leitura (em contraposição ao saber ler), a qual permite que as pessoas reconheçam e reivindicuem seus direitos, dada a autonomia e capacidade crítica propiciadas pelo seu exercício. Entretanto, essa não é a única dimensão validada da leitura, tal como se admite no enunciado “Ler não é tão-somente uma ação pragmática, porém um exercício de razão e de devaneio – duas faces que compõem a mente humana, como cara e coroa fazem o todo de uma moeda” (BRASIL, 2002, p. 16). Interessante notar, todavia, que, ainda que reiteradamente defendida e debatida nos materiais que visam a discorrer sobre a ação desenvolvida pelo Proler, a leitura que desperta a cidadania, expressa no excerto supracitado como o lado da razão dessa moeda, não é a prática indicada pelo Programa quando o assunto é motivar as pessoas a lerem. É o que se pode verificar pela matéria veiculada pelo jornal Folha de São Paulo no dia 02 de janeiro de 1994. Reproduzimos a reportagem abaixo:

### ***Biblioteca Nacional quer seduzir leitores***

*O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler) quer acabar com os “happenings” de livros. “Não adianta fazer campanha dizendo que é bom ler, distribuir livros, se não há o hábito da leitura no Brasil”, diz a assessora especial e ideóloga do programa, Eliana Yunes. “Essas campanhas são ‘happenings’, o que só é possível em países que lêem.”*

*Criado há 19 meses por decreto do ex-presidente Collor, o Proler diferencia a promoção da leitura da promoção do livro. “Não adianta dar livro a quem não está acostumado a ler”, prega o coordenador do programa, o diretor teatral Francisco Gregório Filho. “A pessoa vai receber o livro e não vai lê-lo.”*

*O Proler é um programa da Biblioteca Nacional, vinculado ao Ministério da Cultura e apoiado pelo Ministério da Educação. Gregório Filho estima em US\$ 1 milhão por mês a verba necessária para disseminar o projeto pelo país. Até agora amealhou cerca de US\$ 3,6 mil mensais em média, somando o dinheiro distribuído pela Biblioteca Nacional, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e pelo Fundo Nacional de Cultura.*

*Para o Proler, é preciso seduzir para conquistar novos leitores. “O Ministério da Educação gasta milhões em livros didáticos, mas não*

*em literatura”, ataca Gregório Filho. “É a literatura que é plural, que dá várias visões, que toca o sentimento”, acrescenta Yunes.*

*Os dois colecionam casos de descoberta da literatura. A partir de atividades com “contadores de história”, em Jequié (BA), uma enfermeira passou a ler no hospital, em casa, a caminho do trabalho. O marido tentou demovê-la: deu-lhe panelas, jogo de travessas e outras utilidades domésticas. No fim, acabou o casamento e hoje a enfermeira conta histórias na rádio local.*

*No Rio, uma faxineira começou a participar de encontros em que alguém conta uma história literária e de círculos de leitura. Só sabia escrever e ler o próprio nome. Tinha dificuldade de folhear os livros, às vezes os segurava de cabeça para baixo, fingindo ler. Em casa, abria os volumes e os “lia” para os netos, lembrando as histórias que tinha ouvido nos grupos.*

*O programa chegou a nove estados até agora. Em cursos de sedução literária – chamados de “capacitação de recursos humanos” – participaram aproximadamente 2.700 pessoas. A duração é de dois meses. Nos encontros com autores, círculos de leitura e contadores de histórias, pelo menos 15 mil.*

*Em dois prédios que somam 1.000 metros quadrados de área útil em Laranjeiras (zona sul do Rio), foi inaugurada em agosto a Casa da Leitura, que sedia o Proler. Lá já estão arquivados em computador mais de dois mil textos sobre leitura. Todo sábado, há atividades para adultos e crianças – cerca de 500 participantes por mês.*

*Junto com a PUC/RJ, está sendo criado um programa de computador para incentivar a leitura. O leitor escolherá um entre dez autores, uma entre cinco obras suas. Poderá ler, ouvir o texto na voz de um ator, ler o comentário de um analista e obter outras referências. “A literatura é que seduz novos leitores”, insiste Eliana Yunes.*

Logo de início, delineia-se essa distinção assinalada nas ações do Proler entre a promoção do livro e a promoção da leitura, depreendida da fala de Francisco Gregório Filho, coordenador do programa, segundo o qual “Não adianta dar livro a quem não está acostumado a ler”, posto que “A pessoa vai receber o livro e não vai lê-lo”. Nesse caso, a crítica incide diretamente sobre a distribuição do livro didático que, a partir do Decreto-Lei nº 1006 de 1938, no qual foram estipuladas as condições de produção, importação e utilização do livro didático, tornou-se um filão interessantíssimo para o mercado editorial, principalmente após serem tocados pelo sistema de coedição do Instituto Nacional do Livro, tendo no Estado seu maior consumidor. A solução proposta não advém da distribuição de livros, nem de campanhas que atestem os seus benefícios, mas da criação do hábito de leitura entre os brasileiros, ou seja, faz-se necessário que as pessoas se acostumem com ela, que ela integre suas rotinas, não no sentido de estabelecer-se como obrigação diária enfadonha, mas como algo que lhes seja atrativo, interessante. Se não se trata nem de distribuir livros nem de fazer

campanhas, o caminho indicado para a conquista de novos leitores seria a sedução, a qual, por sua vez, só se realizaria por meio da literatura, tal como defende a idealizadora do Programa, Eliana Yunes, de acordo com a qual “A literatura é que seduz novos leitores”.

A ideia da sedução através da leitura remete ao discurso muito recorrente acerca dessa prática que a associa ao prazer, ao gozo, à fruição e que segundo Barzotto e Brito (1998), encontra sua formulação mais clássica e potente em Barthes, em o “Prazer do texto”<sup>40</sup> no início da década de 70, referindo-se à fruição oriunda da leitura de textos do gênero literário. Ela se expressa nas publicações que visam a apresentar o modo como se estruturam as iniciativas do Proler quando se afirma, por exemplo, que “a leitura permite escapar ao momento, criar alternativas à situação real, especular sobre outras formas de viver. Espaço dos deslocamentos, a leitura faz reconhecer o que, no meio do inferno não é inferno, mas fruição, escape, generosidade, escrita” (BRASIL, 2002, p. 17).

Voltando à matéria jornalística, para validar a proposição do poder de sedução exercido pela literatura, são apresentados dois exemplos de pessoas que tiveram suas vidas transformadas a partir do contato com a leitura literária. Embora não haja uma referência à identidade de gênero dos leitores a quem se destina a leitura literária, o fato de ambos os exemplos trazerem figuras femininas nos permite algumas inferências. A primeira delas é a remissão a um discurso relativo à leitura feminina burguesa, próprio do século XIX. Isso porque eram elas as leitoras de romance, que à época era considerado gênero adequado a esse público, como nos aponta Lyons (1997), por ser considerado frívolo, emotivo e com grande capacidade imaginativa. A segunda é que, se agora não mais confinadas ao espaço doméstico, haja vista a referência a suas profissões, ao trazer apenas exemplos de mulheres que descobriram a literatura, de algum modo a matéria da Folha de São Paulo traz à tona o imaginário de que sendo “criaturas em que prevalec[e] a imaginação”, são também mais facilmente seduzidas pelo suposto encantamento propiciado pela leitura literária. Outra relação com tal imaginário tem a ver com a informação de que uma das leitoras terminara o casamento posto que o marido tentava demovê-la do prazer da leitura. A este respeito, Lyons (1997, p. 172) também afirma que a leitura de romances:

representava certo perigo para o marido e para o *pater familias* burguês do século XIX: o romance poderia excitar paixões e exaltar a imaginação feminina. Poderia incentivar expectativas românticas que pareciam pouco razoáveis; poderia surgir idéias eróticas que ameaçavam a castidade e a boa ordem. O romance do século XIX

---

<sup>40</sup> BARTHES, R. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

era, pois, associado com as (supostas) características femininas da irracionalidade e de vulnerabilidade emocional.

No entanto, de modo distinto do que possivelmente aconteceria no século XIX, a separação do casal é noticiada com valor eufórico, pois simboliza um empoderamento feminino conquistado por meio da leitura. Mais que isso, a persistência da esposa frente as tentativas do marido de fazê-la desistir, apontam para o fato de que, se corretamente incentivada, a leitura se torna um comportamento perene, ou seja, o tão propalado hábito. Se no século XIX a literatura de certo modo representava uma ameaça, nos séculos posteriores, a mesma ganha prestígio, tornando-se o gênero privilegiado quando se trata da promoção da leitura na contemporaneidade. Além disso, o afincamento das mulheres com a leitura após passarem por ações de promoção dessa prática que contavam com a figura de contadores de história assinala a relevância do papel do mediador para o funcionamento do Programa.

A preocupação do Proler em oferecer subsídios para a formação de mediadores de leitura está assinalada nos *Cursos da Casa da Leitura*. Organizados em 9 volumes, “cada edição contém uma série de artigos, nos quais os professores expõem as concepções teóricas e as experiências concretas que dão fundamento a seus métodos de trabalho” (BRASIL, 2008). Isso porque “a finalidade da coleção é fornecer aos Comitês do PROLER e a outras instituições dedicadas a projetos de valorização do ato de ler um conjunto de reflexões e referenciais práticos capazes de suscitar estratégias de ação e de propagar, pela multiplicação dos seus efeitos, a **causa** do incentivo à leitura” (BRASIL, 2008). Com exceção do primeiro volume, todos os outros estão subdivididos de acordo com o assunto a ser abordado, quais sejam: *Leitura e Cidadania; Práticas Leitoras; Métodos de Leitura; Gêneros e leituras da literatura; Desafios na formação de mediadores de leitura; Mediação e leituras literárias no Brasil; Biblioteca e mediação da leitura, Leitura, memória e cidadania*. Como é possível verificar, neles estão concernidos os eixos orientadores da ação do Programa, como, por exemplo, a promoção da leitura como cidadania “por creditar à leitura e à escrita a condição básica de exercício da cidadania na sociedade brasileira” (BRASIL, 2009b) bem como a mediação da leitura e todos os desafios implicados em sua consecução, posto que:

*A função mediadora que se estabelece no processo que envolve autor/texto/leitor encontra no mediador o apoio necessário e assegura a devida intervenção no espaço social, ampliando as possibilidades de acessibilidade, disseminação e uso da informação adquirida por meio das práticas leitoras e do papel da biblioteca. (BRASIL, 2010b)*

Interessante notar que uma outra importante discussão apresentada nesses *Cursos* é acerca dos “novos papéis exercidos pela leitura com o advento das novas tecnologias” (BRASIL, 2009c). É o que atesta o então presidente da Fundação Biblioteca Nacional, Muniz Sodré, no texto de apresentação dos *Cursos da Casa da Leitura*, no qual afirma que:

*As mudanças por que têm passado os modos de leitura seguem de par com as mudanças trazidas pelas tecnologias da informação às formas de registro dos textos. O livro tem perdido centralidade simbólica, embora se conserve – e deva conservar-se – como mais um entre os suportes que nos oferecem material de leitura. O ato de ler, em sua essencialidade, não está associado a este ou aquele suporte em particular, mas à linguagem, em todos os seus modos de expressão.* (BRASIL, 2008)

É possível inferir a coexistência de uma representação sobre a leitura e suas formas de promoção que tem como gênero privilegiado a literatura e o livro em sua forma impressa, marcado, por exemplo, por alguns dos títulos dados aos *Cursos*, como *Gêneros e leituras da literatura* e *Mediação e leituras literárias no Brasil* e um imaginário que, com o advento das novas tecnologias de informação, busca validar e fomentar a leitura realizada em qualquer suporte e não restrita à leitura literária, visto que, como se assevera, “é importante ter consciência de que a melhoria da qualidade de vida, assim como a geração de emprego e renda, somente será possível pela qualidade na busca e compreensão da informação, em todas as formas, seja ela oral, bibliográfica, virtual ou digital” (BRASIL, 2010d).

Se em um primeiro momento, o intuito do Programa era desescolarizar a leitura, de modo a estendê-la aos espaços sociais que fazem parte do cotidiano dos cidadãos, “a consciência das condições sociais dominantes em nosso país determinou o Programa a concentrar suas ações no atendimento à escola pública” (BRASIL, 2002, p. 27). Nesse sentido, parte fundamental desse processo de constituição de mediadores de leitura é a formação do professor leitor e escritor, por ser ele:

*um dos primeiros profissionais que se fazem presentes junto à criança em seu processo de socialização, o professor desempenha nessa etapa um papel catalisador. O MinC propõe que o espaço da sala de aula seja reconhecido, sobretudo, como espaço de leitura, uma vez que o trajeto inicial que interliga a biblioteca de sala de aula à biblioteca escolar deve, mais tarde, estender-se à biblioteca pública. Nas premissas que permitem formular essas questões está a figura do professor leitor.* (BRASIL, 2002, p. 25)

Dado o papel catalisador desempenhado pela figura do professor em contexto escolar como exemplo a ser seguido, posto que, conforme se afirma, “não é demais, nem corriqueiro, mencionar que a criança e o jovem que veem seu professor envolvido com livros – carregando-os como seu material, citando-os em sala ou convidando o aluno a partilhar a leitura de um texto – sentem-se mais estimulados a investir nessa tarefa prazerosa” (BRASIL, 2002, p. 27), é preciso desenvolver um trabalho efetivo sobre suas práticas, de modo que “leitoras e leitores eletivos, professoras e professores possam, por sua vez, formar outros leitores, outras leitoras” (BRASIL, 2002, p. 27). O papel do professor no tocante ao incentivo à leitura é potencializado pelo Proler por reconhecer que nossa constituição sócio-histórica desigual é um entrave para que as famílias possam funcionar, de fato, como os primeiros fomentadores dessa prática entre seus filhos. Isso porque, para o Programa, essa nossa constituição sócio-histórica desigual fez da biblioteca familiar muito mais ausência que presença, visto que, pelo seu alto valor mercadológico, o livro era um item de luxo que podia ser adquirido apenas por uma pequena parcela da população.

Assim, e defendendo que é “preciso conviver com situações de leitura para aquilatar o seu valor; é preciso experimentar a provocação externa para incorporar à existência o ato da leitura” (BRASIL, 2002, p. 21), na impossibilidade de que as famílias cumpram seu papel no incentivo à leitura, essa falta deve ser compensada pelo trabalho dos mediadores dessa prática, cuja figura principal é a do professor:

*A criação do valor da leitura faz-se por meio da ação de bibliotecários, professores e animadores culturais, que, embora não venham a ter, junto à criança, a importância afetiva de seus familiares, estabelecem, por via do livro e da leitura gratificante, o vínculo mágico e real do novo leitor com o ato de ler. (BRASIL, 2002, p. 21)*

A respeito da formação do professor leitor, uma matéria veiculada pela Folha de São Paulo em 02 de agosto de 1999 traz alguns indícios de quais discursos de promoção dessa prática sustentam a ação do Proler. A matéria é reproduzida abaixo:

### ***Grupo cria biblioteca básica para professor com 95 livros***

*Que livros deve ler um professor que pretende se tornar um leitor e, conseqüentemente, estimular o hábito da leitura entre seus alunos? A resposta para essa pergunta foi encontrada por um grupo de docentes que participou de um curso promovido pelo Proler (Programa*

*Nacional de Incentivo à Leitura) no Rio de Janeiro e, que ao final do trabalho, montou a chamada “biblioteca básica do professor leitor”. Foram selecionados 95 livros de estilos, autoria e origens diversos, mas que guardam uma característica comum: foram escolhidos por terem sido “essenciais” na formação pessoal e profissional deles, levando-os a refletir e a criar uma visão crítica sobre o mundo – que é, justamente, uma das principais funções da leitura, na opinião de Elizabeth Serra, coordenadora do Proler.*

*“Um bom leitor é aquele que vai ler um texto, ter a sua interpretação, independentemente de outras referências. Mas não há uma fórmula mágica. É um processo que leva tempo e exige esforço”.*

*Por isso, os livros que compõem a biblioteca desempenham papéis diferentes na complementação da formação do professor leitor, podendo ser classificados em cinco categorias distintas.*

*“É uma criação coletiva, que resulta da experiência individual de cada um. A lista combina livros que, devido às suas características, compõem uma boa biblioteca”, diz Nilma Gonçalves Lacerda, consultora do Proler.*

*São volumes que Nilma classifica como clássicos, construtores ou inseminadores, devastadores, rejeitados e indispensáveis. Tal combinação de obras permite, a uma pessoa que pretende se tornar um leitor, tomar contato com um material diversificado.*

*Uma obra clássica é aquela que permanece como referência ao longo do tempo. A inseminadora é aquela que abre caminhos, instigando o leitor a procurar outros livros. Os devastadores [sic] mexem com a maneira como uma pessoa vê o mundo. Os rejeitados são livros considerados ruins. Os indispensáveis são os que permitem à pessoa desenvolver uma consciência sobre o devir humano, como os livros de filosofia ou vários de literatura, como “Moby Dick”, de Hermann Melville.*

*“É uma biblioteca em construção porque cada leitor é um. Não há uma norma geral, mas se uma pessoa ler esses títulos, certamente ela será um leitor competente”, diz Nilma.*

O primeiro discurso sobre a promoção da leitura que se descortina frente tanto à indicação do Programa para que sejam formados professores leitores quanto pelo questionamento inicial da reportagem sobre “Que livros deve ler um professor que **pretende** se tornar um leitor (...)?” é o de que há um imaginário geral de que grande parte desses profissionais não são leitores. Tal discurso, por sua vez, evidencia um outro, segundo o qual não seria toda e qualquer leitura que formaria leitores. Não fosse isso, os docentes obviamente seriam considerados leitores haja vista a indispensável relação com o escrito que permeia sua atuação. Esses discursos parecem embasar a proposição da atividade desenvolvida pelo Proler. Assim, se, como é possível depreender, não é toda e qualquer leitura que forma leitores, qual seria a prática adequada e que deveria ser estimulada como hábito entre os

alunos? A resposta para essa questão, a nosso ver, é apresentada pela então coordenadora do Proler quando afirma ser uma das principais funções da leitura o desenvolvimento da criticidade.

Assim, o bom leitor é caracterizado como “aquele que vai ler um texto, ter a sua interpretação, independentemente de outras referências (...)”. Neste contexto, “ter a sua interpretação” pode ser entendida como “ter sua própria opinião” à medida que se está pensando em um leitor crítico, capaz de julgar por si mesmo. No entanto, ao mesmo tempo em que pode significar ter opinião própria sobre determinado tema, “ter a sua interpretação” coloca a leitura na ordem do individual e assume como válida toda e qualquer interpretação. A este respeito, Possenti (1999) adverte que é preciso levar em conta as diversas coerções a que os sujeitos estão submetidos. Um leitor não lê como quer, mas como pode, e isso significa que ele pode ler errado, e o faz.

As obras indispensáveis para a formação do professor que pretenda se tornar leitor foram divididas em cinco categorias. São elas: clássicos, construtores ou inseminadores, devastadores, rejeitados e indispensáveis. Também essa classificação e a definição de cada uma das categorias nos fornecem ao menos dois dados interessantes. O primeiro deles diz respeito às práticas de leitura validadas socioculturalmente: aquelas que promovem algum tipo de transformação interior no sujeito, seja por instigar a busca por outras leituras, por “mudar a maneira como a pessoa vê o mundo” ou por “desenvolver uma consciência sobre o devir humano”. O segundo – e curioso – dado retoma a discussão de que nem toda leitura forma leitores e, por esse motivo, dentre as categorias criadas pelos professores tendo em vista obras que ajudaram em seu processo de formação, inseriu-se uma relativa às obras “rejeitadas”, ou seja, aquelas consideradas ruins. Parece-nos ser possível constatar que os discursos de promoção da leitura também abrangem o que poderíamos chamar de uma anti-promoção no sentido de validar ou invalidar determinadas leituras segundo critérios de qualidade, os quais não são explicitados na matéria, mas que nos remetem a uma oposição recorrente na atualidade entre clássicos e best-sellers.

Por fim, com a análise das proposições do Programa Nacional de Incentivo à Leitura, pudemos constatar que, reconhecendo as condições sócio-históricas desiguais do país também no tocante à leitura, as ações do Proler voltam-se à democratização do seu acesso por atribuir a essa prática o desenvolvimento da cidadania, a partir da qual os sujeitos teriam consciência de seus direitos e deveres, analisariam as informações com autonomia e capacidade crítica e tomariam posição frente as situações que lhe são apresentadas. Sua distinção fundamental com relação aos modos como a leitura vinha sendo promovida reside no fato de que, nele,



aponta-se uma certa inocuidade em se fomentar a leitura exclusivamente através do favorecimento do acesso ao livro e por isso propõe um incentivo a essa prática centrado, de fato, em sua motivação. Desse modo, a democratização do acesso à leitura passaria, então, pelo fortalecimento da estrutura livresca, mas também, e sobretudo, pela mobilização social, quer pelo estabelecimento de parcerias com Comitês que desenvolvem projetos de leitura em diversas regiões do país, quer pela formação de mediadores de leitura, especificamente professores e bibliotecários, haja vista que o espaço prioritário de ação do programa é a escola, espaço no qual também se busca suprir uma suposta deficiência no estímulo a leitura em âmbito familiar. As recomendações a professores e familiares no tocante ao estímulo à leitura também ensejaram as discussões empreendidas no próximo capítulo, que tem como foco olhar a criança como o sujeito privilegiado das ações de promoção dessa prática.

#### 4 INCENTIVAR A LEITURA É MOTIVAR CRIANÇAS E JOVENS A LER

Neste capítulo, procedemos a análise de discursos de promoção da leitura, veiculados sob formas não prototípicas de fomento a essa prática, ou seja, que não se dão a ver, por exemplo, numa *construção composicional* similar a de campanhas, programas ou ações formais de seu incentivo, tradicionalmente encampadas, no período concernido de nossa análise, pelo Estado (em seus diferentes níveis) ou por associações civis e/ou religiosas, ou por profissionais do livro e de seu comércio, mas que são difundidas em outros gêneros e suportes, e por distintas instituições, tais como em certos materiais didáticos, em publicações especializadas, sob a forma de artigos acadêmicos ou de textos de divulgação em revistas e jornais destinados a docentes, ou ainda em matérias de jornais e revistas de ampla circulação que tangenciam ou abordam frontalmente o tema da promoção da leitura. Quanto ao modo como são constituídos esses enunciados, eles se caracterizam, como vimos, tanto por seu objetivo ou *conteúdo temático* (principal ou acessório), a saber, a leitura e sua promoção, quanto por seu *estilo*, uma vez que são expressos no formato de recomendações, dicas, conselhos sobre o quê e como fazer, e não raramente sob a forma negativa, sobre o que se deve evitar quando se tem no horizonte a formação de leitores.

Tendo isso em vista, observamos um aspecto específico da formulação desses enunciados de promoção da leitura menos prototípicos. Eles se ancoram em certos discursos comuns, como vimos, mas variam em função dos enunciadores que assumem a enunciação ou para quem ela é dirigida. Entre aqueles alçados a agentes implicados nesse processo formativo encontram-se os pais e os professores, a quem os textos se dirigem ou de quem os textos reportam o que dizem sobre a leitura. Se os professores são representados como os responsáveis pela ação educativa em âmbito escolar e suas práticas são concebidas como destinadas a contribuir tanto para uma efetiva aprendizagem da leitura, quanto para motivar seus alunos a se tornarem leitores, seja pela escolha adequada dos objetos que serão dados a ler, seja pelos modos como serão dados a ler, os pais são representados como os primeiros responsáveis pelo contato dos filhos com a leitura e pela garantia das condições materiais que permitam esse contato, em especial de maneira precoce e perene, assim como são representados como o exemplo, mais convincente e eficaz, do que é e de como se deve ser leitor.

#### 4.1 O PAPEL DOS PROFESSORES

Entre as formas indiretas e genéricas de promoção da leitura encontram-se aquelas não prototípicas em relação ao que hoje se entende por essa prática e em relação aos gêneros mais comuns em que ela se materializa, tais como cartazes, anúncios, vinhetas em que se recomenda a leitura, visando incentivar certas práticas, ainda que sua enunciação seja comumente bastante genérica: “leia mais”, “leia para uma criança”, “quem lê, viaja”, “a leitura nos torna...”. Expressos em publicações científico/acadêmicas ou em materiais didáticos que circularam no Brasil em distintos períodos, e enunciados a partir de posições sujeito e institucionais diversas, esses modos menos prototípicos de sua promoção podem ser depreendidos sob a forma de recomendações, conselhos, sugestões e mesmo indicações do que se deve evitar. Manifestos no interior de textos, sendo seu objetivo principal ou apresentado como acessório, esses modos de promoção da leitura que aqui serão analisados se encontram nessas publicações voltadas especialmente a professores, acerca de como proceder ao ensino e fomento da leitura.

Entre esses materiais diversificados, a **Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente**, de autoria de Manuel Bergström Lourenço Filho, localizada junto ao arquivo do CPDOC/FGV no Rio de Janeiro e publicada pela primeira vez em 1928, mas cuja edição que nos serve de objeto de análise data de 1947, é um bom exemplo. De acordo com Bertolletti (2006), a Cartilha do Povo pode ser considerada representativa do pensamento hegemônico da época a respeito da alfabetização, dado seu sucesso editorial, tendo contabilizado 2.204 edições entre 1928 e 1994 e constando, até 1995, do catálogo da Editora Melhoramentos. Além disso, integrava a lista de livros indicados no Plano Nacional do Livro Didático. Outro dado apresentado pela autora é que até a edição de número 115, não havia a menção ao nome do autor na capa da publicação, devido ao fato de que, por ocupar cargos na administração pública, o autor não achava apropriado. Essa situação somente foi alterada por uma exigência da legislação do livro didático, tal como afirma Bertolletti (2006). Ainda segundo a autora, a Cartilha não sofreu muitas alterações, mesmo tendo sido reeditada por mais de 60 anos.

A Cartilha era composta por 40 lições que primavam pelo método analítico sintético, apresentando primeiramente vogais, depois sílabas, depois textos curtos e, por fim, textos mais complexos (4 em prosa 1 em verso), que giravam em torno de temas relacionados ao universo infantil. Essa ligação com o universo infantil era marcada tanto pelas palavras-chaves e conteúdos temáticos dos textos que compunham tais lições quanto por suas ilustrações (BERTOLETTI, 2006).

Na apresentação localizada nas páginas iniciais da cartilha, intitulada **Aos Srs. Professores**<sup>41</sup>, o autor apresenta uma série de recomendações aos docentes sobre como devem ser aplicadas as atividades com vistas a perfazer o ensino dessa prática. Segundo o autor:

*Todo e qualquer instrumento – e o livro didático não é senão um auxiliar de trabalho – vale pelo uso que dele soubermos fazer. E certo que há instrumentos que como indicam a sua mais conveniente utilização. Falam por si. Acreditamos que, aqui, algumas das lições, ao menos explicam ao professor e ao aluno, pelo próprio arranjo da matéria, o que há de melhor a fazer.*

Desse modo, segue uma série de orientações de ordem didática, tais como o fato de as lições poderem ser efetuadas pela *silabação* ou pela *palavração*, a apresentação de algumas especificidades relativas à escolha de um ou outro método, a recomendação para que os alunos fossem levados a escrever no quadro negro, e a indicação de utilização do ditado nas atividades e até mesmo de especificação do tipo de letra a ser empregada nelas.

Tendo em vista que o material começa a circular em 1928, a referência expressa já pelo título ao público ao qual se destina, evidencia, como discutimos na análise das ações de combate ao analfabetismo que ocorreram no mesmo período, uma preocupação republicana com a educação popular, especialmente após a Primeira Guerra Mundial, momento em que se apontava a necessidade de formação da Nação, inspirada pelos princípios liberais (FAUSTO, 2009), embora, conforme nos adverte Freitas (2005) houvesse pensamentos divergentes no interior da República sobre a finalidade de suas instituições, dado que suas questões eram debatidas por grupos distintos, dentre os quais, o positivista.

Ainda segundo Freitas (2005, p. 171), “a situação da escola pública frequentemente era apontada como um ‘sintoma’ da fragilidade do Estado, ou seja, da esfera governamental que não conseguia ser realmente republicana”. Também incide nessa preocupação com a educação popular o fato de que Lourenço Filho, autor da Cartilha, era ligado à Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924, e ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, do qual é um dos signatários, e cuja crítica se centra na escola denominada tradicional destinada a uma parcela da população que detinha os meios materiais de acesso, propondo, ao invés disso, uma escola ‘única’:

---

<sup>41</sup> Sua transcrição se encontra no Anexo nº 11.

*acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais.* (AZEVEDO et al., 2010, p. 44)

Evidenciando as contradições, ou ao menos paradoxos, existentes no Manifesto de 1932, por encerrar em si as distintas perspectivas de seus signatários com vistas a “mostrar que as ideias ali defendidas fazem parte de uma tradição argumentativa exemplar” (FREITAS, 2005, p. 168), a qual, segundo o referido autor, é uma característica inerente a esse gênero e tornou-se estratégia de intervenção política em diversos lugares da América Latina no século XX, Freitas (2005, p. 172) afirma que:

*O Manifesto de 1932 é um documento de interpelação e exigência pública para que Estado e governo assumissem uma nova responsabilidade sobre a nação. Isso demandava que o Estado reconfigurado em 1930 fosse capaz de criar e manter as instituições vitais para que a República fosse efetivamente coisa pública, e a mais vital dentre todas era a escola.*

O fato de o público a quem se dirige a Cartilha ser designado como “do povo” reflete uma preocupação de certos intelectuais com a educação popular o que era um tema recorrente à época, motivado pelos princípios republicanos e expresso sob a forma de discursos nacionalistas. Obviamente, há um espaço de tempo de quase 20 anos que separa a primeira edição daquela que nos serve de objeto de análise e muitos acontecimentos históricos se deram nesse intervalo, como aquele que coloca Getúlio Vargas no poder após a Revolução de 1930. A educação segue sendo uma das bandeiras de seu governo. Prova disso é a tentativa de sistematização da educação, expressa pela criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930, do Conselho Nacional de Educação em 1931, com as reformas empreendidas por Francisco Campos e posteriormente por Gustavo Capanema (dois de seus ministros da educação) para citar alguns exemplos. Segundo Andreotti:

*Nesse contexto de expansão das forças produtivas, a educação escolar foi considerada um instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores, quanto para uma ampla parcela da população que almejava uma colocação nesse processo. Às aspirações republicanas sobre a educação como propulsora do progresso, soma-se a sua função de instrumento para a reconstrução nacional e a promoção social.*

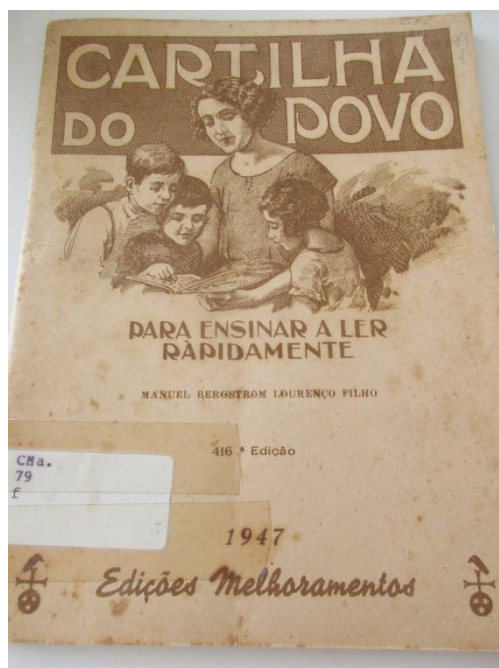
A perenidade do emprego dessa cartilha voltada ao ensino da leitura pode ser compreendida como resultante de diversos fatores. Se, por um lado, o público-alvo do material em questão é o povo, tanto crianças quanto adultos, tal como enunciado na publicação:

*Que a «Cartilha do Povo », como seu próprio título indica, continue a concorrer para a educação de crianças e adultos, mesmo os mais distanciados dos grandes centros, ensinando a ler e a escrever a milhões de brasileiros, da forma mais simples.*

Por outro lado, não é ele seu interlocutor direto, uma vez que a publicação se dirige aos professores, responsáveis pela ação educativa e a quem é necessário orientar, sugerir, aconselhar quais práticas devem ser ou não desenvolvidas com vistas a promover a leitura, relacionada aqui ao seu ensino: *Recomenda-se a quem se encarregue do ensino, professor ou leigo.*

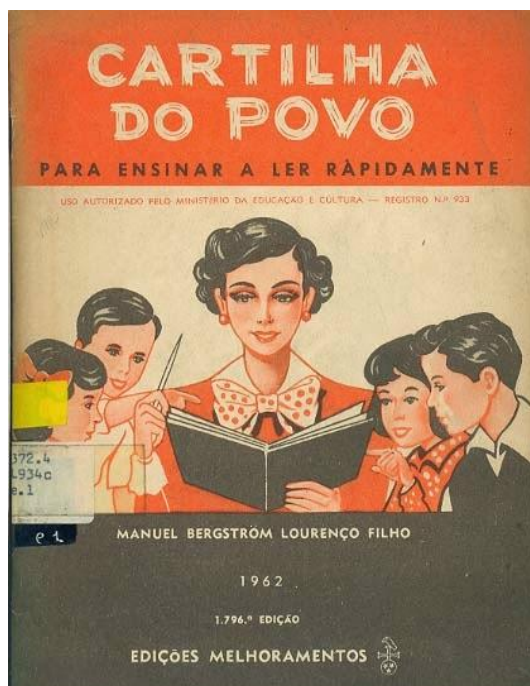
A indistinção entre crianças e adultos referida no material foi também uma das práticas adotadas pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos, promovida pelo Ministério da Educação (na época Ministério da Educação e Saúde) também nos anos 1940. De acordo com Soares e Galvão (2005), essa campanha recebeu críticas à época dos seus próprios promotores, a mais forte delas, do grupo liderado por Paulo Freire, por não respeitar as especificidades de um público maduro, destinando-lhe atividades correspondentes ao público infantil. A nosso ver, essa equiparação entre o público infantil e adulto a quem se destina a Cartilha pode ser depreendida da imagem que lhe serve de capa, uma vez que o alunado é representado por crianças e a figura adulta nos parece remeter à professora.

Figura 16 – Cartilha do Povo (1947)



Fonte: CPDOC/FGV

Figura 17 – Cartilha do Povo (1962)



Fonte: Acervo Histórico do Livro Escolar

As sucessivas reedições por que passa a Cartilha, e que alteram as ilustrações, como é o caso da edição de 1962, permitem confirmar a hipótese de que a figura adulta representada na capa da publicação é de fato uma professora, tanto pelo visual adotado (as roupas, o cabelo) quanto pelo gestual característico (o livro em uma das mãos, o lápis na outra).

Outra importante marca discursiva expressa no título é o emprego do advérbio de modo “rapidamente” em “para ensinar a ler rapidamente”. O uso desse advérbio, que define a forma como essa ação deve se dar, permite aventar ao menos duas possibilidades: 1) que se está propondo o ensino de uma leitura veloz; 2) que o processo de ensino da leitura se dê de forma rápida. Dada a premência na erradicação do analfabetismo, que, como vimos, perpassa os discursos de promoção da leitura desde o fim do século XIX, parece-nos que seu emprego está mais relacionado à segunda opção. Ele pode ser um indício de que a Cartilha não circulava única e exclusivamente na escola, nem era um material dirigido ao professor tradicional, mas podia ser adotado para o ensino em condições variadas (em casa, individualmente ou para grupos, em associações, igrejas, etc.).

A definição de educação apresentada no texto também nos permite tecer algumas considerações sobre as representações das práticas de leitura dela depreendidas.

*A educação popular não se resume, certamente, nesse aprendizado. A leitura e a escrita representam apenas um instrumento, não trazem em si mesmas uma finalidade. Educar o povo será dar-lhe também o civismo, a capacidade de produção, a saúde, o emprego sadio, as horas de lazer. A leitura e a escrita estão subentendidas nesse largo programa, mas são apenas elementos dele. Bem haja os que para sua difusão esperem, desde que não se esqueçam o que restará ainda por fazer.*

Diferentemente dos discursos de promoção da leitura veiculados por campanhas de incentivo a essa prática, tal como as conhecemos na atualidade, nas quais, de modo geral, a leitura é apresentada, segundo um imaginário eufórico, como avalista de uma série de benefícios agregados à vida de quem se dedica a essa prática tendo em vista um seu poder transformador, no texto direcionado aos professores que trabalharão com a Cartilha, as representações discursivas da leitura, especificamente relacionadas à educação popular, ou seja, relacionadas à possibilidade de que as pessoas possam e saibam ler, tomam-na em sua ligação indissociável com a escrita, e cuja função é servir apenas de *instrumento* de desenvolvimento do *civismo, da capacidade de produção, da saúde, do emprego sadio e das horas de lazer* e não sua garantia. Essa forma de promover que diz de si sua própria



insuficiência, ainda que se deva considerar o gênero “Apresentação”, é algo incomum mesmo nos dias de hoje<sup>42</sup>. Algumas das benesses associadas à educação popular aludem ao ideário nacional-desenvolvimentista que começa a vigorar após o fim do Estado Novo, tal como o patriotismo e o incremento na capacidade de produção, dado o nacionalismo e a industrialização que preponderaram no período. Além disso, e tendo em vista a aproximação com os EUA ocorrida à época, Lombardi (2014) fazendo referência ao trabalho desenvolvido por Marcílio<sup>43</sup> afirma que o grupo a quem coube a ‘responsabilidade’ pelas questões educacionais já no governo de Gaspar Dutra, entre 1946 e 1951, era aquele dos intelectuais que transitaram pela América do Norte, entre os quais estava a figura de Lourenço Filho, e que se atribuíram a missão de combate à ignorância das massas, para a qual a leitura representa, segundo a Cartilha, um instrumento. O enunciador, nesse fragmento da apresentação, ao dizer da insuficiência de se limitar essa educação do povo ao ensino de leitura e escrita que, inegavelmente importantes, são direitos tão fundamentais quanto “*saúde, emprego sadio e horas de lazer*”, não devendo ser esquecidos. O conteúdo temático dos textos que compõem a Cartilha atestam a preocupação expressa pelo autor com a educação do povo como forma de garantir-lhe direitos, para a qual leitura e escrita funcionam como instrumentos. Nelas, além do caráter nacionalista próprio do período, há uma relação direta entre educação popular e trabalho, o que remete a essa educação avalista da “capacidade de produção” e do “emprego sadio”. Um desses textos, intitulado “O preguiçoso”, é uma narrativa de cunho moralizante, cujo enredo é a história de um menino de nome Frederico, que falta a aula para brincar, mas não encontra companhia, posto que todos trabalham. Segundo Bertoletti (2006, p. 32), “Frederico é apresentado como personagem preguiçoso, devendo ser castigado pela solidão e indiferença dos amigos e dos animais, que, corretamente, estudam ou trabalham”. Outra das histórias presentes nessa Cartilha é a fábula da galinha Pintada que decide semear um grão de milho, não encontrando apoio para a tarefa. No entanto, no momento de colher os frutos de sua ação, todos os amigos aparecem querendo compartilhar deles. A afirmação da galinha de que “quem não trabalha, não come” indica essa educação popular voltada ao incremento da capacidade produtiva, cujo papel desempenhado pela leitura e escrita é funcionar como um seu instrumento, sua garantia.

No artigo intitulado **Técnica de Ensino da Leitura**, escrito por Leodegário Amarante de Azevedo Filho, veiculado pela Revista Educação, publicação da Associação Brasileira de

---

<sup>42</sup> ABREU, (2001a), (2001b); Barzotto e Britto (1998); Britto (1999).

<sup>43</sup> MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

Educação, números 63 a 66, de 1959, o autor, importante filólogo, crítico literário, ensaísta e professor tem vista oferecer a outros professores, como o próprio título sugere, uma técnica efetiva de ensino da leitura. Por meio de suas sugestões e recomendações aos docentes, buscamos aceder a algumas representações discursivas dessa prática que fazem fundamental seu incentivo. Logo de início, e fazendo referência ao texto **Como se Ensina a Leitura**, de autoria de Pennel e Cusack, publicado em 1952, o filólogo elenca *6 motivos que podem induzir crianças, adolescentes e adultos à leitura*. São eles: **Pelo desejo de conhecer, Por necessidades profissionais, Por prazer, Para a satisfação de desejos não realizados, Para maior compreensão da vida, Para orientação do comportamento**. Primeiramente, é interessante notar que não há a referência ao incentivo à leitura, mas à sua indução, o que cria o efeito de sentido de uma ação feita desapercivelmente, isto é, sem que o sujeito se dê conta do processo. Em seguida, os motivos que levam a induzi-la em muito se assemelham aos modos pelos quais a mesma é enunciada a partir dos anos 1980 (FERNANDES, 2013), segundo o imaginário de um seu poder transformador.

O primeiro tópico, intitulado **Pelo desejo de conhecer**, rememora um enunciado recorrente sobre a leitura, segundo o qual ela é fonte de conhecimento: *A leitura, realmente, possibilita o aumento diário de novos conhecimentos*. No entanto, não se trata de qualquer leitura, mas aquela realizada com o livro, uma vez que eles *são fontes permanentes de conhecimentos e cultura*. O segundo tópico, **Por necessidades profissionais**, evidencia uma função mais técnica ou pragmática da leitura relacionada ao exercício profissional, uma vez que ela funciona como *instrumento útil e indispensável [...] à eficiência e melhoria do trabalho*. Todavia, há uma distinção social expressa no texto que associa o profissionalismo a certos ofícios e a outros não, para os quais a leitura “funciona” para o aperfeiçoamento da técnica. É o que se pode depreender do enunciado:

*Médicos, engenheiros, advogados, professôres, enfim, todos os que têm profissão liberal não podem deixar de ler continuamente, se é que pretendem ser bons profissionais. E também não podem deixar de ler os mecânicos, operários, agricultores, pois através da leitura aperfeiçoam aos poucos a técnica de trabalho, produzindo mais e melhor.*

À leitura são associadas necessidades profissionais, finalidades mais pragmáticas, que teriam valores distintos em se tratando das ocupações dos sujeitos, ou melhor dizendo, de suas classes sociais. O sintagma “não podem deixar de ler” empregado duas vezes nessa sequência apresenta uma estrutura negativa, caracterizada pelo imperativo negativo “não podem”, mas

também pela implicação negativa da própria forma do verbo “deixar”, que semanticamente resguarda esse efeito. Nesse contexto de seu uso, esse sintagma produz efeitos de sentido relativamente distintos quanto ao modo como se recomenda, logo, o que se recomenda aos dois grupos designados se distingue. Na primeira ocorrência, tem-se como pressuposto a crença de que os sujeitos referidos leem e o fazem com frequência, o que se depreende do uso do advérbio de modo “continuamente” e, nesse caso, o valor modal e aspectual desse sintagma é o de que ao se asseverar “não podem” não se alude à falta de possibilidade de realização de uma ação, nem se expressa com isso uma interdição ou ordem, efeitos prováveis do uso do modo imperativo. Esse sintagma “não podem” implica, com esta sua estrutura retórica negativa, ênfase na ação de recomendar, tendo em vista o consenso em torno da importância do que se recomenda. Já em relação à expressão “deixar de ler”, ela se refere, na primeira ocorrência, à interrupção de uma prática que se faz frequentemente, já que o pressuposto é o de que “*médicos, engenheiros, advogados, professores, enfim todos os que têm profissão literária*” leem e o fazem “*continuamente*”, de modo que essa primeira ocorrência do enunciado “*não podem deixar de ler*” dispõe neste contexto específico de um aspecto passado e durativo: não se deve suspender uma ação que já é feita, nem deixar de fazê-la com regularidade. Já em relação à segunda ocorrência, esse mesmo enunciado significa de modo distinto ao atuar mais propriamente como uma indicação ou sugestão de realização de algo relevante que não necessariamente é feito e que se deve começar a realizar, já que o pressuposto parece ser o de que “*mecânicos, operários, agricultores*” não leem. Isso porque, diferentemente da referência aos primeiros, não se apresenta nenhum modificador e modalizador tal como o advérbio “continuamente”.

Assim, o mesmo enunciado “não podem deixar de ler” dispõe nesse caso de um efeito de sentido distinto, de viés projetivo, como a indicação assertiva, imperativa, de uma ação a se realizar no futuro. Recomendam-se, por meio do mesmo enunciado, duas ações distintas: a de não se suspender uma prática que já se realiza e a de se iniciar uma dada prática, a uns para valorizarem seu trabalho, a outros para produzirem mais e melhor. Essa distinção encontra suas condições de enunciabilidade na história da educação brasileira, quando duas décadas antes a expansão da oferta de ensino se deu marcada pela naturalização das diferenças sociais manifesta pela dualidade do sistema: ensino secundário para as elites e profissional para as massas. A promoção de industrialização do país, no governo Vargas, exigia mão de obra distinta daquela explorada no campo, ao longo de séculos no país, uma mão de obra alienada não apenas de formação escolar básica e do direito à leitura, mas tristemente de sua liberdade, de sua dignidade e do reconhecimento de sua condição humana.

O terceiro motivo pelo qual se recomenda que os professores promovam a leitura entre os alunos por meio de seu ensino refere-se à dimensão hedonista do exercício dessa prática:

*A boa leitura é, assim, uma **forma de divertimento**, e nenhuma pessoa culta pode dispensar os bons livros, pois **nêles encontra horas de satisfação e prazer**.*

Essa associação entre leitura “divertimento”, “satisfação e prazer” é também recorrente nas formas de fomento a essa prática na atualidade. Valendo-se de uma estrutura comum a das recomendações anteriores, esta também se formula argumentativamente com o emprego do imperativo negativo “nenhuma pessoa culta pode dispensar...”, cujo efeito é semelhante ao produzido pela estrutura “não pode deixar de ler” em sua primeira ocorrência. Quanto a relação com o prazer, observamos tanto uma continuidade nas formas de representação da leitura, logo, na formulação de sua promoção e de seu incentivo nesse período e na atualidade, quanto uma certa descontinuidade.

No que diz respeito à descontinuidade, é preciso considerar que essa recomendação (ler por prazer) não se apresenta em primeira mão, nem de modo destacado em relação às demais. Isso difere do modo como hoje em geral se promove a leitura. Na atualidade, tende-se a inverter essa ordem das recomendações apresentadas por Azevedo Filho, e a se acentuar a importância de se incentivar o prazer da leitura, não se explorando com a mesma intensidade, ou ao menos não em primeiro plano o caráter pragmático, profissional ou educativo do exercício da prática. No que diz respeito à continuidade, ou seja, ao fato de se incentivar a leitura aludindo-se ao prazer de se realizar essa ação, é sintomático disso as ponderações e críticas realizadas por Abreu (2001a, 2001b), Barzotto e Britto (1998), Britto (1999), que refletem sobre a permanência dessa forma de incentivar a leitura que insiste no caráter prazeroso da prática advertindo, cada um a sua maneira, para o relativo esvaziamento desse modo de incentivá-la. De acordo com Barzotto e Britto (1998, p. 3), em grande parte das campanhas, propagandas e mesmo na prática docente “prevalece a idéia de que não se lê ou de que pouco se lê porque a leitura predominante é desprazerosa, porque obrigatória e pouco emotiva”, o que, de um lado, ignora as condições sociais para se poder ser leitor e poder ler por prazer, de outro, implica principalmente uma crítica à escolha dos livros que são lidos e os objetivos e práticas escolares que a norteiam. Esta crítica ao caráter artificial, com finalidade meramente avaliativa, senão punitiva, das práticas de ensino da leitura em âmbito escolar de fato procede, em muitos casos. Ela, no entanto, em sua vulgarização, tornou a finalidade

essencialmente hedonista da leitura, de seu ensino e de seu incentivo prioritária, senão quase exclusiva.

A descontinuidade se manifesta ainda no fato de no texto de Azevedo Filho o prazer estar explicitamente articulado ao que ele designa como boa escolha do que ler (“a boa leitura”, “os bons livros”), do que se pressupõe uma referência aos cânones literários. Hoje em dia, essa articulação é menos frequente e menos explícita e não é incomum a articulação contrária, ou seja, a não recomendação dos clássicos literários, dado que sua escolarização seria a responsável pela falta de prazer na leitura. A crítica a certas formas de trabalho escolar com os clássicos, pouco motivadoras, generalizou-se equivocadamente de modo a se reduzir com frequência à atribuição de desprazer na leitura de clássicos, o que se resolveria com a incorporação pela escola da leitura de textos contemporâneos e amplamente divulgados no mercado, mesmo de alguns de qualidade e de potencial formador bastante questionáveis.

Um quarto motivo pelo qual se deve “induzir” a leitura alude à **satisfação de desejos não realizados**, entre eles, o de viajar. Embora não haja um enunciado prototípico que lhe sirva de título, tal como encontramos em diversas ações atuais de fomento a essa prática<sup>44</sup>, a explicação oferecida para a afirmação de que a leitura satisfaz desejos não realizados coloca a vontade de viajar entre eles, como expresso no excerto:

*[...] quantas vezes, lendo livros de viagens a países que desejaríamos visitar, de certo modo não realizamos esta viagem, acompanhando a narração do autor?*

Tal qual o discurso que associa a leitura ao prazer, o imaginário de que ela possibilita a seus leitores viajarem através das histórias encontra igualmente eco nos discursos e razões de fomento a essa prática na atualidade. O autor apresenta ainda outro motivo que justifica o ensino da leitura e a motivação dessa prática: a leitura promove uma maior compreensão da vida, o que é frequentemente enunciado de um viés moralizante e sob a forma da asserção de que ler torna as pessoas melhores, forma seu caráter e eventualmente faz delas pessoas mais solidárias. Essa *auto-modificação do comportamento*, para usar o termo empregado pelo autor, motivada pela boa leitura, ocorre por meio da educação. Por essa razão, uma das recomendações aos professores é que eles não se esqueçam:

---

<sup>44</sup> Citamos como exemplo dessas ações atuais de fomento à leitura, a campanha promovida pela Rede Globo de televisão, intitulada, *Quem lê, viaja* (2014), estrelada pela escritora de best-sellers voltados ao público adolescente, Thalita Rebouças. A campanha explora essa representação da leitura associada à viagem, tal como veremos no próximo tópico de análise.

*[...] de tirar do texto conclusões de ordem moral, visando a **formação da personalidade do adolescente**.*

Uma distinção verificada entre a Cartilha de Lourenço Filho, de 1947, e o presente texto de 1959 é a consideração da gradação de interesses entre os diferentes públicos (crianças, adolescentes e adultos):

*[...] tais motivos, capazes de despertar interêsse, entre adolescentes e adultos, pela leitura, também são válidos para as crianças. A diferença é de grau, como nos mostra a psicologia, estabelecendo distinções entre os interêsses das crianças, dos adolescentes e dos adultos.*

A indistinção das faixas etárias, que se pode encontrar tanto na Cartilha do Povo quanto nos materiais desenvolvidos no mesmo período pela Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos, recebeu críticas por não respeitar essas gradações de ordem psicológica a que se refere o autor. Com essa alusão, ele contempla um aspecto que será desde então central nas discussões teóricas, e voltadas para o ensino da leitura, a saber, o de se levar em conta as especificidades dos sujeitos quanta a sua faixa etária, maturidade psicológica e práticas de fomento adequadas tendo em vista estes aspectos. Essas discussões estão na base do avanço e ampliação dos estudos no Brasil da leitura e da literatura infantil e juvenil. Esses estudos partilham a concepção de que para se formar o hábito da leitura é preciso que essa prática seja incentivada precocemente e de modo específico, contemplando certas especificidades do perfil infantil e juvenil, e que a exploração do caráter lúdico, socializante e prazeroso das atividades de leitura deve ser o orientador das ações de mediação de leitura em âmbito escolar. Entre as questões centrais para a exploração desse caráter, a seleção dos textos e obras é fundamental. Esse aspecto é em certa medida contemplado no texto de Azevedo Filho, ainda que de forma bastante genérica e alusiva às condições materiais e especificidades técnicas do contexto:

*O principal é que o texto escolhido seja interessante, ajustando-se à idade e ao nível de compreensão dos escolares. Infelizmente, porém, são poucos os nossos livros didáticos que obedecem a uma orientação segura em matéria de escolha de material de leitura. Temos, por isso, que suprir essa deficiência mimeografando textos em casa, antes da aula. Não sendo possível dispor de mimeógrafo, a solução que resta é mesmo a de selecionar no livro de leitura adotado, as melhores lições, lendo-as com os alunos.*

Pode-se depreender do que se encontra neste enunciado quanto aos materiais de leitura recomendados para a prática docente, uma certa continuidade em relação aos modos de enunciar sobre a leitura ainda em vigor, cuja escolha deve ser norteadada principalmente pelo potencial de interesse que pode fomentar junto aos alunos (*o principal é que o texto escolhido seja interessante*) para o que é fundamental se considerar sua adequação no tocante à *idade e nível de compreensão dos escolares*.

O princípio que está na base desse ponto de vista, ainda que muito genérico, é o de que se motiva a ler se essa prática se mostrar atrativa, o que se torna um dos objetivos centrais da ação docente, em sua condição de promotor e mediador da leitura. Isso não significa, pela própria ambiguidade e abertura desse princípio genérico, que se compreenda e que se atue de forma semelhante tendo em vista o despertar do interesse pela leitura. Se por um lado há consenso quanto aos princípios gerais e necessários para tornar interessante a prática da leitura (boa escolha dos textos, adequação à idade, adequação ao nível de compreensão e aos gostos que podem estar ligados ao gênero ou aos temas e estilos de uma comunidade leitora), por outro, é preciso reconhecer também uma série de consequências e distorções derivadas de diferenças na compreensão desse princípio genérico.

Se, sem dúvida, deve-se depreender a importância de esforço e formação contínua dos docentes quanto ao conhecimento dos textos fundamentais que constituem uma amostra de textos relevantes da cultura universal e da cultura nacional e que permitem às novas gerações um meio de conhecimento e de diálogo com gerações anteriores, e com o que esses sujeitos de papel têm a nos ensinar de nossa condição humana, também é essencial que esses docentes estejam atentos e curiosos a respeito do que leem ou do que demonstram ter interesse de ler seus alunos, em função, entre outras razões, de sua exposição extensiva a modismos do mercado editorial, podendo assim partilhar desses interesses, compreender suas causas e propor alternativas e diálogos possíveis entre essas duas injunções à leitura: uma de cunho escolar, outra de oferta do mercado.

Não é ignorando o que leem ou o que poderiam vir a ler pelas motivações extraescolares que docentes podem despertar o interesse pela leitura e torná-la uma prática perene e significativa. Nortear-se pelo interesse dos alunos não pode significar a anulação do papel de mediação do professor. Ler com eles o que eles já leem ou facilmente leriam é uma boa ação, mas não pode ser a única, nem a principal. A ação escolar não pode, indistintamente, em nome de tornar interessante e de fazer da leitura uma prática prazerosa, render-se ao papel de reproduzir o que o mercado editorial oferece ostensivamente, dispondo de meios bastante eficazes e paralelos (filmes, jogos, blogs, atores hollywoodianos, etc.) para

a produção de uma adesão excitada e de um consumismo banalizador da dimensão estética e ética da cultura. Caso restrinja sua ação à reprodução daquilo a que o aluno já é exposto por meios mais eficazes que aqueles de que se dispõe a escola, o professor anula seu papel como mediador, ao duplicar a oferta de mais do mesmo, negando-se e negando ao aluno o contato com certos textos e autores, certas formas de entrada nesses textos e condições de diálogo com os sujeitos, seus tempos e espaços, cujo acesso – caso o aluno não disponha de condições materiais excepcionais num país como o nosso (livros, tempo, espaço adequados, orientação e interlocução precoce, constante e criativa etc.) para se fazer leitor – só pode ser feito e deve ser feito pela escola.

Essas são também algumas discussões presentes em um livro do mesmo período (1960), de autoria de Juracy Silveira<sup>45</sup>, cujo título é **Leitura na Escola Primária**. Segundo Corrêa e Castilhos (2014, p. 792):

Trata-se de um guia para normalistas e professores do Ensino Primário. Os textos que compõem a obra são de Literatura Infantil e parecem ter sido selecionados pelo grau de dificuldade literária, de acordo com as classes para as quais se destinavam. A autora utiliza-se tanto da poesia como da prosa para trabalhar vários níveis de leitura, bem como de jogos de rimas e outras atividades e sugestões de provas. As descrições das atividades são detalhadas, permitindo ao professor o entendimento das sugestões para usá-las em sala de aula.

Nele, encontramos um texto intitulado **Princípios que devem orientar o ensino da leitura**, apresentados sob a forma de 10 itens. Como os demais materiais analisados ao longo desse tópico, ele é direcionado à formação de professores que ensinarão crianças a ler. As orientações dispostas no texto pretendem ao mesmo tempo definir e caracterizar essa prática, fornecendo subsídios aos futuros professores para definirem suas estratégias de ensino, razão pela qual o tomamos como uma ação indireta ou não prototípica de incentivo à leitura. Assim como no artigo de Azevedo Filho, publicado na Revista Educação da Associação Brasileira de Educação, no texto de Juracy Silveira também se reafirma a importância de se despertar o interesse pela leitura, o que exige ações específicas e frequentes:

*O interesse por alguma coisa gera o esforço necessário para realizá-la. Sem esse esforço, não é possível haver uma autêntica aprendizagem. Mas o interesse não deve atuar, apenas, na etapa inicial da aprendizagem; deve ser fator sempre presente em todas as atividades de leitura, para que a criança possa formar e desenvolver o gosto e o hábito das boas leituras.*

<sup>45</sup> SILVEIRA, J. **Leitura na Escola Primária**. Rio de Janeiro: Editora CBPE, 1960.



Defende-se, portanto, que a leitura deve ser atrativa para que as pessoas desenvolvam o gosto por ler. Isso é explicitado de modo específico neste texto pela escolha lexical distinta de outros. O “interesse” pode ser lido como resultado ou como meio que viabiliza o “gosto” e o “prazer” da leitura, mas não de forma direta ou espontânea, e sim por meio de “esforço necessário”. Em certa medida, equivale ao valor de se fomentar o “interesse” – referido nesses textos como o objetivo a que se deve deter o professor em sua ação de ensino da leitura – a importância e a frequência com que hoje se elege o “prazer” de ler como objetivo a se buscar no ensino e na promoção dessa prática.

Embora essa seleção lexical (“interesse”) possa recobrir semanticamente a ideia de “gosto” e de “prazer”, atuando como um seu sinônimo em certos enunciados, ela equivale ao papel que hoje se atribui quase exclusiva e prioritariamente ao “prazer” na leitura. Se antes o objetivo era despertar o “interesse”, hoje o objetivo é tornar um “prazer” essa prática ou dela resultar. Em sua relação parafrástica, esses termos tanto podem ser considerados como equivalentes semânticos, como também, e sobretudo, indícios de uma mudança tanto na concepção do que é a leitura quanto em relação ao modo como promovê-la.

Se o fomento da leitura antes e hoje visa sobretudo fazer dela um hábito, as recomendações, no entanto, são formuladas a partir dessa terminologia distinta (antes “interesse”, agora “prazer”), assim como marcadas pelo traço mais seletivo quanto ao que ler, no caso das primeiras, e mais genérico, no caso das últimas. Essa é uma diferença relevante. Despertar o “interesse” pressupõe nesses textos uma relação com o “prazer” de ler, mas sobretudo é marcado por uma concepção de prática de leitura e de fomento diferentes das que vigoram hoje em dia. Não é todo e qualquer “interesse” que deve ser estimulado. Nesses textos recomendam-se determinadas leituras como dignas e importantes de serem fomentadas:

*Na leitura, como em tudo mais, precisamos avaliar a qualidade dos interesses para deliberar quais os que devemos incentivar, dirigir e desenvolver, dando ensejo ao aparecimento de novos interesses, e quais os que precisamos refrear ou substituir”. [Nesse sentido, a] função do professor não se limita a ensinar a ler, mas a propiciar experiências de leitura que estimulem os interesses, criando-se no aluno a atitude de desejar ler o que é belo, útil e construtivo.*

O discurso da importância da formação do hábito leitor é aqui manifesto como correlato de “criar no aluno a atitude de desejar ler”, isso não sem a determinação de alguns atributos que qualifiquem e orientem essa ação de fomentar o desejo de ler. Ler não deve, aqui, se reduzir à decodificação. A ação recomendada ao professor em sua tarefa de fomentar

a leitura é a de *propiciar experiências de leitura, estimular os interesses* no aluno, desde que se oriente a leitura do *que é belo, útil e construtivo*.

Nesse enunciado, a relevância atribuída ao papel do professor de despertar interesse é enfatizada seja pela repetição significativa da palavra “interesse” seja pelo seu uso no plural. Essa escolha formal (da repetição lexical e do emprego do plural) sinaliza uma compreensão mais genérica das variedades de escolhas de leitura tendo em vista certa singularidade concedida aos leitores. Nem por isso pode-se depreender daí uma abertura sem limites, um salvo conduto seja aos leitores, seja aos professores formadores de leitores. As escolhas destes últimos devem orientar as escolhas dos primeiros e essa orientação deve ser norteada pela seleção adequada do que deve ser “incentivado, dirigido e desenvolvido”, assim como “refreado ou substituído”, e essa seleção deve primar pela beleza dos textos a serem lidos, de modo a privilegiar a fruição na leitura; deve pautar-se em finalidades bem definidas, de modo a tornar “útil”, proveitoso, instrutivo aquilo que se lê; ela deve ainda prever o aspecto “construtivo” dessas escolhas, sua dimensão formadora baseada em princípios éticos e estéticos que seriam transmitidos graças à adequação nas escolhas do que ler.

Esses “interesses” equivalem semanticamente, no enunciado em questão, aos gostos, às escolhas dos objetos e objetivos de leitura e ao hábito. Por essa razão, eles parecem estabelecer com os gostos, as escolhas e o hábito uma espécie de relação de causa e efeito: uma vez avaliada a qualidade dos interesses (gostos), deve-se incentivar, dirigir e desenvolver novos interesses (escolhas de objetos e objetivos), de modo a estimular os interesses (hábito).

A necessidade de incentivar a leitura como hábito se vincula a uma sua outra representação discursiva como prática transformadora uma vez que:

*[...] é pela leitura que ampliamos a nossa capacidade de pensar, de resolver os nossos problemas de maneira mais consciente e satisfatória, que enriquecemos a nossa linguagem. É, pois, o primeiro e o mais útil instrumento de cultura.*

Trata-se de uma regularidade presente nesses enunciados de incentivo à leitura que apresentam a presença e a reiteração de certas justificativas, que explicam, orientam e acentuam a necessidade, a importância e até mesmo a precedência em relação a outras práticas culturais do gesto de promoção dessa prática. Neste enunciado, o incentivo se justifica na medida em que se atribui a essa prática a ampliação da capacidade de pensar, a competência de resolver problemas, e a potencialidade de enriquecer a linguagem.

Reforça-se, neste enunciado, o caráter utilitário, instrumental da leitura: ela é importante porque tem uma função ou funções específicas. É exatamente o caráter positivo dessa dimensão utilitária manifesta em particular neste texto, mas também em outros do mesmo período, que se altera se comparado com os textos mais atuais que promovem a leitura, emergindo apenas residualmente e, sobretudo, nos enunciados formulados em campanhas de promoção espontâneas e não institucionais, como as que analisamos em Varella e Curcino (2014).

As campanhas de origem institucional e produzidas profissionalmente não exploram esses argumentos de ordem mais utilitarista, com finalidade mais pragmática. Quando manifestos, são colocados em segundo plano diante da importância que adquiriu a dimensão lúdica, com vistas ao prazer, que hoje determina grande parte do que se pode e deve enunciar sobre a leitura em contexto de sua promoção, em especial quando se tem no horizonte o público infantil e juvenil<sup>46</sup> e segmentos do público adulto, em especial o feminino<sup>47</sup>.

Isso se deve, entre outras razões, ao valor simbólico que adquiriu entre nós a articulação entre leitura e prazer em função das críticas sistemáticas que se intensificaram a partir dos anos 80, em especial no campo dos estudos literários, dessa abordagem utilitarista da leitura, dos problemas de certas práticas de escolarização da literatura, cujos objetivos de adoção de textos literários em materiais didáticos e aulas de língua portuguesa restringiam-se frequentemente a pretextos para o ensino de gramática. A repercussão dessa crítica, segundo Curcino (2014), sua apropriação equivocada e com ela seu efeito perverso, pode ser constatada entre outros indícios na diminuição sistemática da presença de textos literários em materiais didáticos e em aulas de língua portuguesa. Tendo no horizonte essa crítica quanto ao uso utilitarista do texto literário – segundo a qual se reduz a leitura do texto literário a pretexto para outra atividade que não prioritariamente a leitura pela leitura, ou seja, a leitura para a fruição do texto – progressivamente ele é substituído, em consonância com a difusão da teoria dos gêneros do discurso, por textos de diferentes origens, tipos, finalidades e meios de circulação.

---

<sup>46</sup> As representações discursivas do público infantil e juvenil são tema das pesquisas de Baldin (2014), com a análise dos suplementos infantis dos jornais Folha de São Paulo e O Estado de São Paulo; Conti (2016), tendo como objeto mashups literários voltados ao público adolescente; Rosin (2016) com a análise de mensagens compartilhadas no *Facebook*, cuja autoria era atribuída a Caio Fernando Abreu e Clarice Lispector; Oliveira (2018), pela análise das adaptações literárias da obra Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, desenvolvidos no interior do grupo de pesquisa LIRE – Laboratório de estudos Interdisciplinares das Representações discursivas do leitor brasileiro contemporâneo.

<sup>47</sup> Este foi o tema do trabalho de Izique (2015) que se ocupou da análise das representações discursivas das leitoras dos romances populares das coleções Julia e Sabrina, vendidos em bancas de jornais.

Outras representações das práticas de leitura são expressas pelo texto em questão. Dessa vez, mais ligadas a seus aspectos técnicos, como por exemplo, aqueles relativos ao fato de que a velocidade na decodificação:

*[...] depende tanto da técnica já adquirida, como do propósito que a dirige [ou para a qual é preciso] além de movimentos precisos e coordenados do globo ocular, integridade dos aparelhos da visão, audição e fonação para o reconhecimento rápido das palavras impressas e a emissão das vozes correspondentes, na leitura oral.*

Essa dimensão relativa mais a técnica de decodificação, visando o aumento da velocidade da leitura, é menos sistematicamente explorada tanto nesses textos, assim como bastante rarefeita nos textos de promoção da leitura da atualidade. Por isso, ela não é apresentada como um traço relevante por si só. Sua menção exige do enunciador a articulação com o que de modo geral é mais frequentemente lembrado, ressaltado e valorizado quando se fala em leitura:

*isso, porém, não será leitura, se o leitor não fôr capaz de atribuir sentido, de interpretar o que leu.*

É possível encontrar muitas semelhanças entre os dois textos publicados no mesmo período no tocante às representações discursivas das práticas de leitura e nas orientações aos professores encarregados por incentivá-la em contexto escolar. Se na *Cartilha do Povo*, reeditada nos anos de 1940, a leitura servia como um instrumento relevante no processo de educação popular, nos artigos dos anos 1960, essa prática passa a ser o foco efetivo da ação educativa, cujo ensino requer técnica e é regido por uma série de princípios.

De modo geral, em ambos se compartilha um imaginário sobre a leitura, antigo e eufórico, baseado no alto valor simbólico dessa prática, historicamente constituído e institucionalmente sustentado, e que em geral é convocado para subsidiar formas de distinção e de estigmatização dos sujeitos, das práticas e dos objetos que não correspondem a essa representação<sup>48</sup>. Com base nessa representação, alude-se com frequência, quando o objetivo é promover a leitura, ao seu poder transformador, capaz de tornar as pessoas mais críticas, mais cultas, enfim, melhores, capaz de mudar sua condição social ou seu *status* cultural, desde que os sujeitos, suas práticas, e os objetos de que se apropriam dos textos pela leitura correspondam ao perfil idealizado segundo essa representação. O papel do professor, nesses

---

<sup>48</sup> Cf. Curcino, 2017.

textos, é o de agente incentivador da leitura, que deve se ocupar não apenas do ensino/aprendizado da leitura como técnica, mas também, e sobretudo, fomentar o interesse por um determinado tipo de leitura validada socioculturalmente e o hábito em exercê-la.

Ainda nos anos 1960, Lourenço Filho, autor da **Cartilha do Povo**, também publica um artigo na Revista Educação, cujo título é **Como tornar cada criança e cada adolescente um bom consumidor de leitura**. O paralelo estabelecido, logo no título, entre leitura e consumo não se limita ao sentido mercadológico do termo “consumo”. Não se trata aqui da compra de livros, embora possa implicá-la. “Consumo” é sinônimo de leitura, da prática em sua condição de técnica e de interpretação, e essa analogia indicia que assim como outros consumos, a leitura deve ser regrada. Assim, apesar do aparente paradoxo, ela deve ser frequente e ao mesmo tempo rara, no que diz respeito às escolhas dos títulos, o ritmo de leitura, a densidade e intensidade do processo de decodificação e de interpretação. O papel do professor residiria na condução desse processo de perenização do hábito e de rarefação das escolhas. O educador afirma que a prática do professor não deverá se tratar:

*apenas de levar o aprendiz a consumir leitura, seja da maneira que fôr. Não. O que pede o tema é que a criança e o adolescente se tornem bons consumidores no sentido de que aproveitem bem a leitura, ou que, cada vez mais, leiam melhor, e com mais proveito.*

Por essa razão, o texto se propõe a discutir questões da ordem do “como fazer”, elencadas como aquelas relativas a técnicas didáticas capazes de garantir o bom aproveitamento da leitura, a melhoria na leitura, a leitura mais proveitosa. Nas palavras do autor:

*o que se chama ensinar, afinal de contas, será propor situações a que o aluno dantes não se poderia ajustar, por si mesmo, e que nas quais, a pouco e pouco, e com a orientação conveniente e a prática, gradativamente passe a orientar-se.*

Segundo Lourenço Filho, é preciso, nas práticas de “orientação conveniente” quanto à leitura, considerar três características fundamentais desse processo de formação do leitor: a maturidade, o material e a motivação. A maturidade diz respeito ao desenvolvimento natural, físico e psicológico, que atuaria na aquisição da leitura e que exigiria diferentes ações e oferta de textos em conformidade relativamente com a faixa etária. A escolha do material, articulada ao reconhecimento das especificidades do grau de maturidade de diferentes alunos, deve

considerar e responder a essas necessidades gradativas e variadas, caso contrário, nenhum método, por si só, teria sucesso:

*O resultado pode ser excelente, ou bom, ou sofrível, ou péssimo. Muitos mestres, levados pela idéia certa, certíssima, de que a leitura deverá levar a compreender o que esteja escrito, têm a ilusão de que isso só se conseguirá se partir de parágrafos inteiros, de contos, de histórias, desde o início. Esquecem eles que o processo é longo, evolutivo como é, e que tal resultado não dependerá apenas dos primeiros passos. Dependerá, sim, das atitudes a formar no próprio aprendiz, quando ele, se devidamente amadurecido e motivado, compreenda o que se quer dêle, e isso aceite, animando-se a vencer as novas etapas.*

Já em relação à motivação, ela diria respeito à disposição especial que se deve fomentar junto aos alunos para a realização da leitura. Na perspectiva do autor, este aspecto é, entre os demais, aquele que deve contar com uma maior centralidade e atenção, por parte do professor, no processo de ensino e aprendizagem dessa prática. Essa motivação não se limita a despertar um interesse de leitura ou gosto qualquer. Ela é sempre articulada a certos textos que, por sua qualidade, contribuiriam para a formação cultural e moral dos alunos:

*[...] em acepção ampla, a leitura é uma técnica a serviço da comunicação da cultura, no sentido do aproveitamento da experiência milenar dos homens. Mas, isso, desde que ensinemos, ou proporcionemos situações de bom e completo emprêgo dela.*

Trata-se, nesse caso, de motivar a leitura, mas não de modo genérico. A importância da motivação da leitura, tal como enunciada neste texto, relaciona-se à escolha e à oferta de certos textos, de certos autores e com certas finalidades. Nessa perspectiva, se é motivado a ler em função do valor e da beleza intrínseca do que é selecionado e indicado para ser lido. Isso difere sobremaneira da tendência atual de promoção da leitura, segundo a qual para que se seja motivado a ler, não se determina necessariamente os textos a serem lidos. Motiva-se a ler. E mesmo, evita-se motivar a ler os textos outrora considerados bons, eleitos tradicionalmente pela escola, porque essa seleção dos textos, que antes era vista como fator determinante para motivar a leitura, hoje pode implicar a imposição de textos que por si só são desmotivadores, seja por serem mais antigos, seja em função da finalidade avaliativa constante na escola.

De modo geral, promover a leitura, nesses textos, corresponde a ensinar a ler. Por sua vez, ensinar a ler compreende práticas de formação e incentivo distintas, com objetivos também variados:

a) **ensinar a decodificar:** o que torna justificáveis as recomendações específicas quanto a aspectos técnicos desse processo, como em *o reconhecimento rápido das palavras impressas e a emissão das vozes correspondentes, na leitura oral*;

b) **ensinar a interpretar:** o que embora não seja propriamente definido ou descrito em detalhe nos enunciados pode ser entrevisto genericamente em sequências como: *atribuir sentido, [...] interpretar o que leu*;

c) **formar o gosto:** *nenhuma pessoa culta pode dispensar os bons livros; [estimular] os interesses, criando-se no aluno a atitude de desejar ler o que é belo, útil e construtivo; formar e desenvolver o gosto de boas leituras; a leitura é uma técnica a serviço da comunicação da cultura*;

d) **perenizar a prática / fomentar o hábito:** *ler continuamente; [aproveitar] bem a leitura, [de modo que] cada vez mais, leiam melhor, e com mais proveito*;

e) **despertar o interesse / prazer:** *A boa leitura é, assim, uma forma de divertimento*;

Dentre esses objetivos, a formação do gosto é apresentada de forma mais proeminente nos textos desse período. Isso se inverte, como constatamos em Varella (2014), de cujas análises de campanhas de leitura da atualidade depreendemos a maior frequência quanto ao despertar o interesse, o gosto e, sobretudo, o prazer na leitura. Essa mudança nos parece bastante relevante quanto aos modos de promoção da leitura se comparados esses textos do passado com os textos mais contemporâneos.

Por se tratar de um texto publicado em uma revista de educação, tendo por seus interlocutores, professores de diferentes níveis da educação, cuja função é, entre outras, formar leitores, o enunciador se dedica a fazer recomendações relativas à leitura. Nelas estão inscritas representações dessa prática, tal como se pode depreender no enunciado na sequência:

*Ler por ler, pouco significa. Ler com maior refinamento de espírito crítico é que significará ação educativa verdadeira. No primeiro caso, o espírito do aluno mantém-se, por assim dizer, passivo. No segundo, torna-se ativo, porque se exercita em maior integração e direção própria.*

O sintagma “ler por ler” é aqui sinônimo de ler sem uma razão específica e sem um objetivo dado. A avaliação manifesta neste enunciado é negativa, o que se observa no modo como se especifica e qualifica esse “ler por ler”, que “pouco significa”, que não conta com “refinamento crítico”, que “mantém passivo”. Esse posicionamento é um indício interessante da preocupação de viés mais pragmático do ensino e do exercício da leitura manifesto neste texto. Isso se altera a tal ponto hoje em dia que não é raro ver afirmado em artigos destinados a esse mesmo público que uma das práticas a serem desenvolvidas na escola e estimuladas junto aos alunos deva ser a do “ler pelo ler”, como sendo uma maneira mais eficaz de formar o gosto pela leitura e garantir sua habitualidade e perenidade, sem traumas, sem cobranças, sem provas, sem imposição escolar.

Promover a leitura por meio de seu ensino, em especial para este autor, não se resume à instrução para decifração do código escrito, ou a orientações genéricas que deem margem ao “ler pelo ler”. Ele condena em certa medida o espontaneísmo, improvisado ou despreparo no ensino da leitura, de modo a insistir na necessidade de um planejamento que considere um desenvolvimento por etapas, continuado e progressivo. Essa condenação que se pode pressupor é acompanhada da indicação, ainda que segundo ele, “esquemática”, de etapas que devem ser contempladas nesse processo:

*O trabalho na leitura deve ser evolutivo, contínuo, progressivo. Essa é a prova real do trabalho do mestre, qualquer que seja o procedimento que empregue. A progressão poderá ser assim esquematicamente indicada: identificação e reconhecimento de sinais escritos; associação de um sentido que êles possam comunicar, ou seja, compreensão; velocidade crescente na leitura para o que importará o domínio de certas combinações de sílabas e letras, não tanto comuns; capacidade de ler em tom natural, ou tão natural como na fala; fortalecimento das atitudes a desejar-se no bom uso da leitura, ou daquele ‘bom consumo’ a que alude o tema. Isso importará na capacidade de ler com compreensão, espírito crítico crescente, percepção de subtilezas de efeitos figurados, bem como do próprio sentido estético das formas de dizer, escrever ou compor.*

Essa promoção da leitura, em âmbito escolar, deve prever, portanto, um trabalho processual e hierarquizado, ou nos termos do autor *evolutivo, contínuo, progressivo*. Ela deve visar ao fomento do “*bom consumo*”, que em geral é meramente referido, pressupondo que todos compartilham de uma ideia relativamente comum do que se considera bom consumo, ou boa leitura, ou bom leitor, mas que neste enunciado em especial apresenta uma definição, uma explicação do que se está entendendo como *bom consumo*, como sendo *a capacidade de ler*



*com compreensão, espírito crítico crescente, percepção de subtilezas de efeitos figurados, bem como do próprio sentido estético das formas de dizer, escrever ou compor.*

De maneira mais descritiva, o autor integra aspectos do que deve visar o professor no ensino de leitura, e que hoje são menos colocados em foco, tal como a recomendação de que se ensine a *ler em tom natural, ou tão natural como na fala*. Embora esse seja um objetivo dos professores, ele não é comumente explicitado nos textos que visam promover a leitura, e especialmente em textos da atualidade. Trata-se de uma prática empreendida, mas pouco enunciada – talvez porque parta de um pressuposto comum e tácito e que não se materializa ou externaliza em textos atuais de orientação ou promoção da leitura – seja por ser considerada óbvia e própria do processo, ou considerada como um requisito mínimo, menor, por isso sem necessidade de que seja recomendada ou mesmo mencionada, ou então, seja exatamente pela inércia e constância de priorizar outros tipos de enunciados sobre essa prática, mais recorrentes, tidos como mais importantes ou simplesmente mais à moda.

Ainda segundo o autor, em seu artigo, também manifesta uma representação da leitura, da boa leitura, que vigorava ainda à época apesar de poder ser localizada, ao menos como representação dominante, em período anterior. Ele relaciona a leitura a um processo de:

*[...] identificação mais ou menos completa, das intenções literalmente expressas, ou não, do autor para o leitor – as próprias atitudes de quem escreveu, rudes ou sutis, declaradas ou apenas sugeridas, saudáveis ou perturbadoras.*

É possível ouvir o eco, neste enunciado, de uma abordagem da leitura que poderíamos localizar com um certo grau de recorrência ainda hoje mas como tendo sido predominante há algumas décadas. Segundo Curcino (2006) – em sua síntese das descontinuidades na história contemporânea da leitura, ou mais precisamente dos deslocamentos nos modelos teóricos que, a partir da segunda metade do século XIX, focalizaram de modo privilegiado ora o **autor**, ora o **texto**, ora o **leitor** como o elemento fundamental e determinante para o empreendimento da leitura adequada dos textos – da segunda metade do século XIX até a emergência e difusão da perspectiva estrutural dos estudos linguísticos, a figura do **autor** foi considerada decisiva e determinante para a leitura e compreensão adequada de um texto. Um bom leitor, segundo diferentes perspectivas teóricas à época, era aquele que na leitura de um texto era capaz de identificar fontes e influências nos textos de um autor, mas também recuperar idiossincrasias ligadas à biografia desse autor que se encontrariam manifestas em seus textos, de forma mais ou menos evidente, exigindo assim, por parte do bom leitor, um processo de decifração do

texto articulado à vida do autor, e dela em particular, o que ele leu, o que o influenciou para ter escrito o que escreveu. Segundo Possenti (1999, p. 169), “até o surgimento da linguística moderna, perguntar-se pelo sentido de um texto era em grande parte perguntar-se sobre o que teria querido dizer seu autor”, o que poderia ser apreendido por meio de análises estilísticas das composições, que revelariam as idiosincrasias de seu idealizador, ligadas ao que viveu e ao que leu.

Esse enunciado do artigo de Lourenço Filho, publicado na Revista Educação, em 1966, alinha-se às correntes teóricas que, algumas décadas antes, priorizaram, visando à boa leitura dos textos, a análise das intenções daquele que o escreveu, como sendo a chave ideal para a interpretação adequada e erudita de um texto. Embora tenha predominado até os anos 20-30 do século XX, essa perspectiva teórica vigora, ainda que não mais de modo exclusivo ou prioritário, mas como uma das chaves para compreender o funcionamento discursivo dos textos e os efeitos de sentido que podem ser gerados (não indefinidamente) quando da leitura por diferentes leitores, com competências, interesses e distintos conhecimentos de mundo e de textos.

Lourenço Filho, ao tratar da motivação necessária no ensino e trabalho com a leitura, a divide em duas categorias, a saber, uma mais geral e relacionada a condições de experiência social e outra de viés mais técnico:

*A motivação geral para ler vem a resultar, primeiramente, de condições de experiência social. Crianças de famílias em cujas casas haja livros, jornais e revistas, mais cedo têm despertada a sua curiosidade para a leitura, pelo exemplo dos maiores. Crianças das cidades, em geral, mais cedo são assim socialmente motivadas. Essa motivação genérica não se confunde, no entanto, com a motivação técnica adequada, relativa a cada situação de aprendizagem, até a cada nova lição ou exercício. Daí a importância técnica do problema, no trabalho escolar. Nêle, o mestre dirige a intensidade que o aprendiz deve dar ao esforço de aprender, o qual se reforçará quando a criança lhe percebe os efeitos sentindo os resultados de exercícios anteriores como necessários.*

Ao se assinalar o papel da família como parte integrante do processo de incentivo à leitura, e tal como veremos no item 4.2, o autor aborda de modo abrangente uma série de dicas e sugestões de fomento à leitura também no âmbito familiar e como complemento daquele empreendido em âmbito escolar. Ele afirma a importância da família na exposição precoce da criança a livros, da importância do exemplo dos pais lendo. No entanto, apesar do estabelecimento dessa relação de complementaridade, o autor é categórico ao distinguir os

papeis que esses agentes (família e professores) devem exercer na formação leitora. Para ele, essa motivação de origem familiar é “genérica” e não corresponde àquela, técnica, sistemática e progressiva, a ser desempenhada na escola pelos professores em relação a seus alunos, capaz de definir as intensidades dos esforços que o aprendiz deve aplicar em sua aprendizagem.

Debatendo o desenvolvimento das técnicas de leitura que deve nortear a prática docente com vistas a promover, por parte dos alunos, o que ele designa por “bom consumo”, o autor, discorre que:

*a aprendizagem da leitura não pára na aquisição rudimentar de traduzir os símbolos escritos em palavras, que possamos proferir, ou em mecanismos de linguagem interior. Não. O que queria dizer é que a leitura, quando bem consumida, venha a ser um instrumento de aperfeiçoamento intelectual, social e moral.*

Essa afirmação encontra eco nas representações atuais dessa prática. Isso porque o imaginário que rege a leitura, e que incide sobre os discursos de sua promoção em âmbito escolar, de certo modo, suplanta suas características técnicas de habilidade decodificadora adquirida mediante esse contexto, para dar destaque a sua real função de *instrumento de aperfeiçoamento intelectual, social e moral*, resultante da ação do professor de *criar o ‘mundo interior’ do leitor, de bem povoá-lo, de bem estruturá-lo em suas partes. Tudo isso se ensina e se aprende.*

Tal aperfeiçoamento também concorre para fazer frente a tecnologias de comunicação tais como cinema, rádio e televisão que, segundo ele, não expandem o espírito crítico. Vê-se aí contemplada a relação de oposição estabelecida entre livros e meios de comunicação de massa, relação comumente explorada quando se trata da leitura de livros impressos e, mais especificamente, da sua promoção. Isso porque a construção histórica e discursiva desse objeto cultural passa de item raro e restrito aos monastérios, posto que “carregado de poderes maléficos para os não-iniciados” (MARTINS, 1996, p. 71), a objeto que se populariza com a invenção da imprensa por Gutenberg, e com o aparecimento do papel na Europa, o que vai permitir o comércio de livros mais baratos e em maior quantidade (FEBVRE; MARTIN, 1999), até chegar aos nossos tempos e enfrentar a concorrência com as mídias massivas de toda espécie, mas em particular com as mídias digitais e com a expansão da produção e da circulação de textos que elas engendram.

*No mundo atual, com o desenvolvimento de outras formas técnicas de comunicação, como o cinema, o rádio e a televisão, oferecemos a crianças e adolescentes impressões muito mais numerosas que antes, mas tangendo o espírito de cada uma **de fora para dentro**, sem que suas forças interiores de imaginação e de espírito crítico se expandam e se reforcem. Tudo isso frequentemente representa a negação da própria cultura, ou a abolição de seus mais altos valores, e por uma razão muito simples: é que, industrializadas, essas formas modernas de comunicação têm normalmente o espírito de lucro, seja como fôr, não o de mais equilibrada formação das novas gerações.*

Não é de hoje a crítica às novas técnicas de produção e circulação de textos que viriam se interpor na formação leitora de diferentes gerações. Com ela, há a ideia de que se altera o tipo de relação entre o sujeito e o texto, entre o sujeito e a cultura de prestígio. A relação com o que é enunciado no cinema, no rádio e na televisão, segundo o autor, amplia as impressões formadas pelos adolescentes, mas o faz *tangendo o espírito de cada um de fora para dentro*. Isso implica tanto a crítica que nos é bem atual, mas em relação a outro objeto. As críticas apresentadas por Lourenço Filho em relação a esses meios pode ser de modo quase textual encontrada hoje em textos contemporâneos quanto aos meios de produção e de circulação digitais dos textos. Tanto o crescimento exponencial de textos a que todos estamos expostos, quanto a atribuição da maior passividade gerada na relação entre o sujeito e o que é enunciado graças a esses meios que não estimulariam a criatividade, nem a criticidade, que seduziriam pelo apelo raso a traços psicológicos e emotivos na oferta de seus produtos culturais que, dada sua condição industrial e seu objetivo comercial, representam, segundo o autor, a *negação da própria cultura, ou abolição de seus mais altos valores*.

Essa concorrência na formação cultural da sociedade entre a escola (compreendidas aí as práticas pedagógicas que enseja) e os meios de comunicação de massa, mais especificamente, a televisão, não se restringiu ao período em que no Brasil essa tecnologia começou a circular (anos 60) e se popularizou, o que coincide com as décadas de 70 e 80, período de escrita do artigo de Lourenço Filho. Duas décadas depois da escrita do artigo, ela ainda é tema nas discussões em que se levanta razões para a não leitura e, assim, figura como um argumento importante para explicar a falta de hábito de leitura no Brasil.

De modo geral, com a análise dos discursos de promoção da leitura depreendidos sob a forma de recomendações, conselhos e sugestões direcionados a professores em materiais didáticos e publicações educacionais entre os anos de 1940 e 1960, o que pudemos constatar foi que, com exceção da *Cartilha do Povo* nos anos 1940, na qual a leitura e a escrita eram tomadas como instrumentos da educação popular para o desenvolvimento *[d]o civismo, [d]a*

*capacidade de produção, [d]a saúde, [d]o emprego sadio, [d]as horas de lazer*, educação que não fazia distinção entre crianças e adultos e tampouco deveria estar a cargo exclusivo do professor, podendo ser assumida por um leigo, por um cidadão como sendo uma missão de conotação cívica, civilizatória se não quase religiosa, todas as demais publicações cujos enunciados foram destacados, têm a leitura como foco de suas considerações e se estruturam, de modo geral, como uma espécie de manual do ensino dessa prática, uma vez que discutem o “como fazer”, condenam o que não fazer, reiteram os discursos sobre a leitura que predominam no período, professam e promovem essa prática.

Esse *modus operandi* de promoção da leitura se vale de discursos e modos de enunciar muito semelhantes às formas atuais e aos discursos que são convocados a respeito do tema na atualidade.

## 4.2 O PAPEL DOS PAIS

Com a finalidade de depreender discursos sobre a leitura e sua promoção, realizamos uma análise de materiais que têm em comum o fato de serem voltados a pais e que se valem de dicas e conselhos específicos para tal público. Esses materiais foram produzidos e circularam em um espaço de tempo de 25 anos, e guardam entre si semelhanças discursivas em seus modos de enunciar sobre essa prática, mas também similitudes em suas formas esquemáticas de apresentação. Isso porque a maioria dos textos que versam sobre maneiras de incentivar a leitura no ambiente familiar ou, em outras palavras, sobre as responsabilidades dos pais na formação leitora de seus rebentos, é construída sob a forma de tópicos, nos quais se sugerem as formas adequadas de proceder nessa tarefa de agente formador, inspirador e exemplar, e também as explicações que sustentam cada uma das sugestões, segundo representações discursivas das práticas de leitura.

As dicas aqui analisadas e oferecidas aos pais acerca de como fomentar a leitura no lar são veiculadas em distintas publicações, tais como jornais, materiais produzidos por institutos, site de instituição financeira e campanha idealizada por uma rede de televisão. Iniciamos nosso percurso com as recomendações veiculada no jornal O Estado de São Paulo, em 10 de setembro de 1993, no interior de um caderno intitulado **Ler**. Trata-se de uma iniciativa dos jornais afiliados à Associação Nacional de Jornais (ANJ), que organizou publicações simultâneas em diversos periódicos do país em comemoração ao Dia da Imprensa e cujo intuito foi o de discutir os benefícios da leitura de jornal para o ensino escolar, bem como para a instauração do hábito de ler.

Figura 18 – Caderno Ler

**O ESTADO DE S. PAULO**

---



o Jornal  
da Educação

# LER

Sua redação vale  
uma viagem a Disney.  
Veja as regras na  
PG. 4

---

10 de setembro de 1993 - Dia da Imprensa



Experiência amplamente difundida no exterior, o uso de jornais na educação difunde-se também no Brasil beneficiando quase um milhão de crianças.

PGs. **2-3**

Fonte inesgotável de informações e exercícios, os jornais dão maior vitalidade ao ensino e democratizam as relações em sala de aula

PGs. **4-5**

Um ambiente familiar que estimule as crianças é decisivo à formação do hábito de ler. Para ajudá-lo, LER apresenta 9 maneiras de fazer isso.

PG. **6**

Luiz Fernando Veríssimo e Arnaldo Jabor evocam, em textos saborosos, como o contato com o jornal desde a juventude condicionou suas vidas.

PG. **7**

Fonte: Acervo do jornal O Estado de São Paulo

O caderno é composto por uma série de matérias jornalísticas com vistas a sustentar seu posicionamento. São textos que apresentam tanto as experiências de outros países com o tema quanto as iniciativas que se proliferam em âmbito nacional, como também textos que versam mais especificamente sobre as contribuições dessa prática nos mais diversos aspectos: formação pessoal, fomento e exercício da cidadania, acesso à informação, etc. O caderno


também apresenta depoimentos e declarações proferidos por nomes proeminentes no cenário nacional, advindos de diferentes esferas de atuação, embora todas elas ligadas mais propriamente ao universo midiático de celebridades nacionais, tais como a escritora Ana Maria Machado, os cantores Djavan e Frejat, o jogador de vôlei Tande, a professora Ester Pilla Grossi, o apresentador Jô Soares, entre outros, que falam de suas experiências (positivas, obviamente) com a leitura de jornais e como ela concorre para uma melhoria na educação e na qualidade de vida.

Não se trata, obviamente, de uma ação deliberada e exclusiva de promoção da leitura *tout court*. A iniciativa tem como objetivo promover a leitura de jornais. É uma peça publicitária. A evocação da leitura nesse caderno e o recurso a uma série de discursos destinados a sua promoção, de modo genérico, além de dispor do valor simbólico histórica e culturalmente positivo dessa prática, agrega a quem se propõe a fomentá-la, quer em âmbito individual quer em âmbito institucional, o benefício do interlocutor representativo, de fato e de direito, com poder de se pronunciar sobre essa prática por dispor do status de leitor, logo, do pressuposto de que, como tal, sabe o que diz sobre a leitura.

Um exemplo de como esse caderno especial **Ler** explora representações genéricas da leitura, simulando se tratar não de uma peça publicitária para vender jornais, mas de uma ação de promoção da leitura, encontra-se em um dos textos desse caderno, intitulado **A importância do Jornal**. A autoria desse texto é atribuída a um menino de nove anos que, segundo consta no próprio jornal, já escreveu e ilustrou 120 livros infantis, o que lhe confere a autoridade e a representatividade necessárias para ser alçado como um enunciador de direito, como um exemplo de leitor, logo, competente para dissertar sobre o assunto. Mas também, trata-se de um enunciador cuja representatividade se especifica porque ele corresponderia à voz de um segmento, a dos leitores infantis e juvenis.

Figura 19 – A importância do Jornal

## A importância do Jornal



**LUCIANO CORREIA ORTEGA (\*)**

Sabia que o jornal tem sua importância? É porque lendo o jornal, a gente fica por dentro de todas as notícias que acontecem no nosso Brasil e no mundo.

E no jornal a gente lê a notícia que a gente quer ler. São sobre

outros países, sobre futebol, etc.

Eu acho que o melhor jeito de adquirir seu próprio jornal é fazendo uma assinatura. Todo os meses vem jornalzinho grátis, mas tem que fazer a assinatura.

Se nós reparássemos a gente ia descobrir que todos nós devíamos ler o jornal.

Com o jornal a gente fica por dentro do que está acontecendo em nossa cidade.

No jornal há notícias boas como:

“Uma menina achou um osso de dinossauro!”

E mais: “Foi preso o homem que assaltou o banco!”

E no jornal também se encontram propagandas e comerciais. Veja como ele é importante!

Há pessoas que adoram ler jornais. Elas estão certas!

Procure o jornal pois nele você verá cenas inéditas! Sabiam, amigos?

(\*) Luciano Correia Ortega, 9 anos, vive em Aurilama (SP) e já escreveu e ilustrou 120 livros infantis, entre os quais A Arvore que lavava, lançado pela editora Eucallora

Fonte: Acervo do jornal O Estado de São Paulo

Assim, as formas de enunciar sobre essa importância e os argumentos apresentados para sustentá-la são característicos do modo de enunciar e dos interesses próprios do universo infantil:

*Procure o jornal pois nele você verá cenas inéditas! Sabiam, amigos?  
[...] Eu acho que o melhor jeito de adquirir seu jornal é fazendo uma assinatura. Todos os meses vem jornalzinho grátis, mas tem que fazer a assinatura.*

Em nome da maior representatividade de diferentes segmentos de leitores ou de potenciais leitores, o jornal não apenas já dispõe de diferentes cadernos destinados a contemplar essa variedade de público, como também, com vistas à legitimação do que enuncia, busca formas de ancorar no real a situação do dizer e do que é dito (já que a escrita desse texto é atribuída a uma pessoa existente e conhecida). Explora, ainda, o potencial de identificação daqueles que eventualmente podem ler com aquele que enuncia (uma criança autora e célebre nas mídias que se dirige a crianças que podem vir a ler jornal). O fragmento em questão chama a atenção por dois aspectos: pela segmentação do público aí representado (leitores infantis) e pela explicação/incitação à aquisição do jornal por meio de assinatura. O efeito de indeterminação quanto ao agente dessa oração “tem que fazer a assinatura”, seus usos para expressar tanto o anúncio de algo de que se tem necessidade ou obrigação de realizar, contribuem para indiciar essa ambiguidade do que é enunciado em todo o caderno, de



modo geral, mas também nesse texto, de modo específico: a promoção da leitura para a promoção do jornal. Trata-se de um exemplo de apropriação da retórica de incentivo à leitura, com a finalidade de promover comercialmente o jornal.

Dentre os textos compilados no Caderno **Ler**, veiculado pelo jornal O Estado de São Paulo, cujo intuito, como vimos, é incentivar a leitura de jornais, especialmente no ensino escolar, dois deles são voltados aos pais dos potenciais leitores dessas publicações. No primeiro deles, intitulado **Influência familiar é decisiva**, são apresentados resultados de investigações científicas sobre o tema, tais como um estudo desenvolvido por uma fundação mantida pela Associação Norte-Americana de Jornais (NAA) e uma pesquisa feita pela Marplan<sup>49</sup> em Porto Alegre, cujas constatações, em consonância com a voz de outros especialistas consultados pela matéria, apontam para a centralidade das figuras paterna e materna no êxito de programas de incentivo à leitura. Por essa razão, segundo Anne Lewis, que de acordo com a publicação é consultora do NAA, *é preciso envolver os pais ensinando-lhes algumas técnicas de promoção da leitura junto a seus filhos*.

A centralidade dessas figuras também diz respeito, conforme a matéria, ao seu papel como exemplo de leitor, papel que devem e podem exercer junto a seus filhos, dado que, consoante à reportagem, embora não se possa precisar como se dá exatamente a descoberta da leitura pelas crianças, o interesse por ela ocorre mais cedo em lares nos quais as crianças são estimuladas. Por certo que o texto não toca em uma série de peculiaridades relativas à ‘descoberta’ da leitura’, como aquelas relativas às condições materiais necessárias para que os pais possam ler e incentivar a leitura junto a seus filhos. Ignora-se ou silencia-se, quase sempre, essa dimensão responsável pela formação dos leitores<sup>50</sup>, e pela reprodução, segundo a origem social, daqueles que estão destinados a não serem leitores, apesar de todas as campanhas de convencimento de sua importância que se possa promover.

Tendo em vista a necessidade apontada pela consultora Anne Lewis, da Associação Norte-Americana de Jornais, de que sejam ensinadas técnicas de promoção da leitura aos pais, na sequência da matéria é apresentado um quadro esquemático (reproduzido abaixo) em que são oferecidas nove dicas ou sugestões de **Como incentivar a leitura em casa**.

---

<sup>49</sup> Segundo a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), Marplan é uma empresa originada do Departamento de Pesquisa da McCann-Erickson que realiza pesquisas e estudos de mercado, tendo destaque os Estudos Marplan que analisam os hábitos de leitura de jornais e revistas de diferentes segmentos populacionais, cujas informações são fundamentais para decisões publicitárias na mídia impressa.

<sup>50</sup> Soares (1988); Barzotto e Britto (1998); Britto (1999), Abreu (2001a, 2001b).

Figura 20 – Como incentivar a leitura em casa

## Como incentivar a leitura em casa

Os pais são os primeiros - e os mais importantes - professores das crianças. Por isso, aqui estão 9 maneiras de você ajudar seu filho a se tornar um bom leitor.

- 1** - Leia sempre. Ações significam mais do que palavras. Quando seus filhos o virem lendo um jornal ou folheando um livro, vão querer seguir o seu exemplo.
- 2** - Incentive seus filhos a ler todos os dias. Ler - como praticar esportes ou tocar piano - pressupõe o exercício. Pesquisas revelam que crianças que despendem pelo menos 30 minutos do dia lendo por lazer - livros, jornais ou revistas - desenvolvem essa prática e tornam-se bons leitores na escola.
- 3** - Incentive em seus filhos o hábito de frequentar bibliotecas, livrarias e bancas de jornal. Enquanto estiver numa livraria ou numa banca de jornal, manuseie livros, jornais e revistas na presença deles.
- 4** - Leia em voz alta para seus filhos. Esse ato ajuda os filhos a se tornarem bons leitores. Portanto:
  - Comece a ler para seus filhos desde pequenos. Nunca é cedo para começar a ler para as crianças.
  - Reserve um tempo do seu dia para ler alto - 10 minutos podem produzir um grande impacto. A hora de dormir é o momento propício para a leitura em voz alta. Algumas famílias têm o hábito de ler no café da manhã ou logo após o jantar.
  - Não pare de ler para seus filhos porque eles cresceram. Ambos se sentirão satisfeitos de fazerem algo importante juntos e descobrirão novas oportunidades de convívio.
  - Leia os livros de que você realmente gosta. Seus filhos perceberão se os estiver tapeando.
- 5** - Use o jornal para incentivar a leitura. Dê a seu filho uma lista de coisas para ele procurar no jornal do dia. Algumas idéias:
  - O mapa do Brasil ou do Estado em que mora;
  - A foto do atleta favorito dele;
  - A temperatura da cidade onde se encontra um parente;
- Três palavras que começam por "M";
- Um filme que esteja passando num cinema próximo de casa.
- 6** - Oriente seus filhos nas pesquisas escolares. Não faça o trabalho para eles. Ensine-os procurar em enciclopédias, livros e jornais as informações de que necessitem
- 7** - Dê livros de presente. Depois, indique um lugar especial para que seus filhos os guardem e conservem, formando a biblioteca deles.
- 8** - Faça da leitura um privilégio. Você pode dizer: "Como você me ajudou a lavar o carro, estou com tempo para ler esta história". Ou: "Você pode ficar acordado mais 15 minutos esta noite, se for ler na cama".
- 9** - Ainda que você não seja um bom leitor, pode encorajar seus filhos a lê-lo. Peça a eles para ler para você. Fale dos livros que eles leram. Peça a amigos ou parentes para ler alto para seus filhos.

Fonte: Acervo do jornal O Estado de São Paulo

Diferentemente dos gêneros mais prototípicos de incentivo à leitura, cujo destinatário é em geral aquele que se busca incentivar em relação ao exercício dessa prática, este texto se apresenta como uma lista didática de ações para o incentivo da leitura, e cujo destinatário não é aquele a quem se destina o incentivo, mas aquele que deve atuar no papel de promotor da leitura. Essa projeção do enunciatário, pelo enunciador do texto, é muito interessante. Parte-se de uma generalização (*Os pais são os primeiros professores de uma criança*), em 3ª pessoa, logo, daqueles de que se fala, referindo-se aos membros do grupo para quem o texto se destina (*Os pais*), para então, ao longo de todo o texto, se interpelar individualmente os sujeitos desse grupo, valendo-se para isso de algumas marcas linguísticas, tais como os pronomes de tratamento e os possessivos de 2ª pessoa (*você, seu, seus*.) e a flexão de 2ª pessoa no modo imperativo (*incentive, leia, comece, reserve, use, oriente, dê, faça, peça* etc.).

De modo geral, orientadas pelo consenso da importância e da necessidade de se estimular a leitura, as nove recomendações expressas dirigem-se a “quem” deve ser o incentivador da leitura e versam sobre “como”, “quando” e “de que modo” fazer para que essa prática seja exercida tal como ela é em geral idealizada: de forma cotidiana, por prazer, valendo-se de livros, mas também de jornais e revistas. Essas recomendações concorrem assim para a formação do que segundo as representações mais consensuais se considera ser um bom leitor.

Destaca-se a recomendação da importância do exemplo dos pais no estabelecimento desse hábito entre os filhos. É o que se constata já na primeira sugestão que compõe a lista. Rememorando um ditado popular segundo o qual “a palavra convence, mas o exemplo arrasta”, a primeira recomendação é a importância de se ler com frequência diante das crianças, de modo a familiarizá-la com cenários, circunstâncias, gestos e objetos do universo da leitura:

*Leia sempre. [...] Quando seus filhos o vêem lendo um jornal ou folheando um livro, vão querer seguir o seu exemplo.*

A recomendação de ler sempre como uma das ações que contribuem para a constituição do hábito é aqui retomada, com esse objetivo, como uma recomendação da própria prática (os pais são incentivados a ler frequentemente) como também como meio de promoção da leitura (os pais devem dar o exemplo). Essa questão da periodicidade é discutida e retomada várias vezes no texto:

*Incentive seus filhos a ler todos os dias;  
Não pare de ler para seus filhos porque eles cresceram;  
Reserve um tempo do seu dia para ler alto – 10 minutos podem produzir um grande impacto;  
Comece a ler para seus filhos desde pequenos.*

Essa recomendação de ler com frequência para os filhos com vistas a criar neles um hábito é marcada na materialidade linguística pelo emprego do modo imperativo dos verbos incentivar, parar, reservar, começar, tanto na afirmativa quanto na negativa, como é o caso do verbo parar. No tocante à assiduidade, indica que ela seja realizada todos os dias e também se sugere um período de tempo determinado para a leitura em voz alta. Não apenas a frequência, mas também a antecipação de quando se deve expor os filhos à leitura é ressaltada nessa lista de recomendações:

*Comece a ler para seus filhos desde pequenos. Nunca é cedo para começar a ler para as crianças.*

O discurso da precocidade do fomento a leitura é especialmente marcada pela afirmação de que “nunca é cedo para começar”. Essa é uma forma de incentivo muito utilizada para motivar pessoas a iniciar atividades para as quais se sentem hesitantes, por exemplo, em função da idade. Nesse caso, inverte-se a temporalidade de modo a afirmar que quanto antes a criança travar contato com a leitura por meio da ação paterna, melhor.

Convoca-se, como forma de validação do que é recomendado, a chancela científica ao se referir a pesquisas cujos resultados são capazes de precisar até mesmo a duração adequada a se dedicar à leitura diariamente com vistas a formar o hábito, o que, por extensão, é decisivo para a formação de bons leitores:

*Pesquisas revelam que crianças que despendem pelo menos 30 minutos do dia lendo por lazer – livros, jornais ou revistas – desenvolvem essa prática e tornam-se bons leitores na escola.*

*Reserve um tempo do seu dia para ler alto - 10 minutos podem produzir um grande impacto.*

Ainda no que toca a assiduidade com que ela deve ser praticada, ela é equiparada à prática esportiva e musical. Tal como estas, a qualidade da ação e o gosto pela prática dependem de sua repetição:

*Ler – como praticar esporte ou tocar piano – pressupõe o exercício.*

É interessante essa comparação, com a finalidade de convencer sobre a importância da constância do estímulo e do exercício da prática, porque ela em certa medida suspende uma distinção simbólica entre atividades culturais de prestígio (ler e tocar piano) de atividades tidas como mais físicas, menos intelectuais, tais como a prática de esportes. Em geral, em textos que aludem à importância da assiduidade da leitura evita-se a comparação com atividades que podem ser vistas como menos nobres<sup>51</sup>. Esse argumento por comparação, enunciado de modo assertivo e direto, contribui para uma relativa desmistificação de

---

<sup>51</sup> Cf. Curcino (2018) e sua análise das formas de desqualificação em textos da mídia do ex-presidente Lula como leitor, em particular do que ele diz sobre a leitura. Um exemplo incisivo dessa lógica desqualificadora foi a polêmica midiática em torno do discurso realizado pelo então presidente na abertura da 18ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo, em 2004, ocasião em que ele, dirigindo-se a crianças e jovens ali presentes, compara a leitura com a prática de se exercitar na esteira, o que de início pode não parecer interessante, pode se ter preguiça, mas depois se adquire o gosto.

concepções altamente idealizadas da leitura. A sua idealização, como observado por Abreu (2001b), atua menos em prol de sua valorização e promoção democrática e mais em função de sua hierarquização e rarefação.

Por sua preocupação didática, os conselhos buscam sintetizar o que é preciso saber e fazer para, como pai e mãe, incentivar a leitura e fazer de seus filhos leitores. Em função disso, o autor do texto detalha procedimentos, duração e ocasiões mais propícias para fomentar essa prática:

*Reserve um tempo do seu dia para ler alto – 10 minutos podem produzir um grande impacto [...]. Algumas famílias têm o hábito de ler no café da manhã ou logo após o jantar. - Não pare de ler para seus filhos porque eles cresceram.*

No que foi enunciado nesse segmento encontram-se indícios interessantes de práticas e de hábitos culturais de leitura, validados pelo autor das recomendações e descritos como plausíveis. Sua plausibilidade depende, portanto, de uma similitude quanto ao perfil dos sujeitos citados e aquele dos sujeitos a que se destinam essas recomendações. Eles fazem parte dessas famílias que podem ler “no café da manhã ou logo após o jantar”, dessas famílias que têm café da manhã e jantar, assim como livros. Por isso, o que é enunciado de modo geral nesse texto ignora ou silencia as condições sociais da leitura<sup>52</sup>. A segmentação de seu público (aquele que assina ou pode vir a assinar jornais) ‘autoriza’ essa enunciação relativizante quanto ao público (os pais, você, seus filhos, algumas famílias) para o qual se endereçam as recomendações. Embora materialmente o emprego do pronome indefinido com função adjetiva “algumas” especifique o substantivo “famílias”, e modalize essa generalização, o escopo semântico que ele recobre não parece ser o exclusivamente quantitativo. Por meio desse quantificador não se separa as famílias que por suas condições materiais podem ou não se darem ao luxo da leitura. O que se separa aqui são famílias em que se lê para os filhos e famílias que ainda não o fazem.

Essas famílias, portanto, são as que leem ou podem vir a ler com assiduidade livros, jornais e revistas, frequentar bibliotecas, livrarias e bancas de jornais, constituírem sua própria biblioteca e exercerem o hábito da leitura. Esse modelo de leitor e leitura rememora o ideal de leitura burguês do século XIX, como evidenciado por Abreu (2001b), pela análise de pinturas

---

<sup>52</sup> A discussão sobre as condições sociais da leitura é apresentada no artigo de Magda Soares, intitulado As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

européias oitocentistas em artigo no qual se discute esse imaginário sobre uma suposta insuficiência leitora brasileira balizados por padrões europeus de exercício dessa prática. Segundo a autora (2001b, p. 142), “para eles [viajantes europeus instalados no Brasil], a cultura revestia-se de alguns ícones: a abundância de livros presentes em bibliotecas ou espalhados pelas casas, a frequência assídua a eles, sua sintonia com os avanços das ciências e das artes”. Apesar dos quase dois séculos de diferença entre a publicação do Caderno **Ler** e as pinturas oitocentistas analisadas pela historiadora, esse imaginário consensual e hierarquizante sobre a leitura frequente esses tempos e lugares de modo similar, e por isso incidem sobre o modo como concebemos a leitura, os leitores e a sua promoção.

Uma ressalva feita no último dos nove itens de recomendações feitas aos pais para fomentar a leitura em âmbito familiar se aventa a possibilidade de que parte dos pais a que o texto se dirige não sejam, eles próprios, bons leitores, de modo que possam e tenha autoridade para influenciar seus filhos quanto à leitura.

*Ainda que você não seja bom leitor, pode encorajar seus filhos a lê-lo. Peça a eles para ler para você. Fale dos livros, que eles leram. Peça a amigos ou parentes para ler alto para seus filhos.*

Tendo em vista o meio de circulação, a forma do texto, a instituição que propõe a temática, o enunciador desse texto tem como pressuposto estar interagindo com leitores. Nesse último item, e apenas nele, o enunciador relativiza, em certa medida, essa condição daquele a quem se dirige, ao aludir que o leitor do texto pode não ser nem se considerar um *bom leitor*. Com a explicitação dessa relativização, o enunciador pode contornar objeções prototípicas tais como a falta de tempo, a falta de hábito, a falta de gosto, assumidas por aqueles a quem são destinados esses conselhos. Para isso, ele propõe, neste último item, uma forma alternativa às recomendações anteriores que se apresentam como ações cumulativas e simultâneas, não excludentes umas das outras, como fazendo parte de um conjunto necessário e coeso de ações. O item 9, nesse sentido, difere-se dos demais ao relativizar uma característica que, por essa própria relativização, parecia estar pressuposta acerca do perfil leitor dos pais a que se dirige o texto. Ao longo de todo o texto, sem que tenha sido formulado nesses termos, o seu enunciador indicia se direcionar, em sua maioria, a bons leitores. A ressalva feita no item 9, de que neste momento ele poderia estar se dirigindo a uma parcela de leitores não identificados como “bons leitores”, no sentido de lerem com assiduidade e por prazer, concretiza-se pelo uso da expressão adverbial concessiva no início da oração subordinada “ainda que você não seja bom leitor”, em que se exprime uma restrição: não ser

“bom leitor”, não significa não ser “leitor”, como também não significa não dispor de meios para, mesmo não sendo “bom leitor” promover a formação de bons leitores. Nesse caso, a promoção se daria até sob o viés do contra-exemplo, já que não sendo bom leitor, isso não inviabiliza a ação de *encorajar seus filhos a lê-lo*. A estratégia seria, então, buscar participar passivamente desse processo e contar com o apoio de amigos e familiares.

Nessas recomendações nos deparamos, portanto, com uma enunciação de estilo assertivo e propositivo, cujos efeitos de conhecimento de causa e certeza podem ser depreendidos em indícios tais como a precisão quanto à frequência (diária), quanto à duração (30 minutos; 10 minutos), quanto aos objetos e textos (livros, jornais ou revistas), quanto à circunstância (na hora de dormir; no café da manhã; logo após o jantar), quanto ao modo de leitura (em voz alta) e quanto aos resultados (“vão querer seguir o seu exemplo”; “tornam-se bons leitores na escola”), para o sucesso da formação de um leitor, de um bom leitor, cujas características podem ser traduzidas por sua precocidade, regularidade e perenidade na relação com leitura.

A importância do papel desempenhado pelos pais como promotores da leitura e as sugestões sobre como fazê-lo também são discutidas em outros textos, tais como aqueles que compõem o material instrucional produzido pelo Instituto Ecofuturo. Trata-se de uma série de quatro “passaportes”: **(Passaporte para qualquer lugar do mundo, Passaporte brincar de ler, Passaporte para leitura, Passaporte da leitura e da escrita)**, que visam a leitura, a necessidade de promovê-la, bem como as razões e maneiras de fazê-lo.

O Instituto Ecofuturo, criado e mantido por uma empresa privada de papel e celulose, segundo sua própria descrição:

*tem como ideal conciliar desenvolvimento econômico com desenvolvimento humano e conservação do meio ambiente. Como parte desse plano, mantém, desde 1999, projetos que contribuem para o fortalecimento da prática de leitura, universalização das bibliotecas, e pela conservação do meio ambiente.*

Destacamos de seu portfólio o projeto “Ler é Preciso”, no interior do qual são produzidos os livros cujos textos analisamos. Verificamos aqui a recorrência de uma prática, já evidenciada quando discutíamos as ações de erradicação do analfabetismo no Brasil, em relação ao valor simbólico de que dispõe a leitura, e que é explorado sistematicamente na construção de uma imagem pública de empresas, de seus agentes, seus produtos e serviços. Para isso, a associação da imagem de uma figura pública, de uma marca ou de uma empresa com a promoção da leitura gera dividendos simbólicos nada negligenciáveis. Assim, valendo-

se tanto do discurso da responsabilidade social, em voga na atualidade, quanto da relevância cultural do fomento da leitura, essa empresa de papel e celulose se propõe a incentivá-la por meio da manutenção de um Instituto, no interior do qual, entre outras coisas, são desenvolvidos projetos que visam a estimulá-la.

Se, à exemplo do Mobral, na década de 1970, esse interesse financeiro existente no envolvimento corporativo com o tema da promoção da leitura era colocado de modo explícito na convocação dos empresários a ajudar o Movimento (ainda que “com segundas intenções”), nas ações do Instituto é possível depreender uma mudança no modo de enunciar suas intenções. A própria escolha lexical empregada para manifestar o propósito do projeto alça a leitura a uma das práticas que viabilizam o “ideal” de *conciliar desenvolvimento econômico com desenvolvimento humano*, visado pelo Instituto e anunciado em sua carta de intenções. Não há, nem sob a forma de ironia, qualquer insinuação de segundas intenções à medida que, por princípio, o idealista é aquele que não visa a nenhuma vantagem dada a convicção em relação à importância do que faz.

No entanto, não é segredo o fato de essa “instituição” promotora da leitura ser uma indústria de papel e celulose, matéria-prima de materiais impressos, em geral, e do livro, em especial, implicando que sua atividade relaciona-se diretamente com a produção, oferta e venda de impressos. O benefício simbólico que a vinculação da marca e da produção dessa empresa com a leitura pode garantir relaciona-se à necessidade de neutralizar o aspecto negativo do consumo de papel, que implica no consumo de árvores, logo, na agressão ao meio ambiente. Dada a força e o valor de verdade dos discursos de proteção ambiental na atualidade, é preciso se valer de outro consenso com poder simbólico equiparável, de modo a afastar, senão neutralizar ou equilibrar, qualquer traço simbólico negativo de referência a essa instituição a partir da afirmação de sua importância para a produção de livros e sua acessibilidade. Outrossim, o título dado ao projeto que encabeça as ações de fomento à leitura do Instituto, ao mesmo tempo em que alude ao célebre poema de Fernando Pessoa “Navegar é preciso” tanto pela estrutura frasal quanto pela imagem a ele associada, a saber, um barco cujas velas são livros, também coloca essa prática sob o viés da necessidade e, na condição de necessidade, de prática que não pode ser prescindida. Reproduzimos a imagem abaixo:



Figura 21 – Passaporte da Leitura e da Escrita



Fonte: Instituto Ecofuturo

Assim como no caderno **Ler**, do jornal O Estado de S. Paulo, o material do projeto de leitura desse Instituto dirige-se aos pais e também visa auxiliá-los a motivar o interesse por essa prática junto a seus filhos, no ambiente doméstico. Seleccionamos dois livros do conjunto de material produzido por esse Instituto Ecofuturo, a título de exemplo. Sua produção e consumo correspondem a uma das ações previstas pelo *Projeto Ler é Preciso*. São eles: **Passaporte para a leitura e Passaporte da Leitura e da Escrita Para Qualquer Lugar do Mundo**.

A escolha por esses dois materiais se deveu ao fato de eles serem representativos das discussões empreendidas nos quatro livros que compõem essa série bem como por apresentarem, assim como a publicação do jornal O Estado de São Paulo, uma sistematização das ações que se sugere serem adotadas visando ao estímulo à leitura. O primeiro deles é intitulado **10 ações pela leitura a serem implementadas em sua casa** e foi extraído do **Passaporte para a Leitura**; o segundo, retirado do **Passaporte da Leitura e da Escrita Para Qualquer Lugar do Mundo**, é nomeado de modo mais assertivo: **12 passos para que seus filhos se tornem bons leitores**. Essa última asserção, em comparação com a primeira e cujo formato é de certa forma mais genérico, tem como efeito de sentido se apresentar como uma ação mais precisa e com um objetivo mais claro e tangível: garantir meios de tornar os filhos bons leitores.

O fato de essas publicações serem chamadas de “Passaporte”, dada a sua função de garantir a passagem para algum lugar, rememora um discurso de promoção da leitura muito recorrente na atualidade que associa essa prática à possibilidade de viajar. Tal discurso já ensejou diversas ações de incentivo a essa prática, como por exemplo, aquela realizada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, no âmbito do Ministério da Educação e do Desporto e, mais recentemente, em 2014, uma campanha da Rede Globo de Televisão, ambas denominadas “Quem Lê, Viaja”<sup>53</sup>, e que exploram essa imagem euforizada da leitura de evasão e para entretenimento, capaz de produzir um envolvimento emocional e um arrebatamento promovidos pela narrativa ficcional, tal como discutem Barzotto e Britto (1999).

---

<sup>53</sup> Figura nº 22 extraída do texto *Diferença e Desigualdade: preconceitos em leitura*, de Márcia Abreu.



N - Uma campanha Globo. Apoio: Unicef e Fundação Roberto Marinho

A produção idealizada pela rede de televisão, pautada pelo discurso de promoção da leitura como viagem, também é voltada aos pais, a quem a autora se dirige para aconselhar que eles despertem a vontade de ler nos filhos. Este conselho é marcado na estrutura linguística pelo verbo despertar conjugado no modo imperativo. A ideia é que a leitura funcione como uma forma de entretenimento, de modo que ela continue presente em suas atividades, mesmo durante as férias.

Prova da ampla circulação desse discurso da leitura como viagem e da força desse imaginário entre nós, essa representação da leitura é propagada em outros meios, como o fonográfico, tornando-se tema, em 1990, de uma canção intitulada **Leitura**<sup>54</sup> e interpretada por Xuxa Meneghel, famosa apresentadora de programas infantis no Brasil. O enunciado prototípico “Quem lê, viaja”, lema das referidas campanhas também é o mote para as discussões que serão empreendidas no interior do livro **Passaporte para a Leitura**, como é possível verificar pelo texto abaixo, reproduzido da primeira página da referida publicação:

*Quem lê, viaja.  
Descobre mundos diferentes.  
Conhece histórias inspiradoras.  
**Aprende.**  
Leitura é também ponto de encontro.  
**Aproxima** pessoas.  
Gente de idades diferentes acaba descobrindo afinidades em torno de um bom **livro**.  
Quem lê para uma criança amplia seu **universo**, e quem ouve alguém ler desenvolve **linguagem**.  
A leitura **une e desperta**.*

Essa representação metafórica da leitura como viagem, como forma de transpor espaço e tempo é o fio condutor do texto supracitado. Essa metáfora permite se explorar a ideia da leitura como encontro. Valendo-se dessa representação discursiva da leitura, os autores dos versos visam a explorar sua potencialidade como promotora de encontros (*Leitura é ponto de encontro/Aproxima pessoas/gente de idades diferentes acaba descobrindo afinidades em torno de um bom livro/A leitura une*) muitas vezes inusitados, surpreendentes, entre leitores

---

<sup>54</sup> De repente naveguei como o pirata da perna de pau/Num instante me encontrei defendendo jacaré no pantanal/Em seguida eu vivi uma história de amor ao luar/Cada dia uma aventura, a leitura faz a gente viajar/É bom voar nas asas da imaginação e alimentar o corpo, a mente e o coração/Lendo a gente pode ser tudo aquilo que a gente sonhar/Se conhece o mundo inteiro sem ao menos sair do lugar/Conhecemos as pessoas e o que existe entre o céu e o mar/E numa lição de vida, aprender pra depois ensinar.

de gerações distintas, entre leitores e personagens fictícios ou reais de cujas histórias se têm acesso pelos livros.

Segundo os “Passaportes” publicados pelo Instituto Ecofuturo, as ações de promoção da leitura a serem adotadas em casa se resumem a:

Figura 23 – 10 ações pela leitura

Li si é e Pcsro Lio c si é e rcsros io L si é e Pcsro Lio L

### 10 AÇÕES PELA LEITURA A SEREM IMPLEMENTADAS EM SUA CASA

- 1 Dê o exemplo: leia você mesmo, e leia para seu filho com frequência.
- 2 Ofereça a seu **FILHO** material variado de leitura (para se divertir, para aprender, para passar o tempo...): ler não é coisa que só se faça em livros.
- 3 **INCENTIVE** atividades que exigem leitura, como cozinhar (ler receitas), fazer brinquedos (ler instruções), descobrir coisas curiosas em livros...
- 4 Estabeleça um tempo diário para leitura em sua casa, nem que sejam apenas 10 minutos. E que todo mundo **PARTICIPE!** Lembre-se de fazer desse momento um ato de **PRAZER** e não de obrigação.
- 5 Estabeleça uma noite por semana para leitura (em lugar da tevê).
- 6 Deixe bilhetes para seu filho, e peça respostas por escrito.
- 7 Peça a seu filho para trazer um livro da **BIBLIOTECA** para ler para alguém mais novo.
- 8 Encoraje seu filho sempre que ele estiver lendo.
- 9 A leitura pode **UNIR** as pessoas. Incentive seus filhos a lerem para os pequenos e também para os grandes. Quando uma criança lê para outra, ambas saem ganhando em habilidade de leitura.
- 10 Conversar sobre o que se lê ajuda a desenvolver a linguagem e a **COMPREENDER** melhor o que foi lido.

Figura 24 – 12 passos para que seus filhos se tornem bons leitores

## 12 passos para que seus filhos se tornem bons leitores

### 1 Leia em voz alta com eles.

Explore com eles os livros e outros materiais de leitura – revistas, jornais, folhetos, almanaques, manuais de instruções, cartazes, placas... Todo material impresso pode ser útil e ocasionar um momento de troca centrado na leitura.



2 Ofereça a eles um ambiente rico em termos de letramento: faça atividades com leitura mesmo com os bebês e crianças bem pequenas, e continue fazendo com as crianças e jovens que já estão na escola.

4 Peça para recontarem histórias ou informações que você leu em voz alta para eles. (Cuidado para que isso não acabe virando aula! Não é esse o espírito da proposta. Precisa ser algo agradável e descontraído.)

3 Converse com eles e escute-os quando falam. Isso ajuda MUITO no desenvolvimento da linguagem oral.

5 Incentive-os a desenhar e fazer de conta que escrevem histórias que ouviram, e peça, depois, que "leiam" em voz alta. Parece absurdo? Pois não é! Afinal, eles passam o tempo fazendo de conta que cozinham, que dirigem carros, que lutam com inimigos perigosos, que são médicos e professores...

**Não esqueça:**  
a ideia é brincar de ler.

Figura 25 - 12 passos para que seus filhos se tornem bons leitores

- 6** Dê o exemplo: faça com que eles **vejam você lendo e escrevendo**. E, por favor, não faça a bobagem de dizer que eles devem aprender a ser diferentes de você, que não gosta de ler! O que conta não é o que você discursa sobre leitura, escrita, estudo: é o que você oferece como exemplo.
- 7** **Vá à biblioteca** regularmente com seus filhos. Se for uma biblioteca de empréstimo, é bom cada um ter sua própria ficha de inscrição.
- 8** Crie uma **biblioteca em casa**, e uma biblioteca pessoal para a criança, onde ela se acostume a guardar os livros e a buscá-los. Na hora de comprar presentes para seu filho, lembre-se dos livros! De quebra, ele ganha competência para lidar com o mundo e abertura da imaginação.
- 9** Não deixe de **fazer um pouco de mistério**, para aguçar a curiosidade. Por exemplo: você tem três livros na mão e diz à criança que ela pode escolher entre dois livros. Ela certamente vai dizer que são três, e não dois. Você faz de conta que se enganou, e põe um deles de lado. Adivinha qual deles ela vai querer.. Use sua imaginação. Tudo isso é jogo, mas o resultado é que seu filho ganha sempre, e para toda a vida.
- 10** Leve seus filhos sempre que houver **hora do conto, teatro infantil e atividades similares** na comunidade.
- 11** Se tiver **varanda** em casa, você já tem um dos melhores recursos que existem para instalar um **lugarzinho para ler**. Tem coisa mais gostosa que sentar para ler vendo o mundo passar? Às vezes, até dá para deixar um estoque de leitura permanente na varanda, que se renova volta e meia.
- 12** **Crianças ou adolescentes juntos** fazem uma ocasião das melhores para ler (em acampamento, em viagem de férias, recebendo amigo pra passar a noite ou o fim de semana... ). Deixe materiais variados à disposição, para escolha livre.



Fonte: Instituto Ecofuturo

Em todas as publicações, as recomendações são organizadas sob a forma de lista de indicações dirigidas aos pais, cuja construção composicional prima pelo emprego do modo imperativo. Há também recomendações que coincidem entre si nas publicações. É o caso da indicação para que os pais sejam exemplos para os filhos, da determinação de um período de tempo reservado à leitura, da sugestão para que se propicie aos filhos um espaço de leitura, rico em opções de livros, mas também de jornais e revistas, da frequência a bibliotecas, livrarias e afins. Duas diferenças evidenciadas no texto referente aos **12 passos para que seus filhos se tornem bons leitores** (item 6) em relação a matéria de 1993 também merecem ser comentadas. A primeira delas diz respeito ao fato de não se tratar mais apenas da leitura, mas

também da escrita: *Dê o exemplo: faça com que eles vejam você lendo e escrevendo.* A segunda é concernente à possibilidade de que os pais, mesmo sem serem bons leitores segundo um determinado imaginário, formem filhos para sê-lo. Se na matéria jornalística essa era uma possibilidade cogitada, contanto que houvesse a ajuda de terceiros ou que essa promoção se desse de uma forma indireta, isto é, por meio da escuta atenta da leitura dos filhos, na publicação do Instituto, há uma negação taxativa dessa possibilidade:

*E, por favor, não faça a bobagem de dizer que eles devem aprender a ser diferentes de você, que não gosta de ler! O que conta não é o que você discursa sobre leitura, escrita, estudo: é o que você oferece como exemplo.*

Verificamos aqui um funcionamento discursivo apontado por Foucault (1999) em *A Ordem do Discurso*, relativo às interdições sofridas pelo discurso que regulam o que pode e deve ser dito de acordo com o verdadeiro da época. O filósofo francês define três sistemas de exclusão que atuam como coerções sobre o discurso, dentre os quais, aquele denominado “vontade de verdade”, assim descrito pelo autor: “creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1999, p. 18). Significa dizer, olhando para as nossas análises, que dada a força que o discurso do “gosto” pela leitura vem ganhando no imaginário geral ao longo do tempo, ele funciona como uma espécie de coerção a outros discursos, determinando o que pode e deve ser afirmado a respeito dessa prática. Essas interdições incidem sobre a publicação do Instituto Ecofuturo na condenação da prática da lição de moral, posto que não se pode não ler e querer fomentar a leitura, nem se valer de um pseudo tom moralista.

Uma das recomendações aos pais com vistas a promover a leitura em casa é a de que seja oferecida uma gama de materiais de leitura e não apenas livros:

*Ofereça a seu filho material variado de leitura (para se divertir, para aprender, para passar o tempo...): ler não é coisa que só se faça em livros (10 ações, item 2);*

*Ofereça a eles um ambiente rico em termos de letramento: faça atividades com leitura mesmo com bebês e crianças bem pequenos, e continue fazendo com as crianças e jovens que já estão na escola (12 passos, item 2).*



Desse modo, além da indicação para que sejam oferecidos muitos e variados materiais de leitura, correspondendo assim aos princípios disseminados da vulgata dos estudos bakhtinianos acerca da importância do contato com diferentes gêneros discursivos, outra importante questão é manifesta neste enunciado: a da relação entre leitura e letramento. No interior dos estudos linguísticos, este conceito é definido por Soares (1998, p. 47) como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”. Destarte, ao sugerir que se ofereça *um ambiente rico em termos de letramento* o que se pretende é oportunizar uma relação constante e perene com a leitura. De forma semelhante às recomendações do caderno **Ler** do jornal O Estado de São Paulo no que tange a oferta de materiais de leitura no âmbito familiar, o que também se aconselha na publicação do Instituto Ecofuturo, por meio dessa lista de posturas e procedimentos a serem adotados pelos pais, é a continuidade do desenvolvimento dessas atividades mesmo que os filhos tenham crescido.

Outro discurso de promoção da leitura depreensível dessas recomendações é da afirmação da necessidade de que as práticas de leitura a serem incentivadas sejam aquelas que tornem o processo e a circunstância prazerosos:

*Não se esqueça: a ideia é brincar de ler (12 passos, item 5);  
Lembre-se de fazer desse momento um ato de prazer e não de  
obrigação (10 ações, item 4).*

Esse discurso de incentivo à leitura, que enfatiza a dimensão do prazer, pode ser atestado, por exemplo, há muito, em vários períodos históricos, enunciado por diferentes posições sujeito e instituições, em textos muito variados quanto a seus objetivos e a sua destinação. Em materiais didáticos e revistas educacionais dos anos 1960, pudemos constatar a presença significativa de textos com recomendações para os docentes de como motivar essa prática entre seus alunos. Se nos anos 1960 enunciava-se aos professores que “o interesse dirige a leitura”<sup>55</sup>, nos anos 2000 acena-se aos pais a necessidade de fazer com que o momento da leitura seja prazeroso.

Para tanto, a ludicidade deve ser um recurso utilizado, tal como se pode depreender do enunciado:

*Incentive-os a desenhar e fazer de conta que escrevem histórias que ouviram, e peça, depois, que ‘leia’ em voz alta’. Parece absurdo? Pois não é! Afinal, eles passam o tempo fazendo de conta que*

---

<sup>55</sup> Enunciado extraído do texto “**Princípios que devem orientar o ensino da leitura**”, de Juracy Silveira.

*cozinham, que dirigem carros, que lutam com inimigos perigosos, que são médicos e professores... (12 passos, item 5)*

Entre as estratégias para que a leitura seja uma experiência lúdica, recomenda-se guardar algum mistério, de modo a despertar a curiosidade dos pequenos:

*Não deixe de fazer um pouco de mistério para aguçar a curiosidade [...] Tudo isso é jogo, mas o resultado é que seu filho ganha sempre, e para toda a vida.*

A indicação para que se recorra ao mistério como forma de aguçar a criatividade, pela exploração da dimensão lúdica da leitura traz consigo um discurso sobre essa prática como agregadora de uma série de efeitos benéficos à vida de quem a ela se dedica, como é possível depreender pela referência ao ganho atribuído aos leitores: *seu filho ganha sempre*. Além disso, a durabilidade desse ganho, marcado na estrutura linguística pelo advérbio de tempo “sempre” e o sintagma “para toda a vida” rememora o discurso de promoção da leitura como hábito que deve ser motivado desde a mais tenra infância, de modo a garantir a solidez e perenidade desses ganhos. Também sugere-se a leitura em voz alta (12 passos, item 1) como artifício para promovê-la entre as crianças, haja vista que esse público ainda não sabe fazê-lo sozinho (no caso das crianças menores) ou ainda estão caminhando na alfabetização. Essa prática também é apontada como opção de sociabilidade entre a família, podendo substituir, por exemplo, as noites passadas em frente a televisão:

*Estabeleça uma noite por semana para leitura (em lugar da tevê).*

Essa recomendação convoca um discurso sobre a leitura que remonta ao menos ao século XIX, na França, segundo o qual, conforme afirmam Cavallo e Chartier, corresponde à imagem romântica e idealizada da família reunida, lendo após o jantar. Trata-se de um mote:

frequentemente reiterado ao final [desse] século, por pintores e escritores, retratando uma leitura campestre, patriarcal e bíblica, feita à noite pelo pai de família que lê em voz alta para a casa reunida [o que] enuncia a nostalgia de um modo de ler não mais existente. Nessa representação idealizada da vida campestre, cara à elite letrada, a leitura comunitária significa um mundo onde o livro é reverenciado e a autoridade respeitada. Com essa figura mítica, são, evidentemente, os gestos ordinários de uma leitura totalmente oposta a essa, citadina, negligente, desenvolta, que são manifestos. Descrita como um perigo para a ordem política, como um “narcótico” (nas palavras de Fichte) que desvia das verdadeiras Luzes, ou como uma forma de descontrole da imaginação e dos sentidos, a “fúria de ler” toca todos os observadores contemporâneos. Ela desempenha sem dúvida alguma um papel essencial nas

divisões que, por toda a Europa, mas mais particularmente na França, afasta os sujeitos de seu príncipe, e os cristãos de suas igrejas<sup>56</sup>.

Discutindo o fato de a leitura ser encarnada por gestos, espaços e hábitos, decorrendo daí a importância de centrar atenção às maneiras de ler, Guglielmo e Chartier (1998, p. 8) discorrem sobre a dupla função da leitura em voz alta de “comunicar o escrito àqueles que não sabem decifrá-lo e também a de consolidar formas encaixadas de sociabilidade que são outras tantas figuras do privado – a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada”. É, portanto, essa dupla função da leitura oral que está pressuposta nas recomendações de como proceder o incentivo à leitura em contexto familiar.

Ainda com relação aos discursos de fomento à leitura expressos nessas publicações, é possível verificar similitudes com a matéria do jornal O Estado de São Paulo no que toca as condições materiais de acesso à leitura apresentadas em ambas e evidenciadas pela sugestão à criação de uma biblioteca em casa, o que acena, como discutimos, para um imaginário burguês da leitura e cego para as distâncias e impedimentos socioeconômicos que atuam sobre o acesso aos textos, sobre a disponibilidade para leitura, sobre, enfim, o prazer de poder ler por ler, etc. A frequência de bibliotecas públicas e a criação de espaços aprazíveis como a varanda para que se possa “praticá-la” também corrobora esse imaginário. O dado mais interessante, no entanto, está na indicação para que, de certo modo, ao promover a leitura, além de tornar os filhos leitores, sua ação coopere para que, numa reação em cadeia, eles também se convertam em incentivadores dessa prática. Isso porque, uma das ações propostas é a de que reproduzam a prática dos pais, e o façam com outras pessoas, especialmente as crianças mais novas. Essa recomendação tem a ver com a importância do protagonismo, sobretudo jovem, para o incentivo à leitura:

*Peça a seu filho para trazer um livro da biblioteca para ler para alguém mais novo. (...) A leitura pode unir as pessoas. Incentive seus*

---

<sup>56</sup> Le motif si souvent manié à la fin du siècle par les peintres et les écrivains d'une lecture paysanne, patriarcale et biblique, faite à la veillée par le père de famille qui lit à haute voix pour la maisonnée assemblée, énonce le regret d'une lecture perdue. Dans cette représentation idéale de l'existence paysanne, chère à l'élite lettrée, la lecture communautaire signifie un monde où le livre est révééré et l'autorité respectée. Avec cette figure mythique, ce sont, à l'évidence, les gestes ordinaires d'une lecture contraire, citadine, négligente, désinvolte, qui se trouvent dénoncés. Décrite comme un danger pour l'ordre politique, comme un "narcotique" (c'est le mot de Fichte) qui détourne des vraies Lumières, ou comme un dérèglement de l'imagination et des sens, la "fureur de lire" frappe tous les observateurs contemporains. Elle joue à n'en pas douter un rôle essentiel dans les détachements qui, partout en Europe mais tout particulièrement en France, éloignent les sujets de leur prince, et les chrétiens de leurs églises. Disponível em: [http://expositions.bnf.fr/lecture/arret/01\\_5.htm](http://expositions.bnf.fr/lecture/arret/01_5.htm) Acesso em: fev./2018.

*filhos a lerem para os pequenos e também para os grandes. Quando uma criança lê para outra, ambas saem ganhando em habilidades de leitura. (10 ações, itens 7 e 9)*

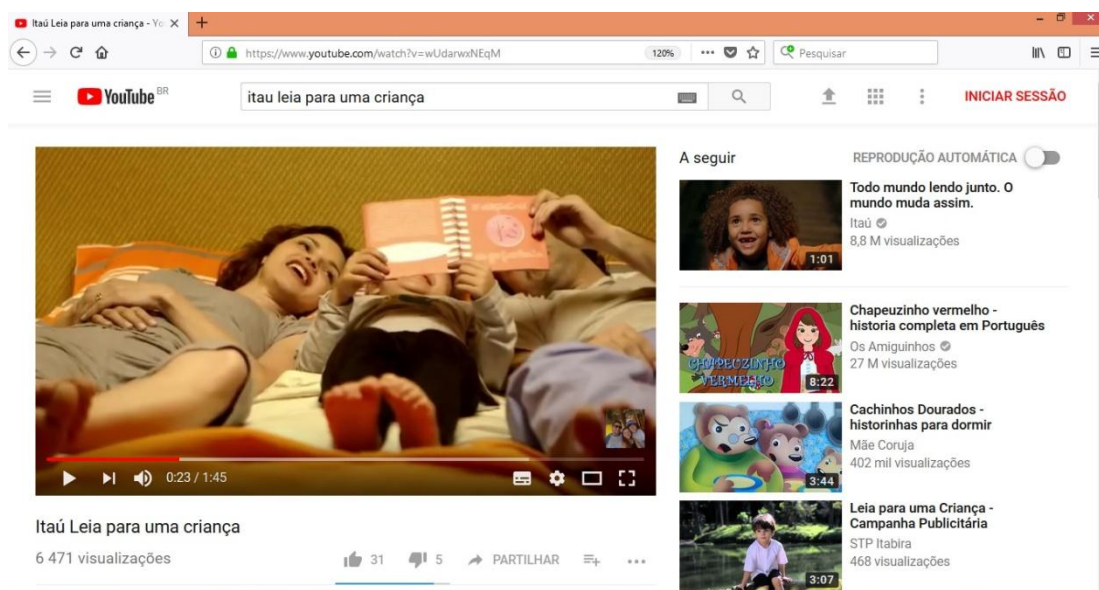
No mesmo período, uma ação de distribuição de livros infantis promovida pelo Banco Itaú, cujo lema é “Leia para uma criança”, veiculada em vários formatos, tais como vídeos que circularam na televisão, no *YouTube* e em publicidades impressas, tem como seus interlocutores pais ou responsáveis pelos pequenos e também se articula sob a forma de conselhos dados a esse público sobre como motivar a leitura entre os filhos.

Figura 26 – Leia para uma criança



Fonte: Banco Itaú

Figura 27 – Itaú Leia para uma criança



Fonte: YouTube

Esse intuito de compartilhar dicas com os pais sobre **Como incentivar o interesse pela leitura** entre os filhos, ademais da organização da campanha em diversos formatos e da ação de distribuição de livros infantis, evidencia-se pela própria estruturação do *site* do banco, no qual há um espaço reservado às crianças e, mais do que isso, uma aba destinada a dar dicas aos pais sobre como proceder para promovê-la:

Figura 28 – Como incentivar o interesse pela leitura

Criança  
Dicas

**COMO INCENTIVAR O INTERESSE PELA LEITURA**

Assim como atividades ao ar livre, jogos de tabuleiro e outras brincadeiras, o momento de leitura pode ser muito divertido para todas as crianças. Veja algumas dicas:

**Um mundo de livros diferentes**  
Procure ter em casa livros infantis com formatos, capas e tamanhos diferentes. É importante organizá-los em um lugar acessível e de fácil acesso. Assim, as crianças podem ver e pegar os livros sempre que quiserem.

**Amplie o universo da criança**  
Apresente para a criança livros de temas variados e de diferentes autores e ilustrações. Mostre também os diversos gêneros de literatura – como contos, fábulas e poesias – e discuta junto com a criança o tipo de livro de que ela mais gosta. Além disso, deixe a criança escolher as histórias que vai ouvir.

**Livro também é para brincar**  
É importante deixar a criança livre para explorar o livro. Sentar em cima, bater no capa, mostrar tudo isso, faz parte da forma como ela interage com a obra. Além disso, deixe ela escutar a história como preferir, seja sentada, deitada ou em pé.

**A criança cresce, os livros mudam**  
Os assuntos de interesse das crianças vão mudando conforme elas crescem. Por isso, é importante ampliar o repertório, diversificar as experiências e atualizar os temas dos livros que você lê para elas.

**Evite mudar o texto**  
Na hora da leitura, procure não alterar o que o autor escreveu.

Fonte: Banco Itaú

A estratégia de associar a imagem da empresa a uma causa nobre, como o incentivo à leitura, tem a ver com o valor simbólico agregado dessa prática, que se intenta transferir à corporação valendo-se do discurso da responsabilidade social. Assim como as demais publicações analisadas, as dicas oferecidas no *site* da instituição financeira funcionam como uma espécie de manual de instruções à medida que oferece um *modus operandi* por meio do qual se deve proceder o fomento à leitura, endossado pela alusão a uma pesquisa sobre o impacto positivo do gesto, por parte de um adulto, de ler para uma criança, contribuindo assim para o seu efetivo desenvolvimento, em especial quando se trata da primeira infância. O caráter instrutivo das ações pode ser evidenciado pela utilização do advérbio “como” nos títulos de duas dessas publicações: **Como incentivar a leitura em casa** e **Como incentivar o interesse pela leitura**. Embora não haja uma referência explícita no título desta última ao espaço em que deve se dar esse incentivo, ela pode ser inferida pelos modos como se dirige aos seus interlocutores bem como por uma imagem específica que simboliza o que seria a figura materna lendo para a filha em sua cama no que parece ser uma rotina.

Figura 29 – Leitura familiar



Fonte: Banco Itaú

De modo semelhante às indicações da publicação do Instituto Ecofuturo, aponta-se a necessidade de explorar o caráter lúdico da leitura, comparada a jogos de tabuleiros, atividades ao ar livre:

*Assim como atividades ao ar livre, jogos de tabuleiro e outras brincadeiras, o momento de leitura pode ser muito divertido para todas as crianças.*

Nesse sentido, os livros devem ser, em certa medida, equiparados a brinquedos com os quais os pequenos possam jogar e se divertir. Isso explica, por exemplo, a recomendação de que:

*É importante deixar a criança livre para explorar o livro. Sentar em cima, bater na capa, morder: tudo isso faz parte da forma como ela interage com a obra. Além disso, deixe ela escutar a história como preferir, seja sentada, deitada ou em pé.*

Ainda no que se refere ao objeto cultural a partir do qual se lê, a indicação, tal como nas ações propostas pelo Instituto, é a de diversificação da oferta de gêneros discursivos, de modo que a criança escolha aquele que mais lhe aprouver. Contudo, seu suporte material deve ser o livro sob a forma impressa. Essa constatação pode ser depreendida tanto pela escolha do objeto representado nas ilustrações, quanto pelo que é enunciado verbalmente a esse respeito:

*Apresente para a criança livros de temas variados e de diferentes autores e ilustradores. Mostre também os diversos gêneros de*

*literatura - como contos, fábulas e poesias - e descubra junto com a criança o tipo de livro de que ela mais gosta. Além disso, deixe a criança escolher as histórias que vai ouvir.*

Há também no texto disponível no *site* da instituição financeira algumas considerações acerca da performance do leitor que promoverá a leitura entre crianças que, como se pode inferir, ainda não foram alfabetizadas. Assim, instrui-se a evitar simplificações do texto com vistas a facilitar seu entendimento, uma vez que isso supostamente concorreria para a não expansão vocabular de seus interlocutores bem como uma menor compreensão do mundo:

*Na hora da leitura, procure não alterar o que o autor escreveu. É importante que as crianças escutem a história da maneira como foi criada. Palavras estranhas e desconhecidas ajudam a criança ampliar seu vocabulário e sua compreensão do mundo.*

O ritmo imposto à leitura dos textos deve ser igualmente observado de modo a despertar o interesse dos interlocutores. Ainda assim, orienta-se que ela seja feita “do jeito” do leitor, isto é, da maneira como ele se sentir mais confortável:

*É sempre legal conhecer o livro antes de começar a leitura. Assim, você consegue transmitir melhor o ritmo do texto e se prepara para lidar com possíveis dúvidas da criança sobre a história. Mas não se preocupe: existem vários jeitos de ler um livro, é só achar o seu.*

Essa é, a nosso ver, uma estratégia de motivação dos próprios promotores à medida que, validando seus modos de fazer, evita-se criar bloqueios à sua prática. Isso porque, na última das recomendações de promoção da leitura, que diz respeito à dimensão afetiva dessa prática, e na qual se defende que incentivá-la é estabelecer um vínculo com o sujeito de sua ação (nesse caso, as crianças), é apresentar-lhe novas formas de ver o mundo, a leitura é assim definida:

*Leitura também é carinho. É um momento para o adulto demonstrar afeto, conversar e mostrar as coisas legais do mundo. Escutar histórias na voz de pessoas queridas cria laços e muda a forma como as crianças enxergam o mundo. Essa é uma conexão que pode durar para sempre. Ler para crianças não requer treinamento, apenas carinho e dedicação. A leitura pode ser feita em qualquer hora e local, desde que você e a criança estejam confortáveis e disponíveis para a experiência.*

Em síntese, atravessados pelo discurso da necessidade de despertar o interesse por essa prática, nessas publicações indica-se o uso da ludicidade como recurso para tal, fazendo com



que a leitura seja divertida. Em se tratando de recursos, também se aconselha a leitura em voz alta, dado que o público em questão prática ainda não sabe ler. No caso dessa modalidade de leitura, ela é indicada a dois públicos distintos: primeiramente aos pais, responsáveis por incentivá-la no contexto familiar e, em segundo lugar, às crianças ou jovens que, tendo sido alfabetizados, devem ler para os mais novos. Esse é um dado interessante posto que permite olhar o fomento à leitura a partir de uma outra perspectiva, isto é, não se trata somente de promover a leitura, mas também de formar seus futuros promotores.

## 5 INCENTIVAR A LEITURA É SE TORNAR UM INCENTIVADOR

Os dizeres sobre a leitura têm história e memória. E é desse aspecto de seu funcionamento discursivo que se formam os consensos quanto a essa prática, sua legitimação, sua institucionalização e formas de sua promoção. Esses consensos se encontram formulados de diversas maneiras. Entre elas sob a forma de vídeos de curta duração, de produção profissional ou leiga, realizados por razões e com recursos variados e postados no site *YouTube*.

Neste capítulo, objetivamos, com a análise desses vídeos de incentivo à leitura, empreender um levantamento de diferenças e semelhanças quanto a sua construção composicional e seu estilo, assim como em relação ao seu conteúdo temático, ainda que todos eles compartilhem valores similares e eufóricos no que concerne à leitura, valendo-se de um rol bastante estabilizado e exíguo de enunciados-chave que reatualizam os consensos em torno dessa prática.

Nesse levantamento, procedemos a coleta e distinção dos vídeos de fomento em duas categorias, que intitulamos por “Campanhas” e “Protocampanhas”, tendo em vista suas distinções e semelhanças tanto da ordem de sua construção composicional e de seu estilo, quanto da ordem de seus enunciadores/idealizadores e a representação que constroem de si como leitores.

Classificamos por “Campanhas” aquelas que são produzidas por entidades validadas institucionalmente, que contam com recursos técnicos de caráter profissional mais avançados, formuladas muito provavelmente por equipe, dispendo de um roteiro pré-definido e de uma sequência narrativa muito bem estruturada. Já as “Protocampanhas”, por sua vez, são produzidas por indivíduos cuja força institucional é quase nula, se considerarmos que são textos escritos por não profissionais, de forma espontânea ou por motivação escolar (como requisito para alguma disciplina, como campanha de uma escola específica etc.). Os recursos audiovisuais de que se valem, diferentemente das Campanhas, são simples, assemelhando-se àqueles usados pelos produtores de “Correntes” que há algum tempo circularam na internet e cuja constituição é definida por Curcino (2010, p.17) como “uma série de operações sobre a forma de apresentação desses textos, que vão da sua ilustração com fotos, desenhos, pinturas, a animação, sonorização e divisão e exibição em slides, por meio de programas como o Power Point®” bem como o Windows Movie Maker®.

Em ambas, as formas de projeção enunciativa daquele que promove a leitura se mostrou um dado relevante e um fenômeno discursivo característico. Numa amostra de 35

vídeos, o número de Protocampanhas era 3 vezes maior que o número de Campanhas, o que pode demonstrar uma necessidade de outras parcelas da sociedade que não aquelas que detinham, historicamente, o poder de dizer (seja porque dispunham dos meios, seja porque falavam a partir de instituições que validavam seus dizeres), de se pronunciarem acerca da leitura.

É preciso levar em conta o papel do *YouTube* nesse ínterim como plataforma facilitadora de circulação de vídeos, cujo funcionamento permite a pessoas oriundas de diferentes grupos manifestarem-se acerca de diversos temas, entre eles, a leitura, afetando as hierarquias e sistemas de produção convencionais. Nesse sentido, no presente capítulo nosso foco está voltado a compreender a promoção da leitura a partir do viés do envolvimento de diversos setores da sociedade nesse incentivo, buscando apreender, por meio de suas representações discursivas, ou seja, “de imagens que constituem nosso saber sobre nós mesmos e sobre os outros, sobre o que define nossa identidade e sugere nossas práticas” (CURCINO, 2006, p.4), quais discursos de fomento a essa prática sustentam a necessidade de motivá-la. Para tanto, analisaremos as distintas iniciativas que pudemos precisar durante o Mestrado, a saber, a iniciativa institucional, a iniciativa escolar e a iniciativa individual, de modo a verificar, por meio de suas distintas estratégias de escrita, os discursos de incentivo à leitura que as sustentam e sustentam também a necessidade de que mais e mais pessoas se envolvam em sua promoção.

## 5.1 A INICIATIVA INSTITUCIONAL

Representando a categoria a que denominamos Campanhas, haja vista se tratar de uma iniciativa institucional de promoção da leitura, analisamos um vídeo veiculado no site do *YouTube* intitulado #50mais1 – Campanha de incentivo à leitura. Sua institucionalidade se deve ao fato de ter sido idealizada pela FazINOVA, escola lançada por Bel Pesce, uma jovem empreendedora brasileira que alcançou sucesso por ter lançado, juntamente com sua equipe, a StartUp Lemon durante o período em que morou nos Estados Unidos, tendo trabalhado também em empresas como a Microsoft e o Google. A escola oferece cursos voltados ao empreendedorismo, ao desenvolvimento de habilidades necessárias para que as pessoas possam se tornar empreendedoras. No próprio canal da FazINOVA no *YouTube*, onde é postada a campanha de incentivo, é possível encontrar muitos vídeos com conteúdo voltado ao empreendedorismo.

A campanha, postada no dia 14 de março de 2015, tem seu início com a voz de um enunciador, narrando o texto que serve de mote ao vídeo, cujo intuito não é convencer as pessoas a lerem, mas sim convencer os sujeitos que já são leitores a atuarem como incentivadores dessa prática, fazendo da *leitura um ato totalmente compartilhado*. Essa campanha é sintomática da importância atribuída ao papel do incentivador da leitura na atualidade, uma vez que a motivação dessa prática já não parte mais unicamente daqueles a quem historicamente foi dado o direito de enunciar sobre ela. Isso porque nele é evidente um protagonismo do sujeito leitor segundo a lógica do “porque leio, promovo”, lógica esta que, ao mesmo tempo em que assegura ao incentivador uma posição de leitor, coloca seu interlocutor no lugar da falta. Assim, uma campanha que se propõe, já no título, a ser uma iniciativa de promoção da leitura é, na verdade, uma campanha que visa a estimular, entre os leitores, o interesse pela formação de novos leitores. O próprio título dado à iniciativa (#50mais1), baseado na afirmação genérica de que *no Brasil, metade da população tem o hábito de ler*, já apresenta o desafio proposto aos leitores para que se tornem agentes de estímulo a essa prática: *50 mais um vai desafiar os 50 por cento de leitores do Brasil a trazer mais um leitor para esse círculo*.

Reproduzimos abaixo o enunciado verbal da campanha:

*A Terra tem 7 bilhões de habitantes e 130 milhões de livros diferentes. Sabe o que isso significa?  
Para cada 54 pessoas, existe um livro diferente.  
Tem gente que lê mais, tem gente que lê menos, tem gente que não lê.  
E se a gente fizesse da leitura um ato totalmente compartilhado?  
No Brasil, metade da população tem o hábito de ler. É pouco, mas se cada um dos leitores brasileiros compartilhar seu hábito com uma pessoa, conseguiremos trazer a outra metade para este universo fantástico, educativo, curioso, engraçado, emocionante e transformador que é a leitura. 50 mais um vai desafiar os 50 por cento de leitores do Brasil a trazer mais um leitor para esse círculo. Com esse gesto simples, podemos multiplicar e aproximar os leitores brasileiros graças aos livros.*

[Nesse momento, há uma mudança na sequência da narrativa, que passa a um depoimento da fundadora da FazINOVA, Bel Pesce, no qual ela se apresenta e também dá o exemplo de como o incentivador da leitura deve proceder].

*Olá, eu sou a Bel Pesce, eu sou empreendedora e escritora, e tô [sic] aqui participando da Campanha 50mais1. O livro que mudou a minha vida e me ensinou muita coisa foi este daqui: O Pequeno Príncipe. Eu*

*vou emprestar esse livro para uma amiga, para a Mislene, e quero desafiar Bruna Pesce, Luigi Baricelli e Ana Paula Padrão a escolherem um livro que tocou suas vidas, a emprestar pra alguém que possa gostar desse livro também e depois a postar uma foto com o livro nas redes sociais com a hashtag 50mais1. Vamos juntos fazer com que mais pessoas leiam coisas que possam gostar.*

Como dissemos, o vídeo é iniciado com a voz de um enunciador que narra o texto supracitado. Ao mesmo tempo em que o enunciado verbal da campanha é proferido, o enunciado imagético também vai sendo reproduzido, estabelecendo-se entre eles uma relação de homologia por analogia, isto é, o que é enunciado imageticamente corrobora o que é enunciado verbalmente. Essa relação pode ser elucidada, por exemplo, pela correspondência entre o enunciado verbal *E se a gente fizesse da leitura um ato totalmente compartilhado?* e o enunciado imagético escolhido para ilustrar essa afirmação, representado por um homem e uma mulher que conversam, esta última segurando um livro aberto em suas mãos, dando a entender que o assunto gira em torno do conteúdo da obra, tal como reproduzimos abaixo:

Figura 30 – Campanha #50mais1



Fonte: YouTube

De modo geral, a narrativa é toda estruturada por meio dessa relação de homologia entre os enunciados verbais e imagéticos. Logo de início, quando se afirma que *A Terra tem 7 bilhões de habitantes e 130 milhões de livros diferentes*, são filmadas pessoas passando em frente a uma livraria no que parece ser o centro de uma grande cidade, dada a velocidade e o caráter um pouco caótico da cena. Na sequência, a cena é cortada para dentro da livraria, na qual é filmada uma grande quantidade de livros em diversos ângulos e disposições (prateleiras, expositores, etc.), com vistas a corroborar a informação de que há uma abundância de livros no país, até que finalmente o plano se feche na obra *Odisséia*, de Homero. Em seguida, de modo a elucidar os diferentes níveis de leitura dos brasileiros, são mostradas pessoas, dentro da livraria, que apenas folheiam livros, outras sentadas sozinhas e compenetradas na leitura e outras que compartilham entre si a leitura, como é o caso da imagem supracitada. Posteriormente, são mostradas pessoas que leem em outros locais como a rua, o metrô, e não apenas no interior da livraria, fazendo-o tanto sozinhas quanto de modo compartilhado. Por fim, algumas dessas pessoas caminham em direção a câmera com o livro em mãos, como se oferecessem-no a quem está do outro lado da tela. É nesse momento que ocorre um corte na sequência da narrativa e inicia-se o depoimento da proprietária da escola idealizadora da iniciativa de promoção da leitura, no qual ela se apresenta e apresenta também, por meio de seu exemplo, a ação que deve ser realizada por aqueles que aceitarem o desafio.

Com relação ao desafio proposto pela campanha de incentivar a leitura tornando-se um incentivador por meio do compartilhamento de seu hábito, é interessante notar como também nela, a exemplo do que discutimos no quarto capítulo dessa tese, o papel atribuído aos pais é o de garantir que os filhos se tornem leitores desde cedo. Isso porque, entre as imagens utilizadas para se referir à importância do compartilhamento do ato da leitura na instauração de seu hábito entre os brasileiros que ainda não leem ou leem pouco está a de um pai que lê com seu filho no interior de um vagão de metrô, retomando o discurso da necessidade de as figuras paternas serem exemplos de leitores para os filhos bem como de fornecerem-lhes as condições materiais para que o sejam, como é possível depreender da imagem abaixo reproduzida:

Figura 31 – Campanha #50mais1



Fonte: YouTube

As representações discursivas das práticas de leitura que engendram sua promoção dizem respeito ao imaginário geral acerca de sua defasagem no Brasil, decorrendo daí a necessidade de estimulá-la como hábito:

*No Brasil, metade da população tem o hábito de ler. É pouco, mas se cada um dos leitores brasileiros compartilhar seu hábito com uma pessoa, conseguiremos trazer a outra metade para este universo fantástico, educativo, curioso, engraçado, emocionante e transformador que é a leitura.*

Para tanto, é preciso que esse compartilhamento prime por oferecer aos sujeitos obras que lhes possa interessar, de modo que *mais pessoas leiam coisas que possam gostar*. Contudo, o diagnóstico dessa defasagem não é alarmista, posto que se opta pelo uso da afirmativa *No Brasil, metade da população tem o hábito de ler* em vez da negativa *No Brasil, metade da população não tem o hábito de ler*. Afirma-se que o cenário não é favorável, no entanto, a questão é apresentada como de fácil solução caso haja o envolvimento da parcela

leitadora da população no problema. Novamente, isso porque não se trata, efetivamente, de uma campanha de incentivo à leitura, mas de incentivo a incentivadores da leitura, cujo conclave está expresso na materialidade linguística, entre outras coisas, pelo enunciado *Vamos juntos fazer com que mais pessoas leiam coisas que possam gostar*.

No tocante às razões que teriam levado uma escola que oferece cursos online sobre empreendedorismo a promover uma ação de fomento à leitura, nossas constatações vão ao encontro daquilo que já havíamos verificado na pesquisa de Mestrado, isto é, o intuito em incentivá-la é o de ostentar ou gozar do prestígio que o fomento a esta atividade gera, valendo-se da força que o discurso da responsabilidade social tem há algum tempo. Mais que isso, pudemos constatar um possível interesse mercadológico subjacente à ação, uma vez que, em outubro do mesmo ano, a criadora do FazINOVA também funda a Editora Enkla, as quais trabalham em parceria.

De acordo com as informações disponíveis no site da editora, seu propósito é reinventar o modo de fazer livros, de forma que assuntos complexos se tornem acessíveis através de uma linguagem simples para que a aprendizagem se dê rapidamente e possa ser aplicada em projetos pessoais e profissionais. Vê-se aí uma visão um tanto quanto utilitária da leitura, no sentido de que o conhecimento advindo dela seja efetivamente aplicável à vida prática, o que contrasta, de certo modo, com os exemplos de leitura apresentados no vídeo que busca promovê-la, cujos títulos são do gênero literário, tais como *Odisséia*, de Homero, *O caçador de pipas*, de Khaled Hosseini e *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry.

Ainda sobre os livros, ou os suportes em que eles se dão a ler, as imagens escolhidas para ilustrar o seu enunciado verbal apontam para um imaginário de que é necessário que a leitura seja feita em grande quantidade e sob a forma de livro impresso, como se manifesta na figura abaixo:



Figura 32 – Campanha #50mais1



Fonte: YouTube

Interessante notar também, tomando como base a oferta de livros da Editora Enkla, uma distinção entre o que se acredita serem as práticas efetivas de leitura e a proposição dessas práticas na campanha audiovisual, o que incide sobre as definições de Foucault (1999) do que seria uma *ordem discursiva*, a qual regula o que pode e deve ser dito acerca de um tema. Isso porque, se, considerando as práticas de leitura da população, *além da versão física impressa, os livros da Enkla acompanham cursos online gratuitos e guias direcionados para segmentos específicos como escolas, universidades e empresas*, quando se trata de promovê-la, há uma série de restrições que atuam sobre o discurso, as quais determinam quais dizeres são validados socioculturalmente e legitimam certas práticas de leitura e não outras.

Nesse caso, as práticas legitimadas são aquelas ligadas ao objeto cultural livro, em seu formato impresso. No que toca as estratégias de escrita da campanha, ademais da relação de homologia por analogia estabelecida entre seus enunciados verbais e imagéticos, pudemos verificar que tanto algumas escolhas lexicais quanto a indicação dos modos como os incentivadores da leitura devem proceder para fomentá-la estão muito ligados ao ambiente virtual. É o caso da proposição da leitura como um ato compartilhado, que remete a uma

prática muito comum nas redes sociais, em especial no *Facebook*, onde os usuários propalam conteúdos os mais diversos através da opção de compartilhamento oferecida pelo site, permitindo a outros utilizadores dessa rede acessarem-no bem como replicarem essas informações. O modo como é aconselhada a atuação dos incentivadores da leitura, que devem emprestar um livro que tocou suas vidas a alguém que se interesse pelo tema, e publicizar sua ação por meio da postagem de uma foto do livro nas redes sociais, cuja legenda deve conter a hashtag #50mais1, mostram o impacto desses novos meios de comunicação em nossas práticas, uma vez que não se trata apenas de fomentar a leitura através de atos concretos, mas de lhe dar existência na dimensão virtual.

Sintoma dos nossos tempos, a força que essa validação das práticas em ambiente virtual adquire entre nós fica evidente com o surgimento de uma nova “profissão”: o influenciador digital. Essa figura, não necessariamente de renome em outros meios, compartilha dicas nas redes sociais sobre variados temas e angaria seguidores interessados sobre o mesmo assunto. Conforme expande seu alcance, contabilizado pelo número de pessoas que o acompanham, o influenciador é procurado por marcas que têm interesse em divulgar seu produto associando-o tanto à sua credibilidade quanto ao número de pessoas que pode atingir. Essa também é, de certo modo, a estratégia utilizada na divulgação da campanha em questão.

Isso, porque, além do empréstimo de livro a alguém que possa gostar do tema, parte do desafio é postar uma foto com ele nas redes sociais usando a hashtag que dá nome à iniciativa, e, nesse sentido, os escolhidos para dar continuidade à ação são, em sua maioria, pessoas conhecidas do grande público, como o ator e apresentador Luigi Baricelli e a jornalista e apresentadora Ana Paula Padrão, o que, de certo modo, garantiria sua visibilidade e poderia concorrer para influenciar digitalmente outros leitores a seguir seu exemplo e a gozar do capital simbólico atribuído a essa prática e, por conseguinte, à sua ação. O uso da hashtag possibilita o agrupamento do conteúdo em um único espaço, o que permite sua consulta bem como a avaliação de seu alcance, uma vez que é possível quantificá-la.

Por fim, uma questão que se coloca é a da proficuidade da ação tendo em vista seu propósito de que os 50 por cento de brasileiros supostamente não-leitores tornem-se leitores. Partindo de uma representação sobre a leitura, concebida como um *universo fantástico, educativo, curioso, engraçado, emocionante e transformador*, o intuito é convencer aqueles que teoricamente não leem a fazê-lo, oferecendo, para tanto, algo que lhes desperte o interesse, que lhes agrade. Essa oferta, entretanto, diferentemente de outras iniciativas de promoção dessa prática, tem uma existência simbólica, pois não produz ações efetivas como,

por exemplo, a doação de livros ou a criação de uma biblioteca em uma área que se constatasse esse déficit de leitura na população. Até mesmo a pessoa para quem a obra *O Pequeno Príncipe* será disponibilizada não é, com efeito, caracterizada como uma não-leitora e, desse modo, o empréstimo se deve simplesmente ao fato de que quem o empresta acredita que o receptor viria a gostar da leitura, configurando o que poderíamos chamar de ação genérica de fomento a essa prática, cujo funcionamento está mais ligado à motivação dos incentivadores que propriamente à promoção da leitura.

## 5.2 A INICIATIVA ESCOLAR

No tocante a essa forma específica de promoção da leitura, depreendida de seu fomento em ambiente virtual, a qual diz respeito à responsabilidade que ampla parcela da população cada vez mais se atribui no que se refere ao incentivo a essa prática, atribuição esta historicamente conferida ao Estado, analisamos agora que discursos sustentam a iniciativa oriunda do universo escolar. Essa peculiaridade nas formas de promoção da leitura fica expressa já no título do vídeo que nos serve de objeto de análise, o qual faz parte de um projeto intitulado **Um novo jeito de incentivar a leitura!**, homônimo da própria produção audiovisual. É sobre este “novo jeito” de incentivar a leitura que nos deteremos na análise que segue.

Postado no dia 04 de outubro de 2012, o vídeo tem 5 minutos e 14 segundos de duração e é idealizado por alunas da turma 11D, de cuja instituição escolar não foi possível precisar o nome. De modo semelhante ao que verificamos nas Protocampanhas analisadas em nossa pesquisa de Mestrado, o vídeo escolar se vale de recursos audiovisuais pouco sofisticados, com a sucessão de imagens que visam a estabelecer uma relação de homologia por analogia com o enunciado verbal, apresentando uma série de representações das práticas de leitura, de modo a convencer o enunciatário de seus benefícios e da necessidade de se dedicar a ela. Também se vale do recurso sonoro, utilizando uma música da cantora norte-americana Taylor Swift, cujo público é, em sua maioria, jovem ou adolescente. É importante lembrar que as idealizadoras do vídeo são jovens em idade escolar e suas escolhas para a composição dessa Protocampanha refletem o universo que as cerca.

Na sequência, reproduzimos seu enunciado verbal:

## **Um novo jeito de incentivar a leitura!**

*O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça.*

*A leitura nos revela quem somos.*

*Ler quer dizer pensar com uma cabeça alheia, em lugar da própria.*

*O livro é uma casa de ouro. E que linda casa!*

*Feita de sonhos*

*De realidade*

*De preto no branco*

*Com espaço*

*Para o colorido!*

*É preciso que a leitura seja um ato de amor.*

*Creio que uma forma de felicidade é a leitura.*

*De todos os que preenchem nossa solidão, são os livros os mais anárquicos, os mais instigantes. Leia, e seu silêncio ganhará voz.*

*O interessante é quando os livros começam a nos ler.*

*A leitura reaviva a memória e nos coloca a par do desconhecido.*

*É preciso fazer compreender à criança que a leitura é o mais movimentado, o mais variado, o mais engraçado dos mundos.*

*A leitura é uma porta aberta para um mundo de descobertas sem fim.*

*Amo a leitura a qual me traz o conhecimento e vejo nela o principal caminho que me levará ao sucesso!*

*A leitura engrandece a alma.*

*Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não lêem.*

*Leitura, antes de mais nada, é estímulo, é exemplo.*

*Há livros de que apenas é preciso provar, outros que têm de se devorar, outros, enfim, mas são poucos, que se tornam indispensáveis, por assim dizer, mastigar e digerir.*

*Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever – inclusive a sua própria história.*

*A companhia dos livros dispensa com grande vantagem a dos homens.*

*O amor e a literatura coincidem na procura apaixonada, quase sempre desesperada, da comunicação.*

*Dupla delícia: o livro traz a vantagem de a gente poder estar só e ao mesmo tempo acompanhado.*

*Às vezes eu penso que meus melhores amigos são os livros, pois quando você está sozinho, eles sempre terão histórias pra te animar.*

*O simples ato da leitura transforma a nossa forma de pensar e enriquece o nosso conhecimento, gerando uma capacidade imensurável de criar o inimaginável.*

*Viajar pela leitura sem rumo, sem intenção.*

*Só pra viver a aventura que é ter um livro nas mãos.*

*É uma pena que só saiba disso quem gosta de ler.*

*Experimente!*

*Assim sem compromisso, você vai me entender.*

*Mergulhe de cabeça na imaginação!*

Com relação ao público-alvo do vídeo escolar de promoção da leitura, pode-se afirmar que é uma produção idealizada por mulheres e voltada para mulheres, uma vez que o grupo de alunos que concebeu o projeto é exclusivamente composto por mulheres e a seleção das imagens que constituíram a Protocampanha contempla unicamente o público leitor feminino e, mais especificamente, o público leitor feminino jovem, tal como é possível constatar abaixo:

Figura 33 – Um novo jeito de incentivar a leitura



Fonte: YouTube

Figura 34 - Um novo jeito de incentivar a leitura



Fonte: YouTube

Figura 35 - Um novo jeito de incentivar a leitura



Fonte: YouTube

Figura 36 - Um novo jeito de incentivar a leitura



Fonte: YouTube

Como se constata pela amostra de imagens acima apresentadas, ainda que se trate de uma iniciativa escolar, o público representado, de modo geral, e, por isso aquele provavelmente visado, é o feminino. As jovens leem em diferentes espaços, tais como no campo, na biblioteca, mas também no quarto, na mesa do café. Todas elas leem livros sob sua forma impressa. Essa indicação permeia toda essa protocampanha escolar de incentivo à leitura, cujos gêneros recomendados, como é possível depreender por meio dos títulos sugeridos, são primordialmente os romances e a literatura de ficção, que vão desde a série de obras escritas pela britânica J.K Rowling sobre as aventuras do bruxo Harry Potter, passando, por exemplo, pelos best-sellers *A Cabana*, de William P. Young; *A Última Música*, de Nicholas Sparks, e *O Diabo Veste Prada*, de Lauren Weisberger, e chegando ao célebre

romance *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, obras estas que já passaram todas por adaptação cinematográfica. Há ainda a indicação de outros títulos como *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry e outros romances dos próprios Nicholas Sparks e Jane Austen.

Figura 37 - Um novo jeito de incentivar a leitura



Fonte: YouTube

Figura 38 - Um novo jeito de incentivar a leitura



Fonte: YouTube

A relação sinônima estabelecida no vídeo entre promoção da leitura e a promoção do livro, e mais ainda, de certos títulos, indicia uma continuidade nas representações discursivas das práticas de leitura, que privilegiam um determinado objeto cultural em detrimento de

outros. Essa continuidade também assinala o quanto essa representação, advinda de um outro tempo e lugar, ainda é forte entre nós, especialmente em âmbito escolar. A predileção pelo livro também é marcada nessa Protocampanha pela concorrência com outros meios de comunicação tendo em vista que, como veremos mais adiante, a leitura é discursivizada no vídeo, sobretudo, como forma de entretenimento e informação. Tal concorrência que, como pudemos verificar pela análise de discursos de promoção da leitura veiculados em distintos meios, tais como materiais didáticos, publicidades de venda de livros, para citar alguns exemplos, é evidenciada nessa iniciativa escolar de fomento à leitura por alguns enunciados que a compõem. É o caso do enunciado imagético abaixo reproduzido. Trata-se de uma televisão cujo visor é oco e está repleto de livros, o que sugere uma indicação para que o hábito de assistir televisão seja substituído pela leitura de livros.

Figura 39 - Um novo jeito de incentivar a leitura



Fonte: YouTube

Outra estratégia de escrita adotada pela Protocampanha foi o uso, entre seus enunciados verbais, de uma frase atribuída a Bill Gates, fundador da Microsoft, na qual se afirma: *Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura,*



*os nossos filhos serão incapazes de escrever – inclusive a sua própria história.* O enunciado imagético que lhe serve de pano de fundo, estabelece com ele uma relação de homologia por analogia, uma vez que, em certa medida, a imagem escolhida corrobora o efeito de sentido de advertência aos benefícios do livro da asserção de Gates. A imagem em questão, apresentando uma jovem em contato unicamente com o computador, já que no cenário não há livros, concorre para advertir sobre os malefícios da prática, se exclusiva. Ela também atua como um exemplo do que é enunciado e/ou atribuído a Gates: deve-se ler na tela apenas quando adulto.

Figura 40 - Um novo jeito de incentivar a leitura



Fonte: Youtube

Embora não haja uma referência à autoria da frase na Protocampanha, ela teve ampla circulação na internet há algum tempo, sendo de fácil recuperação. Nesse sentido, o fato de a posição sujeito ser ocupada por alguém que alcançou sucesso financeiro e renome mundial por meio do desenvolvimento de tecnologia para computadores, o que faria supor uma argumentação em favor da leitura em ambiente virtual, mas que ainda assim defende a primazia do livro frente a outras formas de conhecimento, confere ainda mais legitimidade a seu dizer. Outra representação discursiva das práticas de leitura que pode ser depreendida do enunciado em questão é a sua relação intrínseca com a escrita, visto que, segundo se afirma,

*sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever – inclusive a sua própria história. A referência à necessidade tanto de que os filhos tenham contato com a leitura por meio dos livros quanto de fazer compreender à criança que a leitura é o mais movimentado, o mais variado, o mais engraçado dos mundos assinalam a centralidade dos pequenos nos discursos de promoção da leitura, como buscamos discutir no quarto capítulo, uma vez que se se quer estimular um comportamento precoce e perene de leitura, ou, utilizando um discurso muito recorrente em se tratando do fomento a essa prática, se se quer fazer dela um hábito, é preciso começar o mais cedo possível. Assim, e embora não seja um vídeo voltado aos pais, também aqui verificamos o discurso da importância do exemplo no estímulo à leitura, marcada na materialidade linguística pela expressão *antes de mais nada: Leitura, antes de mais nada, é estímulo, é exemplo.**

Característica já assinalada quando da análise, na dissertação de mestrado, da estrutura composicional e estilo das Protocampanhas, verificamos que elas são organizadas segundo o que poderíamos chamar de acúmulo ou conjugação de representações acerca da prática da leitura num mesmo vídeo. Essa organização também é observada nessa produção audiovisual escolar de fomento à leitura. Por meio dos slides que se sucedem na sua apresentação, vão sendo enunciadas, sob a forma de slogans empregados correntemente ao se falar e se promover a leitura, uma variedade de representações que, todavia, não se dão aleatoriamente. Isso porque o que é dito sobre ela encontra-se inscrito e partilhado no imaginário contemporâneo acerca desta prática, e é regulado, como todo e qualquer dizer, por uma *ordem discursiva*. É o caso, por exemplo, da representação da leitura como prática detentora de um poder transformador capaz de melhorar as condições socioeconômicas dos sujeitos leitores por meio do conhecimento que lhes atribui, a qual pode ser apreendida do enunciado veiculado na Protocampanha de iniciativa escolar: *Amo a leitura a qual me traz o conhecimento e vejo nela o principal caminho que me levará ao sucesso!*

Outros discursos difundidos pela produção audiovisual reiteram essa representação da leitura como prática que *transforma a nossa forma de pensar e enriquece o nosso conhecimento, gerando uma capacidade imensurável de criar o inimaginável* e que se configura como *uma porta aberta para um mundo de descobertas sem fim*. As possibilidades da leitura não se restringem, no entanto, ao aumento do conhecimento e da capacidade imaginativa, mas toca também o âmbito afetivo, ampliando os valores, tal como é possível apreender do enunciado *A leitura engrandece a alma*.

Definido por Foucault (2008) como uma *função enunciativa* à qual se ligam um sujeito, a um referencial, um campo associado e uma existência material repetível, o

enunciado, entendido como o “efetivamente dito”, não significa necessariamente o que foi dito *ipsis litteris*, podendo ser apreendido como uma fórmula sintética deduzida pelo analista em um campo de repetições ou paráfrases e que se manifesta por diferentes materialidades (verbal, não verbal). Nesse sentido, os discursos de promoção da leitura, tomados aqui em sua unidade elementar (FOUCAULT, 2008), não tem todos a mesma forma linguística, tendo em vista, entre outras coisas, as diferentes estratégias de escrita empregadas nos vídeos em que são veiculados, podendo ser apreendidos por meio desse campo de repetições ou paráfrases (LÉON; PÊCHEUX, 2012). É o que ocorre com essa Protocampanha, na qual os enunciados recorrentes em se tratando do fomento à leitura não circulam sob a forma pela qual são comumente conhecidos, mas podem ser depreendidos por meio das relações parafrásticas que estabelecem com outros enunciados. Citamos como exemplo o enunciado *A leitura engrandece a alma* anteriormente visto que, embora não tenha a mesma estrutura linguística de outro enunciado, correntemente veiculado quando o assunto é o incentivo à leitura, segundo o qual *A leitura torna as pessoas melhores*, a relação parafrástica estabelecida entre eles permite-nos depreendê-lo.

Nessa mesma visada de legitimação da representação da leitura como prática através da qual é possível agregar mais e mais conhecimento, uma das asserções utilizadas, a nosso ver, cria um efeito de sentido de esvaziamento da criticidade, o que vai na contramão do que vem sendo argumentado no vídeo. Isso porque, nessa afirmação, defende-se que *Ler quer dizer pensar com uma cabeça alheia, em lugar da própria*. Acreditamos que o intuito era defender que a leitura possibilita o contato com diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, o que concorreria para uma visão mais ampla das situações. No entanto, a estratégia de escrita de que se valeram seus idealizadores cria o efeito de sentido de falta de opinião.

Seguindo com a análise dos discursos de promoção da leitura veiculados nessa Protocampanha de iniciativa escolar, nela também se expressa uma representação muito recorrente dessa prática, que a associa à possibilidade de viajar: *Viajar pela leitura sem rumo, sem intenção. Só pra viver a aventura que é ter um livro nas mãos*. Como discutimos em outros momentos de análise nos quais essa representação também aparece, ela se deve, segundo alguns autores<sup>57</sup>, à sensação de desprendimento da realidade causada pelo envolvimento com a narrativa lida, especialmente a literária.

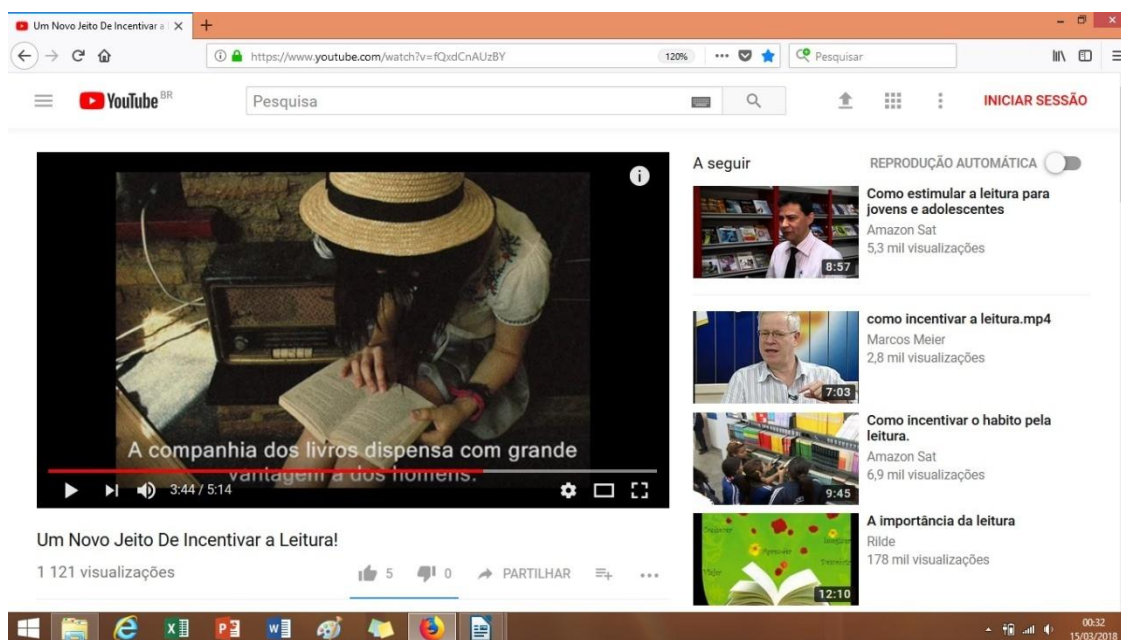
Essa representação das práticas de leitura como uma viagem propiciada pelos livros tendo em vista a sensação de desprendimento da realidade propiciada pelo envolvimento com

---

<sup>57</sup>Abreu (2001a; 2001b), Barzotto e Britto (1998), Britto (1999).

a narrativa lida serve como mote, a nosso ver, para uma outra representação dessa prática, insistentemente reiterada nesse vídeo, acerca do papel desempenhado pelos livros como companheiros que não te abandonam e *sempre terão histórias pra te animar*. Novamente, estabelece-se uma relação sinônima entre livro e leitura, como é possível depreender dos enunciados: *De todos os que preenchem nossa solidão, são os livros os mais anárquicos, os mais instigantes; A companhia dos livros dispensa com grande vantagem a dos homens; Às vezes eu penso que meus melhores amigos são os livros, pois quando você está sozinho, eles sempre terão histórias pra te animar*. Isso porque, essa companhia atribuída ao livro é, na verdade, motivada por sua leitura, como é possível inferir pela imagem abaixo reproduzida:

Figura 41 - Um novo jeito de incentivar a leitura



Fonte: YouTube

A reiteração dessa afirmação permite supor que esse seja um discurso muito frequente em contexto escolar. Ainda no que se refere ao envolvimento com os livros e, por conseguinte, com a leitura, estabelece-se uma gradação entre eles, relativa a seu pressuposto nível de utilidade: *Há livros de que apenas é preciso provar, outros que têm de se devorar, outros, enfim, mas são poucos, que se tornam indispensáveis, por assim dizer, mastigar e digerir*. Tal gradação permite inferir uma indicação de que a leitura nem sempre é prazerosa, mas nem por isso é possível prescindir dela. É nesse sentido que também nessa

Protocampanha ressignifica-se o conceito de analfabeto, entendido não mais como a pessoa que não sabe ler, mas aquele que, sabendo, não se vale dessa prerrogativa.

Se, como discutimos no nosso segundo capítulo, em certo momento da história do país o incentivo à leitura pode ser compreendido como sinônimo de ensinar a ler, haja vista todos os fatores que incidiram sobre a nossa constituição e fizeram de nós uma nação com enorme desigualdade social e números alarmantes no que se refere ao analfabetismo da população, no vídeo de fomento à leitura, postado já em 2012, e embora os problemas apresentados ainda não estejam solucionados, analfabeto é definido como aquele que, podendo ler, não o faz.

A imagem selecionada, que estabelece com o enunciado verbal da Protocampanha uma relação de homologia por analogia, é o de uma jovem deitada em uma cama repleta de livros e que usa a colcha para cobrir parcialmente o rosto, de modo a esquivar-se da leitura. A expressão no rosto da jovem também corrobora a criação desse efeito de sentido.

Figura 42 – Um novo jeito de incentivar a leitura

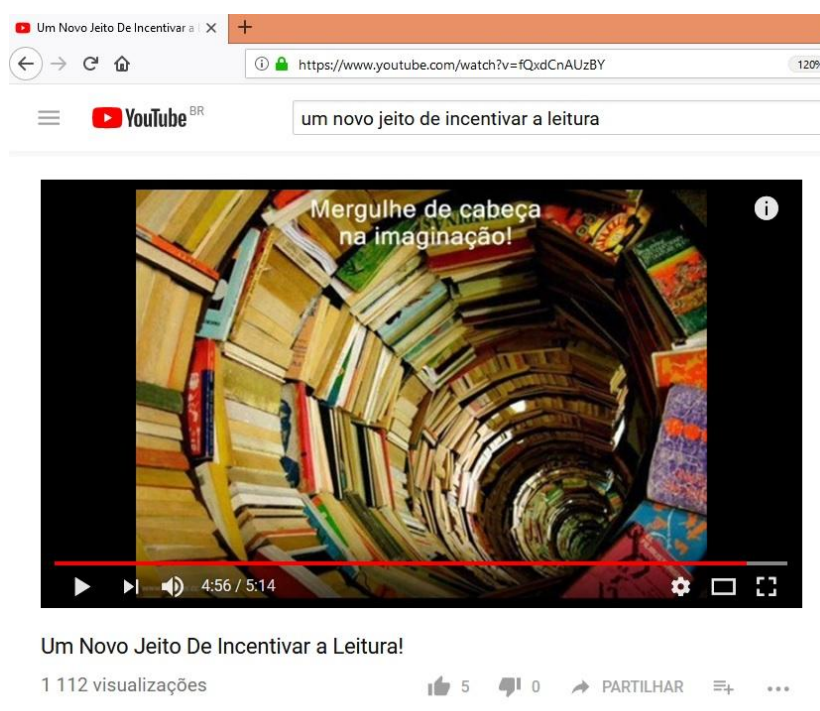


Fonte: YouTube

Por fim, é esse, em certa medida, o imaginário que nos parece orientar as práticas das alunas que assumem, nesse vídeo, o papel de incentivadoras da leitura, e o fazem segundo

uma ordem discursiva que regula o que pode e deve ser dito acerca do tema, segundo orientações do ambiente escolar que as concerne. Se na campanha analisada anteriormente, o intuito era estimular que mais pessoas se envolvessem com a questão do fomento a essa prática, partilhando suas leituras, no vídeo da iniciativa escolar, essa é uma relação estabelecida de forma direta, haja vista que são os alunos incentivadores que se dirigem a seus pares. A estratégia de escrita utilizada para tanto foi uma auto-atribuição do lugar de autoridade no assunto: *É uma pena que só saiba disso quem gosta de ler*, o que, automaticamente, reserva ao outro o lugar da falta, do não-pertencimento. É nessa condição de autoridade que o incentivador da leitura se dirige ao seu interlocutor, recomendando-lhe experimentar a experiência. O uso do tempo verbal imperativo *Experimente!*, podendo soar taxativo, é logo suavizado pela adoção de um tom mais ameno, simulando mesmo uma troca de experiências: *Assim sem compromisso, você vai me entender*. Ainda sob o viés da recomendação, é indicado que se *Mergulhe de cabeça na imaginação!*, afirmação metafórica que, no entanto, é ilustrada pela imagem de um túnel composto por livros, que permitiria efetivamente fazê-lo.

Figura 43 – Um novo jeito de incentivar a leitura



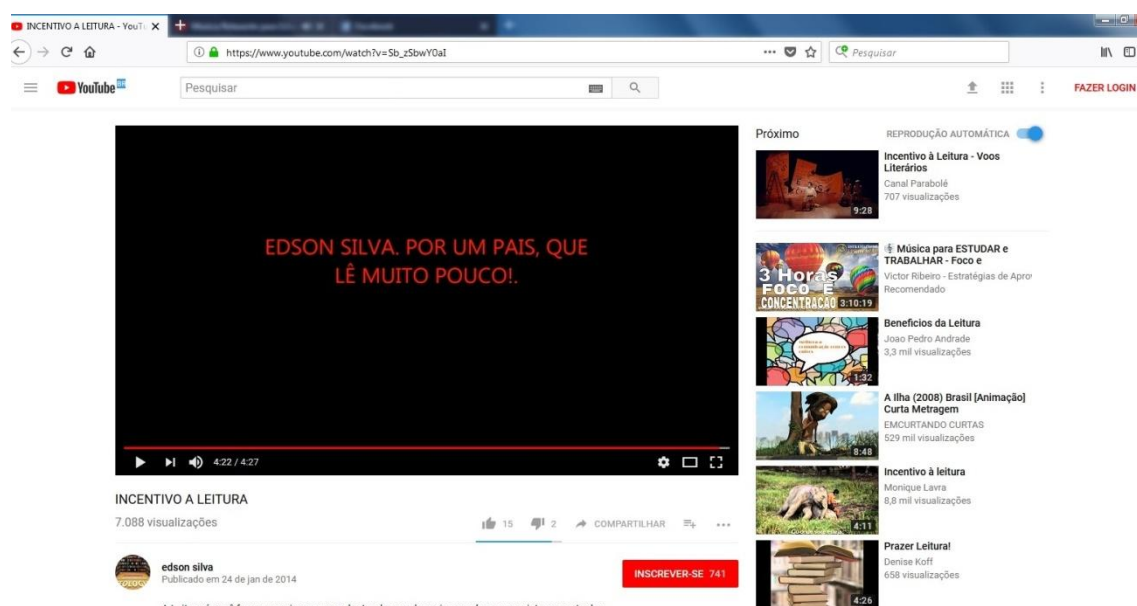
Fonte: YouTube

### 5.3 A INICIATIVA INDIVIDUAL

Dentro dessa categoria geral a qual intitulamos Protocampanhas e que compreende as iniciativas de promoção não-institucionais da leitura, temos a iniciativa individual de fomento

a essa prática, haja vista não estar ligada a nenhuma entidade nem ser produzida em âmbito escolar. O vídeo selecionado para representar tal iniciativa é intitulado INCENTIVO A LEITURA e foi postado no *YouTube* no dia 24 de Janeiro de 2014, tendo 4 minutos e 27 segundos de duração. A atribuição dessa responsabilidade pessoal com o incentivo à leitura pode ser constatada no último slide que compõe o vídeo, no qual se afirma: *Edson Silva. Por um país, que lê muito pouco!!*, tal como é possível verificar pela imagem abaixo reproduzida:

Figura 44 – Incentivo a leitura



Fonte: YouTube

A utilização do nome do idealizador do vídeo no final da Protocampanha em conjunto com o que seria o objetivo da publicação é sintomática dessa prática, recorrente em ambiente virtual, de se lançar na promoção da leitura, assumir o papel de incentivador. Ao fazê-lo, ao mesmo tempo em que se goza do valor simbólico que a promoção dessa prática gera, atribui-se para si o lugar de leitor, marcando sua distinção em relação aos demais. A estratégia de escrita utilizada foi apresentar uma estrutura comumente utilizada quando se reivindica alguma coisa ou quando se quer demonstrar um propósito, no entanto, a forma como esse propósito foi marcado na materialidade linguística (*Por um país, que lê muito pouco!!*) produz um efeito de sentido distinto do que, a nosso ver, era almejado. Parece-nos que o intuito era defender que Edson Silva produziu o vídeo porque tem no horizonte que o Brasil é um país de pouca leitura e por isso deu sua contribuição para o incentivo a essa prática.

Tendo em vista que a intenção era de fato se lançar no combate à pouca leitura, caso contrário não se produziria uma campanha de incentivo a ela, o discurso que subjaz a afirmação de que o Brasil lê muito pouco é o da defasagem dessa prática em terras tupiniquins, o qual, segundo Abreu (2001a), deve-se ao fato de nosso imaginário ainda ser frequentado por comparações estabelecidas entre as formas como se lia na Europa e no Brasil no século XIX, colocando-nos no lugar da falta em relação a elas e fazendo com que ainda hoje nossas efetivas práticas de leitura sejam pouco valorizadas.

No que se refere à construção composicional e estilo dessa Protocampanha, ela se assemelha à estrutura verificada em outros vídeos dessa mesma categoria, nos quais se prima pela sucessão de slides que estabelecem entre si uma relação de homologia, na maior parte das vezes, por analogia, por meio dos quais podemos ter acesso às representações discursivas das práticas de leitura. Nesse vídeo, no entanto, primou-se, sobretudo, pelo uso do enunciado imagético, posto que, no decorrer da produção audiovisual são apresentados apenas dois enunciados verbais, mais especificamente duas citações, cujas autorias são atribuídas, respectivamente, ao idealizador da Protocampanha e ao padre Antônio Vieira. Tais enunciados são reproduzidos abaixo:

***A Importância da leitura.***

*“A leitura é uma porta aberta para o conhecimento sem fim” (Edson Silva)*

*“O livro é um mudo que fala, um surdo que responde, um cego que guia, um morto que vive.” - Pe. Antônio Vieira*

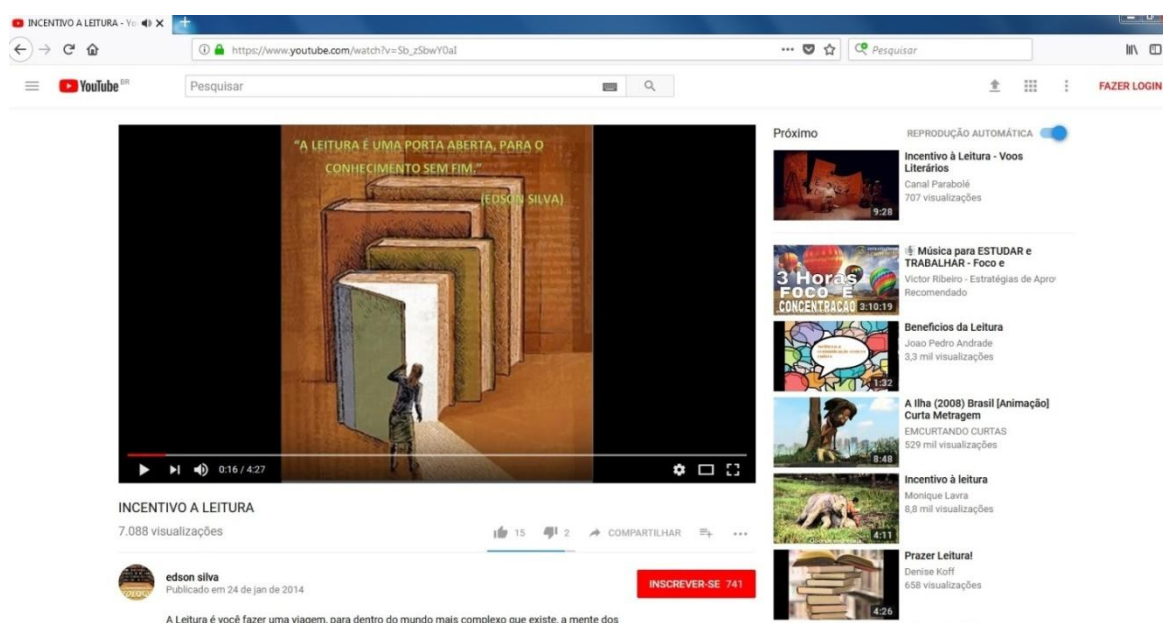
A relação sinônima entre incentivar o livro e incentivar a leitura já verificada nas outras iniciativas de fomento a essa prática também ocorre aqui. Isso porque todas as imagens utilizadas para representar a leitura tem como objeto o livro sob sua forma impressa. Além disso, a descrição do vídeo oferecida pelo seu idealizador na barra de informações fornecida pelo *YouTube* assinala o imaginário que orientava sua produção: *A Leitura é você fazer uma viagem, para dentro do mundo mais complexo que existe, a mente dos homens dos séculos passados. E assim saber o que pensam, o que fala, e suas idéias e pensamentos, estão em forma de Letras, nos Livros!!*. De certo modo, essa é a tônica da Protocampanha, uma vez que todas as estratégias de escrita empregadas nela vão ao encontro dessa representação do livro como guardião do conhecimento, perpetuado sob a forma escrita, o que torna possível aceder a ele mesmo a séculos de distância. Essa solidez do conhecimento fixado sob a forma escrita difere, por exemplo, das práticas da Antiguidade, nas quais era produzido oralmente, não



deixando registro material de sua existência. A ideia da “viagem da leitura” comumente associada à evasão da realidade causada pelo envolvimento com a narrativa lida, aqui é atribuída à imersão no conhecimento propiciado pelos livros, o que pressupõe práticas de leitura distintas.

Assim, já no primeiro slide da Protocampanha é enunciado verbalmente que “*A leitura é uma porta aberta para o conhecimento sem fim*” (Edson Silva). O enunciado imagético escolhido, que estabelece com o enunciado verbal uma relação de homologia por analogia corrobora a afirmação contida na descrição do vídeo de que a leitura é uma viagem pelo conhecimento contido nos livros, objeto privilegiado em se tratando dessa prática. Isso porque, como veremos a seguir, no intuito de apresentar o livro como essa efetiva passagem para o conhecimento, na imagem, são reproduzidos, à la Nárnia<sup>58</sup>, quatro livros em tamanho grande, que servem como portas para uma outra dimensão.

Figura 45 – Incentivo a leitura



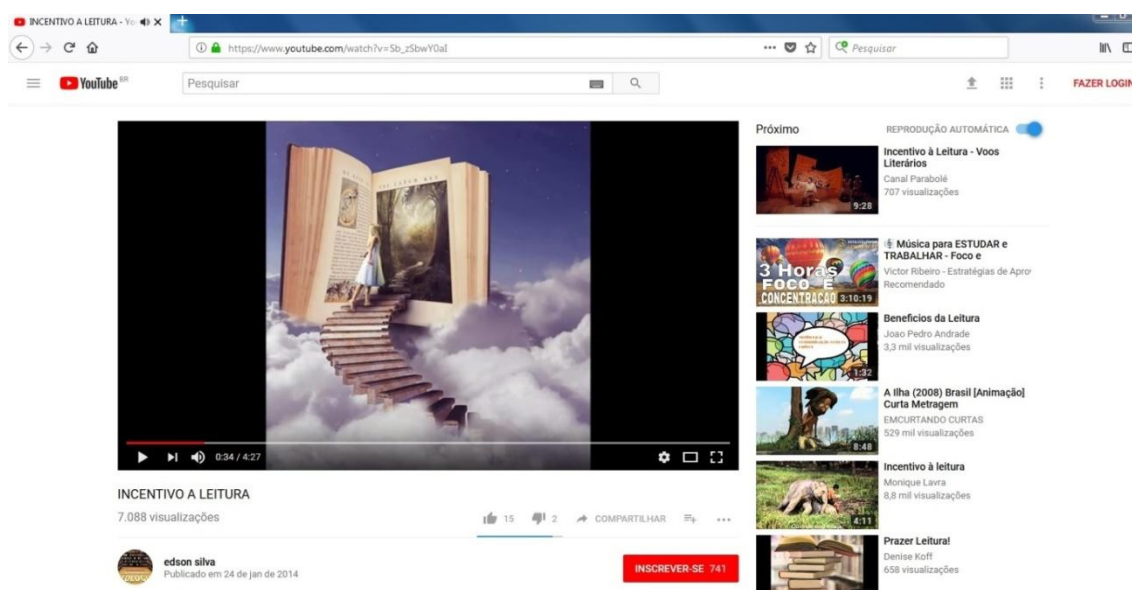
Fonte: YouTube

Como é possível constatar, o enunciado verbal tem seu correlato no enunciado imagético, no qual também é apontado qual seria o objeto detentor desse “*conhecimento sem fim*”. Sobre o recurso da autocitação, duas questões merecem ser comentadas. A primeira

<sup>58</sup> Referência às Crônicas de Nárnia, série de livros publicados por de C. S. Lewis e posteriormente adaptados cinematograficamente, que conta a história de crianças transportadas ao Reino de Nárnia após entrarem pela porta de um guarda-roupa, lugar esse repleto de magia, com animais falantes e onde ocorrem disputas entre o bem e o mal.

delas diz respeito ao fato de esse não ser um artifício utilizado apenas pelo idealizador dessa Protocampanha, pois pudemos precisar seu emprego em outro vídeo da mesma categoria analisado durante o mestrado. Nele, o criador da produção audiovisual se colocava entre os autores de prestígio que deveriam ser lidos. A segunda refere-se ao modo como essa utilização, ainda que se trate de um enunciado genérico, carregado de lugares comuns, concorre, em consonância com a estratégia apresentada no fim do vídeo de associar seu nome ao propósito de lutar com a realidade do déficit de leitura no país, para a validação de seu papel de incentivador, pois o coloca em um lugar de saber que lhe permite orientar, recomendar, sugerir. Parte dessa estratégia de se atribuir um lugar de saber pode ter sido a de utilizar uma citação supostamente sua ao lado de um enunciado de autoria do padre Antônio Vieira, importante figura da Companhia de Jesus. O enunciado subsequente busca apresentar o espaço reservado a quem atravessa essa porta aberta para o conhecimento.

Figura 46 – Incentivo a leitura

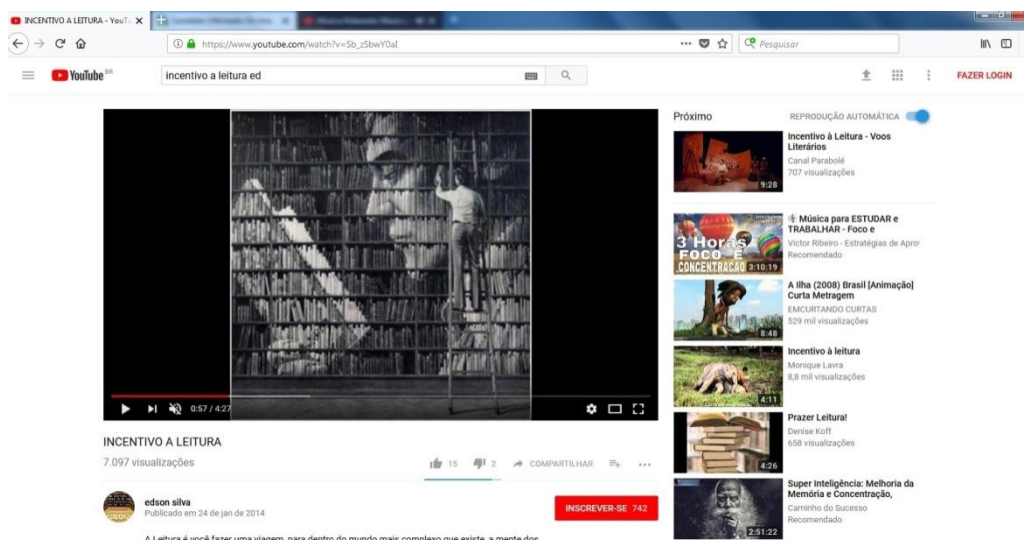


Fonte: YouTube

A imagem escolhida é a de uma jovem em uma escada acima das nuvens olhando para o livro que se encontra no topo dela, de modo a simbolizar que a leitura de livros transporta as pessoas ao paraíso do conhecimento. Essa relação entre livro e leitura também é explorada de modo peculiar em outras imagens. Em uma delas, a disposição dos livros em prateleiras que parecem ser de bibliotecas forma a imagem de um homem que lê, compenetrado, o livro que tem em suas mãos, evidenciando uma representação da leitura

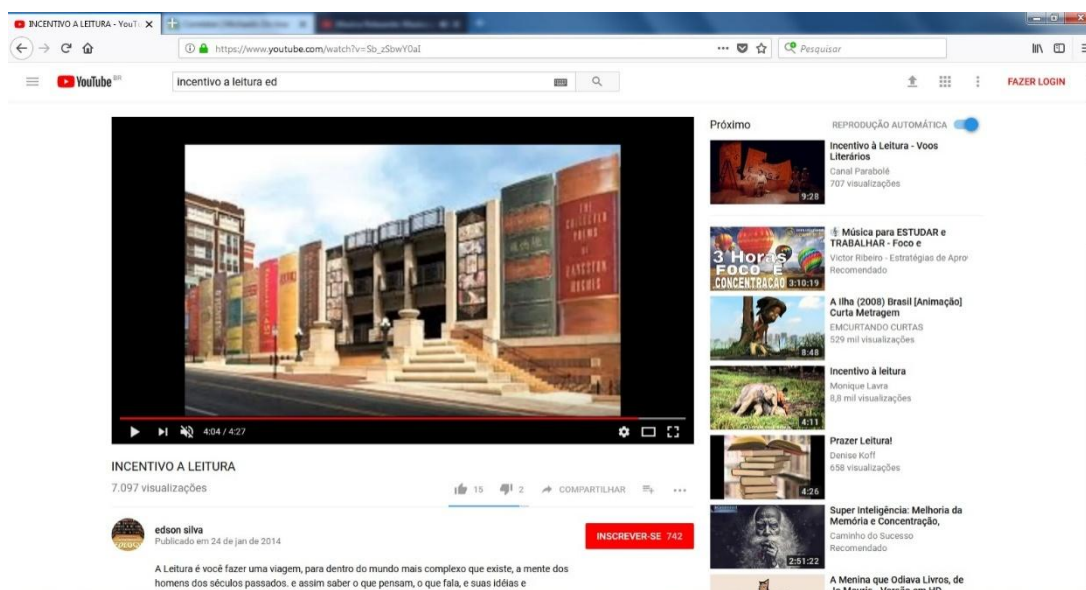
como prática que demanda atenção. Em outra, e de modo a talvez representar a solidez do conhecimento expresso em livros, uma das imagens apresenta um prédio cuja fachada é composta deles. Em outra, ainda, essa expressão do conhecimento simbolizada pelos livros dá a feição a um leitor que, pela idade avançada, é sinônimo da sabedoria propiciada pelo conhecimento acumulado ao longo dos anos. As imagens são reproduzidas abaixo:

Figura 47 – Incentivo a leitura



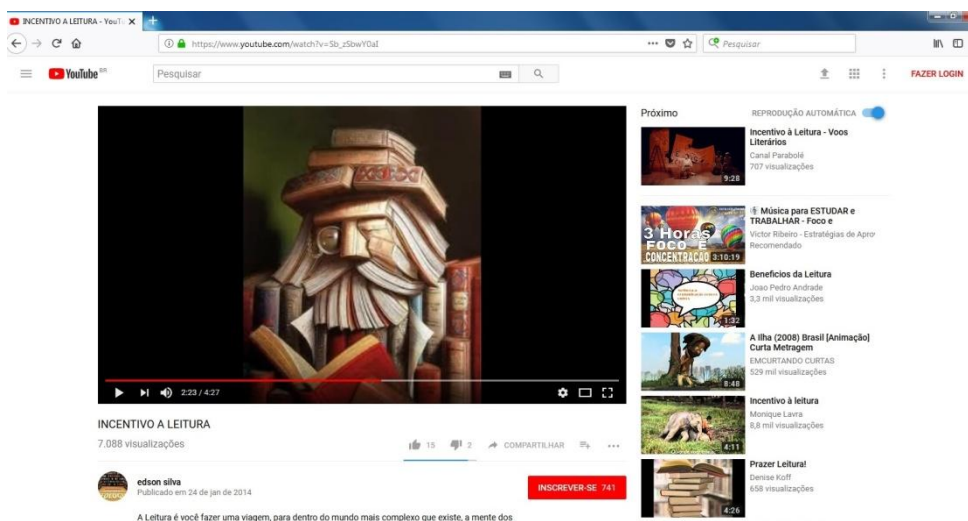
Fonte: YouTube

Figura 48 – Incentivo a leitura



Fonte: YouTube

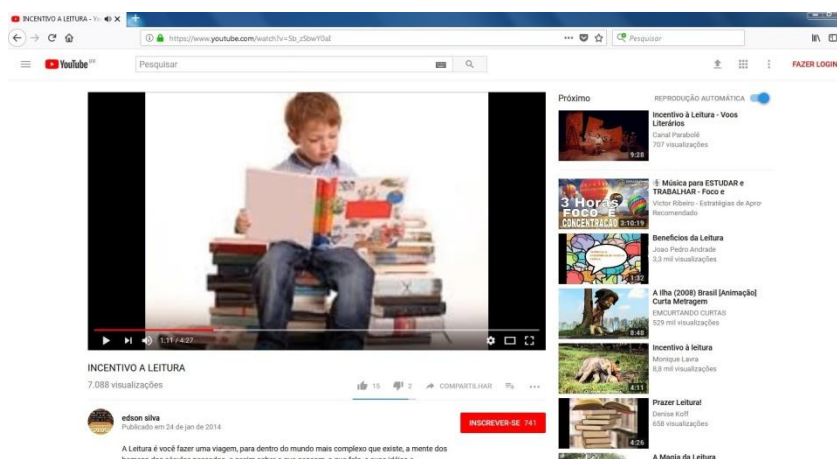
Figura 49 – Incentivo a leitura



Fonte: YouTube

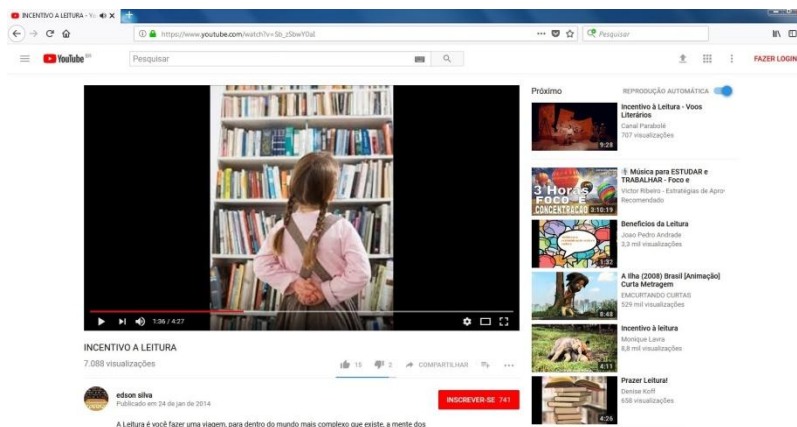
O público leitor representado pela Protocampanha também evidencia a questão que motivou a escrita do quarto capítulo dessa tese, isto é, a centralidade da criança no processo de promoção da leitura, questão essa que percorre os vídeos de distintas iniciativas analisados até aqui. Se nos dois primeiros, essa centralidade é posta na referência ao papel dos pais nesse processo e na recomendação para *fazer compreender à criança que a leitura é o mais movimentado, o mais variado, o mais engraçado dos mundos*, nesse vídeo, tal centralidade é marcada pela sua representação como leitor nas imagens que o compõem, representação esta que também incide sobre as mulheres. Reproduzimos alguns exemplos:

Figura 50 – Incentivo a leitura



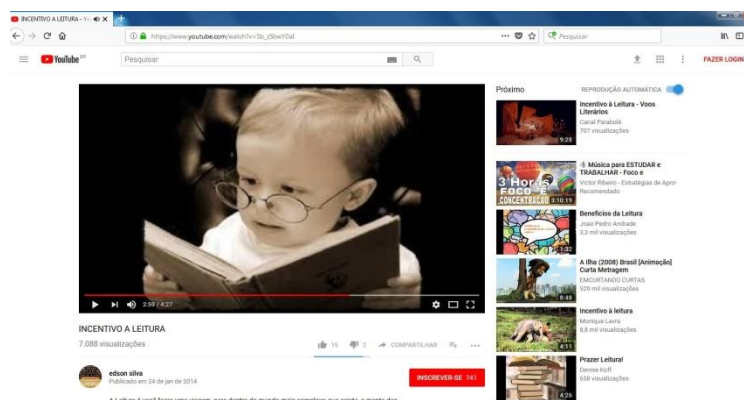
Fonte: YouTube

Figura 51 – Incentivo a leitura



Fonte: YouTube

Figura 52 – Incentivo a leitura



Fonte: YouTube

Por fim, o que buscamos demonstrar neste capítulo, no qual voltamos nosso olhar àqueles que, oriundos de diferentes instâncias, atribuem-se a responsabilidade de promover a leitura, foi o de tentar compreender quais razões levam cada vez mais pessoas a se lançarem em seu incentivo, fazendo com que incentivo à leitura possa ser entendido como tornar-se incentivador dela, bem como quais discursos de fomento a essa prática sustentam suas ações. De modo geral, podemos constatar que são tomados por um imaginário segundo o qual, apesar de ultrapassada, em certa medida, nossa impossibilidade de ler, os números quantificadores de nossas leituras seguem sendo preocupantes. Tomados também, a nosso ver, por um discurso amplamente disseminado sobre a necessidade de cada um fazer sua parte, dada a ineficiência governamental, além de haver todo um valor simbólico agregado à prática

da leitura, essas distintas iniciativas visam a gozar do prestígio que a promoção dessa prática gera bem como afirmar sua posição de leitor em um país com um nível dito baixo de leitura. No caso das iniciativas institucionais, ademais do prestígio simbólico, há todo um interesse financeiro que as toca, camuflado, por sua vez, pelo discurso de responsabilidade social.

Os discursos que sustentam sua ação de fomento a essa prática são perpassados por uma representação da leitura como detentora de um poder transformador da vida de quem a ela se dedica por proporcionar-lhe conhecimento, deleite, entretenimento, sucesso, bem como por garantir-lhe viajar mesmo sem sair do lugar, sendo companhia em momentos solitários. O objeto avalista de todo esse poder é o livro em sua forma impressa, por conter nele todas as possibilidades. São diversos os públicos visados, entre os quais a criança ocupa uma posição especial, tendo em vista estar contemplada nos três vídeos analisados, por ser ela a possibilidade de que a leitura se estabeleça como um comportamento perene. Nesse sentido, em todas essas iniciativas de promoção da leitura, mesmo aquela que se voltam a incentivar incentivadores dessa prática, há uma preocupação em se despertar o gosto, em provar o quanto ela pode ser interessante, bastando apenas travar contato com ela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse percurso pela análise dos discursos e práticas de promoção da leitura no Brasil, nos confrontamos com continuidades e descontinuidades nas razões e modos de fomento a essa prática caminhando por lugares distintos, como os da colonização cultural, da alfabetização, da produção e distribuição do livro, da iniciação escolar e familiar da criança e da passagem do sujeito leitor a incentivador da leitura.

O caminho apresentou alguns percalços, fazendo necessário recalcular a rota em mais de uma circunstância. O maior deles correspondeu ao acesso aos materiais que comporiam o *corpus*. Inicialmente, nosso intuito era constituí-lo com formas e enunciados muito específicos e mais prototípicos do que se consolidou entre nós como textos de promoção da leitura, de diferentes períodos históricos e que, dada essa ação do tempo, manifestassem sob formas de enunciação relativamente estáveis ou peculiares as diferentes durações do que se diz sobre a leitura, ou seja, dos discursos sobre a leitura que por sua força de consenso se encontrariam nesses textos que teriam por objetivo principal promovê-la, divulgá-la, recomendá-la, controlá-la etc. No entanto, essa tarefa se mostrou mais complexa e a localização desses textos menos evidente. Dada a dificuldade em travar contato com materiais de divulgação de campanhas ou programas de fomento a essa prática, tanto por sua não conservação quanto pela impossibilidade de encontrá-los em razão da inexistência de acervos que organizem e guardem esse tipo de documentação, foi preciso ir mudando a direção nesse caminho ao longo do tempo.

Passamos a buscar os indícios, mais ou menos explícitos, mais ou menos prototípicos, mais ou menos estabilizados, das formas de promoção da leitura em fontes que antes não havíamos cogitado. Nessa mudança relativa de rota, certas ações em prol da alfabetização, de crianças e adultos, em contextos distintos de nossa história, tinham nessa prática da leitura sua pedra de toque, referentes, sobretudo, ao seu ensino enquanto técnica de decodificação. Isso se justifica num contexto em que as taxas de analfabetismo da população foram frequentemente assumidas como “vergonha nacional”, e em um quadro dos discursos de tom nacionalista, exigiam respostas urgentes e de relevo, tanto institucionais quanto da sociedade civil, sob a forma de leis e de mobilização do voluntariado. Incentivar a leitura traduziu-se, ao longo de mais de um século, em ações voltadas para o ensino da técnica de decodificação assumidas por associações, ligas, movimentos, caracterizadas assim por campanhas, programas e publicidades, nos quais, grande parte das alusões à leitura, se caracterizou por sua brevidade e seu caráter genérico. Entre anúncios ambiciosos e ações tímidas, entramos

num novo século com a marca ainda vergonhosa de índices de analfabetismos de modo algum aceitáveis. E os discursos de denúncia, de anúncio, de orientações profissionais, de recomendações, de conselhos, de dicas, em prol da alfabetização se multiplicaram em formas bastante variadas, mas tendo em comum certos consensos sobre a leitura.

A premência dessas ações, num período de projeções políticas de modernização, urbanização e industrialização, assim como de consagração e consolidação da República, encontra eco institucional sob a forma de parcerias entre estado e sociedade civil, sob a forma da produção de livros, de sua aquisição e distribuição gratuita, sob a forma de recomendações voltadas para as famílias e da orientação e auxílio pedagógico a professores inscritos em materiais didáticos de apoio de sua ação docente cotidiana, ou em artigos científicos que lhes objetivavam como interlocutores, ou em artigos em jornais e revistas que reproduziam a crítica das falhas e faltas desses agentes e da escola, de modo geral, apoiados em certos consensos traduzidos em conselhos generalistas e infalíveis, que se veem reproduzidos hoje, entre outros, em vídeo campanhas cuja formulação tem por objetivo motivar a leitura.

Portanto, se pode afirmar que o discurso de promoção da leitura sempre existiu, desde que ela foi concebida ou difundida. Mas é preciso acrescentar prontamente que isso não se deu sempre da mesma forma, nem com os mesmos agentes, nem com o mesmo impacto. O que se enuncia sobre a leitura e, mais especificamente, o que se enuncia quando se tem em vista motivá-la, compõe-se de um repertório relativamente exíguo e comum de discursos sobre a leitura, veiculados em objetos e meios distintos, mais (ou menos) oficiais e institucionalizados. Por meio dos modos como tais discursos são enunciados nos materiais analisados pudemos depreender continuidades e descontinuidades nas formas e razões do fomento à leitura.

Tendo em vista o objetivo de se ensinar as primeiras letras aos que não sabiam ler expresso nas iniciativas voltadas à promoção da alfabetização, nelas os discursos da promoção da leitura estão relacionados à possibilidade de decodificação “[n]o reconhecimento rápido das palavras impressas e [n]a emissão das vozes correspondentes, na leitura oral” e de caráter utilitário “*Poderei ler para aprender como se conserva a saúde, como se ganha mais dinheiro, como se pode manter uma casa, como se encaminha um negócio, como se ajuda a pátria, como se pode ser mais feliz com a família.* Para além disso, pautadas por uma representação da leitura como prática transformadora da realidade social, as iniciativas de erradicação do analfabetismo, em sua maioria, atuam em um duplo e paradoxal movimento à medida que, ao mesmo tempo que trabalham por sua expansão, visando a acabar com essa “vergonha nacional”, nutrem sua raridade tendo em vista a possibilidade de que, sabendo ler,



as pessoas desenvolvam sua criticidade e se deem conta da estrutura social injusta em que estão inseridas historicamente, contestando-a. É preciso fazer uma ressalva e dizer que, se a maioria das iniciativas de combate ao analfabetismo tem essa dualidade, os *Movimentos de Cultura Popular*, que tiveram lugar no Brasil nos anos 60 e que tem na figura de Paulo Freire seu grande expoente, ao contrário, trazem no cerne de sua ação a intenção de fazer da leitura uma prática libertária, visto que, nas palavras do próprio Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e através dela as pessoas podem se livrar das situações de opressão em que vivem. Mais recentemente, com o Programa Brasil Alfabetizado e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, vemos a afirmação da alfabetização como um direito a ser garantido pelo Estado e não como um favor de uma parcela da população a outra.

Nas ações do *Instituto Nacional do Livro*, a promoção da leitura se caracterizou pela promoção do livro. Diante de um cenário de baixa produção nacional, de preços altos do papel, de importação sistemática de obras, o INL responde às demandas pela expansão da leitura com o fomento à produção livreira, não sem o devido controle e tutela do estado sobre o conteúdo dessa produção. Nesse contexto, os discursos de promoção da leitura encontram maior difusão nos discursos do gosto, do interesse e do hábito. Nas proposições de ampliação e de adequação do acervo das bibliotecas, um dos argumentos, ainda que não o principal, diz respeito a conciliar essas iniciativas ao gosto de seus frequentadores, com a disponibilização de títulos que respondessem aos seus interesses com vistas a instaurar a leitura como um hábito. Um exemplo dessa preocupação com a adequação dos acervos das bibliotecas visando a despertar e atender o interesse do público frequentador de bibliotecas (e também de aumentá-lo) foram as condições estabelecidas no convênio entre INL e prefeituras para instalação de bibliotecas públicas, cuja contrapartida residia por parte das prefeituras em incrementar o acervo doado pelo INL com obras que respondessem mais pontualmente aos gostos e necessidades da comunidade.

Os discursos de promoção da leitura ligados à necessidade de instaurá-la como hábito entre os brasileiros também sustentam as ações do *Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER*, cujo foco, é distinto ao do INL. Embora se reconheça e se atue ainda em relação à importância de um mercado livreiro aquecido e atuante, as iniciativas do PROLER centram sua atenção na efetiva promoção da prática de leitura, marcadamente pela formação de mediadores de leitura que atuariam para propagar esse hábito da leitura. Tal como afirmou a idealizadora do Programa em uma reportagem do jornal Folha de São Paulo, “Não adianta fazer campanha dizendo que é bom ler, distribuir livros, se não há o hábito da leitura no Brasil”. Também no âmbito do *Programa*, os discursos sobre a promoção da leitura estão

relacionados ao exercício da cidadania, à medida que *o exercício da cidadania depende de condições efetivas que permitam às pessoas reconhecer seus direitos e deveres, aprender 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.*

Nas práticas de promoção da leitura inscritas em materiais didáticos e artigos destinados a orientar pais e professores em sua ação para ensinar a ler, verificamos uma continuidade na presença dos discursos de promoção do gosto, do interesse e do hábito da leitura. São esses discursos que sustentam as indicações acerca da frequência e precocidade com que se deve fomentar a leitura em casa. A ludicidade com que essa prática deve ser motivada, a frequência de bibliotecas, a orientação de que livros sejam dados como presentes e a sugestão para que a leitura funcione como recompensa de alguma atividade desenvolvida, atestando a necessidade de que se faça dela uma prática interessante e prazerosa.

A referência à formação do gosto por essa prática é enunciada nas recomendações dadas aos professores nos materiais didáticos recobrando duas práticas distintas. A primeira delas diz respeito ao gosto como sinônimo do “bom gosto”, ou seja, do gosto por ler aquilo que é consagrado cultural e institucionalmente e difundido principalmente pela escola. Se, até os anos 1970, era possível encontrar nessas recomendações uma maior presença de indicação didática aos professores para que eles selecionassem textos de “bom gosto”, entendidos como textos pertencentes ao cânone literário, isso se altera progressivamente em nome de outra atitude que se constitui como mais anterior e mais adequada até para se poder formar o “bom gosto”, a saber, promover o prazer na leitura. Assim, incentivar o gosto é fazer da leitura uma prática prazerosa.

Essa descontinuidade se evidencia, então, pela passagem que se faz, em âmbito escolar, da promoção de uma leitura que primava pela formação do bom gosto na escolha dos textos e em sua apreciação, e que, por essa razão condenava, com frequência, o “ler pelo ler”, como vimos nos textos de Lourenço Filho, por exemplo, para uma prática pedagógica de trabalho com a leitura que deve ter por finalidade a promoção do prazer leitor. Segundo essa concepção, é preciso ter um objetivo claro na proposição das atividades de leitura, na escolha dos textos a serem lidos, nas formas de atualização dessa prática em sala de aula (averiguar o ritmo, a velocidade, a adequação da decodificação pela leitura oralizada, por exemplo), de modo que seu incentivo também tenha de nortear-se por ela. O “ler por ler” é condenado por

seu caráter aleatório, de improviso, que dá maior abertura para a dispersão de interpretações e de interesses por títulos.

Essa prática do “ler pelo ler” vai progressivamente se desembaraçando do traço negativo que lhe foi imputado, para se validar em nome do prazer na leitura, na defesa que se tornou frequente de que o mais importante para de fato produzir leitores que leiam de modo frequente, de forma espontânea e perene, é ler, e ler o que se gosta. O discurso do prazer na leitura redefine aquele do gosto pela leitura.

Isso se encontra plena, explícita e mais intensamente enunciado nos modos e razões de se promover a leitura com que nos deparamos em vídeos da atualidade, de curta duração disponíveis no site do *YouTube*, idealizados tanto por iniciativa institucional quanto por iniciativa escolar ou individual, com o intuito de fomentar a leitura. Neles, é possível verificar uma continuidade nas razões e formas de incentivo a essa prática no tocante aos modos como são enunciados os discursos do hábito, do gosto e do interesse pela leitura. No entanto, a referência constante ao objeto e gênero que devem ser privilegiados na leitura, a saber, o livro sob sua forma impressa e pertencente ao cânone literário ecoa o discurso do bom-gosto da leitura verificado nos materiais didáticos dos anos 1940 a 1960.

Nesse percurso por tempos e objetos distintos, cheio de desvios e de flertes panorâmicos, fomos testemunhas das diferentes preocupações e dos diferentes cuidados adotados em resposta a essa injunção constante ao incentivo à leitura. Como prática cuja história priorizou um olhar eufórico, dado seu poder distintivo, sua promoção é o equivalente natural. Isso no entanto não se fez sem ambiguidade. Promover a leitura não significou sempre e de modo prioritário expandir seu domínio a toda uma população ou ao maior número possível de pessoas, tal como vimos manifesto, e assumido como um consenso, no conjunto dos materiais que analisamos. Promover a leitura significou, antes e durante esse período, sua rarefação, ou seja, torná-la uma prática rara, distinta de outras, hierarquicamente superior, o que se estendia, obviamente, aos sujeitos que dela se valem. Apesar do aparente paradoxo, sua valorização pressupôs, na própria conformação dos gêneros e atualização dos discursos, afirmar sua importância, trabalhar por sua expansão e nutrir sua raridade. Essa complexidade exige de nós, pesquisadores interessados pelo tema da leitura e necessariamente engajados com sua promoção, um compromisso ético e político que pressuponha questionar os consensos acomodadores e elitizantes que frequentam os textos que tem por objetivo promovê-la, e o fazem visando mais a manutenção de formas de distinção dos sujeitos, do que sua emancipação, e o fazem ao reproduzirem a lógica perversa, duradoura e naturalizada de que o gosto, o interesse e o hábito dependem de uma escolha exclusiva dos sujeitos, não são

historicamente determinados e não são socialmente reforçados pelas concepções e ações, enfim, pelos discursos e pelas práticas que circulam entre nós e que se materializam em documentos tão diversos como aos que aqui nos dedicamos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. Circulação de livros no Brasil nos séculos XVIII e XIX. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**, 21.,1998, Recife. GT de Produção Editorial, Livro e Leitura. Intercom. 1 CD.

ABREU, M. Diferentes formas de ler, 2001a. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaio/Marcia/marcia.htm>. Acesso em: março/2018.

ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 2001b. p. 139-157.

ABREU, M. Em busca do leitor: estudo dos registros de leitura dos censores. In: ABREU, M; SCHAPOCHNIK, N. (orgs.) **Cultura Letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2005. p. 183 – 200.

ABREU, M. Duzentos anos: os primeiros livros brasileiros. In: BRAGANÇA, A; ABREU, M. **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 41-65.

ANDREOTTI, A. L. **O Governo Vargas e o equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_era\\_vargas\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html) . Acesso em: abril/2017.

ASSUNÇÃO, P. Educação e Cultura na América Portuguesa: as reformas de Sebastião José de Carvalho Melo. In: PAIVA, J. M. de; BITTAR, M; ASSUNÇÃO, P.de (orgs.) **Educação, História e Cultura no Brasil Colônia**. São Paulo: Arké, 2007. p. 73 – 90.

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In: \_\_\_\_ . **Estética da Criação Verbal** prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed.São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARZOTTO, V. H.; BRITTO, L. P. L. Promoção x Mitificação da Leitura. In: **Boletim informativo da ALB**. Campinas, n. 3, ago., 1998.

BARREYRO, G. B, O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 38, p. 175 – 191, set./dez., 2010.

BERTOLETTI, E. N. M. **Lourenço Filho e a alfabetização**: um estudo de Cartilha do Povo e da cartilha, Upa, Cavalinho! São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BRAGANÇA, A. As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: O Instituto Nacional do Livro (1937-1967). In: **MATRIZES**, ano 2, v. 2, primeiro semestre de 2009.

BRAGANÇA, A. António Isidoro da Fonseca e Frei José Mariano da Conceição Veloso: precursores. In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. **Impresso no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 25 – 39.

BRITTO, L. P. L. **Máximas Impertinentes**. Disponível em: <[http://www.leiabrasil.org.br/old/material\\_apoio/pdfs/LuizBritto.pdf](http://www.leiabrasil.org.br/old/material_apoio/pdfs/LuizBritto.pdf)>.

CASIMIRO, A.P. B. S; SILVEIRA, C. N. D. Notas sobre a ação pedagógica da Companhia de Jesus no Brasil de 1549 a 1599. In: TOLEDO, C. de A. A. de; RIBAS, M.A de A. B; SKALINSKI Jr. O. **Origens da educação escolar no Brasil Colonial v.1**. Maringá – PR: Eduem, 2012. p. 199 – 229.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **À l'époque moderne, les trois révolutions de la lecture**. Disponível em: [http://expositions.bnf.fr/lecture/arret/01\\_5.htm](http://expositions.bnf.fr/lecture/arret/01_5.htm) .

CHARTIER, A-M; HÉBRARD, J. **Discours sur la lecture**. Paris: Fayard, 2000.

CHARTIER, R. Comunidade de Leitores. In : \_\_\_\_\_. **A ordem dos livros** : leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os século XIV e XVIII. Brasília : Editora da Universidade de Brasília, 1999. p. 11 – 27.

CHARTIER, R. **Origens Culturais da Revolução Francesa**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHARTIER, R. História e discurso em Michel Foucault: entrevista com Roger Chartier. (entrevista concedida a Welisson Marques). In: MARQUES, W.; FERNANDES, C. A.; CONTI, M. A. (orgs.). **Michel Foucault e o discurso**: aportes teóricos e metodológicos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 21-36.

CHARTIER, A-M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CORRÊA, R. L. T.; CASTILHOS, G. S. de. A Literatura Infantil como disciplina na formação de professores e na cultura escolar – 1940 – 1950. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 781 – 803, set./dez. 2014.

COELHO, J. B. PROLER: um estudo sobre a sua implantação. **Anais da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, v. 129, 2009.

COSTA, C. J. Educação jesuítica no império português do século XVI: o colégio e a Ratio Studiorum. In: PAIVA, J. M. de; BITTAR, M; ASSUNÇÃO, P.de (orgs.) **Educação, História e Cultura no Brasil Colônia**. São Paulo: Arké, 2007. p. 29 – 43.

COURTINE, J-J. O professor e o militante. In: \_\_\_\_\_. **Metamorfoses do Discurso Político: derivas da fala pública**. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 9-28.

COURTINE, J-J. Orientações Teóricas da Pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 99 – 121.

CURCINO, L. Os diferentes modos de compreender o mundo e suas diferentes concepções de leitura. In: **Práticas de leitura contemporâneas: representações discursivas do leitor inscritas na revista Veja**. 2006. 337 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2006, p. 48-70. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102356/ferreira\\_lc\\_dr\\_arafcl.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102356/ferreira_lc_dr_arafcl.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y) .

CURCINO, L. Mutações do suporte e dos gêneros discursivos: indícios de mudanças da leitura e dos leitores? In: AGUIAR, V. T; CECCANTINI, J. L. (orgs.) **Teclas e dígitos: leitura, literatura & mercado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13 – 23.

CURCINO, L. O leitor brasileiro: mutações técnicas e práticas de leitura na atualidade. **Revista Devenir**. Universidad Autónoma de Chiapas (México). Disponível em <https://sites.google.com/site/portaldevenirrev/ISSN:1780-4980>. 2012.

CURCINO, L. Desafios ao ensino de leitura frente às ordens que regulam sua produção na atualidade. In: MOMESSO, M. R.; ZILBERMAN, R. [orgs. et al]. **Das práticas do ler e escrever : ao universo das linguagens, códigos e tecnologias**. Porto Alegre: CirKula, 2014, p. 45-62.

CURCINO, L. Discursos hegemônicos sobre a leitura e suas formas de hierarquização dos leitores. In: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. (orgs.). **(In)Subordinações contemporâneas: consensos e resistências nos discursos**. 1 ed. São Carlos: EDUFSCar, 2016, v.1, p. 231-249.

CURCINO, L. Uma análise de discursos sobre a leitura e seus usos no âmbito da política brasileira. In: FERNANDES, A.; STAFUZZA, G. [orgs.]. **Discursividades contemporâneas: política, corpo, diálogo**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

CURCINO, L. Capital cultural e política brasileira: discursos da mídia sobre práticas de leitura dos presidentes. In: **Revista Temas Y Debates** – revista universitária de ciências sociais, Universidad Nacional de Rosario, Rosario – Argentina (submetido e aguardando aprovação) 2018.

EL FAR, A. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro – RJ: Jorge Zahar Editora, 2006.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 13ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FÁVERO, O; FREITAS, M. A Educação de Adultos e de Jovens e Adultos : um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação** : Revista da Faculdade de Educação da UFG. Goiânia, v.36, n. 2, p. 365 – 392, jul./dez. 2011.

FEBVRE, L.; MARTIN, H-J. **L'apparition du livre**. Paris: Éditions Albin Michel, 1999.

FERNANDES, C. R. D. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação** [livro eletrônico]. Londrina : Eduel, 2013. Disponível em : <http://www.uel.br/editora/portal/pages/livros-digitais-gratuitos.php> Acesso em: dezembro/2017.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5a. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. 2a. ed. São Paulo: Martin Fontes, 2006a.

FOUCAULT, M. A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade. In: \_\_\_\_ : **Ditos e Escritos**. Ética , sexualidade e política. MOTTA, Manoel Barros da (org.). Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 264 – 287.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luis Felipe Baeta Neves. 7a. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2008.

FREITAS, M. C. de. Educação brasileira : dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In : STEPHANOU, M. ; CAMARA BASTOS, M. H. (orgs.) **Histórias e**



**memórias da educação no Brasil, vol. III** : século XX. 2a. ed. Petrópolis : Editora Vozes, 2005. p. 165 – 181.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A.A.G. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em História. In: BATISTA, A.A.G.; GALVÃO, A. M. O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 11- 40.

GALUCIO, A. L. X. A política editorial do Instituto Nacional do Livro no regime militar. In: II Seminário Internacional de Políticas Culturais, 2011, Rio de Janeiro. **Anais do II Seminário Internacional de Políticas Culturais**, 2011. Disponível em: <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2011/11/Andrea-LemosXavier-Gal%C3%BAcio.pdf> .

GHIRALDELLI JR, P. Educação e Pedagogia na Colônia e no Império. In: \_\_\_\_\_ . **História da Educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 24 – 30.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo – SP: EDUSP, 2005.

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

LÉON, J; PÊCHEUX, M. Análise Sintática e Paráfrase Discursiva. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Análise do Discurso: Michel Pêcheux**. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi.3a.ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

LOBATO, J. B. Monteiro. **Cartas escolhidas**. 1. tomo. São Paulo: Brasiliense, 1959.

LOMBARDI, J. C. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946 -1964). In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 56, p. 26 – 45, mai. 2014.

LUSTOSA, I. *O Macaco brasileiro*: um jornal popular na Independência. In: ABREU, M; SCHAPOCHNIK, N. (orgs.) **Cultura Letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas – SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil; São Paulo -SP: Fapesp, 2005. p. 257 – 276.

LYONS, M. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da Leitura no mundo ocidental 2**. São Paulo: Editora Ática, 1997

MARTINS, W. **A palavra escrita**: História do livro, da imprensa e da biblioteca. Com um capítulo referente à propriedade literária. 2a. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

MINDLIN, J. Impressão Régia: seu significado e suas realizações. In: Bragança, A.; ABREU, M. **Impresso no Brasil**: dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 19 - 21.

NEVES, L. B. P. das. Os panfletos políticos e o esboço de uma esfera pública de poder no Brasil. In: ABREU, M; SCHAPOCHNIK, N. (orgs.) **Cultura Letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas – SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil; São Paulo -SP: Fapesp, 2005. p. 399 – 411.

NIZZA DA SILVA, M. B. História da leitura luso-brasileira: balanços e perspectivas. In: ABREU, M. (org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas – SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 147 – 164.

NOFUENTES, V. C. **Um desafio do tamanho da nação**: a campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915 – 1922). 2008. 163f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NUNES, J. H. Os leitores “na Europa” e “no Brasil”. In: \_\_\_\_\_ . **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil Colonial. Campinas – SP: Ed. da Unicamp, 1994. p. 55 – 113.

OITICICA, R. Inventário dos documentos do Instituto Nacional do Livro (com apresentação de Ricardo Oiticica). **Anais da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, v. 116, 1996.

OITICICA, R. **O Instituto Nacional do Livro e as Ditaduras**: Academia Brasílica dos Rejeitados, 1997. Tese (Doutorado em Letras). Departamento de Letras, Rio de Janeiro: PUC, 1997.

OLIVEIRA, Z. C. P. de **A Biblioteca “fora do tempo”**: Políticas Governamentais de Políticas Públicas no Brasil, 1937 – 1989. Tese de Doutorado. 221f. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, F. F. **Educação jesuítica; século XVII**: Alexandre de Gusmão e o Seminário de Belém da Cachoeira. Tese de Doutorado. 285 f. São Carlos: UFSCar, 2015.

OLSON, David. R. Uma história da leitura: do espírito do texto às intenções do autor. In: \_\_\_\_\_. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** São Paulo: Ática, 1997. p. 159-193.

POSSENTI, S. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, V. H. (org.). **Estado de Leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 169 – 178.

SCHWARZ, L. M; AZEVEDO, P.C. de; COSTA, A.M. **A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA, E. T. da. A ALB na luta pela ampliação de leitores. In: \_\_\_\_\_. **De olho abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil.** São Paulo: Editora Ática, 1991. p. 14 – 19.

SCHOPENHAUER, A. **Sobre livros e leitura.** 1 ed. Tradução Philippe Humblé e Walter Carlos Costa. Porto Alegre: Ed. Paraula, 1993.

SOARES, L. J. G. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais.** Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, L; GALVÃO, A. M. de O. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In : STEPHANOU, M. ; CAMARA BASTOS, M. H. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III** : século XX. 2a. ed. Petrópolis : Editora Vozes, 2005. p. 257 – 277.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SUAIDEN, E. J. A biblioteca pública no contexto da sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n.2, p. 52 – 60, mai./ago. 2000.

TARGINO, M. das G. **Uma política de dinamização do carro-biblioteca como instrumento de ação cultural no Estado da Paraíba.** Revista de Biblioteconomia de Brasília, Brasília, v. 11, n.1, 1983. p. 65-75. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/17114> . Acesso: fevereiro/2018

TRAVERSINI, C. S. **Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

UNESCO. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília, 2008.

VARELLA, S.G. **Os discursos incentivadores da leitura: uma análise de campanhas contemporâneas em prol dessa prática.** 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VARELLA, S. G.; CURCINO, L. Discursos sobre a leitura: uma análise de vídeo-campanhas em prol dessa prática. In: **Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras / Universidade de Passo Fundo.** Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 337 – 354, jul./dez. 2014.

VEYNE, P. Sobre Foucault. In: MARQUES, W.; CONTI, M.; FERNANDES, C. (orgs.). **Michel Foucault e o discurso: aportes teóricos e metodológicos.** Uberlândia: EDUFU, 2013.

VILLALTA, L.C. O que se fala e o que se lê: língua instrução e leitura. In: MELLO e SOUZA, L. de (org.) **História da Vida Privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América portuguesa.** v.1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 331-385.

VILLALTA, L.C. Os leitores e os usos dos livros na América Portuguesa. In: ABREU, M. (org.) **Leitura, História e História da Leitura.** Campinas – SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 183 – 212.

VILLALTA, L. C. Censura literária e inventividade dos leitores no Brasil Colonial. In: CARNEIRO, M. L. T (org.) **Minorias silenciadas: História da censura no Brasil.** São Paulo – SP : Editora da Universidade de São Paulo / Imprensa Oficial do Estado / Fapesp, 2002. p. 45 – 89.

VILLALTA, L. C. A censura, a circulação e a posse de romances na América Portuguesa (1722 – 1822). In: ABREU, M; SCHAPOCHNIK, N. (orgs.) **Cultura Letrada no Brasil: objetos e práticas.** Campinas – SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil; São Paulo -SP: Fapesp, 2005. p. 161 – 181.

WERNECK SODRÉ, N. **História da Imprensa no Brasil.** 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

**LISTA DE MATERIAIS CONSULTADOS:****CAPÍTULO 2****Uma cruzada santa. A primeira reunião da Liga contra o Analfabetismo.**

Hemeroteca da Biblioteca Nacional:

<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/4976202543756/I0006235-20Alt=002013Lar=001330LargOri=005015AltOri=007591.JPG>

**Uma cruzada santa. O melhor meio de comemorarmos o Centenário da Independência.**

Hemeroteca da Biblioteca Nacional:

<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/4976202543756/I0006231-20Alt=002014Lar=001330LargOri=005015AltOri=007594.JPG>

**Ofício da Cruzada contra o Analfabetismo (1930).**

Disponível em: [www.historia.uff.br/stricto/td/1738.pdf](http://www.historia.uff.br/stricto/td/1738.pdf) . Acesso: jan./2018

**Atas e Trabalhos da Conferência Interestadual de Ensino Primário.**

Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30529/pdf> . Acesso em: jan./2018

**Ler: primeiro guia de leitura.**

Arquivo CPDOC/FGV

**Saber: segundo guia de leitura.**

Arquivo CPDOC/FGV

**Livro de leitura para adultos (Movimento de Cultura Popular).**

Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/lermcp.pdf> . Acesso em: nov./2017

**Livro de Leitura De Pé no Chão Também se Aprende a Ler.**

Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/leituralivro.pdf> . Acesso em: nov./2017.

**Plano de Ação do MCP de 1963.**

Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/planocomp.pdf> .

Acesso em dez./2017.

**A primeira lição do Mobral é para todos.**

Acervo digital do jornal O Estado de São Paulo.

**Publicidade Top Club Bradesco (Mobral).**

Acervo digital da Revista Veja

**Convite do Mobral aos empresários.**

Disponível em: <http://cultura.culturamix.com/curiosidades/mobral-movimento-brasileiro-para-a-alfabetizacao> . Acesso em: out./2017.

**“Se na sua casa tem alguém que assina assim, mostre esse anúncio para o seu pai”.**

Revista Zé Carioca, 1971.

**Lampião aceso, começa aula do Mobral.**

Acervo digital do jornal O Estado de São Paulo

**Guinada no social.**

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/11/12/dinheiro/10.html> . Acesso em: out./ 2017

**Programa cria ‘adoção’ de analfabeto.**

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff05079904.htm> . Acesso em: out./ 2017

**Campanha Adote um aluno.**

Disponível em: <http://www.alfasol.org.br/projetos/campanha-adote-um-aluno/> . Acesso em: out./ 2017

**Diretrizes e Princípios Brasil Alfabetizado.**

BRASIL. Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado : Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. Brasília, 2011.

**Apresentação do Programa Brasil Alfabetizado no Portal do MEC.**

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado> . Acesso em: set./2017

**Site do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.**

Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/> . Acesso em: fev./2018

**Portaria Nº 826 do MEC.**

Disponível em:

[http://www.lex.com.br/legis\\_27464570\\_PORTARIA\\_N\\_826\\_DE\\_7\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2017.aspx](http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx) . Acesso em: fev./2018

**CAPÍTULO 3****Decreto-Lei nº 93, de 21 de Dezembro de 1937.**

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-exposicaodemotivos-75476-pe.html> . Acesso em: fev./2018

**Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938.**

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: fev./2018

**Decreto nº 48.902, de 27 de agosto de 1960.**

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48902-27-agosto-1960-388305-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: fev./2018

**Foto das Biblioteca Volantes.**

Anais da Biblioteca Nacional, v. 116 (1996).

**Instituto do Livro dá as explicações.**

Acervo digital do jornal O Estado de São Paulo

**Decreto nº 72.614/73.**

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72614-15-agosto-1973-421060-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: fev./2018

**Lei nº 8029, de abril de 1990.**

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8029cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8029cons.htm) . Acesso em: fev./2018

**Proler: concepções e diretrizes.**

BRASIL. BIBLIOTECA NACIONAL. **Proler: concepções e diretrizes.** Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009a. 44 p.

**Casa da Leitura: Presença de uma ação: filosofia e perfil da Casa da leitura.**

BRASIL. BIBLIOTECA NACIONAL. **Casa da leitura: presença de uma ação: filosofia e perfil da Casa da leitura.** 2 ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2002. 52 p.

**Cursos da Casa da Leitura 1.**

BRASIL. BIBLIOTECA NACIONAL; PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA – PROLER. **Cursos da Casa de leitura.** Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2008. 76 p. (Cursos da Casa de Leitura: v. 1).



**Cursos da Casa da Leitura 2: Leitura e Cidadania.**

BRASIL. BIBLIOTECA NACIONAL; PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA – PROLER. **Cursos da Casa de leitura:** leitura e cidadania. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009b. 103 p. (Cursos da Casa de Leitura: v. 2).

**Cursos da Casa da Leitura 3: Práticas Leitoras.**

BRASIL. BIBLIOTECA NACIONAL; PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA – PROLER. **Cursos da Casa de leitura:** práticas leitoras. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009c. 103 p. (Cursos da Casa de Leitura: v. 3)

**Cursos da Casa da Leitura 4: Métodos de Leitura.**

BRASIL. BIBLIOTECA NACIONAL; PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA – PROLER. **Cursos da Casa de leitura:** Métodos de leitura. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009d. 62 p. (Cursos da Casa de Leitura: v. 4)

**Cursos da Casa da Leitura 5: Gêneros e leituras da literatura.**

BRASIL. BIBLIOTECA NACIONAL; PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA – PROLER. **Cursos da Casa de leitura:** Gêneros e leituras da literatura. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2010a. 99 p. (Cursos da Casa de Leitura: v. 5)

**Cursos da Casa da Leitura 6: Desafios na formação de mediadores de leitura.**

BRASIL. BIBLIOTECA NACIONAL; PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA – PROLER. **Cursos da Casa de leitura:** desafios na formação de mediadores de leitura. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2010b. 78 p. (Cursos da Casa de Leitura: v. 6)

**Cursos da Casa da Leitura 7: Mediação e leituras literárias do Brasil.**

BRASIL. BIBLIOTECA NACIONAL; PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA – PROLER. **Cursos da Casa de leitura:** mediação e leituras literárias do Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2010c. 76 p. (Cursos da Casa de Leitura: v. 7)

**Cursos da Casa da Leitura 8: Biblioteca e mediação da leitura.**

BRASIL. BIBLIOTECA NACIONAL; PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA – PROLER. **Cursos da Casa de leitura:** biblioteca e mediação da leitura. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2010d. 84 p. (Cursos da Casa de Leitura: v. 8)

**Cursos da Casa da Leitura 9: Leitura, memória e cidadania.**

BRASIL. BIBLIOTECA NACIONAL; PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA – PROLER. **Cursos da Casa de leitura:** leitura, memória e cidadania. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2010e. 86 p. (Cursos da Casa de Leitura: v. 9)

**Biblioteca Nacional quer seduzir leitores.**

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/1/02/mais!/17.html> . Acesso em: dez./2017.

Grupo cria biblioteca básica para professor com 95 livros

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff02089906.htm> . Acesso em: dez./2017.

**CAPÍTULO 4****Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente.**

Arquivo CPDOC/FGV.

**Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.**

AZEVEDO, F. et al. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

**Técnica de Ensino da Leitura** (In: Educação, órgão da Associação Brasileira de Educação, números 63 a 66, de 1959).

Arquivo CPDOC/FGV.

**Princípios que devem orientar o ensino da leitura** (In: Leitura na Escola Primária, de Juracy Silveira, 1960).

Arquivo CPDOC/FGV.

**Como tornar cada criança e cada adolescente um bom consumidor de leitura** (In: Educação, órgão da Associação Brasileira de Educação, números 87 a 93, setembro de 1966). Arquivo CPDOC/FGV.

#### **Caderno Ler.**

Acervo digital do jornal O Estado de São Paulo.

#### **Site do Instituto Ecofuturo.**

Disponível em: <http://www.ecofuturo.org.br/sobre-o-eco/> . Acesso em nov./2017.

#### **Passaporte para a leitura.**

Disponível em: <http://www.ecofuturo.org.br/blog/passaporte-para-leitura/> . Acesso em nov./2017.

#### **Passaporte da Leitura e da Escrita Para Qualquer Lugar do Mundo.**

Disponível em: <http://www.ecofuturo.org.br/blog/passaporte-para-qualquer-lugar-do-mundo/> . Acesso em nov./2017.

#### **Site do Banco Itaú. Campanha Itaú Leia para uma criança.**

Disponível em: <https://www.italu.com.br/crianca/dicas/> . Acesso em: jan./2018.

#### **Vídeo da Campanha Itaú Leia para uma criança.**

Disponível em; <https://www.youtube.com/watch?v=wUdarwxNEqM> . Acesso em: jan./2018.

## **CAPÍTULO 5**

#### **Vídeos:**

#### **#50mais1 – Campanha de incentivo à leitura.**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JEJULyxwdXU> . Acesso em: fev./2018.

**Um novo jeito de incentivar a leitura!**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fQxdCnAUzBY> . Acesso em: fev./2018.

**INCENTIVO A LEITURA.**

Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Sb\\_zSbwY0aI](https://www.youtube.com/watch?v=Sb_zSbwY0aI) . Acesso em: fev./2018.

## ANEXOS

### ANEXO Nº 1

Matéria do jornal A Noite, intitulada “Uma cruzada santa. A primeira Reunião da Liga contra o Analphabetismo”

#### **Uma cruzada santa**

#### **A primeira reunião da Liga contra o Analphabetismo**

No salão do Club Militar reuniu-se hoje pela primeira vez a Liga Brasileira contra o Analphabetismo.

Aberta a sessão às 14 horas, pelo Dr. Ennes de Souza, secretariado pelo major R. (...) e pelo Dr. Aurelio Domingues, o presidente fez uma bella allocução expondo de modo brilhante e lamentável o estado em que se encontra a instrucção publica no Brasil, terminando pela leitura do programma da Liga, já publicado pela imprensa, programma este que alcançou da assembléa os mais vivos applausos.

Em seguida foi acclamada uma commissão para confeccionar os estatutos, composta dos Srs. Drs. Alvaro Baptista, Marcellino Penteado, capitão Luiz Lobo, Drs. Vicente Neiva, Carlos Seidl, major Raymundo de Seidl, Dr. Ennes de Souza e Mmes. Irene Avellar Penteado e Maria Nascimento Reis Santos.

Foi acclamado então presidente o Dr. Ennes de Souza. Em seguida, foi dada a palavra ao Dr. Aurélio Domingues, que, para assemelhar a sua attitude perante a assembléa, recordava o facto passado em Versailles com o doge de Veneza que confessava ser a sua presença ali o que mais lhe admirava. O orador poderia fazer suas as palavras do doge, pois que era a sua presença ali o que mais o admirava.

Entrou então em considerações especiaes sobre o analphabetismo no Brasil, a instrucção obrigatória e seus effeitos na Europa, e se louvando nas palavras do presidente achava que o unico meio de engrandecer a patria brasileira era ensinar a ler, escrever e contar. Acabou apresentando a idéa de agir junto aos poderes publicos para alcançar o decreto do ensino obrigatorio, que seria o melhor modo de consagrar o centenario da Independencia.

Terminadas as palavras do Dr. A. Domingues foi encerrada a sessão, á qual compareceram: DD. Irene Avellar Penteado e Maria Nascimento Reis Santos, professoras; Srs. Drs. Marcellino Penteado, Vicente Neiva, Ennes de Souza, Homero Baptista, Alvaro Baptista,

Nogueira Paranaguá, Carlos Seidl, Francisco Seidl, Aurelio Domingues, capitão Luiz Lobo, Marçal Escobar, capitao José Ribeiro Gomes, Manoel Pedro da Cunha, Edgard Ribas Carneiro, Augusto Santos, tenente Castello Branco, Perseverando da Silva Oliveira, Alfredo Carlos de Mello, Nicanor Pedro do Nascimento, Edgar Evetttes, Manoel Jacy Monteiro, Raul Pinto de Mendonça, tenente A. Freire Vasconcellos, tenente Carlos da Rocha, Luiz Palmier, Francisco Pinto, José Padua, José João e Luiz Gabriel Silva Mello.

## ANEXO Nº 2

Matéria publicada no jornal A Noite, intitulada “Uma cruzada santa.

### Uma cruzada santa

#### O melhor meio de commemorarmos o Centenário da Independência

Não há quem deixe de ver no analphabetismos uma das nossas maiores calamidades. É um ponto em que todos estão de accordo. Apesar disso, entretanto, nada ou muito pouco se tinha feito até aqui para debelar esse terrível mal.

O mais que se fazia era lamentar ou mesmo ridicularisar esse estado de cousas.

Agora, porém, parece que se vae fazer alguma cousa de pratico e proveitoso contra o analphabetismo.

Cabe a iniciativa á Liga Brasileira contra o Analphabetismo, cuja primeira reunião se realisou hontem, no Club Militar.

Um dos seus fundadores é o major Raymundo Seidl, a quem A NOITE procurou hoje para conhecer e transmitir ao publico a maneira por que pretende a L. B. c. A. enfrentar a santa cruzada.

- A Associação hontem fundida – disse-nos o major Seidl, - actuará junto aos poderes publicos federaes, estaduaes e municipaes e também junto a população, afim de que se possa commemorar o centenario da Independencia do Brasil, declarando-o « livre do analphabetismo » pelo menos em suas cidades e vilas.

- E como procederá a Liga para a realização desse « desideratum »?

- De dois modos:

1º – Convencendo o povo das grandes e inestimáveis vantagens que resultarão da extinção do analphabetismo para todo o paiz;

2º – Conseguindo dos poderes publicos leis que recompensem as cidades e villas que mais se libertarem desse mal.

Quer para um quer para outro ponto, esperamos o valioso concurso da imprensa.

E quaes são as medidas governamentaes pedidas pela Liga contra o Analphabetismo?

- Primeiro que se delare que de 13 de maio de 1917 em deante não serão admitidos a exercer funcções publicas, civis ou militares de espécie alguma, indivíduos analphabetos, sendo demitidos nessa data os que não souberem ler e escrever. 2º que da referida data em deante, seja paga uma taxa adicional pelos estabelecimentos fabris e commerciaes, de qualquer

natureza, onde existam empregados analphabetos e 3º, que se crie, a partir dessa data, um imposto para os analphabetos maiores de sete annos.

Para estimular a diffusão do ensino, procuramos obter as que recompensem as sociedades propagadoras da instrucção, os estabelecimentos particulares que mantenham escolas gratuitas, as pessoas que exerçam graciosamente o magistério primário e as cidades e villas que, por occasião do centenário, estejam libertas do analphabetismo.

Procuraremos também concorrer para que os detentos e sentenciados recebam instrucção nas próprias prisões.

- E esperam sair vencedores nessa campanha?

A victória dependerá sobretudo do apoio que o povo e a imprensa prestarem á grande causa.

A attitude dos poderes publicos resultará necessariamente da acção dessas duas forças



**ANEXO Nº 3**

Transcrição do Ofício enviado pela Cruzada contra o Analfabetismo do Rio de Janeiro à Associação Brasileira de Educação.

**CRUZADA CONTRA O ANALPHABETISMO  
RIO DE JANEIRO**

Rio de Janeiro, 7 de Abril de 1930

Illmo. Sr.

Presidente da ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Attenciosas saudações

Realizando-se no dia 11 do corrente uma reunião da CRUZADA CONTRA O ANALPHABETISMO, para dar posse ao Dr. Miguel Couto do cargo de Presidente, solicitamos a V. S. a gentileza de designar um representante dessa Associação para tomar parte na referida reunião, que terá lugar no salão nobre da Associação dos Empregados no Commercio, as 17 horas.

Esperando que V. S, attenda a esta nossa solicitação, subscrevemo-nos attenciosamente.

Pela CRUZADA CONTRA O ANALPHABETISMO



### **A primeira lição do Mobral é para todos**

Hoje, 8 de setembro de 1971, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral – completa um ano de ação efetiva em todo território nacional. Num país em que, segundo o Censo de 1970, há 21 milhões de analfabetos com mais de 10 anos de idade, o Mobral – que atua, em princípio, na faixa dos 15 aos 35 anos – já havia conseguido alfabetizar, até o mês passado, 350 mil brasileiros. O movimento se propõe, segundo o secretário executivo nacional, padre Fernando Spotorno, a erradicar o analfabetismo do Brasil até o fim da década de 70.

Um ano é certamente muito pouco para avaliar até que ponto essa previsão poderá se concretizar. O Mobral é a mais séria tentativa de acabar com o analfabetismo jamais idealizada e executada neste País. Não se trata de uma “campanha” contra o analfabetismo, mas de um programa de ação integrada, intensiva, continuada, que tem por objetivo erradicar o analfabetismo. É um objetivo sobre cuja exequibilidade, muito mais do que qualquer estatística, fala a experiência que os próprios responsáveis pelo movimento adquiriram em 12 meses de trabalho. Dessa experiência – que se reflete na soma dos depoimentos pessoais de alunos, monitores, planejadores e do próprio secretário executivo do movimento – conclui-se que, para compreender a importância do Mobral e avaliar suas possibilidades de êxito, é necessário levar em consideração: primeiro, que o movimento “está muito mais preocupado em promover o homem do que apenas ensiná-lo a ler e a escrever”; segundo, que o problema da promoção humana implica, fundamentalmente, condições de ordem sócio-econômica. É o que se pode comprovar facilmente comparando os resultados obtidos até agora pelo Mobral na próspera região Centro-Sul, com os conseguidos no Norte e no Nordeste, onde é grave a carência de condições e recursos para um programa dessa natureza.

Durante dois meses, a rede de Sucursais e correspondentes do “Estado” em todo o país foi mobilizada para recolher dados e depoimentos capazes de compor um retrato de corpo inteiro do Mobral, no momento em que o movimento comemora seu primeiro aniversário. O que esse retrato nos revela será contado nessa série de três matérias especiais. Os fatos demonstram que, se por um lado nada se fez até hoje no Brasil comparável ao Mobral, por outro, o Mobral, sozinho, será incapaz de resolver o problema da promoção humana e, até mesmo, do analfabetismo. Um ano de experiência séria, revela, e dramatiza, a necessidade de se criar no País uma verdadeira infra-estrutura de desenvolvimento, capaz de esgotar o analfabetismo em sua fonte e dar ao Mobral condições para que cumpra a tarefa que lhe compete.

### Dois anos iguais

Este ano, houve um aumento de quase 80 por cento de municípios atendidos pelo Mobral, em relação ao ano passado. O número de alunos matriculados aumentou quase 70 por cento. Uma série de fatores, entretanto, tem entravado a ação do movimento: baixo nível sócio-econômico de algumas regiões, carência de recursos humanos – alfabetizadores e supervisores – pouco estímulo para que o aluno continue a estudar, o que aumenta a taxa de evasão escolar.

A distribuição dos municípios e alunos atendidos por cada região geo-econômica também revela a disparidade de ação do Mobral: as regiões Sul e Sudeste concentraram, em 1970, 66,3 por cento dos municípios que fizeram convênio e 66,5 por cento dos alunos que participaram das classes de alfabetização. Em 1971, a situação não sofreu modificação sensível: 65,3 por cento dos municípios e 57,2 por cento dos alunos do Mobral estão nas mesmas regiões. Embora nas regiões Norte e Centro-Oeste os números absolutos sejam maiores este ano, a situação é, proporcionalmente, a mesma.

### Há quase 2 milhões

O êxito e o crescimento do Mobral podem ser aferidos até certo ponto, pelo número de pessoas atendidas em todo Brasil. Até 30 de junho deste ano, havia 1.709.644 alunos matriculados no Mobral.... 1.632.842 nos cursos de alfabetização, 34.802 nos cursos de extensão – com duração de dois meses, para consolidar a alfabetização – e 42 mil nos de educação integrada – primário em um ano.

A ação do Mobral – Projeto n.º 1 – começou em 1970 com o Plano de Ação Concentrada, aplicado em municípios que, em conjunto, representavam 75 por cento da população brasileira. Esta experiência mostrou que o Mobral era exequível.

Em 1970, foram atingidos 611 municípios distribuídos pelas cinco zonas geográficas. Como o objetivo era concentrar o trabalho nas regiões de maior densidade demográfica, as regiões Sul e Sudeste somaram 63,3 por cento dos municípios em que se fizeram convênios e 66,5 por cento dos alunos. A distribuição regional, em números absolutos e em percentagem do total engajado no PAC foi a seguinte: **região Norte** – 22 municípios (3,6%) e 21.356 alunos (4,2%); **região Nordeste** – 168 municípios (27,5%) e 106.877 alunos (20,9%); **região Sudeste** – 250 municípios (40,8%) e 260.752 alunos (51,3%); **região Sul** – 137 municípios (22,5%) e 77.149 alunos (15,2%); **região Centro-Oeste** – 34 municípios (5,6%) e 42.880 alunos (8,4%).

O número de pessoas atendidas pelos alfabetizadores do Mobral varia de um lugar para o outro. Em alguns municípios há pouquíssimos analfabetos. Já em Brasília, por

exemplo, com uma população de 400 mil habitantes, há cerca de 27 mil analfabetos. Em 1970, o Mobral alfabetizou 11.300 habitantes da Capital e, em 1971, matricularam-se 12.619 alunos, pouco faltando para a completa erradicação do analfabetismo em Brasília. Em 1970, a média de alunos por município era de 500. Em 1971, subiu para 550.

Dos convênios assinados em 1970, 330 mil alunos receberam o diploma de alfabetização, o que representa um índice de aproveitamento de 64,8 por cento em relação ao total de alunos matriculados.

Não há data fixa para o início da execução dos convênios. Por isso mesmo, em 1971 ainda se formaram alguns alunos das turmas iniciadas no ano passado. Agora em setembro, comemorando o primeiro aniversário de funcionamento efetivo do Mobral – o movimento foi iniciado a 15 de dezembro de 1967 – vão receber diploma as turmas que começaram este ano.

Em 1971, até abril, os resultados do Mobral eram os seguintes: **região Norte** – 82 municípios (2,7%) e 41.447 alunos (2,6%); **região Nordeste** – 846 municípios (28,3%) e 599.549 alunos (36,8%); **região Sudeste** – 1255 municípios (42,7%) e 650.563 alunos (39,4%); **região Sul** – 674 municípios (22,6%) e 288.319 alunos (17,8%); **região Centro-Oeste** – 116 municípios (3,7%) e 52.964 alunos (3,4%), totalizando 2.973 municípios – um aumento de quase 80 por cento em relação a 1970 – e 1.632.842 alunos – aumento de quase 70 por cento em relação a 1970.

Como se pode ver pela comparação dos dados do ano passado e deste, a participação dos Estados do Norte, do Sul e do Centro-Oeste, embora tenha aumentado em números absolutos, diminuiu relativamente aos totais de cada ano.

### **Segunda lição: base é o espírito comunitário**

Nem tudo pode ser entendido no Mobral por meio dos números. A mobilização alcançada em muitas comunidades é, talvez, o dado mais positivo do movimento. Ao contrário de programas ou campanhas anteriores, não é o governo federal quem resolve todos os problemas. Com uma estrutura bastante descentralizada, o Mobral partiu de três premissas básicas: a) “ao governo não cabe a responsabilidade total dos problemas nacionais”; b) “as comunidades que formam uma nação devem assumir sua parcela na solução dos problemas”; e, c) “à iniciativa privada, em qualquer dos seus ramos operacionais, como parte da comunidade ou das comunidades de sua influência, cabe também uma parcela na solução dos problemas”.

Dentro desse espírito, os municípios abandonaram a atitude passiva em relação ao analfabetismo e mobilizaram recursos até então subestimados. Até março deste ano, a alfabetização era feita em 23 mil postos, empregando 65.311 professores. São igrejas, clubes,

sindicatos, associações, obras, galpões e até mesmo escolas, onde, em cinco meses, os alunos são “bombardeados”, na expressão do padre Felipe Spotorno, secretário-executivo do MOBREAL, com todos os conhecimentos indispensáveis ao aprendizado da leitura e da escrita.

### **Evasão**

Mas para aprender a ler e escrever depois de um dia de trabalho, é preciso mais do que dispor de um local e de professores treinados. A colaboração do aluno é fundamental no processo de alfabetização. Esse aluno tem que estar motivado para a aprendizagem; ela deve representar algo muito importante em sua vida. Quando não é assim, o aluno adulto desiste do estudo antes de terminar, aumentando a taxa de evasão escolar.

Segundo os dados do Mobral relativos ao ano de 1970, a evasão média foi de 21 por cento, numa pesquisa parcial realizada em 388 (63,6%) dos 610 municípios integrados no programa. O Estado que apresentou maior taxa de evasão foi o Amazonas – 40 por cento – e o de menor percentagem foi o Piauí – 8 por cento.

Entre as razões apontadas como causas da evasão figuram: a falta de saúde e alimentação precária; o cansaço dos alunos no fim do dia de trabalho; problemas de visão; as frequentes mudanças de residência em busca de melhores empregos. No campo, há ainda as épocas de maior atividade agrícola, como a sementeira e a colheita, que tiram os alunos das salas de aula.

Mas o padre Felipe considera essa perda é normal: “Comparada á evasão do primario – 60 por cento – a desistência dos nossos alunos é insignificante. É verdade que muitos dos que se alfabetizam se satisfazem com isso e não progridem mais. Outros, no entanto, com o interêsse despertado para a possibilidade de ascensão social, continuam a se instruir. Tivemos alunos que passaram para o 2.o e até o 3.o nível das escolas supletivas”.

O proprio recrutamento do analfabeto é difícil por causa de uma série de preconceitos e fatalismos muito arraigados. Procurando motivar os que precisam ser alfabetizados e, ao mesmo tempo, diminuir as taxas de evasão, o Mobral tem levado em conta vários aspectos do problema: a) procura não sair da área do alfabetizando – embora não se tenha ainda alcançado toda a população da zona rural; b) escolhe monitores da mesma área – o conhecimento gera confiança; c) mobiliza os próprios analfabetos no levantamento dos outros iletrados; d) usa motivação indireta, convencendo os que frequentam as aulas a trazer seus amigos; e) respeita os prazos regionais de sementeira, colheita e moagem – no caso da cana.

Para remediar as deficiências de visão, muitos conselhos municipais do movimento criaram os “bancos de óculos”, que doam ou emprestam óculos aos alunos necessitados. Numa cidade de Minas Gerais, depois do levantamento das necessidades de uma turma de

alfabetização, criou-se um sistema de empréstimos de óculos. As seis horas, antes de voltar para casa, os donos dos óculos deixam-nos na sala do Mobral, com o nome do aluno preso em uma das alças. Este, ao fim da aula, se encarrega de devolvê-lo a cada um dos emprestadores. Sempre que a comunidade tem meios, porém, os óculos são doados aos alunos que precisam.

### **Cooperação**

A colaboração dos médicos locais, que fazem exames de vista gratuitos, e das entidades que doam óculos aos alunos do Mobral, não é um exemplo isolado. Dentro das próprias turmas, os participantes do curso trocam entre si ensinamentos e informações uteis. Se um deles é mecânico, eletricitista ou pedreiro, organizam-se aulas praticas e aquêlê aluno vira um professor improvisado, ensinando aos colegas os segredos de sua profissão. Também são promovidas palestras com assistentes sociais ou enfermeiras, que transmitem noções de higiene, puericultura e nutrição.

Partindo da ideia de que uma simples alfabetização não é o suficiente para fixar a aprendizagem da leitura e da escrita e para integrar o alfabetizando na sociedade, o Mobral utiliza livros-texto – após a conquista da leitura – com informações uteis para todos. O trabalho manual é valorizado por meio de lições de corte e costura, tecelagem, tricô, marcenaria, carpintaria e decoração. Noções básicas de como construir uma fossa, fazer o reboco da casa, pintar, fazer instalações elétricas e de água rudimentares são lições de um outro livro, de um conjunto de quatro que cada alfabetizando recebe para levar para casa depois da conclusão do curso. Essas informações praticas e mais as instruções necessárias para tirar documentos – carteira de trabalho, de identidade, título de eleitor – estarão sempre ao alcance do aluno recém alfabetizado, naqueles manuais.

A semiquificação que o Mobral tenta dar a seus alunos por meio desses textos e das atividades comunitárias – construção de bancos para as salas de aula, construção de salas de leitura – mostra que este tem sido o aspecto mais valorizado do curso intensivo de alfabetização. A descoberta de suas potencialidades é, para o analfabeto, um estímulo essencial para continuar a estudar. Por isso mesmo, os resultados são melhores onde os alunos têm perspectivas de melhoria profissional e salarial.

O exemplo de Londrina é típico. Os alunos que estudam no Mobral esperam desde empregos especializados até chegar ao curso superior. Margarida do Carmo Silva era doméstica e agora que se alfabetizou, tornou-se enfermeira. Maria Aparecida Rodrigues, de 19 anos, já aprendeu a ler e escrever e declara que quer ser jornalista e manequim e que não vai deixar de estudar, agora que já começou. A maioria das mulheres quer ser professora ou costureira e entre os homens a preferência é pelas profissões de mecânico e motorista.

### **Terceira: é necessário usar o que se aprende**

Essa vontade de aprender mais, manifestada por muitos alunos do Mobral, muitas vezes esbarra num grande problema socio-econômico: a falta de mercado de trabalho para o profissional semiqualficado nas regiões menos desenvolvidas. Os coordenadores regionais do Mobral nos Estados do Pará, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Goiás, Mato Grosso e Santa Catarina mencionaram especificamente esse problema: o mercado não absorve o aluno recém-alfabetizado e este, não usando mais a escrita e a leitura como instrumentos de trabalho, acaba esquecendo o que aprendeu.

Aqueles que não se conformam com isso, encontram uma solução que talvez venha a agravar os desníveis regionais já existentes no Brasil, como mostram os resultados de uma pesquisa realizada entre os alunos do Mobral em Sergipe: a maioria respondeu que desejava aprender a ler pois pretendia melhorar de vida, arranjar um emprego – o problema do desemprego é um constante – para poder viajar para o Sul, e então poder trabalhar, escrever cartas e não ser mais “cego”.

Entre os alunos de Londrina, firmou-se uma concepção semelhante a respeito das possibilidades do indivíduo letrado. Muitos afirmam que se aprenderem a ler não voltam mais para a roça, “que nem o Governo gosta de analfabeto, pois se gostasse, a lavoura não era pobre”.

Agora que o Mobral expande sua área de ação e pretende atingir maior número de comunidades rurais, o problema se impõe à reflexão de seus responsáveis: como dar instrução ao homem do campo e ao mesmo tempo fixá-lo no meio em que vive, melhorando suas condições de vida e as da comunidade? A experiênci já demonstra que é necessária uma ação integrada de vários setores, permitindo que a alfabetização se constitua realmente numa promoção social do homem.

O primeiro passo nessa direção – ensaiado inicialmente em 193 municípios – talvez venha a ser dado pelo plano de Educação Integrada. Esse plano, ainda em fase experimental, “concentra” todo o curso primário em um ano e qualifica melhor os alunos em convênios com o Senac, o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra – PIPMO – e as escolas técnicas. O trabalho de educação integrada poderá, ao chegar também ao campo, contribuir para a melhoria das técnicas agrícolas e para o desenvolvimento dos recursos humanos na agricultura.

### **Cada área tem seus problemas**

A receptividade do Mobral não tem sido a mesma em todos os Estados. No Pará, por exemplo, a iniciativa teve que enfrentar o acúmulo de prejuízos causados pela ausência de



uma ação educativa na região e a insuficiência de pessoal especializado. Outro fator que contribuiu para o relativo malogro foi a incompreensão dos prefeitos. Boa parte deles só firmou convênio “com receio de que, sendo iniciativa da própria Presidência da República, acabassem sendo punidos se não entrassem”, segundo depoimento da coordenadora do Pará, Maria Amelia Cordeiro.

Em Jundiá, ao contrário, a mobilização municipal foi tão grande que, depois de amanhã, o presidente da República ali estará para entregar certificados de alfabetização a oito mil pessoas, a maior turma já formada pelo Mobral. Num município que tinha 22 mil analfabetos, é provável que se erradique o analfabetismo na próxima etapa do curso já que a evasão é baixa – 10 por cento – e o rendimento muito bom: 75 por cento dos alunos foram alfabetizados.

**A análise dos resultados do Mobral mostra que é difícil tirar conclusões globais a partir dos dados gerais.** Cada situação, cada resultado, estão vinculados às condições sócio-econômicas de cada região. A própria estrutura do Mobral bastante descentralizada atende a essas diversidades regionais. O núcleo de ação é a Comissão Municipal, organizada em cada município e que resolve a maioria dos problemas locais. Por isso mesmo, as possibilidades de alfabetização variam de uma região para outra e serão tanto maiores quanto mais desenvolvido economicamente for o município.

No Rio Grande do Norte, por exemplo, as principais dificuldades apontadas pelos coordenadores locais são: o baixo nível econômico das populações rurais: o fato de a grande maioria das escolas rurais só terem uma sala de aula; a falta de motivação dos pais para enviarem os filhos à escola, já que eles próprios também são analfabetos e a baixa qualificação dos professores. Além dessas causas derivadas da situação econômica do Estado, existe ainda, segundo a professora Iracema Brandão de Araujo, coordenadora estadual, a falta de entrosamento dos prefeitos com as comunidades, por questões de natureza político-partidária.

### **OS MELHORES**

Na região Sudeste, São Paulo foi o Estado que apresentou maior número de municípios integrados no movimento e o Paraná o que teve a maior porcentagem de alfabetização – 93 por cento, durante o programa de 1970.

Outra condição que garante a alfabetização e que depende da situação econômica do Estado – e do desenvolvimento paralelo da educação – é a possibilidade de continuar os estudos. Em todos os Estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a rede estadual de educação não tem condições de oferecer o ensino supletivo aos jovens e adultos recém-

alfabetizados. Na Paraíba existem 756 salas do supletivo ociosas por falta de professores e de verbas.

Foi analisando esses dados que o Mobral Central decidiu fazer a experiência pioneira da Educação Integrada, que já está em prática em 193 municípios. Num curso de 12 meses seguidos, sem férias, os alunos recém-alfabetizados terão oportunidade de cumprir todo o programa do curso primário, adaptado às suas condições, além de ganhar uma semiquificação profissional. Em Santos, aqueles que se alfabetizam obtêm matrícula no Ensino Profissional Marítimo, que em 1970 atendeu 3.321 pessoas em cursos que variaram de moço de convés a pesca de alto mar.

#### **Quarta: ensino precisa mudar**

“A maior meta do Mobral é acabar com o Mobral o mais rápido possível” afirma a coordenadora estadual do Rio Grande do Sul. Para isso, será necessário erradicar o analfabetismo de maneira completa. A maior dificuldade, entretanto, é a insuficiência do ensino primário tradicional, com alta percentagem de evasão e que continua a “fabricar” analfabetos. Uma criança não alfabetizada não pode se beneficiar das vagas existentes nas turmas de 3.o ou 4.o nível, já diminuídas pela desistência e repetência dos alunos que ingressaram no 1.o nível. E as vagas para a primeira série primária muitas vezes são insuficientes para a demanda. Para cada mil crianças que ingressam no sistema convencional, 334 ficam fora da escola. Dessas mil escolarizadas, 80 por cento se evadem, quatro por cento repetem e só 16 por cento chegam ao fim do curso.

Segundo uma estimativa feita a partir dos dados regionais, o Mobral calcula em 42 milhões o total de analfabetos no Brasil, dos quais sete milhões na faixa etária dos 15 aos 35 anos. Resultados preliminares do Censo de 1970 indicam que a percentagem de analfabetismo é 33,11 por cento. O IBGE considera analfabeto o indivíduo de mais de 15 anos que não sabe ler e escrever. Em números absolutos, haveria um total de 31 milhões de analfabetos acima de 15 anos, o que aumenta bastante a clientela do Mobral.

Levando em conta os analfabetos potencia [sic] – aqueles que não ingressaram na escola ou que desistiram sem se alfabetizar – que ainda não chegaram aos 15 anos, verifica-se que a estimativa do Mobral é bastante realista: na prática, devem existir mesmo 42 milhões de analfabetos.

Seriam os ritmos atuais de movimento suficientes para “acabar com o analfabetismo no Brasil na década de 70”, como afirma-o padre Spotorno? Possivelmente, em alguns Estados o trabalho terminará até antes. Mas, em outros, como no Rio Grande do Norte, onde a alfabetização regular só tem atingido 30 mil pessoas por ano e onde as estimativas dão um

total de 900 mil analfabetos, seriam necessários 30 anos para a erradicação do analfabetismo. E isso se o número total se mantivesse inalterado, o que só será possível se o ensino tradicional cumprir a sua parte.

“Essa foi a grande lição que o Mobral nos deu – diz seu secretário-executivo. Nosso trabalho só será efetivo se o primário atender a todos e reformular seus métodos para impedir a evasão. Do contrário, continuará a ser uma fonte inesgotável de analfabetos e não há Mobral que acabe com eles”.

**Para a preparação deste material, a Editoria de Educação e Saúde do “Estado” mobilizou 40 repórteres da rede de Sucursais e correspondentes e do serviço local. O trabalho foi coordenado por Mariza Coutinho, da Sucursal do Rio de Janeiro, que elaborou também o texto.**

**ANEXO Nº 5**

Publicidade de plano previdenciário do Banco Bradesco, veiculado em 1970 pela revista Veja.

Fonte: Acervo Digital da Revista Veja

**O QUE VIRÁ AMANHÃ?****APRENDENDO A LER E ESCREVER TODO HOMEM TEM FUTURO**

O brasileiro vai deixar de assinar seu nome com um “X” ou mesmo com o seu polegar. O homem brasileiro vai assinar seu nome clara e corretamente.

O Brasil inteiro está aprendendo a ler e a escrever.

Mais oportunidades para todos, em todo o País.

Alfabetiza-se hoje, para que no futuro não venham a repetir-se os erros do passado. Uma nação que sabe ler e escrever é uma nação que conhece seus caminhos.

Melhores empregos. Melhores oportunidades.

Futuro garantido. O Brasil desperta para a alfabetização. E o MOBREAL, agora lançado, é o seu maior instrumento.

O BRADESCO há muito tem compreendeu isso e, ao criar o TOP CLUB, além de garantir a família com o melhor plano previdenciário brasileiro, resolveu destinar à alfabetização, os resultados integrais dessa iniciativa, oferecendo sua colaboração ao Govêrno do Brasil e, principalmente, ao futuro do País.

**TOP CLUB**

UMA ORGANIZAÇÃO

**BRADESCO**

SEM FINS LUCRATIVOS

GARANTIA DOS GRUPOS SEGURADORES

SUL AMÉRICA E BOAVISTA

## **ANEXO Nº 6**

Reportagem do jornal O Estado de São Paulo sobre o Mobral

### **Lampião aceso, começa aula do Mobral**

#### **Objetivo é promover o homem**

O secretário-executivo do Mobral, padre Felipe Spotorno, garante que “o Movimento está muito mais preocupado em promover o homem do que apenas ensiná-lo a ler e a escrever”. Essa, aliás, sempre foi – pelo menos no papel – a tônica de outros movimentos e campanhas de alfabetização já realizados no Brasil. O Movimento Nacional Contra o analfabetismo, na década de 40, já dizia que seu objetivo era “além do ensino da leitura, escrita e rudimentos de aritmética, proporcionar aos analfabetos uma educação básica capaz de fazê-los compreender a importância dos conhecimentos que lhe são dados, para que, de maneira ativa e consciente, busquem novas condições de vida e de trabalho. Foram então despertados para a importância de sua saúde, higiene, segurança e dos valores morais, sociais e culturais que dão dignidade e grandeza à vida humana”.

Diferente de outras iniciativas leigas ou religiosas, públicas ou particulares, o Mobral não é uma “campanha” contra o analfabetismo, mas sim um programa de ação integrada, intensiva e continuada, até a extinção do analfabetismo no Brasil. E o Movimento pretende não deixar apenas no papel seus objetivos e está pondo em prática aquilo que lhe compete. O governo federal vê com empenho a promoção dos chamados “recursos humanos”, um dos fatores importantes do desenvolvimento econômico. E o Mobral seria um primeiro degrau nessa promoção, que não depende apenas de saber ler e escrever.

“Nossas cartilhas – afirma o padre Spotorno – contém mensagens positivas, radicalmente diferentes das que eram usadas até então, porque não apelam para a miséria e ensinam o homem a viver melhor. Cada um é que tem que melhorar, não adianta esperar passivamente o que o governo vai fazer. É preciso plantar, mudar a mentalidade do “plantando, dá”. E, segundo ele, é isso que os alfabetizadores estão tentando fazer: plantar novas idéias, nova mentalidade no espírito de seus alunos.

As cartilhas e livros do Mobral entremeiam as lições com “recados” de pé de página do tipo: “As crianças também merecem respeito de seus pais”, “A cooperativa aumenta a força do trabalhador”, “O importante é ter vontade de fazer as coisas”, “Enfeite sua casa. É bom morar num lugar bonito”, “Não tome remédio sem ordem do médico”, “O mutirão é uma forma agradável de trabalho”, “As queimadas empobrecem a terra”, “Deus ensinou que todas

as pessoas devem ajudar-se umas às outras. Muitas vezes é você quem está em condições de ajudar alguém”.

Através desses “estímulos”, aliados às aulas de higiene e à aprendizagem de novas técnicas – de construção, de plantio, de higiene coletiva e individual, de cuidados com os bebês e com a aparência pessoal – acreditam os alfabetizadores estarem colaborando para essa mudança de mentalidade.

“Por isso mesmo é tão importante que os alfabetizadores sejam voluntários” – acrescenta o secretário do Mobral. “O exemplo do que outros fizeram e estão fazendo por ele é mais um estímulo para o aluno trabalhar. Ele vê que quem está ali é um companheiro seu, que se desvela em ajudá-lo a melhorar”.

A função social do professor no interior é fundamental para uma iniciativa dessa envergadura. Quando a população é sensibilizada pela oportunidade de se alfabetizar e encontrar um professor ou supervisor do mesmo meio em que vive, é mais fácil quebrar as barreiras. O analfabeto é uma pessoa desconfiada e traz consigo uma série de preconceitos e a vergonha de sua situação de iletrado.

### **O difícil faz-se já, o impossível demora**

Dentro da filosofia do “ajuda-te que o Céu te ajudará”, o Mobral Central supervisiona as centenas de comissões municipais. O contato dessas comissões é semanal, por meio de um telegrama e uma circular. Nesta última são publicados trechos de cartas que possam ser úteis para resolver problemas semelhantes em outras comunidades.

O trecho selecionado é da circular de 16 de junho deste ano: “De Panambi – Rio Grande do Sul – “Planejou e criou um Grupo de Trabalho, denominado Mobral Fraternal, composto de estudantes assistentes sociais e operários que visita as famílias dos alunos do Mobral e executa em cada lar, de acordo com as necessidades, um trabalho que vai desde a reforma da casa, princípios de higiene, etc., até a orientação para melhores condições sociais”... “após o funcionamento notou-se melhora na frequência das aulas e o surgimento de novos alunos”.

O contato com os alfabetizadores também é semanal, por meio de uma carta-circular. Há 80 mil monitores em todo o Brasil que o Mobral Central considera não só professores, mas também agentes sociais das transformações que a alfabetização deve operar na região atendida. Ligado diretamente à comissão municipal mais próxima, o alfabetizador é estimulado a não depender dela a não ser no indispensável.

De uma carta endereçada aos 80 mil rapazes e moças que realizam o trabalho de alfabetização – muitas vezes em situação precária – datada de 6 de agosto deste ano ,

extraímos o trecho:”... Às vezes aparece um problema que, à primeira vista, parece insolúvel (talvez até já tenha acontecido com você); quando isso acontece, o mais cômodo é cruzar os braços e esperar que “alguém” resolva por nós ou então decidir que é impossível e, portanto, deixar sem solução. Na verdade, não é bem assim. Costuma-se dizer que: “o difícil **fazemos logo...** e o impossível)? Bem, esse demora um pouco”.

### **Leitura**

No terceiro mês do curso de alfabetização, os monitores recebem quatro livros de leitura para entregar aos alunos. Ao contrário dos livros iniciais, esses já contém o que se convencionou chamar de “leitura continuada”, com frases mais longas explorando situações da vida diária e contendo “lições de coisas”. Chamam-se “Eu agora sou mai eu”, “Leia e Faça você mesmo”, “Roteiro ler e aprender” e “Quem lê, vai longe”. Toda técnica de utilização dos livros é explicada antecipadamente, por meio de carta, onde são propostas atividades paralelas para motivação dos textos. Como os livros ensinam a fazer utensílios, móveis, tamancos, etc., sugere-se que o professor tente conseguir na comunidade os materiais necessários para que os alunos pratiquem em sala de aula. Ao lado disso, o monitor deve procurar na comunidade pessoas que possam fazer palestras sobre previdência social, higiene, direitos e deveres do cidadão, comunicações, poupança e segurança.

Em cada carta enviada aos monitores são renovadas as mesmas recomendações: identificação com a turma, trabalho em grupo, estímulo para as soluções conjuntas, perspectiva comunitária do trabalho e incentivo da capacidade de crítica e autocrítica. Entre as tarefas que o alfabetizador realizou com a turma, ele deverá ter proporcionado aos alunos oportunidades de: “a) saber ouvir; b) participar ativa e construtivamente dos trabalhos de grupo; c) definir objetivos e etapas de trabalho; d) distribuir tarefas; e) aceitar a realidade de cada um e do grupo; f) dar oportunidade a todos de exporem suas idéias; g) sintetizar as idéias – comunicar-se melhor”.

“Nós do Mobral Central estamos sempre pensando em você, aí no seu município, se esforçando para levar com êxito a tarefa que lhe foi confiada, isto é, a de alfabetizar seus alunos” – começa uma das cartas enviadas aos alfabetizadores. ‘Nosso objetivo – salienta o secretário-executivo, padre Spotorno – é fazer sentir ao monitor que seu esforço vai render num grau superior, que será graças a esse esforço que seus alunos poderão conquistar a leitura, a escrita e uma vida melhor”.

Apesar da descentralização que impera em todos os setores, o Mobral Central também se dirige diretamente aos alunos por meio de um jornalzinho quinzenal que tem uma tiragem

de dois milhões de exemplares. Com ele, se pretende atingir não só o alfabetizando, mas também a comunidade, onde muitas vezes o “Jornal do Mobral” é o único a circular.

**A professora Nadir usa livros, giz e lampião. É o Mobral em Tapiraí, SP (legenda da foto)**

A professora acabou de acender o lampião e vai começar a aula numa classe do Mobral, no bairro rural dos Pires, em Tapiraí, Estado de São Paulo. Na sala já estão a comadre Adriana, “seu” Cipriano, líder e pregador evangélico do lugar, Ismael e Isaac, seus filhos, o genro Vicente, os sobrinhos João e Benedito e outros, todos lavradores de sol a sol. Em pé, no fundo da sala, está o velho Lucio, de 65 anos, o único ouvinte da classe. É analfabeto também, mas sua vista já não dá para a leitura. Mas ele faz empenho em acompanhar sua mulher todas as noites à escola.

Só está faltando d. Ana Rosa de Jesus, mãe da professora. Ela é sempre uma das últimas a chegar, porque tem que arrumar a cozinha, ajeitar a casa, depois que o marido e os filhos saem para a aula do Mobral. Todos na família de d. Rosa estão matriculados no Mobral, com exceção das crianças pequenas, que ainda não tem idade, e da moça Nadir que é professora.

Nadir é a moça esforçada do bairro. Trabalha o dia todo carpindo na roça, chega em casa no fim da tarde e às 18 e 30 já está na escola, esperando os alunos. À noite, com luz de lampião, ela estuda as lições do curso de Madureza, que chegam de São Paulo pelo correio.

Tapiraí, pequena cidade do Vale da Ribeira, a 138 quilômetros de São Paulo, é assim como se fosse uma família unida, interessada em estudar e progredir. A professora Maria Arlete, presidente do Mobral, é noiva do professor Pedro Nali, coordenador do curso. Mas o exemplo já parte do próprio prefeito, Francisco Ilise Filho, que conseguiu a instalação do ginásio estadual, prestou os exames de admissão, passou em primeiro lugar e está cursando a primeira série.

Para Tapiraí, o Mobral representa muito mais do que um curso de alfabetização. A mobilização atingiu toda a vida da cidade, de “seu” Cipriano até o prefeito. E entre a professorinha e os alunos pode se estabelecer um fator que é indispensável para a alfabetização: o “elo afetivo”. Uma pesquisa recente no Estado de São Paulo mostrou a importância desse fator. Esse “elo” consiste em fazer o aluno gostar do curso, o que se obtém principalmente pelo interesse manifestado pelo professor em relação a cada um deles, ao conhecê-los pelo nome e acompanhar suas dificuldades particulares.



### **Só o “elo” não basta**

O êxito do Mobral em Tapiraí e em todos os municípios de São Paulo não depende só do “elo afetivo”. Cerca de 60 mil pessoas já receberam diploma – o maior contingente já alfabetizado num só Estado – e 325 mil alunos frequentam agora os cursos. Calcula-se em cerca de quatro milhões o total de analfabetos em São Paulo, número flutuante e constantemente aumentado pelas migrações internas. Muitos fatores tem contribuído para os bons resultados obtidos pelo Mobral:

- a) material humano: a existência, nos municípios, de professores de bom nível;
- b) a garantia de bom pagamento dos professores e supervisores;
- c) motivação do aluno por campanhas de esclarecimento;
- d) conscientização do analfabeto para as vantagens de ler e escrever, o que é feito em duas etapas: primeiro, levando-o a se inscrever e, depois, por meio do próprio curso;
- e) ligação do ensino à vida do aluno, tanto nos estímulos como na linguagem; e finalmente;
- f) a procura da melhora profissional do alfabetizado, o que tem sido possível em alguns municípios.

São esses fatores que faltam em outras regiões, onde a baixa escolaridade dos monitores é apontada como uma das causas mais frequentes do rendimento precário das turmas, ao lado da falta de estímulo pela impossibilidade de progredir. Um jovem de Teresina que conclui o científico dificilmente consegue emprego, mesmo no comércio. A curto prazo, portanto, o curso do Mobral nada adianta ao caboclo que aprende a ler mas nem por isso aumenta sua renda familiar. Ele pode se sentir feliz e valorizado, como o aluno de Londrina que vê com a maior alegria a possibilidade de tirar o título de eleitor. Um amigo seu tem um título, “mas foi um vereador que arranjou” e ele quer obter o seu “sem favor de político”. Para o piauiense e a maioria dos nordestinos ao contrário só adianta saber ler se houver uma estrutura que lhe assegure emprego.

## **ANEXO Nº 7**

Reportagem do jornal Folha de São Paulo sobre o Programa Alfabetização Solidária

### **Guinada no social**

Luís Nassif

No próximo dia 26 de dezembro, haverá uma guinada expressiva no conceito de políticas sociais no país. Campanha nacional está lançando o programa “Alfabetização Solidária: assine embaixo”, coordenado pelo Comunidade Solidária.

Pretende-se conferir ao programa a abrangência do Antigo Mobral, com uma diferença: enquanto o Mobral dispunha de uma estrutura de 4.500 funcionários públicos, o programa Alfabetização Solidária não envolverá mais do que sete funcionários.

A implementação, coordenação e fiscalização do programa deverá ser da sociedade, por intermédio de três agentes básicos: prefeituras, universidades e empresas.

As prefeituras serão incumbidas de montar o programa em seu município, fornecer local, mapear os analfabetos e selecionar professores – que, nas localidades com carência de professores, poderão ser alunos do segundo grau.

As universidades (mais de cem cadastradas) ministrarão os cursos aos candidatos a professores e exercerão a coordenação pedagógica – estabelecendo o primeiro nível de controle externo sobre o programa.

A última perna serão as empresas privadas, que serão convidadas a adotar as cidades, complementando o custo da alfabetização. Em média, cada aluno sairá por R\$ 17 mensais para seus patrocinadores.

As empresas serão incumbidas também da coordenação administrativa – fiscalizando se o dinheiro está sendo bem aplicado ou não.

O Ministério da Educação e Cultura garantirá as bolsas para os professores (correspondendo a um salário mínimo mensal), o material didático e a supervisão pedagógica do curso.

O programa não se resumirá a ensinar analfabetos a ensinar o próprio nome. Mas pretende prepará-los para alguma atividade básica voltada para a economia local.

Ao final de seis meses, eles terão que saber ler avisos básicos e comunicar por escrito algumas idéias.

Recordistas

Nessa primeira etapa, o programa selecionou 36 cidades entre as recordistas nacionais de índices de analfabetismo, cadastrou as universidades e buscou patrocinadores.

Esse projeto-piloto será lançado em 26 de dezembro.

A Volkswagen, por exemplo, adotou a cidade de Pauini, no interior do Amazonas, recordista nacional de analfabetismo, com 82% de analfabetos.

A retaguarda pedagógica será proporcionada pela Universidade São Marcos, de São Paulo.

A Votorantim adotou todo o Estado de Alagoas, que possui 16 municípios entre os 36 piores.

Segundo tempo

O mais importante será o segundo tempo do jogo.

Terminada a primeira etapa, corrigidos erros de rumo, o programa se estenderá para todo o país. Grupos de cidadãos, empresas menores, e ONGs poderão se cadastrar no programa.

O Comunidade Solidária se limitará a juntar as pontas. Cadastrado o grupo, ele serpa encaminhado a uma universidade conveniada. O grupo poderá adotar o material didático do MEC ou utilizar seu próprio método de alfabetização.

A R\$ 17 por mês, por aluno, nada impedirá que grupos de cidadãos conscientes engrossem a corrente da alfabetização.

E será um bom teste para mostrar quem são as empresas com responsabilidade social no país.

Convidado para aderir ao programa, por exemplo, o McDonald's não aceitou nem sequer sentar para conversar.

## **ANEXO Nº 8**

Matéria referente ao projeto Adote um Analfabeto, veiculada pelo Folha de São Paulo

### **Programa cria ‘adoção’ de analfabeto**

da Reportagem Local

Duas iniciativas pretendem estimular a alfabetização de jovens e adultos. Uma delas será lançada nesta semana e é promovida pelo programa Alfabetização Solidária, que vai lançar, na quinta-feira, uma campanha de “adoção” de analfabetos. O objetivo é captar recursos a serem empregados nos cursos ministrados a partir do próximo ano.

A outra é o projeto ProAlfa (Projeto de Alfabetização), que pretende erradicar o analfabetismo na cidade de São Caetano do Sul (Grande São Paulo) em dois anos. Trata-se de um convênio, com duração de um ano e renovável, que prevê a criação de 30 núcleos de alfabetização (leia texto nesta página).

“Queremos envolver as pessoas no programa e captar recursos para ampliar o atendimento”, diz Regina Esteves, coordenadora-executiva nacional do programa Alfabetização Solidária.

A idéia é que as pessoas “adotem” um analfabeto por um prazo de seis meses – tempo de duração de um módulo do programa. Quem resolver “adotar” um analfabeto vai pagar R\$ 17 por mês, debitados no cartão de crédito. O valor corresponde a metade do custo mensal total de um aluno. A diferença será bancada pelo MEC (Ministério da Educação).

As “adoções” vão poder começar a ser feitas a partir de quinta-feira, dia 8.

Outra opção, para quem não quiser aderir ao programa por seis meses, é fazer uma doação de qualquer valor, que também poderá ser debitada no cartão de crédito.

Atualmente, os custos do programa são divididos entre empresas ou governos estaduais. “Existem, no Brasil, 22 milhões de usuários de cartão de crédito. Acreditamos que vamos conseguir sensibilizar uma boa parcela deles”, diz ela.

Até o final de 98, o Alfabetização Solidária formou 275 mil jovens e adultos e pretende chegar a 500 mil formados até o final deste ano. Neste mês, o programa está sendo expandido para o Rio e São Paulo, atendendo a cerca de 10 mil pessoas em cada cidade. Trata-se de uma iniciativa para levar o Alfabetização Solidária para as capitais brasileiras, já que, atualmente, ele está presente sobretudo em pequenas cidades do Nordeste e Norte.

Usamos um método que permite que o aluno aprenda a ler e a escrever rapidamente. Usamos textos de diversos tipos e que tenham a ver com o dia-a-dia do aluno”, diz Maria Elizabeth

Venturelli, professora da Universidade São Marcos e coordenadora pedagógica de um dos núcleos de São Paulo, na favela de Heliópolis.

**ANEXO Nº 9**

Decreto nº 48.902, de 27 de agosto de 1960 que institui a Campanha Nacional do Livro

**Decreto nº 48.902, de 27 de Agosto de 1960**

Institui a Companhia Nacional do Livro.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Ficam instituída a Campanha Nacional do Livro (C.N.L.), a cargo do Instituto Nacional do Livro, do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º Caberá à C.N.L. realizar, tendo em vista a elevação do nível cultural brasileiro, a difusão e a divulgação do livro no país, a par do seu aprimoramento, assim como promover, em colaboração com a Biblioteca Nacional, o conhecimento e a propaganda do Livro Nacional no estrangeiro.

Art. 3º Para a concessão desses objetivos, a C.N.L. deverá:

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhe as sucessivas edições;
- b) organizar e publicar obras de interesse cultural, inclusive a "Revista do Livro"; diligenciar, por todos os meios a seu alcance, no sentido de ser aumentada, melhorada
- c) e barateada a edição de livros no país, e, bem assim, de ser facilitada a importação de livros estrangeiros;
- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção, em todo o território nacional, de bibliotecas públicas, escolares e consideradas de utilidade pública;
- e) promover a realização de cursos, destinados a formar os especialistas necessários aos serviços que lhe incumbem, além de outros, de extensão e aperfeiçoamento cultural;
- f) organizar congressos, festivais e exposições de livros, no país e no estrangeiro, em colaboração com a Biblioteca Nacional;
- g) distribuir prêmios às melhores obras publicadas no país;
- h) promover a realização de filmes documentos de divulgação do livro, de bibliotecas e de nossa história literária;

- i)* financiar bolsas de estudo, no país e no estrangeiro;
- j)* criar e manter bibliotecas-modêlo e bibliotecas volantes em todo o território nacional;
- l)* manter serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao livro;
- m)* cooperar com os órgãos federais, estaduais e municipais de caráter cultural e relacionados com as suas finalidades; e
- n)* realizar quaisquer outras atividades para o pleno preenchimento de suas finalidades.

Art. 4º A C.N.L. será superintendida pelo Diretor do Instituto Nacional do Livro, e suas atividades serão planejadas por um Conselho Consultivo, presidido pelo Diretor mencionado e integrado pelo Diretor Geral da Biblioteca Nacional, pelos Chefes das Seções de Publicações de Bibliotecas e da Enciclopédia e do Dicionário do mesmo Instituto, e por um representante da Academia Brasileira de Letras.

Art. 5º As atividades da Campanha serão custeadas com os recurso que forem destinados, provenientes das seguintes fontes:

- dotações que para qualquer fim lhe forem consignadas nos orçamentos da União,
- a)* Estados, Municípios, autarquias, entidades paraestatais e sociedades de economia mista;
- b)* contribuições que lhe forem destinadas por entidades públicas e privadas;
- c)* contribuições provenientes de convênios com entidades públicas, particulares e subvencionadas;
- d)* donativos, contribuições e legados de particulares;
- e)* tôda e qualquer renda eventual.

Art. 6º Os recursos atribuídos à C.N.L. serão movimentados pelo Superintendente da Campanha e à mesma creditados no Banco do Brasil S.A., em contas de Podêres Públicos.

Art. 7º A movimentação dos recursos atribuídos à C. N. L., dependerá da prévia aprovação do respectivo plano de aplicação a ser submetido ao Presidente da República através do Ministro da Educação e Cultura.

Art. 8º Da aplicação dos recursos prestará contas o Superintendente da C.M.L. ao Tribunal de Contas, com parecer da Divisão do Orçamento do M.E.C., sessenta (60) dias após o encerramento de cada exercício.

Art. 9º O Ministro da Educação e Cultura expedirá as intrusões necessárias à execução dêste decreto, estabelecendo a organização e as normas de funcionamento da C.N.L.

Art. 10. Êste decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 27 de agosto de 1960; 139º da Independência e 72º da República.

JUSCELINO KUBITSCHEK

Pedro Paulo Penido



## **ANEXO Nº 10**

Reportagem do jornal O Estado de São Paulo sobre o Instituto Nacional do Livro

### **Instituto do Livro dá as explicações**

Da diretoria do Instituto Nacional do Livro recebemos o seguinte ofício:

“Lemos, com a devida atenção, o tópico “Difusão do Livro”, constante de seu editorial de 21 do corrente. Gostaríamos, nessa oportunidade, de tecer algumas considerações que pediríamos fôssem publicadas, para melhor informação do público leitor desse conceituado jornal.

Devemos dizer, inicialmente, que estamos inteiramente de acôrdo com V. Sa. no que tange à situação do livro brasileiro. Realmente, as baixas tiragens, custos industriais elevados, pequeno mercado consumidor, desinformação dos balconistas, falta de planejamento do acervo bibliográfico, distribuição precária e, por fim, preços fora do poder aquisitivo do povo tornam o problema do livro em nosso País de difícil solução, ao mesmo tempo em que, por razões óbvias, é de solução imperiosa e urgente.

Com o intuito de mostrar a V. Sa. que “as esferas governamentais” não estão “divorciadas do problema”, passamos a enumerar algumas das medidas determinadas pelo senhor ministro da Educação e Cultura ao INL, com o objetivo de aumentar o público leitor, medidas essas que já apresentam resultados tangíveis, como V. Sa. poderá verificar pelos dados que se seguem.

### **PROGRAMA DE COEDIÇÕES**

Os 58 convênios assinados, em cinco meses, atestam e afirmam de maneira definitiva, o acerto desse programa, estabelecido pela Portaria Ministerial n.o 35. Em termos estatísticos, esses convênios representam 350.000 livros editados, dos quais cabem ao INL cerca de 150.000, para distribuição às bibliotecas e salas-de-leitura de todo o País. Em comparação com o ano de 1969, quando o INL adquiriu 102.487 livros, isto significa um aumento da ordem de 40%, ao mesmo tempo em que tiragens que, normalmente, não ultrapassariam 2.000 exemplares, atingiram números bastante expressivos.

Para maior clareza, enumeramos a quem beneficia o regime de coedições do INL:

1. Ao editor, que além do financiamento de aproximadamente 60% de seu investimento inicial, tem assegurada a colocação de pelo menos 1.000 exemplares em cada tiragem de 5.000, mínimo exigido pela Portaria 35.
2. Ao autor, que recebe, de uma só vez, os direitos autorais correspondentes à maciça quantidade de livros que cabe ao INL.

3. Ao público das livrarias, que se beneficia dos preços mais baratos decorrentes da participação do INL no investimento do editor.
4. Às bibliotecas brasileiras, que terão o seu acervo-base planejado pelo INL.

## **BIBLIOTECAS**

Não será necessário enfatizar a importância das bibliotecas, como veículo de difusão do livro e instalação do hábito de leitura. Apenas as entendemos – num país como o Brasil, cujo povo possui limitado poder aquisitivo e tampouco tem o hábito de ler – não mais como um órgão de consulta para eruditos ou mesmo o local que só possui atrativo para intelectuais ou aqueles marcados pela vocação literária. Entendemos e sabemos que nossas bibliotecas devem ser, sobretudo, um complemento da escola, possuindo em seu acervo os livros didáticos e paradidáticos necessários ao alunado de cada região. Empenhados na batalha do desenvolvimento, entendemos que a biblioteca também deverá ser o local onde o homem deva encontrar, através do livro técnico, a oportunidade de melhorar o seu “status” econômico.

No tocante às bibliotecas públicas de Prefeituras com recursos orçamentários, nós exigimos, através de convênio, que à nossa doação de 250 livros, anualmente, as Prefeituras correspondam, aplicando o equivalente a dez salários mínimos regionais, na aquisição de livros comprados às editoras. Portanto, a doação do ano seguinte só será efetivada mediante a comprovação de que uma parte da verba municipal foi aplicada na aludida aquisição.

Quanto aos municípios carentes de recursos – principalmente os situados no Nordeste brasileiro – estamos criando salas-de-leitura “self-service”, programa este recomendado pela UNESCO, para a América Latina, e que o Brasil é o primeiro país a implantar. As salas-de-leitura podem ser instaladas em clubes, em escolas públicas, em sindicatos, sempre franqueadas ao público. Seu acervo é separado por cores, pois tais Prefeituras não podem arcar com a despesa decorrente da manutenção de um bibliotecário. O planejamento desse acervo (livros co-editados pelo INL) obedece à seguinte constituição:

a) **livros de literatura infantil**: o INL só co-edita livros de autores brasileiros, pois nossas crianças devem estar familiarizadas com o fabulário nacional, com as tradições do seu país;

b) **livros paradidáticos**: no tocante ao livro paradidático, referimo-nos, sobretudo, ao livro literário obrigatoriamente citado pelo professor de Português e que constitui, quase sempre, uma abstração para o aluno, que dele só toma conhecimento através de apostilas;

c) **manuais de mão-de-obra:** o INL visa oferecer, com esse tipo de livro técnico, ensinamentos profissionais aos pedreiros, alfaiates, eletricitas, bombeiros, que jamais tiveram acesso a qualquer tipo de curso de formação;

d) **dicionários:** sobretudo os que auxiliem no estudo de Inglês, Espanhol e Alemão.

Desejo acrescentar, ainda, que a doação inicial do INL, para a instalação da “sala-de-leitura”, é de 150 exemplares. Nossa meta é instalar uma biblioteca ou uma “sala-de-leitura” em cada município brasileiro.

Paralelamente, através de convênio, o INL cede seus carros-biblioteca (possuímos apenas 6 unidades), pelo período de seis meses, visando obter que a Prefeitura se comprometa, ao final do período de empréstimo, a substituir o carro-biblioteca do INL por outro adquirido com seus próprios recursos.

Para um país com a vastidão territorial do Brasil, os carros-biblioteca oferecem a dupla vantagem de servir não só a população urbana como também a rural. Para esse programa, estamos pleiteando junto à UNESCO um auxílio de US\$ 60.000,00, para servir sobretudo às zonas prioritárias de integração nacional.

Por outro lado, em convênio com as Prefeituras municipais, estamos instalando representações do INL em todo o País. Mais de centena e meia desses núcleos de cultura, desde a distante Parintins até Arroio Grande, no extremo sul, já estão em funcionamento, em estreito contato com o Instituto, transmitindo-nos problemas das regiões que representam e do INL recebendo soluções. Estão esses representantes fiscalizando as bibliotecas do interior, dando-nos uma ideia nítida de seu funcionamento. Incentivam a criação de “sala-de-leitura” nos municípios carentes. Organizam campanhas de auxílio às “sala-de-leitura” ou bibliotecas, através da organização de “Sociedades de Amigos da Biblioteca”. E todo esse mecanismo gerador de cultura vem funcionando sem acarretar ônus para o INL ou para os governos municipais, apoiado que está no espírito comunitário que cada vez mais se desenvolve em nosso país. Trata-se, no caso, não de um movimento “amadorista”, no sentido negativo que se empresta ao termo, mas de uma ação de amor, de ideal.

Não poderei omitir, ainda, a importante determinação de sua excelência ministro Jarbas Passarinho, em abril do corrente ano, firmando convênio com a Fundação Getúlio Vargas para proceder, no período de dez meses, ao levantamento, em termos estatísticos, da indústria editorial, parque gráfico e comércio livreiro no Brasil. Trata-se de pesquisa pioneira, cuja importância não há necessidade de frisar: os resultados da mesma nos ajudarão a corrigir eventuais desvios na política do livro”.

N. da R. – O missivista apenas repete, em todo o teor de sua carta, a publicidade que o Instituto vem desde há algum tempo fazendo em torno de seus objetivos. Fornecer livros às Prefeituras mediante pagamento, mesmo a preços reduzidos, não contribuirá em nada para incrementar a criação de bibliotecas públicas municipais. Doar 250 títulos por ano às municipalidades pobres nem mereceria ser referido num texto em que se fala de incentivo cultural. Trazer à baila a ideia de salas-de-leitura é reconhecer a incapacidade para estimular a fundação de bibliotecas, sem nada resolver. Os 350.000 livros editados e cooperação com as empresas privadas não impressionam: trata-se de volumes, não de obras; destas, o missivista não diz o número, ou seja, não revela quantos novos títulos foram editados. Possivelmente, serão num total que antes valeria continuar desconhecido.

No mais, o missivista limita-se a falar dos objetivos e planos futuros, das intenções do senhor Ministro e coisas assim, o mesmo tipo de exposição e argumentos que vem sendo usado desde o início do Instituto Nacional do Livro – que nada fez de realmente construtivo até agora.

#### Ainda o livro

Do Sr. Candido Guinla de Paula Machado, presidente da Junta Governativa Provisória do Sindicato Nacional dos Editores de Livros, recebemos ainda a propósito do editorial referido acima, a seguinte carta:

“Publicou esse prestigioso jornal, em sua edição de 21 do corrente, página 3, na seção “Notas e Informações”, sob o título “Difusão do Livro” um suelto que este Sindicato deseja comentar.

Não nos cabe falar em nome do Governo, no que concerne ao Instituto Nacional do Livro, todavia, por simples, questão de justiça, não podemos deixar de consignar o esforço que a nova direção do INL vem empreendendo para situar aquela entidade no seu verdadeiro papel de órgão estimulador e dinamizador do movimento editorial brasileiro. Demais disso, não é possível ignorar, na esfera governamental, desde 1965, a adoção de providências de grande importância, como a criação do GEIL – Grupo Executivo da Indústria do Livro, no Ministério da Educação e Cultura, e do GEIPAC – Grupo Executivo das Indústrias do Papel e das Artes Gráficas, no Ministério da Indústria e Comércio.

Alguma coisa, portanto, já foi feita, porém, há ainda muito a fazer.

Na linha do suelto em questão, parece que o Governo deveria fazer tudo, pois se reclama até, do INL, a falta de interferência oficial “na escolha dos títulos mais condizentes com as tendências do espírito e da cultura da nossa gente”, depois de se prescrever ao Instituto o dever de servir como “diretriz” para as nossas empresas editoras.

Ora, este não pode ser o pensamento de um jornal como “O Estado de São Paulo”, que nos acostumamos a ver como um defensor consequente da iniciativa privada e um batalhador de todas as horas contra a estatização intentada tantas vezes e sempre com intuítos antidemocráticos.

Aceitas as ideias do comentarista, a empresa editora privada deveria sujeitar-se “aos critérios válidos na seleção de obras” (sic) fixados por entidade governamental, assim perdendo a liberdade de editar.

Por outro lado, para o comentarista, parece que o aspecto econômico da produção de livros pode ser considerado em termos de capricho ou arbítrio, tanto assim que, com simplicidade, critica a **quantidade** (“muito aquém do exigido num esquema de incentivo a leitura e democratização da cultura”), o **acabamento** (“em geral mal feito, de sofrível acabamento”) e os **preços** (“excessivos, preços tão elevados que tornam proibitiva a sua aquisição”).

**Quantidade** é função de **mercado**. Ainda em recente entrevista, Magalhães Jr. Dizia que o povo brasileiro não tem o hábito da leitura, observação verdadeira que se agrava por duas realidades brasileiras: pobreza e analfabetismo. Se o mercado é exíguo, como produzir grandes tiragens? A expansão do mercado só se conseguirá com a conjugação de dois fatores: a) aumento da renda “per capita”, baixíssima, ainda, de que se origina o reduzido poder de compra de nossa gente, tornando o livro artigo de luxo, supérfluo; b) redução da taxa de analfabetismo e crescentes oportunidades no campo educacional, pela eliminação do baixo índice de escolaridade e pelo estímulo à formação de técnicos e profissionais de que tanto carece o País. De nada adianta produzir grandes tiragens que não se podem vender.

**Acabamento** é custo e é reequipamento e modernização do parque gráfico existente, que significam investimento de vulto. Nas condições de nosso País, o que se verifica, na verdade, em confronto com o padrão de nações até mais adiantadas, é o bom nível de acabamento do livro brasileiro. Além do mais, **acabamento de alto nível é incompatível com grandes quantidades e redução de preços** pretendidas pelo comentarista...

Finalmente, **preços!** Ora, **preço** – é cansativo repetir – é a resultante final de custos que se somam, custos de papel (quanto maior a tiragem, maior o gasto com papel), de gráfica, de direitos do autor, de editoração; custos de promoção, de distribuição etc., etc., e, também remuneração do capital empregado, sem o que não há **lucro** e sem este não há liquidez, não há reinvestimento, não há expansão!

É gratuita a afirmação de que o livro no Brasil é caro! A verdade é que o livro produzido em nosso País resiste a todos os confrontos com iguais livros produzidos em outros países, de livre economia, inclusive alguns dos mais desenvolvidos, apesar das pequenas tiragens e das dificuldades de sua distribuição e comercialização.

Não podemos, em tais condições, aceitar sem reparo a infundada e demagógica afirmativa – fruto talvez da mais completa desinformação – de que a nossa “indústria livreira vem figurando já desde há muito tempo como fator limitante do desenvolvimento espiritual e mesmo material da Nação”. Confunde-se com essa afirmativa causa e efeito. Se o país é subdesenvolvido – e desgraçadamente ainda o somos – é porque a maior parte de nossa população vive à margem dos níveis desejáveis de conhecimento.

A produção de livros, como qualquer outra atividade econômica, está sujeita a leis econômicas que escapam à vontade ou ao capricho de quem quer que seja e as realidades sociais das quais é vítima a indústria editorial.

Por isso, é um absurdo atribuir-se aos que, a despeito de todas as dificuldades, produzem livros neste País, a responsabilidade de constituírem-se num “fator limitante do desenvolvimento espiritual e mesmo material da Nação”.

Desconhecer ou negar maldosamente a contribuição até aqui oferecida pela indústria editorial brasileira, é injustiça das mais gritantes, principalmente quando essa indústria é totalmente privada – graças a Deus! – e luta com imensas dificuldades que só recentemente começam a ser equacionadas com maior objetividade pelos Poderes Públicos, condição **sino qua non** para a sua solução.

A leitura só se transforma em necessidade para um povo quando este atinge [sic] a determinados níveis de instrução, cultura e poder aquisitivo. Essa tarefa de instruir o povo é eminentemente encargo dos Poderes Públicos Federais, Estaduais e Municipais que, na sua orçamentação, devem prover os recursos necessários a tornar cada vez mais extensiva a instrução a número crescente de brasileiros, investindo cada vez mais no setor a curto prazo mais produtivo para a Nação: a educação. Isto, felizmente já se vê delineado de 1964 para cá, juntamente com medidas para a melhor e maior distribuição de riqueza nacional. Simultaneamente a estas providências, de resultados seguros mas não imediatos,

cabe ao Estado facilitar a obtenção, aos que já precisam, de livros através da disseminação, por todo o território nacional, de verdadeiras Bibliotecas Públicas (e não depósitos de livros velhos!...) dotadas de recursos suficientes para constante aquisição de livros, funcionando em horários compatíveis com as necessidades do povo. Há bibliotecas universitárias, bibliotecas escolares, suprimindo assim, ao estudante sem recursos, a possibilidade de encontrar disponíveis os livros de que carece.

Enfim, não alongaremos demasiadamente este ofício, que gostaríamos de ver publicado nesse grande “O Estado de S. Paulo”, cujas tradições o colocam entre os mais respeitados do mundo”.

## ANEXO nº 11

Transcrição da apresentação da Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente, intitulada “Aos Srs. Professores”.

### Aos Srs. Professores

O plano desta cartilha é extremamente simples. Procurou-se tirar partido da feição silábica do idioma e da representação fonética que a escrita permite, acentuada depois da simplificação ortográfica decorrente do acordo entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa e, hoje, grafia oficial. No decorrer das lições, não se adoptou a ordem alfabética para apresentação de novos elementos, mas a coordenação que tornasse possível o maior número de combinações representativas de palavras do vocabulário natural das crianças: b, l, n, t, d, etc. Só por fim é apresentado o alfabeto na ordem comum de seus elementos.

As lições tanto podem servir ao ensino pela *silabação* como pela *palavração*. Neste caso, o aprendizado deve ser iniciado na 4ª lição. Recomenda-se a quem se encarregue do ensino, professor ou leigo, que desde logo leve os alunos a escrever, no quadro negro ou no caderno, mediante cópia de modelos que para isso prepare, e depois, sob ditado. A escrita deve ser feita em letra manuscrita, sem que as sílabas se apresentem separadas, como aparecem nas primeiras lições do livro. Desde o início, se o ensino estiver sendo feito pela *silabação*, ou, quando julgado conveniente, se estiver sendo feito pela *palavração*, aconselha-se que os alunos organizem uma colecção de pequenos cartões ou pedacinhos de papel, em que eles próprios escrevam as sílabas aprendidas. Com esse material, tão fácil de obter-se, terão as crianças elementos de um jogo que lhes despertará grande interesse, e que servirá tanto aos exercícios de verificação das palavras e sílabas aprendidas como aos de invenção para descoberta de novas palavras ou combinação destas em sentenças. O aluno mais rapidamente compreenderá assim o mecanismo da leitura e logo chegará às historietas apresentadas nas últimas páginas, umas originais, outras adaptadas.

Todo e qualquer instrumento – e o livro didático não é senão um auxiliar de trabalho – vale pelo uso que dele soubermos fazer. E certo que há instrumentos que como indicam a sua mais conveniente utilização. Falam por si. Acreditamos que, aqui, algumas das lições, ao menos, explicam ao professor e ao aluno, pelo próprio arranjo da matéria, o que há de melhor a fazer.



Que a « Cartilha do Povo », como o seu próprio título indica, continue a concorrer para a educação de crianças e adultos, mesmo os mais distanciados dos grandes centros, ensinando a ler e a escrever a milhões de brasileiros, da forma mais simples. A educação popular não se resume, certamente, nesse aprendizado. A leitura e a escrita representam apenas um instrumento, não trazem em si mesmas uma finalidade. Educar o povo será dar-lhe também o civismo, a capacidade de produção, a saúde, o emprego sadio e as horas de lazer. A leitura e a escrita estão subentendidas nesse largo programa mas são apenas elementos dele. Bem haja os que para sua difusão [ilegível], desde que não esqueçam o que restará ainda por fazer.