



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

ANTONIÊTA MÍRIAN DE OLIVEIRA CARNEIRO SILVA

**O DISCURSO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À LEITURA NAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO BRASILEIRO: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO
E EFEITOS DE SENTIDO DA MERCANTILIZAÇÃO**

Maceió

2014

ANTONIÊTA MÍRIAN DE OLIVEIRA CARNEIRO SILVA

**O DISCURSO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À LEITURA NAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO BRASILEIRO: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO
E EFEITOS DE SENTIDO DA MERCANTILIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História e Política da Educação. Grupo de pesquisa: Políticas Públicas, História e Discurso.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Maceió

2014

Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Roselito de Oliveira Santos

S586D Silva, Antoniêta Mírian de Oliveira Carneiro.
O discurso da democratização do acesso à leitura nas políticas públicas do estado brasileiro: condições de produção e efeitos de sentido da mercantilização./ Antoniêta Mírian de Oliveira Carneiro Silva. – Maceió, 2014.
137 f.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. CEDU.
Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 119-24.

1. Estado-políticas públicas de leitura. 2. Discurso-análise. 3. Capitalismo-mercantilismo. I. Título.

CDU: 37:81'42+028

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

“O discurso da democratização do acesso à leitura nas políticas públicas do estado brasileiro: Condições de produção e os efeitos de sentido da mercantilização”

**ANTONIÊTA MIRIAN DE OLIVEIRA CARNEIRO
SILVA**

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de dezembro de 2014.

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante
Orientadora - (PPGE/CEDU/UFAL)



Profª. Dra. Maria Edna de Lima Bertoldo (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (UFAL)
(Examinador Externo)

Dedico com carinho especial aos meus filhos, Leonam (Leo) e Lucas (Kinhas), com quem compartilho os desafios e as alegrias da existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela coragem nos momentos adversos: meu porto seguro.

A minha mãe, pelos ensinamentos e valores transmitidos. Ao meu pai, *in memoriam*, espírito de luz.

Ao Lucas e ao Leonam, pelo aprendizado de ser mãe. Se fosse quantificar meu amor por vocês, “seria do tamanho do chão até o céu” e “do tamanho das águas dos mares e dos oceanos”. Confesso que ainda não encontrei quantificações tão originais e significativas quanto estas do amor de vocês por mim. Ao Leo, meu agradecimento especial, por ter-me acompanhado em cada instante desse trabalho. Obrigada pelo cuidado que teve comigo e desculpa pelas minhas ausências. Ao Kinhas, pelo apoio moral e por abrir mão dos seus afazeres e auxiliar-me nas questões técnicas.

Ao Gilvando, pelos caminhos de espinhos e flores que trilhamos juntos e, sobretudo, pelos aprendizados. A você, meu carinho e agradecimento pela presença nos momentos mais difíceis na reta final dessa dissertação.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, pela confiança desde o início do mestrado, ainda na seleção, quando abrigou mais um orientando.

A todos os professores que se inscreveram na minha história e deixaram o legado de altruísmo e marcas indeléveis. Agradeço, de forma especial, a estimada e inesquecível profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio.

Aos meus alunos da escola da zona rural, onde iniciei minha trajetória de educadora, das escolas particulares e públicas por onde passei. A convivência com vocês fortaleceu minhas convicções de humanidade.

Aos meus amigos dos momentos de dificuldades e de alegrias, de ontem, de hoje e de sempre. Aqui, cito Dionarí (Dio), Glycia, Taty, Lúcia, Paula, Marize, Luciana, Eudymar, Flávia Medeiros, Dilma, Dinha, Nali e Riva.

Aos companheiros do Núcleo de Formação e Valorização Profissional (NFVP) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), pelas discussões em prol da escola pública e de qualidade social. Agradecimento especial ao Prof. Marcus Swel, coordenador do NFVP à época, pela compreensão e força nos momentos difíceis.

As/aos professoras/professores que participaram dos encontros de formação continuada na SEMED. As inquietações desses momentos também fizeram parte da minha pesquisa.

Aos colegas do Mestrado, pelos ricos momentos de discussão e de socialização de saberes.

À companheira de grupo de pesquisa Simone Natividade, pelo incentivo nas participações em eventos e pelo encorajamento nos momentos de desânimo.

À querida profa. Dra. Edna Bertoldo, pelo exemplo de comprometimento e de humanidade, pela leitura criteriosa e respeitosa do meu trabalho e pelas oportunas contribuições acerca do materialismo histórico dialético.

Ao prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho, pelas críticas, sugestões e incentivo no momento da qualificação, o que muito me motivou na árdua tarefa dos ajustes.

À Dra. Marleide, pela presença certa nos momentos mais incertos.

Enfim, a todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente na realização desse trabalho, pois muitas foram as vozes que se entrecruzaram as minhas.

*Quem construiu a Tebas de sete portas?
Nos livros estão nomes de reis.
Arrastaram eles os blocos de pedra?
E a Babilônia várias vezes destruída –
Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas
Da Lima dourada moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
Quem os ergueu? Sobre quem
Triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio
Tinha somente palácios para seus habitantes? Mesmo na lendária Atlântida
Os que se afogavam gritaram por seus escravos
Na noite em que o mar a tragou.
O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?
César bateu os gauleses.
Não levava sequer um cozinheiro?
Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada
Nafragou. Ninguém mais chorou?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem venceu além dele?
Cada página uma vitória.
Quem cozinhava o banquete?
A cada dez anos um grande homem.
Quem pagava a conta?
Tantas histórias.
Tantas questões.*

Bertolt Brecht. Perguntas de um trabalhador que lê. 7ª ed. 2012, p.166.

RESUMO

A presente dissertação tem como propósito desvelar as condições de produção e os efeitos de sentido da mercantilização da leitura a partir do discurso da democratização do acesso que atravessa as políticas públicas, fomentadas pelo Estado brasileiro. Para atingir tal intento, fez-se necessário compreender por que a leitura se tornou tão relevante nos discursos dominantes a ponto de ser elevada ao patamar de política pública na estrutura da sociedade capitalista. Supõe-se que há silenciamentos e mascaramentos quanto às questões de ordem econômica e da própria (re)produção da riqueza no modo de produção capitalista, quando se trata da importância atribuída à leitura. A finalidade mercadológica está silenciada no discurso da democratização do acesso que atravessa programas, propagandas e documentos que tratam da leitura como política pública. Por essa razão a constituição do *corpus* foi conceitualmente heterogênea. As Sequências Discursivas foram analisadas a partir dos dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso (AD), na vertente francesa fundada por Michel Pêcheux e, ainda nesta perspectiva teórica, das contribuições de autores como Orlandi e Florêncio et al., dentre outros. Por se tratar da leitura na perspectiva mercadológica e do papel do Estado como provedor de acervos e responsável pelo fomento de políticas públicas, procurou-se estabelecer interlocuções com o materialismo histórico dialético a partir de Marx, Engels, Mészáros e Tonet. No que concerne à abordagem crítica da leitura, recorreu-se às contribuições de Bakhtin, Britto e Zilberman. Apropriou-se também de outros autores que abordam a conjuntura da ideologia neoliberal, as contradições da sociedade capitalista e a influência de organismos multinacionais na formulação das políticas públicas no país. Embora a pesquisa seja de predominância qualitativa, recorreremos a dados quantitativos do MEC e de outras instituições. A relevância dessa discussão se dá na medida em que contribui para uma crítica às políticas públicas de leitura, uma vez que não alteram as relações sociais e atendem, sobretudo, aos interesses e ditames do capital para a expansão do mercado livresco, para veiculação da ideologia dominante e para a formação de força de trabalho “qualificada”, onde os sujeitos devem ser capazes de se adequar aos novos postos e aos contratos de trabalho precarizados. Assim, chega-se à conclusão de que as políticas públicas de leitura são estratégias do capital para fortalecer e ampliar o setor econômico e proteger e manter o *status quo* da classe dominante. Conclui-se, portanto, que o propalado interesse pela formação de sujeitos leitores não está dissociado das exigências e das necessidades do *modus operandi* do capital e não visa à emancipação humana.

Palavras-chave: Estado; Políticas Públicas de Leitura; Mercantilização; Capitalismo; Análise do Discurso.

RESUMEM

Esta tesis tiene como objetivo exponer las condiciones de producción y los efectos de la dirección de lectura de la comercialización del discurso de la democratización del acceso que cruza las políticas públicas promovidas por el Estado brasileño. Para eso, es necesario comprender por qué la lectura es relevante en los discursos dominantes y por qué ella es elevado al nivel de las políticas públicas en la estructura de la sociedad capitalista. Se supone que hay silencios y ocultación sobre las cuestiones de orden económico y propia (re) producción de la riqueza en el modo de producción capitalista cuando se trata de la centralidad de la lectura. El propósito de marketing esta silenciado en el discurso de la democratización del acceso que pasa por programas, anuncios y documentos sobre la lectura como una política pública, por lo que la constitución del corpus era conceptualmente heterogéneo. Las secuencias discursivas fueron analizadas desde los dispositivos teóricos y metodológicos y analíticos de Análisis del Discurso (AD), en la parte francesa fundada por Pêcheux y también esta perspectiva teórica, los autores de las contribuciones como Orlandi , Florencio et al., entre otros. Debido a que es la lectura de la perspectiva de la comercialización y el papel del Estado como proveedor de colecciones y responsable del desarrollo de las políticas públicas, tratamos de establecer diálogos con el materialismo histórico y dialéctico de Marx, Engels, Mézáros y Tonet. En cuanto a la aproximación crítica a la lectura, hizo un llamamiento a los aportes de Bakhtin, Britto y Zilberman. Apropiado también por otros autores que abordan la situación de la ideología neoliberal, las contradicciones de la sociedad capitalista y la influencia de las organizaciones multinacionales en la formulación de políticas públicas en el país. Aunque la investigación es predominantemente cualitativas, se utilizaron los datos cuantitativos del MEC y otras instituciones. La relevancia de este debate es la medida en que contribuye a una lectura crítica de políticas públicas, ya que no alteran las relaciones sociales y sirven principalmente a los intereses y a las exigencias de capital para la expansión del mercado libresco, sirviendo a la ideología dominante y la formación de la fuerza laboral en el que los sujetos "calificados" deben ser capaces de adaptarse a los nuevos puestos y contratos de trabajo precarios. Por lo tanto, se concluye que las políticas públicas son las estrategias de capital para fortalecer y ampliar el sector económico, sino también proteger y mantener el status quo de la clase dominante. Por lo tanto, el interés y la preocupación por la formación de sujetos lectores son, junto con los requisitos y el modus operandi de las necesidades del capital y no con la emancipación humana.

Pallabras llave: Estado; Las Políticas Públicas de Lectura; Comercialización; El Capitalismo; Análisis del Discurso.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - A posição do Brasil referente ao mercado editorial do mundo, em exemplares vendidos no ano de 2011.	42
FIGURA 2 - Slogans da campanha de incentivo à leitura “Leia mais. Seja mais.”	48
FIGURA 3 - Marionetes: manipulação midiática e falsos sentidos	52

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Quantidade de livros comercializados no Brasil em 2011	30
GRÁFICO 2 - Evolução das notas em leitura de alunos no Brasil comparada aos alunos de países da OCDE entre 2000 a 2012.....	42

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Investimento do Governo Federal no PNLD de 2005 a 2014.	36
TABELA 2 – Investimento do Governo Federal no PNBE de 2000 a 2013.....	37

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABRELIVROS – Associação Brasileira de Editores de Livros

AD - Análise de Discurso

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BRACELPA - Associação Brasileira de Celulose e Papel

CBL - Câmara Brasileira do Livro

CERLALC - Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPs - Condições de Produção

DRIPNLALC - Documentos das Reuniões Internacionais de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe

FBN - Fundação Biblioteca Nacional

FDs - Formações Discursivas

FIPE/USP - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo

FIs - Formações Ideológicas

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação

IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IPA - *International Publishers Association* (Associação Internacional dos Editores)

IPL - Instituto Pró-Livro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MINC - Ministério da Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI - Organização dos Estados Iberoamericanos

PFL - Política de Formação de Leitores

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNBP - Programa Nacional Biblioteca do Professor

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura

PNLS - Programa Nacional Salas de Leitura

FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

SDs - Sequências Discursivas

SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO: A SERVIÇO DE QUEM?	23
1.1. O papel do Estado e das Políticas Públicas no modo de produção capitalista	31
1.2. Políticas públicas de leitura: (inter)mediações do Estado brasileiro	34
1.3. O mercado editorial brasileiro e as políticas públicas de leitura: algumas considerações.....	38
1.4. O livro e a leitura no processo de mercantilização	43
1.5. Concepções de leitura e o processo de internalização	54
2. PELAS VEREDAS DA ANÁLISE DO DISCURSO	60
2.1. A relação discurso, sujeito e ideologia na Análise do Discurso.....	65
2.2. A leitura na AD: ponderações acerca do objeto e da constituição do corpus.....	69
2.3. Fundamentação teórica: dispositivos teórico-metodológicos e analíticos na AD	72
2.4. A leitura na processualidade histórica: o papel da Escola.....	74
2.5. O discurso enquanto objeto e a mobilização de categorias analíticas da AD.....	77
2.6. Condições de Produção e efeitos de sentido: as determinações no discurso.....	78
2.7. A Formação Discursiva e a Formação Ideológica na constituição do discurso	80
2.8. Implícitos e silenciamentos no discurso da democratização do acesso à leitura: os não-ditos que tanto dizem sobre a mercantilização	84
3. A DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: DESVELANDO SILENCIAMENTOS	87
3.1. O discurso da leitura e sua interface com a ideologia neoliberal: condições de produção e efeitos de sentido da mercantilização.....	88
3.2. As políticas de leitura no Brasil: breves considerações dos aspectos institucionais ..	94
3.3. A leitura enquanto direito: por quê ?	97
3.4. Binômio gostar x não gostar de ler: eis a questão	103
3.5. Dimensões da leitura na sociedade capitalista.....	104
3.6. A democratização do acesso à leitura: o discurso do simulacro	107
3.7. Para além do discurso da democratização do acesso.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS E INÍCIO DE OUTRAS CONVERSAS	113

REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	125
Anexo A - Quadros elaborados por Regina Janiaki Copes (2007)	125
Anexo B - Declaração Mundial sobre Educação para Todos	130

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de inquietações diante do mundo em que vivo e tem profunda ligação com o meu fazer pedagógico como professora da educação básica, atuando em espaços de circulação de livros e de práticas de leitura. Assim, das observações e constatações veio o desejo de adentrar na seara acadêmica para compreender criticamente os interesses mercadológicos silenciados no discurso da democratização do acesso à leitura.

As discussões sobre livro e leitura me afetam, com ou sem afeto. Incomodam-me bastante os discursos em defesa da democratização do acesso, sem levar em consideração aspectos gerais da engrenagem do modo de produção capitalista. Desta forma, trilhei pelas veredas da Análise de Discurso de linha francesa, por ser uma teoria crítica da linguagem, dialogando com fundamentos marxistas.

A leitura tem sido destaque em manchetes de jornais, revistas, propagandas e em programas e projetos de Estado, de governo e na agenda de organismos multinacionais, sendo recorrente o papel redentor da democratização do acesso. Por conseguinte, a leitura tem sido objeto de estudo de pesquisadores¹ de renome, educadores e estudiosos. Ademais, cresce a estatística dos interessados no tema, como bancos e empresas privadas, de modo que são vastas as produções e diversificados os setores que se debruçam sobre o assunto. Quase sempre, o enfoque se direciona para os aspectos sociolinguísticos, cognitivos, metacognitivos, literários, em investimento/compra e distribuição de acervo, dentre outros, que, embora importantes, não dão conta da complexidade que envolve a leitura na estrutura da sociedade de classe e na engrenagem do modo de produção capitalista.

Por outro lado, percebe-se ainda a escassez de pesquisas sobre a mercantilização da leitura, com foco na função do Estado como provedor da mercadoria livro. Sobre isso, consideramos algumas premissas, como: a influência das bases econômicas na produção do conhecimento; a premente necessidade da classe dominante de manter inalteradas relações de subserviência; a conservação do seu *status quo*; a veiculação e legitimação dos seus valores ideológicos.

Nesse sentido, temos como propósito desvelar as condições de produção e os efeitos de sentido da mercantilização da leitura, a partir do discurso da democratização do acesso que atravessa as políticas públicas fomentadas pelo Estado brasileiro. O objeto de estudo - o discurso da democratização do acesso à leitura na interface com a mercantilização - é bastante

¹ Ângela Kleiman; Maria da Graça Costa Val; Richard Bamberger; Isabel Solé; Teresa Colomer; Délia Lerner; Emília Ferreira; Roxane Rojo; Maria Helena Martins, dentre outros.

desafiador, visto que na sociedade capitalista, as políticas públicas são pouco questionadas na sua validade e em seus reais objetivos. Daí a necessidade de serem pesquisadas e criticadas² para que identifiquemos o que esses dizeres reinstauram como diferença e como “novo”, uma vez que a leitura não deixa de ser de classe, por causa das políticas públicas.

Desse modo, algumas questões nortearam a pesquisa, como: em que medida o discurso da democratização do acesso pode desvelar as condições de produção e os efeitos de sentido da mercantilização da leitura? Por que a leitura tem sido uma questão de política pública de Estado? Os investimentos estatais em suportes de leitura são traduzidos em melhorias no ensino e na aprendizagem dos alunos? Que sentido de educação atravessa o discurso da democratização do acesso à leitura? Qual a relação da leitura com o mundo do trabalho? Quem são os verdadeiros beneficiados com as políticas públicas de leitura?

Esses questionamentos nos levaram a pressupor que o interesse e a preocupação com a formação de sujeitos leitores não estão dissociados das exigências e das necessidades do *modus operandi* do capital. É nesse contexto que a leitura torna-se uma política pública. Supõe-se que há silenciamentos e mascaramentos quanto às questões de ordem econômica e da própria (re)produção da riqueza no modo de produção capitalista, quando se trata da democratização da leitura.

Presume-se que os investimentos estatais em suportes de leitura não trazem impactos significativos na relação ensino e aprendizagem, uma vez que as políticas públicas de leitura não alteram as relações sociais e atendem, principalmente, aos interesses e ditames do capital, voltando-se para a expansão do mercado livreiro, para a veiculação da ideologia dominante e para a formação de força de trabalho “qualificada”, onde os sujeitos devem ser capazes de se adequar aos novos postos e aos contratos de trabalho precarizados. Nessa direção, supõe-se que o sentido atribuído à educação seria o da instância formadora da força de trabalho a partir das exigências do capital, onde o saber ler é considerado uma competência estratégica e indispensável.

Para compreender criticamente as condições de produção do discurso da democratização do acesso à leitura e sua interface com a mercantilização, fez-se necessário situá-lo na sociedade capitalista, onde a leitura parece cumprir papel estratégico na perspectiva da emancipação política – exercício da cidadania e da democracia - necessária à própria subsistência do modo de produção capitalista.

² Cf. Tonet (2013, p.11): “Crítica, no sentido marxiano, significa sempre a busca dos fundamentos históricos e sociais que deram origem a determinado fenômeno social, permitindo, com isso, compreender a sua natureza mais profunda e não simplesmente o questionamento de lacunas ou imperfeições”. Retirado do livro **Método Científico** - ver referência bibliográfica.

Contudo, o reconhecimento das limitações da emancipação política não significa defesa à condição de escravo e de servo. Ainda é preferível a condição do ser cidadão até a conquista da liberdade plena. Nesse sentido, Marx (1991, p.28) observa que:

Não há dúvida que a emancipação política representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual. É óbvio que nos referimos à emancipação real, à emancipação prática.

No sentido da emancipação real, humana, enquanto possibilidade, levantaremos as discussões sobre leitura neste trabalho, com a clareza de que a emancipação política “é necessariamente limitada e parcial porque expressa a perspectiva de uma classe que é, por sua natureza, parcial, a burguesia” (TONET, 2012a, p.47). Por outro lado, a emancipação humana, conforme Tonet (2012a, p.48):

[...] é ilimitada e total por expressar a perspectiva aberta pela classe trabalhadora que exige, para a realização plena dos indivíduos que a compõem, a supressão de todas as classes e a transformação da humanidade em uma verdadeira comunidade.

A abordagem crítica sobre as condições de produção da mercantilização da leitura a partir do discurso da democratização do acesso poderá provocar inquietações em quem acredita que a cidadania possa ser o patamar máximo do sujeito e a leitura a promove. Nessa perspectiva, ratificamos que, por mais aperfeiçoada que seja a cidadania, jamais erradicará as desigualdades sociais, uma vez que tal mudança exige uma ordem sociometabólica de produção, reprodução e distribuição da riqueza, que passa pelo trabalho associado, por representar a autêntica liberdade sem fronteiras. Assim, a leitura, por si só, não poderá propiciar tal liberdade. Em contrapartida, práticas leitoras emancipatórias poderão contribuir para pensar o mundo além do capital.

Como já foi dito, a finalidade mercadológica atribuída à leitura será desvelada através da análise das Sequências Discursivas, a partir dos dispositivos teórico-metodológicos e analíticos da AD de vertente francesa³, fundada por Michel Pêcheux, e, ainda nesta perspectiva teórica, das contribuições de autores como Orlandi e Florêncio et al., dentre

³ Sobre a referida filiação teórica da AD, é pertinente que deixemos clara a posição dos pesquisadores da Universidade Federal de Alagoas. Vamos a uma citação pertinente do livro **Análise do Discurso: fundamentos & práticas** (2009, p.12), que consta na bibliografia da dissertação: “sentimos a necessidade de deixar clara a posição do grupo de Análise do Discurso da Universidade Federal de Alagoas que vem desenvolvendo pesquisas em Análise do Discurso, nas áreas de linguística, educação e ciências sociais, tomando como referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso, dialogando com o materialismo histórico - dialético, a partir de próprio Marx, Bakhtin e Lukács”.

outros. Por se tratar de uma pesquisa que analisa a finalidade mercadológica da leitura e o papel do Estado como provedor de suportes, procurou-se estabelecer interlocuções com o materialismo histórico dialético a partir de Marx, Engels, Lukács, Mészáros e Tonet. No que concerne à abordagem crítica da linguagem, recorreu-se às contribuições de Bakhtin, Britto e Zilberman, além de autores que abordam a conjuntura da ideologia neoliberal, as contradições da sociedade capitalista e a influência de organismos multinacionais na formulação das políticas públicas no país.

De predominância qualitativa, utilizamos também dados quantitativos e informações do Ministério da Educação (MEC), da Câmara Brasileira do Livro (CBL), do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras instituições que corroboraram as teses apresentadas e contribuíram para ampliar as discussões acerca do tema em questão.

A pesquisa apresenta um *corpus* heterogêneo, constituído por Sequências Discursivas (SDs) retiradas dos Documentos das Reuniões Internacionais de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe, entre 1992 e 1994, de uma publicação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) intitulada “Por uma Política de Formação de leitores” (2006) e do *slogan* da campanha de leitura “Leia Mais. Seja Mais.”, veiculada em 2012. Para contemplar o fenômeno pesquisado em sua essência e totalidade, as discussões partiram da abordagem ontológica.

Conforme Tonet (2013, p.14):

[...] o ponto de vista ontológico implica a subordinação do sujeito ao objeto [...]. Nesse sentido, não cabe ao sujeito criar- teoricamente - o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceito, a realidade de próprio objeto [...]. Lembrando que a ontologia é apenas a captura das determinações mais gerais e essenciais do ser (geral ou particular) e não, ainda, da sua concretude integral. Deste modo, a captura do próprio objeto implica o pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência. (TONET, 2013, p.14).

O objeto pesquisado não se restringe à subjetivação, sendo necessário submetê-lo à lógica e à razão através dos elementos constitutivos da sua essência, fazendo emergir não só a questão por que é assim? Mas o que faz sê-lo assim? Daí a necessidade de iniciar a dissertação fazendo uma breve discussão sobre as características e funções do Estado, sobre as políticas públicas em geral, e as de leitura, em particular.

A articulação da discussão aos postulados marxistas não foi tarefa fácil, como também foi desafiador discutir a temática a partir das categorias da AD, diante da complexidade que envolve esse dois campos do conhecimento, que, embora dialoguem e se articulem, apresentam especificidades que demandam tempo de estudo e de maturação científica e intelectual. Entretanto, as dificuldades transformaram-se em desafios e, dentro dos limites e das possibilidades, a tessitura do texto foi acontecendo.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, tratamos, em linhas gerais, da definição de Estado e da função estratégica das políticas públicas na sociedade capitalista, à luz do materialismo histórico dialético. Nesse contexto, situamos as políticas educacionais e, especificamente, as políticas de leitura. Discorremos também sobre a dimensão mercadológica da leitura e dos sentidos atribuídos, uma vez que são produzidos e determinados a partir do contexto sócio histórico que deve ser levado em conta. Foram apresentados dados estatísticos referentes ao livro e à leitura que corroboram os paradoxos, quando se trata de mercado. Conceitos sobre leitura e de como se dá o processo de internalização da ideologia dominante também foram abordados.

No segundo capítulo, “Pelas veredas da AD”, apresentamos o arcabouço teórico-conceitual e metodológico da pesquisa e breve contextualização histórica da AD, focando as categorias analíticas que foram mobilizadas em diálogo com o marxismo histórico dialético. Discorremos sobre a relação discurso, sujeito e ideologia.

O terceiro capítulo está constituído pelas análises de Sequências Discursivas que tratam dos silenciamentos do discurso da democratização do acesso à leitura no modo de produção capitalista. As seções apontam para as condições de produção e para os efeitos de sentido da mercantilização da leitura.

Quanto à relevância dessa discussão, dar-se-á na medida em que contribuir para uma crítica, referente: a) às políticas públicas de leitura, que não são neutras, pois atendem aos interesses e às necessidades do *modus operandi* do capital; b) ao exercício da cidadania e da democracia - emancipação política - propiciado com a leitura, que, embora relevante, não conduz à verdadeira emancipação humana, que está para além do capital.

A leitura remete ao escrito. O ofício de escrever também tem lá suas nuances, e, conforme Graciliano Ramos, (1962), em sua obra **Linhas Tortas**: deve se assemelhar às “Lavadeiras de Alagoas”.

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a

torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

Desconfiai, então, de palavras que reluzem e atentai-vos para além dos objetivos proclamados pelo Estado quando se trata de execução das políticas públicas de leitura. Veremos nesse trabalho se não é, de fato, a finalidade mercadológica que atravessa o discurso “bem intencionado” da democratização do acesso à leitura.

Para mestre “Graça”, “a palavra foi feita para dizer”, mas, dependendo do lugar a partir do qual o sujeito enuncia e a qual formação ideológica está filiado, a palavra também serve para silenciar ou dizer apenas o que interessa aos enunciantes ou a quem estes representam.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO: A SERVIÇO DE QUEM?

As discussões sobre as políticas públicas e suas especificidades implicam a compreensão da função do Estado do qual se está falando, dos interesses econômicos das bases hegemônicas e dos contextos sociais nos quais as políticas tornam-se necessárias. O Estado capitalista é o responsável direto pela execução de políticas públicas, através de programas, projetos e demais ações compensatórias e interventivas para determinados segmentos da sociedade. O que “chamamos sociedade são os modos de existir do ser social; é na sociedade e nos membros que a compõem que o ser social existe”, afirma Netto e Braz (2012, p.49).

A sociedade como um sistema de relações constitui o ser social⁴ ao tempo em que é também constituída por ele. Assim, não há sociedade apartada do ser social. Desse modo, a humanidade é constituída historicamente de homens e mulheres que, através do trabalho, “desenvolveram características e traços que os distinguem da natureza [...] produziram-se a si mesmos, (isto é, se autoproduziram como resultado de sua própria atividade) tornando-se – para além de seres naturais – seres sociais” (Idem, 2012, p. 49).

Então, para falar de Estado é necessário que se contextualize historicamente e com as devidas peculiaridades, mesmo que em breves linhas, as várias formas de sociabilidade em que a existência do Estado, nos moldes hodiernos, nem sempre existiu e muito menos era uma condição *sine qua non*. O que permanece independente da forma de sociabilidade é a necessidade que tem o humano de produzir para se manter vivo e criar, pois “desde que apareceu neste planeta, tem o homem de consumir todos os dias, antes de produzir e durante a produção” (MARX, 1975, p.189).

O que vai diferenciar os modos de produção são as relações sociais estabelecidas no interior do processo de (re)produção e circulação da riqueza, mas em todas o trabalho aparece como a “objetivação primária e ineliminável do ser social, a partir da qual surgem, através de mediações cada vez mais complexas, as necessidades e as possibilidades de novas objetivações” (NETTO e BRAZ, 2012, p.52-53). O trabalho como ato fundante do ser social não prescinde, pois, outras esferas de objetivações decorrentes da complexificação e das exigências imediatas das relações de trabalho, a saber: a ciência, a arte, a religião, a educação dentre outras.

⁴ Cf. Netto (2012, p.51-53) “O processo de constituição do ser social tem seu ponto de arranque nas peculiaridades e exigências colocadas pelo trabalho. Só ele é capaz de agir teleologicamente, só ele se propõe finalidades e antecipa metas - em suma, só ele dispõe da capacidade de projetar”.

A existência da sociedade deriva, então, da necessidade de consumir para manter-se viva; e não há consumo sem produção. Agora, a diferença entre as sociedades está no modo de produzir e de circular os bens materiais. Segundo Konder (2002, p.120):

toda sociedade existe porque consome , e só há consumo onde há produção. Toda sociedade, portanto, se organiza em função de um determinado modo de produzir os bens materiais de que necessita e também em função da necessidade de reproduzir seus modos de produção e as condições materiais de produção em geral.

Na comunidade primitiva, os meios de produção e os frutos do trabalho eram equitativamente divididos para a subsistência imediata. A propriedade era coletiva e ainda não existia a ideia da propriedade privada dos meios de produção, nem classes sociais e muito menos a ideia de Estado. No entanto, com a superação deste modo de produção, em virtude da luta pela posse do excedente, ergueram-se várias sociedades de classes, e estas não prescindiram de um Estado para garantir suas novas ordens sociais.

A produção escravista sucedeu o “comunismo primitivo.” No modo escravista, os meios de produção eram constituídos de terras e instrumentos/ferramentas e a força de trabalho formada de escravos - propriedades do senhor. As relações de produção se davam sob a dominação e a sujeição dos senhores que exploravam a massa de escravos, considerados como um animal ou uma ferramenta, porém, como afirma Tonet (2012b, p.20):

[...] aos poucos, inúmeros fatores (aumento exagerado do número de escravos, enorme crescimento do exército e do aparato estatal e os seus custos de produção) bem como o enfraquecimento do poder do Estado e as invasões dos povos ditos bárbaros, tornaram inviável esse modo de produção.

Desse contexto, surge o modo de produção feudal baseada “no modo servil de trabalho”. As relações de trabalho, agora mais produtivas, davam-se entre senhores e servos e, embora estes trabalhassem para seus senhores em troca de casa e comida, ficavam com um pouco da produção para eles mesmos, sendo “senhores de alguns instrumentos de produção”. Por isso, pode-se admitir que essa forma de trabalho foi considerada um avanço para a humanidade em relação ao escravismo, uma vez que o servo não era mais um instrumento de produção.

Contudo, o “aumento da população, intensificação das trocas comerciais e avanços científicos e técnicos acabaram por tornar problemático também esse modo de produção” (TONET, 2012b, p.20). Nesse terreno, foi-se gerando o modo de produção capitalista, numa transição marcada por um processo revolucionário, uma vez que afetou não somente as

relações de trabalho, mas a vida em outros aspectos (sociais, ideológicos, políticos), instalando-se, assim, outra concepção de mundo.

No modo de sociabilidade capitalista, as relações de produção passaram por mudanças profundas, baseadas na propriedade privada dos meios de produção, que substituía a propriedade feudal. O trabalho servil dava lugar ao trabalho assalariado e, assim, as relações de produção tinham, de um lado, o capital e a classe burguesa, detentora dos meios de produção e, de outro lado, a classe trabalhadora, detentora da força de trabalho. Desse modo de produção, deriva a divisão entre público e privado, bem como a criação do Estado burguês com todo aparato jurídico-político para garantir proteção à propriedade privada, a reprodução capitalista e manter a ordem social. A sociabilidade capitalista estruturou-se, segundo Tonet (2012b, p.21):

[...] sob a forma de trabalho assalariado, de compra-e-venda da força de trabalho dos trabalhadores pelos capitalistas. É a partir desse ato básico que tem origem um conjunto de categorias, algumas específicas, outras que já existiam antes, mas sofreram uma profunda modificação. Trata-se da mais-valia⁵, do capital, da propriedade privada, do valor-de-troca, do trabalho assalariado, da mercadoria (com seu fetichismo) da divisão social do trabalho, das classes sociais burguesas.

As mudanças nas relações de trabalho implicam mudanças em outras esferas da vida humana a partir de novos processos sociometabólicos, visto que, de acordo com Marx e Engels (1977, p.301), “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral” uma vez que “as ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante” (idem, 1977).

Se a presença do Estado nem sempre foi necessária para a humanidade, não podemos dizer o mesmo do trabalho como produtor de *valor-de-uso*, pois “é inegável que toda atividade laborativa surge como solução de respostas ao carecimento que a provoca” (LUKÁCS, 1978, p.5). Nesse sentido, o trabalho tem um pôr teleológico, mediado pela consciência enquanto um produto social e não como uma ação espontânea do homem. Para Marx, o trabalho é o ato ontológico do ser social. Isso significa dizer que é no e através do trabalho que os homens criam o novo, modificam, produzem, ou seja, se autocriam, distingue-se assim “o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade” (MARX, 1975, p.202).

Segundo Tonet (2012a, p.5), o sentido ontológico do trabalho, uma vez que nele se dá a mediação entre o ser natural para o ser social, “é uma determinação ineliminável do ser

⁵ A mais-valia é o excedente das horas trabalhadas que o capitalista não divide com a classe trabalhadora.

social, pois é através dele que o homem realiza o seu intercâmbio com a natureza”. Mas, com o advento do capitalismo, o sentido ontológico do trabalho, de atender às necessidades humanas, dá lugar ao trabalho abstrato gerador de mercadorias o que garante a reprodução do capital através da exploração do trabalho assalariado. Assim, o trabalho abstrato e a troca de mercadorias fundem as relações de trabalho na sociabilidade capitalista. Nesse contexto, os sujeitos só interessam ao capital como força de trabalho e, com isso, o humano é “coisificado” e as coisas produzidas passam a valer pelo humano, num processo de estranhamento.

O Estado esteve presente nas relações do modo de produção escravista, feudal e está no modo capitalista com as peculiaridades impostas pelo comando do capital, precisamente porque, conforme Lenin (1988, p.226):

O Estado é o produto e a manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe. O Estado surge precisamente onde, quando e na medida em que as contradições de classe objetivamente não podem ser conciliadas. E inversamente: a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis.

A constituição do sistema capitalista é um processo histórico inscrito e escrito por homens e mulheres que saíram da condição de trabalhadores autônomos e de subsistência para a condição de vendedores de força de trabalho para a produção de mercadoria. Nesse contexto, emerge o Estado como regulador das relações sociais pró-capital e defensor da propriedade privada.

O desenvolvimento do capitalismo na idade moderna inaugurou uma nova formação de Estado denominada de moderno, que, conforme Machado (2010, p.14-15)⁶:

[...] foi-se transformando, a partir do desenvolvimento da infraestrutura capitalista e de suas novas necessidades de ampliação comercial. Nos idos do século XV, em pleno processo de transição feudo-capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas e o equilíbrio de forças das classes sociais, em especial da nobreza e da burguesia mercantil, exigiram um modelo de Estado absolutista, em que a centralização do poder e a intervenção estatal na economia foram fundamentais para o desenvolvimento e expansão da infraestrutura capitalista, gerando o que Marx vai denominar de acumulação primitiva de capital, processo decisivo para a consolidação do projeto societal do capital nos séculos seguintes. Com o advento das relações capitalistas, o Estado moderno ganhou características que o diferenciam dos Estados antigos. Dessas características podemos destacar duas: a primeira é a sua autonomia, ou seja, a sua soberania lhe permite que sua autoridade não dependa de nenhuma outra autoridade; a segunda é a distinção entre Estado e sociedade civil, que vai se tornar mais clara com as

⁶ Cf. Dissertação de mestrado intitulada **Os limites do discurso da igualdade racial no Brasil**, de Fabiano Duarte Machado. Defendida em 2010, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

revoluções burguesas, a partir do século XVII, quando o Estado se torna uma organização distinta da sociedade civil⁷.

A existência do Estado moderno decorre da necessidade de remediar, através de ações corretivas, os “defeitos estruturais do capital” que se consubstanciam na falta de unidade e nos antagonismos entre produção e controle, produção e consumo e produção e circulação⁸. Em decorrência da “ausência de unidade” entre as estruturas produtivas do capital, o Estado moderno configura-se, conforme Mészáros, (2002, p.108-109), da seguinte maneira:

O Estado moderno, altamente burocratizado, com toda a complexidade do seu maquinário legal e político, surge da absoluta necessidade material da ordem sociometabólica do capital e depois, por sua vez- na forma de uma reciprocidade dialética – torna-se uma pré-condição essencial para a subsequente articulação de todo o conjunto. Isso significa que o Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente.

A reciprocidade entre capital e Estado garante a reprodução metabólica universal e social voltada para a expansão e acumulação, mas nem sempre ocorre com o uso da força bélica. Outros mecanismos para que a força do capital possa ser exercida são utilizados, garantindo a alienação e a não identificação, uma vez que a grande dissonância estrutural entre o Estado Moderno e as estruturas reprodutivas socioeconômicas do capital dá-se, inicialmente, pelo controle do sujeito social. Nesse contexto, insere-se a leitura enquanto política pública de Estado.

Quanto mais se expande o sistema capitalista, mais limitadas e controladas ficam as ações humanas e, conforme Netto e Braz (2012, p.56),

[...] nessas condições, as objetivações, ao invés de se revelarem aos homens como a expressão de suas forças sociais vitais, impõem-se a eles como exteriores e transcendentais “[...] a relação entre criador e criatura aparece invertida - a criatura passa a dominar o criador.

Mészáros (2002, p.127) observa que “as complicações e contradições incontroláveis do capital, devida à própria socialização crescente da produção, afetam o núcleo mais central do capital como sistema reprodutor”. Nesse sentido, a preocupação do Banco Nacional de

⁷ “A expressão ‘sociedade civil’ aparece no século XVIII, quando as relações de propriedade já se tinham desprendido da comunidade antiga e medieval. A sociedade civil, como tal, desenvolve-se apenas com a burguesia; entretanto, a organização social que se desenvolve imediatamente a partir da produção e do intercâmbio e que forma em todas as épocas a base do Estado e do resto da superestrutura idealista, foi sempre designada, invariavelmente, com o mesmo nome”. (MARX, 1987, p. 53).

⁸ A respeito desse assunto ver a obra **Para além do Capital**: rumo à teoria de transição, de István Mészáros.

Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) corrobora tal afirmação, pois um estudo financiado pelo referido banco acerca da economia da cadeia produtiva do livro, realizado por Earp e Kornis (2005, p.14), aponta que “o problema básico da economia do livro é, portanto, um descompasso entre a imensa oferta global e a limitadíssima capacidade de absorção do consumidor individual”. A produção ultrapassa muitas vezes as necessidades reais dos sujeitos e a capacidade de absorção é limitada em decorrência das condições objetivas.

Sobre os limites da expansão do mercado, Mészáros (2002, p.109) afirma que:

A expansão desenfreada do capital desses últimos séculos abriu-se não apenas em resposta a necessidades reais, mas também por gerar apetites imaginários ou artificiais – para os quais, em princípio, não há nenhum limite, a não ser a quebra do motor que continua a gerá-los em escala cada vez maior e cada vez mais destrutiva [...].

Ao tratar das políticas de leitura, faz-se necessário que se considere a premissa de que “o poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para oprimir a outra” (MARX, 2003, p.46, grifo do autor). A classe que domina economicamente é a classe que domina o Estado. Então, às necessidades postas pela economia, a esfera política precisa dar respostas e não seria, assim, equívoco dizer que as políticas públicas são uma forma de resposta do Estado às necessidades do capital.

A criação de políticas públicas como panaceia para os males que assolam a sociedade será sempre atravessada por um discurso que escamoteia os reais interesses e objetivos, pois repercutem positivamente, sobretudo, na economia. Há políticas públicas para diversas áreas e públicos: educação, segurança, transporte, saúde, inclusão social, programas assistenciais, moradia, emprego e renda, sistemas de cotas, dentre outras.

No campo das políticas públicas, situaremos a Educação e, de forma mais específica, as políticas de leitura desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) e as parcerias com o Ministério da Cultura (MinC). As condições de produção e os efeitos de sentido da mercantilização estão subsumidos ao discurso da democratização do acesso à leitura que é o cerne dessas políticas públicas. Compreende-se o discurso como prática e, como toda prática, é constituído por e a partir de ideologia, de forma que “o discurso é a língua funcionando para a produção de sentidos” (ORLANDI, 1999, p.17).

No modo de produção capitalista, entre as condições materiais de produção que precisam ser reproduzidas se acha a força de trabalho. A formação de competência dessa força acontece, essencialmente, através da instância educação, distante, portanto, das condições objetivas de produção. A educação pública, de forma mais contundente, deverá atender às

necessidades de reprodução e manutenção do capital e tem sido convocada para atender suas demandas no sentido de preparar o indivíduo para adequar sua vida ao *modus operandi* desse modo de produção. Desse modo, à educação pública compete a formação da classe trabalhadora.

A necessidade de democratizar o acesso à leitura não é uma questão restrita à esfera educativa, embora passe por ela também a partir do papel social atribuído à educação na estrutura da sociedade capitalista. Tal necessidade passa essencialmente por questões econômicas. Sobre isso, é pertinente o que afirma Bertoldo (2007, p.5).

A resolução das políticas educacionais está atrelada à questão da objetividade econômica e não apenas à subjetividade, à mera vontade política dos indivíduos. Tanto é assim que a educação [a **leitura**], enquanto um bem público necessário à humanidade, está se transformando, objetivamente, numa mercadoria, num valor de troca. (Grifo nosso)

Não tenhamos dúvidas de que haverá sempre um setor produtivo levando sua parcela de lucro no fomento das políticas públicas. Veremos, no decorrer deste trabalho, como o mercado editorial tem-se dado bem com as políticas de leitura. Essa situação é inerente ao próprio capital, haja vista que o Estado, segundo Mészáros (2002, p.110), irá assumir a função de comprador/consumidor e distribuidor sempre que for necessário:

[...] ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução econômico, completando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo.

Desde já, enfatizamos que não será nosso propósito tecer análises sobre as teorias clássicas de Estado⁹. Recorremos ao materialismo histórico dialético para tratar das questões relativas ao Estado, por entender que é o arcabouço mais convincente para fundamentá-las. Por outro lado, não há consenso¹⁰ acerca da existência de uma teoria política nos estudos de

⁹ Maquiavel (1469-1527); Hobbes (1588-1679); John Locke (1632-1704); Rousseau (1712-1778); Marx (1818-1883); Lênin (1870-1924); e Gramsci (1891-1937).

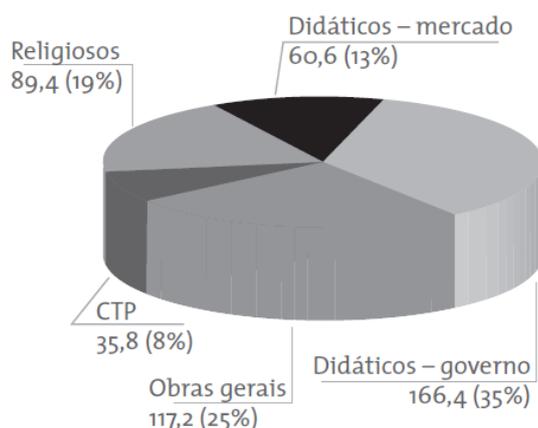
¹⁰ Tratar de teoria política de Estado em Marx não é assunto tranquilo e unânime entre os pesquisadores. Nesse sentido, vejamos a contribuição de Bertoldo (2013-2014): “[...] outra questão importante com a qual o pesquisador se depara nos estudos sobre a temática diz respeito à polêmica que vem se dando desde os anos de 1920 quanto à legitimidade de uma política marxista”. Kelson (*apud* NETTO, 2004, p.137), por exemplo, argumentava que “o marxismo, enquanto teoria política [...] mostrou-se insustentável”. Lucio Colletti (*apud* NETTO, 2004, p. 138, grifo do autor), na mesma linha de pensamento, também defende que não existe uma teoria marxista de Estado, justificando que “não há ‘ciência da política’ no marxismo porque a teoria marxista da política e do Estado é a teoria da *extinção* da política e do Estado”. Cerroni (*apud* NETTO, 2004, p. 137), embora afirmando que não há “uma teoria articulada do Estado marxista” e que somos herdeiros de “uma série de citações soltas e desligadas”, reconhece, contudo, que isto não significa dizer que é impossível extrair das obras de Marx uma teoria marxista do Estado”. In: BERTOLDO, Edna. Atualidade da teoria marxista para a análise do Estado contemporâneo. Projeto de Pesquisa. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. CNPq/UFAL/FAPEAL, 2013-2014.

Marx. Controvérsias à parte, procuramos nos apropriar de teses marxistas que explicavam as indagações que envolveram o papel do Estado e das políticas públicas de leitura na sociedade capitalista.

Retomando a tese de que as políticas públicas de leitura têm deixado saldos positivos, as compras do governo têm destacado papel, no segmento do Livro Didático (LD), destinando-se a atender à demanda da rede pública de Ensino Médio e Fundamental. Para enfrentar um dos defeitos estruturais¹¹ do capital no que tange à produção e ao consumo, “o Estado deve também assumir a importante função de comprador/consumidor direto em escala sempre crescente”, diz Mészáros (2002, p.110).

Nesse sentido, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) responderam por cerca de 25% das receitas do setor em 2011. Em quantidade de livros comercializados, a participação é ainda maior, como exposto no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantidade de livros comercializados no Brasil em 2011



FONTE: Mello (2012). Baseado nos dados divulgados pela Fipe, Snel e CBL (jul. 2012).

Ainda sobre o aspecto econômico da leitura, Mello (2012, p.434-435) realiza uma análise do faturamento do mercado editorial brasileiro e da quantidade de exemplares vendidos no período de 2011, com base nos dados de julho de 2012, divulgados pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel) e pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), em seu relatório anual, intitulado **Produção e vendas do setor editorial brasileiro**.

¹¹ O defeito estrutural do capital está na ausência de unidade entre produção e controle; produção e consumo e produção e circulação. Aprofundamento do assunto em obra **Para Além do Capital**, de István Mészáros. Ver bibliografia.

Ainda segundo Mello (2012), o mercado editorial de livros brasileiro comercializou 470 milhões de exemplares em 2011 e gerou receitas de R\$ 4,8 bilhões. Apenas R\$ 868,5 mil foram gerados pelo comércio de conteúdo digital.

O discurso da democratização da leitura e sua interface mercadológica são intrínsecos ao papel que o Estado assume perante o modo de produção vigente. Assim, trataremos na seção seguinte, de peculiaridades do papel do Estado e das políticas públicas.

1.1 O papel do Estado e das Políticas Públicas no modo de produção capitalista

A sociedade capitalista é marcada pela exploração. A função do Estado é defender os interesses da classe dominante sobre o conjunto explorado da sociedade. Nesse contexto, discutir políticas públicas é adentrar num terreno (de)marcado por ideologias. Por isso, é imperioso ir além do aspecto institucional e burocrático, uma vez que as políticas públicas são “formas de interferência do Estado visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HÖFLING, 2001, p.30). De acordo com a autora citada, (2001, p. 32),

[...] são essas ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento sócio-econômico.

O Estado burguês/moderno realiza uma função estratégica no desenvolvimento e conservação da sociedade capitalista. Nesse sentido, as políticas públicas de Estado exercem, em sentido amplo, duplo papel: fortalecer a economia e evitar convulsões sociais. Esse papel é definido pelo contexto social e histórico de um determinado modo de produção. Na obra mais divulgada de Engels, **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**, encontra-se a ideia básica do marxismo sobre a questão do papel histórico do Estado. Vejamos o que diz Engels (2012, p.160):

O Estado não é, portanto, de modo algum, um poder que é imposto de fora à sociedade. [...] É antes um produto da sociedade, quando essa chega a um determinado grau de desenvolvimento. É o reconhecimento de que essa sociedade está enredada numa irremediável contradição com ela própria, que está dividida em oposições inconciliáveis de que ela não é capaz de se livrar. Mas para que essas oposições, essas classes com interesses econômicos em conflito não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, tornou-se necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Esse poder, surgido da sociedade, mas que se coloca acima dela e que se aliena cada vez mais dela, é o Estado. (ENGELS, 2012, p.160).

Ainda nas palavras de Engels (2012, p.161-162):

Como o Estado surgiu da necessidade de conter as oposições de classes, mas ao mesmo tempo emergiu conflito subsistente entre elas, ele é, em regra, o Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que, por intermédio dele, converte-se também em classe politicamente dominante, adquirindo assim novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo era, sobretudo, o Estado dos donos de escravos, para manter os escravos subjugados, tal como o Estado feudal era o órgão de que se valeu a nobreza para manter a submissão dos servos e camponeses dependentes. E o moderno Estado representativo é o instrumento da exploração de trabalho assalariado pelo capital.

Então, a formação do Estado não vem da eternidade e nem ficará para a eternidade, pois foi em virtude do “desenvolvimento econômico ligado à divisão da sociedade em classe que o Estado tornou-se uma necessidade” (ENGELS, 2012, p.163). Assim como os discursos acerca da importância da leitura nem sempre tiveram os sentidos ora atribuídos. Estes discursos vão-se inscrevendo na história das sociedades e dos homens, a partir das mudanças na esfera econômica. A função do Estado na mediação dos conflitos de classe muda, conforme as demandas e necessidades do modo de produção. Houve sociedades - primitiva, escravista, feudal - que não tinham a menor ideia do papel do Estado ou do seu poderio como hoje acontece no modo sociometabólico de produção capitalista.

O que é gerado na esfera produtiva do capital é a mercadoria. O Estado é o instrumento necessário ao processo de expansão do capital, a exemplo do livro, uma mercadoria, cujas políticas públicas ao procurar atender às necessidades da educação na formação de leitores, faz mediante a mercantilização da leitura.

Se o Estado não é uma necessidade, mas se torna uma necessidade numa determinada etapa do desenvolvimento econômico da humanidade em que há uma cisão da sociedade em classes, ele pode ser superado no momento em que a lógica desta cisão for superada, pois sua razão de ser passa a não mais existir. A sociedade poderá organizar um novo modo de produção sobre a base de uma associação livre e igual dos produtores, não necessitando, assim, da máquina de Estado. Nesse contexto, a leitura, enquanto processo de mercantilização da mercadoria livro, já não terá mais razão de existir, dando lugar a práticas leitoras no sentido da humanização e da plena liberdade.

Para Engels (2012, p.163):

Estamos agora nos aproximando com rapidez de estágio de desenvolvimento da produção em que a existência dessas classes não apenas deixou de ser uma necessidade, mas também se converte num positivo obstáculo à produção. As classes vão desaparecer de maneira tão inevitável como anteriormente surgiram. Com o desaparecimento das classes, desaparecerá inevitavelmente o Estado. A sociedade, que reorganizará a produção na base da associação livre e igual dos produtores, mandará toda a máquina do

Estado para o lugar que lhe há de corresponder: o museu de antiguidades, ao lado da roca de fiar e do machado de bronze. (ENGELS, 2012, p.163).

O Estado hodierno já não tem conseguido responder, satisfatoriamente, às demandas vorazes do capital em crise estrutural, visto que as políticas públicas são necessariamente pró-capital e fazem parte das estratégias do capitalismo contemporâneo. A tentativa do capital de fazer com que as políticas públicas sejam reparadoras dos males desmorona diante da realidade objetiva, marcada pela proliferação da pobreza e do desemprego. A depender da área social para quais as políticas são destinadas, há um enraizamento dos problemas que deveriam ser resolvidos, levando a uma relação de dependência, uma vez que as políticas públicas não visam à emancipação humana dos sujeitos, mas tão somente ao vislumbre de emancipação cidadã, que se traduz em consumo de mercadoria.

Esses problemas estão silenciados e mascarados nos discursos em prol das políticas públicas de cunho neoliberal, com vistas a atender a interesses exclusivos das frações burguesas detentoras do robusto capital financeiro. Os problemas sociais somente ganham foco quando começam a ameaçar a ordem social burguesa, quando, então, é exigido do Estado providências.

Vejamos o caso da leitura, até então privilégio da burguesia, que se torna uma necessidade, toma a dimensão de fetiche¹² quando se atribui a ela, equivocadamente, a resolução dos problemas como mecanismo de inserção social. Nessa perspectiva, é tarefa da educação promover a leitura visando tal inserção. Inseridas nas políticas educacionais, as políticas de leitura de natureza social são atravessadas pelos discursos político, ideológico e mercadológico, uma vez que “a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter anti-social da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas” (SAVIANI, 2004, p.118).

Para a manutenção da ordem vigente, há de se apaziguar as desigualdades sociais criadas pelo capitalismo e contrabalançar os efeitos resultantes da exclusão. Na educação existem ainda diversos desdobramentos das políticas para atender a demandas de variados segmentos e modalidades. Para estes, estão garantidos acervos específicos de leitura voltados para as áreas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior,

¹² Cf. Tonet (2013, p.30): “É importante assinalar que a produção da riqueza, neste novo modo de produção (capitalista) se caracteriza por aquilo que Marx chama de ‘fetichismo da mercadoria’. Este processo imprime às relações sociais um caráter de naturalidade, como se fossem relações entre coisas, regidas por leis de caráter natural, e não entre pessoas humanas”. Ver a esse respeito a obra o **Capital**, de Marx, , L1, v.1: o fetichismo da mercadoria: seu segredo.

educação indígena, educação do campo, educação de jovens e adultos, formação de professores, dentre outras frentes.

Até aqui, delineamos o entendimento de Estado e de políticas públicas no modo de produção capitalista. Na próxima seção, trataremos de algumas ações do Estado brasileiro quando se trata de políticas de leitura.

1.2 Políticas públicas de leitura: (inter)mediações do Estado brasileiro

As políticas de leitura no país já vêm de algum tempo¹³, em que a classe dominante tenta controlar subliminarmente os textos circulantes na sociedade e nos espaços educativos.

No mundo globalizado e neoliberal¹⁴, o domínio da leitura e da escrita tem sido condição básica para viver e interagir na sociedade, com isso, não interessa ao sistema econômico o analfabetismo extremo, exigindo do sujeito um “domínio básico”, que atenda aos interesses do mercado.

As políticas educacionais no Brasil, a partir da década de 1990, têm sido marcadas por forte influência dos princípios neoliberais nos planos de metas, como a LDB nº 9394/96 e o Plano Nacional de Educação/PNE, e têm atendido às estratégias essenciais que colocam o neoliberalismo como ideologia global de organização da sociedade, articulada às políticas de Estado, a saber: o corte nos gastos públicos; a privatização; a centralização dos gastos sociais públicos em programas seletivos contra a pobreza; e a descentralização.

As ações corretivas do Estado estão, pois, em consonância com as reformas educacionais decorrentes de tais estratégias, operadas mundialmente, visando a fortalecer os laços entre “[...] escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado” (AZEVEDO, 2004, p.11). Isentam-se de críticas às estruturas sociais e mantêm a ideologia capitalista de investimento em indivíduos que devem ser transformados através das políticas públicas

¹³ Na década de 1930, quando o cenário no Brasil era de mudanças econômicas, políticas e culturais, a partir de dois acontecimentos importantes – a Revolução de 30 e o Estado Novo –, foi institucionalizado o primeiro órgão para efetivar “[...] políticas de bibliotecas públicas, mecanismos institucionais que facultavam o compartilhamento, a difusão e o uso da informação disponível para as comunidades” (OLIVEIRA, 1994, p. 17). Em pleno governo ditatorial de Getúlio Vargas, por meio do Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, criou-se o Instituto Nacional do Livro (INL), por iniciativa do ministro da Educação, Gustavo Capanema, com as seguintes competências: organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, ditar obras de interesse para a cultura nacional, criar bibliotecas públicas e estimular o mercado editorial mediante promoção de medidas para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país (OLIVEIRA, 1994, p.43).

¹⁴ O neoliberalismo é um corpo teórico de ordem político-econômico, capitalista, que defende a não ingerência Estatal na economia, pregando que a “mão invisível do mercado” é auto regulatória, e que quanto maior for a liberdade do mercado, maior será o desenvolvimento econômico-social do País. Ver mais no artigo **O sentido do signo Segurança Pública na matriz curricular da Secretaria Nacional de Segurança Pública**, de Deyvid Braga, no livro Políticas públicas e Estado capitalista: diferentes olhares e discursos circulantes. Consta na bibliografia desse trabalho.

educacionais. Por isso, os investimentos consideráveis em materiais didáticos de suportes físicos, recursos tecnológicos, formação de professor, dentre outros.

Ao tratar do papel da educação formal, Mészáros (2008a, p.45) expõe que “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

Vejamos a política dos Programas do Livro do MEC - PNLD e PNBE - criados e amparados juridicamente. Os acervos desses programas chegam às escolas sem que os educadores tenham conhecimento dos conteúdos. De outra forma, para passar a ideia de participação, é promovida uma pseudoescolha dos livros didáticos. Contudo, o universo de acervo no qual os professores podem fazer escolhas já foi previamente analisado e determinado pela equipe técnica do governo.

No contexto das políticas educacionais, estão as políticas de leitura. Convenhamos que essa é uma situação um tanto paradoxal, uma vez que leitura, educação e ensino não são instâncias indissociáveis, na medida em que estão relacionadas com as condições de (re)produção da vida, em cada momento social e histórico.

Os discursos em favor da leitura e a preocupação com a formação leitora revelem que a leitura no Brasil foi e ainda é marcada por censura, exclusão e pelo caráter elitizado, o que, conseqüentemente, tem constituído um abismo à apropriação pelos sujeitos da classe trabalhadora dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade. As leituras da classe trabalhadora são determinadas, grosso modo, pelo Estado através da escola, sobretudo, a pública, na medida em que para lá se destinam as políticas públicas de leitura.

As referidas políticas¹⁵fomentadas pelo Estado brasileiro têm focado nos processos externos de aquisição e distribuição de acervo com o intuito de democratizar o acesso de quem não pode comprar livro, ao tempo que vão impregnando a leitura de caráter salvacionista. A gênese da necessidade do acesso aparece mascarada e são escamoteados os reais interesses subjacentes às políticas. São máscaras inerentes ao discurso capitalista, que tem, segundo Saviani (2005, p.230):

[...] a função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica de produção capitalista a qual introduziu, pela via do ‘fetichismo da mercadoria’, a opacidade nas relações sociais.

¹⁵ Ver em **Anexo A** as relações de programas, projetos e campanhas de leitura que marcaram e marcam ainda a história de leitura enquanto política pública no país.

Dentro dos limites dessa discussão, pretendemos pôr em evidência as razões da importância atribuída à leitura no atual estágio do capitalismo. De antemão, asseveramos que tal relevância não é neutra, uma vez que não há discurso desprovido de ideologia e fora das condições materiais da existência. Daí, a importância de desvelar os silenciamentos contidos nos discursos para que outros sentidos possam ser configurados e instaurados. Conforme Florêncio et al. (2009, p.64):

A circularidade de discursos na sociedade propicia, pois, a manutenção ou alteração de regras sociais determinadas das relações de dominação, que somente poderão ser detectadas no empreendimento da descoberta de sentidos silenciados ou obscurecidos no dizer.

O comércio livresco e as práticas leitoras interessam à burguesia enquanto classe dominante. Nesse sentido, o Estado brasileiro tem feito “sua parte” para atender aos anseios e as demandas do capital, com a compra de acervos e distribuição nas escolas públicas. Nesse sentido, os Programas do Livro do Ministério da Educação (MEC), compostos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁶ e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹⁷ têm dado sua contribuição ao mercado. O MEC executa diretamente esses Programas e não há repasse de recursos para as escolas públicas para as aquisições de livros didáticos, acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários.

Abaixo, vejamos tabelas sobre dados estatísticos referentes aos investimentos do Estado brasileiro nos Programas PNLD e PNBE.

Tabela 1 - Investimento do Governo Federal no PNLD de 2005 a 2014

Ano	Investimento (R\$)
2005	666.520.940,00
2006	496.631.821,00
2007	688.001.107,16
2008	882.952.770,28
2009	910.243.104,76
2010	748.000.000,00
2011	1.217.605.140,89
2012	1.487.087.228,21

¹⁶ Mais informações no site do FNDE (www.fnde.gov.br), nas seções “Livro Didático” ou “Biblioteca da escola/legislação”. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>>. Acesso em: 27 de agosto de 2014.

2013	1.350.122.807,38
2014	1.212.945.073,00
TOTAL	9.660.109.992,68

FONTE: elaboração da autora (2014) com base nos dados fornecidos pelo PNLD

Tabela 2 - Investimento do Governo Federal no PNBE de 2000 a 2013

Ano	Investimento (R\$)
2000	15.179.101,00
2001	57.638.015,60
2002	19.633.632,00
2003	100.843.633,30
2005	47.268.337,00
2006	45.509.183,56
2008	65.283.759,50
2009	77.498.631,10
2010	146.716.019,04
2011	101.962.988,98
2012	89.137.878,76
2013	86.776.516,52
TOTAL	853.447.696,36

FONTE: elaboração da autora (2014) com base nos dados fornecidos pelo PNBE

Sobre a política de distribuição de livros, a revista *Veja*, em sua edição 2.104¹⁸, publicou uma matéria divulgando os números dos livros didáticos distribuídos no Brasil em 2009. O texto descreve o plano logístico como: a) abrangente, pois 103 milhões de livros foram distribuídos em 140 mil escolas em todos os municípios brasileiros; b) pontual, visto que 99% dos livros chegam antes do período letivo iniciar; c) seguro, já que apenas 0,2% dos livros de deterioram ao longo dos trajetos; e d) preciso, devido ao fato de que menos de 1% dos livros não são entregues corretamente a seus respectivos destinatários. Se os livros chegam com tanta precisão aos destinatários, como explicar então a baixa proficiência de leitura em avaliações, como veremos adiante, e a necessidade de acesso?

¹⁸ 103 milhões de livros didáticos. VEJA. Edição 2104. 18 de março de 2009. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/180309/p_118.shtml>. Acessado em: 15 de janeiro. 2014.

As questões sobre a leitura não se limitam à distribuição de acervos nas escolas e aos investimentos financeiros, pois, se assim fosse, os problemas já teriam sido resolvidos. Nos períodos descritos nas tabelas 1 e 2 vimos que os investimentos já ultrapassaram a 10 bilhões de reais. Ademais, a distribuição de livros no país é manchete pelas qualidades apresentadas.

Os investimentos do Estado em acervo não trazem impactos significativos no ensino e na aprendizagem de leitura, como constataremos adiante. Sobre isso, muitas explicações acerca dos interesses da classe dominante vêm à tona. O Estado continua investindo e o mercado editorial brasileiro vivendo situação bastante promissora. É sobre a discrepância entre investimento, mercado “em alta” e impacto na aprendizagem que trataremos a seguir.

1.3. O mercado editorial brasileiro e as políticas públicas de leitura: algumas considerações

A formação socioeconômica capitalista no Brasil apresenta algumas características que o distingue de outros dos países, como bem afirma Bertoldo (2007, p.2):

No Brasil, o Estado nasce, por um lado, sob uma base econômica do período colonial, com muita concentração de renda, portanto, diferente dos países centrais; por outro, para criar um modelo de acumulação industrial que não existia e surge sob uma dupla pressão: a) criar as condições para o nascimento e desenvolvimento da indústria; b) promover uma política social voltada para atenuar as desigualdades sociais.

A concentração¹⁹ de livros nas mãos de poucos e a proclamada “falta” do acesso de muitos refletem condições amplas que não têm origem na leitura, mas no modo de produção sociometabólica que se dá através da exploração de força-de-trabalho, concentração de riqueza, desqualificação da produção de valor-de-uso e a supremacia da produção voltada para o valor-de-troca. Ou seja, tem importância o que é valorado no/pelo mercado e dá lucros.

A leitura, não há como negar, passa por um processo de massificação que, se por um lado, possibilita certo acesso das camadas populares aos suportes, por outro representa a homogeneização das comunidades diferenciadas e insubmissas, possibilitando seu controle pelos grupos no poder. Prova disso é que não chega, em nenhuma escola pública do país, um único material/suporte de leitura via programas/políticas públicas sem a avaliação e

¹⁹ Para exemplificar a leitura como mercadoria, vejamos os resultados de uma pesquisa realizada em 2008 referentes à concentração de livros no Brasil. Aparecem os seguintes resultados: 19% dos livros estão nas mãos de 1% da população, 49% estão nas mãos de 10% da população, 66% nas mãos de 20% da população, 8% da população não tem nenhum livro em casa, e 4% da população tem um único livro em casa. **Retratos da leitura no Brasil**. Instituto Pró-Livro. 2 ed., 2008. Disponível em: <http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2012/08/pesquisa_habito_de_leitura_2008.pdf>. Acesso 11 de novembro. 2013.

consentimento do Estado. A censura é necessária à manutenção do *status quo* da burguesia, embora muitas vezes camuflada democraticamente. Sabe-se que a leitura “autônoma” e “crítica” das estrelinhas de um dito pode significar ameaça ao sistema, pois conforme Zilberman (2004, p.15):

[...] pode promover a identificação do leitor com o texto (crítico) segundo um intercâmbio espontâneo e pessoal entre os dois redundaria em proporcionar ao primeiro uma experiência de liberdade e autonomia raramente julgada recomendável e conveniente pelo sistema em vigor.

Não é à toa que os discursos que atravessam as políticas públicas esvaziam as relações entre leitura e contexto social. Distanciada da realidade, a leitura torna-se uma ação vazia, mas logo preenchida pela classe dominante com novos conteúdos, de coloração pragmática: aprende-se a ler para vencer na vida e prosperar. Houve um tempo em que o pragmatismo fora criticado; ele agora é defendido. Essa passagem não é gratuita, porém sua razão de ser permanece obscura, omitindo-se as intenções ideológicas e econômicas subjacentes. Sobre esse aspecto, Zilberman, (2004, p.14-15) considera que:

[...] é imprescindível para a sociedade burguesa separar as duas facetas de um fenômeno comum, pois aproximar os sentidos educativo e mercantil associados à difusão da leitura denunciaria a função que desempenha na direção do alargamento do mercado e controle dos indivíduos.

O sentido educativo, no que se refere ao controle dos sujeitos e a sua formação como força de trabalho, e o sentido mercadológico, no que tange à expansão e o lucro do mercado, norteiam as políticas de leitura. Levando em consideração essa realidade, há a necessidade de desvelamento das condições de produção que surge no discurso da democratização, pois, de acordo com Orlandi (2001, p. 21), “a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto socio-histórico que deve ser levado em conta”.

As políticas públicas de leitura fazem referências a posições ideológicas bem definidas a partir de determinados lugares e interesses. Nesse sentido, para Pêcheux (1988, p.160):

[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem.

A democratização do acesso à leitura tem sido praticamente uma exigência imposta ao país por organismos internacionais. As ações do Estado devem estar respaldadas pelas reformas educacionais decorrentes da estrutura neoliberal operada mundialmente, visando fortalecer os laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado - marcas

dessas reformas que preconizam a existência de homens livres para o mercado, pois, afirma Marx (1988, p.136):

[...] para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro precisa encontrar, portanto, o trabalhador livre no mercado de mercadorias, livre no duplo sentido de que ele dispõe, como pessoa livre, de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de que ele, por outro lado, não tem outras mercadorias para vender [...].

No atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista, o sujeito que não possui o mínimo de competência leitora não pode ser plenamente livre para a venda da força de trabalho no mercado. Nesse sentido, “a grande transformação prometida através da educação serve apenas para atender aos interesses dominantes, pois a educação está intrinsecamente ligada aos processos sociais mais abrangentes” (MÉSZAROS, 2008a, p.25).

Por conseguinte, acrescenta ainda o autor:

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZAROS, 2008a, p.25).

A leitura como prática transformadora ultrapassará os jargões do discurso político. Não estará, então, limitada aos interesses do capital. Contudo, para assim acontecer é necessário que o sujeito se posicione criticamente contra a lógica do capital, manifestada nos conteúdos circulantes na sociedade. A compreensão da essência social dos fenômenos implica o reconhecimento de que o capital é um sistema sociometabólico “irreformável, incontrolável, incorrigível e incontestável” (MÉSZÁROS, 2008a). Necessária e possível é a sua superação, visto que é uma exigência ontológica. Caso não ocorra, grandes serão as chances de extinção do planeta.

As crises sucessivas do capital revelam a incapacidade desse modo de produção resolver as contradições geradas no interior de seu processo sociometabólico. As políticas públicas, como ações oriundas das reformas, não dão conta, portanto, de resolver os problemas gerados nas instâncias produtivas. Vejamos o exemplo no meio educacional, onde é muito comum a expressão “crise da leitura” para justificar a pouca proficiência leitora de alunos e professores, atribuindo-se, de forma reducionista, tal problema à falta de acesso, ou melhor, da democratização do acesso. Embora, ao analisar dados de uma pesquisa²⁰ de natureza mercadológica, realizada em 2011, constatamos que a situação do acesso não

²⁰ Mais informações acerca da pesquisa **Retratos da leitura no Brasil** - Instituto Pró-Livro. 3 ed., 2011, estão disponíveis em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso 23 de novembro 2013.

aparece como um problema, uma vez que, para 48% dos entrevistados, o acesso se dava através da aquisição pessoal/compra e 30% em empréstimos com outras pessoas.

O discurso da democratização do acesso à leitura emerge de um cenário econômico promissor e contraditório em relação ao social. Conforme LINDOSO (2004), “o Brasil tem a maior produção editorial da América Latina e é responsável por mais da metade dos livros editados no continente”. Por outro lado, há investimentos do Estado em acesso, mas os resultados dos alunos em competência leitora aferidos por instrumentos avaliativos, sejam do governo brasileiro²¹ ou de organismos supranacionais²², apontam para o baixo índice de proficiência. Os subterfúgios da classe dominante para a explicação de tal fenômeno podem ser variados; ora na culpabilização dos alunos, ora na culpabilização dos professores. Contudo, a gênese do problema permanece obscurecida, pois recai nas condições de produção da existência do homem.

Logo, o problema não está na falta de livros e de acesso, mas para quem faltam livros e acesso. Tratando-se da leitura, os maiores beneficiados com as políticas públicas são as grandes editoras e o mercado de livros. A figura 1, logo abaixo, apresenta o Brasil, em 2011, como o 9º maior mercado editorial do mundo²³, com uma movimentação financeira do setor em R\$ 6,2 bilhões (movimentação total do mercado nacional, considerando o preço pago pelo consumidor), atraindo a atenção de grupos estrangeiros ligados ao setor.

²¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007, mede a qualidade do aprendizado nacional e estabelece metas para a melhoria do ensino. Mais informações: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>.

²² O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Mais informações, ver: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>.

²³ Com R\$ 6,2 bilhões de faturamento e 469,5 mil exemplares vendidos, o Brasil é o nono maior mercado editorial do mundo, segundo estudo recém-publicado da Associação Internacional dos Editores (IPA, na sigla em inglês). A informação é da Folha de S. Paulo, em 03/11/12. Esse é o primeiro estudo que trás a movimentação total do mercado nacional, considerando o preço pago pelo consumidor. O faturamento das editoras, medido pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), foi de R\$ 4,8 bilhões em 2011.

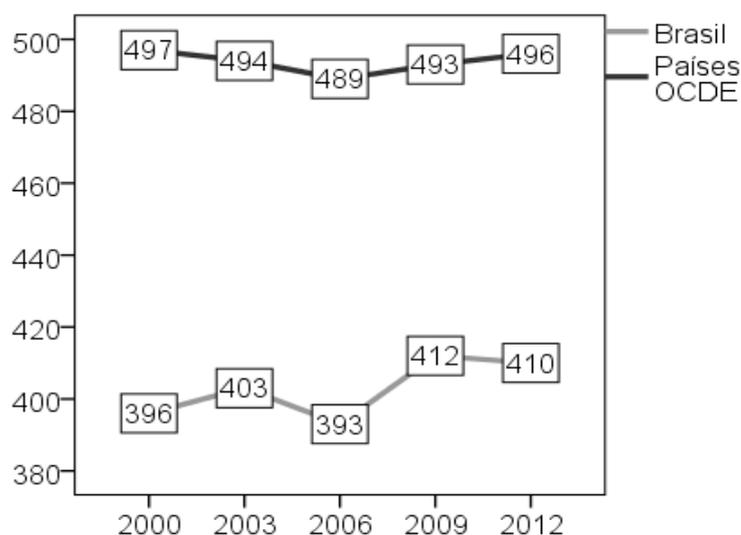
Figura 1 - A posição do Brasil referente ao mercado editorial do mundo em exemplares vendidos no ano de 2011



FONTE:Arte/Folhapress. Com base em dados oferecidos pelo International Publishers Association (IPA).

De acordo com os dados do SNEL, entre os anos de 2000 a 2013 o faturamento das editoras foi de, aproximadamente, R\$ 47 bilhões. Enquanto isso, no mesmo período, o Brasil se manteve sempre abaixo da média dos países da OCDE no que tange às notas referentes ao desempenho de leitura, segundo avaliação do PISA, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 - Evolução das notas em leitura de alunos no Brasil comparada aos alunos de países da OCDE entre 2000 a 2012



FONTE: Elaboração da autora (2014) com base nos dados disponibilizados pelo INEP e pela OCDE

Quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação, que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir

informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e também não conseguem compreender nuances da linguagem.

Pelos dados expostos até o momento, constatamos que acervos e suportes de leitura, por si só, não mudam as relações sociais, visto que não se trata do que a leitura pode fazer com as pessoas, mas do que “as pessoas podem fazer com a leitura” (RIBEIRO, 2004, p.15). Nesse sentido, as políticas públicas de leitura são, ainda hoje, no país, “campos minados por mitos e ideologias” (BRITTO, 2004, p.17).

As referidas políticas não transformam as estruturas sociais vigentes, na medida em que não rompem com a lógica do capital. Por isso, não têm como promover uma transformação qualitativa. Dessa forma, a leitura, embora necessária, não é suficiente para essa transformação. Muitas vezes, tem se tornado estorvo, pois tem sedimentado a ordem ideológica do capital e fortalecido o processo de alienação.

Na égide do capital, tudo pode ser explicado, mas não necessariamente compreendido. Sobre essa dualidade, Emir Sader (2008, p.18), ao prefaciar a obra **A educação para além do capital**, de Mészáros, expõe que a diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital. Não basta apenas explicar os dados estatísticos referentes ao livro e à leitura; é preciso compreendê-los criticamente. Assim, trataremos na próxima seção do processo de mercantilização da leitura.

1.4 O livro e a leitura no processo de mercantilização

A história do livro e da leitura integra a história da sociedade capitalista. O livro precisa existir enquanto mercadoria para que ocorra o processo pelo qual se dá sua forma de apropriação através da leitura mercantilizada. Segundo Marx (1988, p.45), “a riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘imensa coleção de mercadorias’”. O valor agregado à leitura, nesse contexto, diferente de modos de produção anteriores, onde a leitura significava sapiência, vai do prisma econômico - da coisa - ao das representações ideológicas. “Descobrir esses diversos aspectos e, portanto, os múltiplos modos de usar as coisas é um ato histórico”, diz Marx, (1988, p.45).

O livro é uma mercadoria devido a sua duplicidade - objeto de uso e simultaneamente portador de valor de troca - que é característica da sociedade capitalista. A leitura é o processo pelo qual se torna possível a expansão da mercantilização do produto livro. No mercado, determinadas temáticas e autores “valem” mais que outros, geram mais lucros e, não por

coincidência, estão em consonância com os ideais do capital. Nesse sentido, está bem explícito em Marx (1988, p.46) que “o valor de uso realiza-se somente no uso ou no consumo. Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta”. Na sociedade capitalista os valores de uso constituem-se ao mesmo tempo em portadores materiais dos valores de troca. Ainda segundo Marx (1988, p.47), “como valores de uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de diferentes qualidades, como valores de troca só podem ser de quantidades diferentes, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor de uso”.

Se por um lado, o consumo de livros aquece o mercado editorial e especializados “nichos” proliferam para atender às diferentes áreas do mercado, por outro, por ser a linguagem essencialmente ideológica, atende aos interesses da reprodução do ideário neoliberal como também às exigências para a formação da força de trabalho, a partir dos desafios impostos pela ordem sociometabólica vigente.

A leitura atende ao jogo mercadológico e o livro é uma mercadoria vendida, trocada, emprestada, guardada, acumulada, validada. Livros e demais suportes de leitura disputam espaço no mercado. Deste modo, a leitura, de acordo com Nunes (2003, p.35-36),

tem o seu lugar por um lado no comércio: as editoras e as lojas de livros permitem uma espécie de acumulação da leitura em vista de um mercado, visando à produção e à venda, enquanto as bibliotecas acumulam visando à manutenção, à valorização e ao empréstimo. Isso mostra que a leitura é passível de uma administração conforme os interesses em jogo.

A leitura atende às demandas dos setores da economia, desde os já existentes aos emergentes. Vejamos que a circulação de determinados conteúdos referentes às indústrias eletrônicas e à informática, por exemplo, aqueceu o mercado no momento de ascensão, enquanto certos conteúdos e saberes acumulados pela humanidade vão caindo em desuso, no esquecimento, sendo silenciados ou até mesmo desqualificados; outros vão sendo estabelecidos em conformidade com os interesses da ordem do capital.

A função da leitura converge com a posição de classe que o sujeito ocupa. Assim, os sentidos atribuídos à leitura na sociedade capitalista são diferenciados; discriminam-se as camadas populares pelo reforço de uma concepção pragmática da leitura, a que se atribui apenas um “valor de produtividade”. Então, se as camadas populares atribuem apenas tal valor à leitura, não é por acaso e nem por opção, pois há o atravessamento ideológico que, como observa Florêncio et al. (2009, p.58),

[...] faz parte dos processos de identificação e de identidade de cada sujeito que elabora um dizer, fazendo-o filiar-se a determinadas Formações Discursivas a partir de uma posição de classe que delimita a Formação Ideológica que domina o discurso.

Se o invólucro do livro foi, desde a nascença, o da mercadoria, então, para um moldamento eficaz, “é preciso produzir nos sujeitos, desde o início do estar-no-mundo, marcas que estarão para sempre em sua estrutura psíquica” (FLORÊNCIO et al., 2009, p.57). Então, ler é importante: Leiam alunos! Leiam filhos! Leiam todos! Ouvimos estes falares desde a mais tenra idade. Com isso, cria-se uma atmosfera subjetivista, que leva à crença de que ler é o princípio para vencer na vida. Não temos dúvidas da importância da leitura, tanto para a manutenção da ordem vigente como para a sua transgressão, mas atribuir à leitura ascensão social é desconsiderar as condições objetivas dos sujeitos, mormente, da classe trabalhadora. É preciso contextualizar as práticas leitoras na história: Ler o quê? por que e para quê?

A história do livro e da leitura está inserida e inscrita no processo de industrialização das sociedades capitalistas, articulada à constituição dos Estados nacionais, com o sentimento moderno da infância e da escolaridade, em curso desde o século XVII, com o movimento efetivo que se inicia no século XIX, mesmo que desigual, da expansão da alfabetização e da educação elementar. A leitura adquire centralidade com a expansão do público leitor, a partir do século XVIII²⁴, e com o aumento da demanda de leitura e escrita no século XIX, em virtude da própria industrialização e do desenvolvimento do comércio, além da expansão dos meios de comunicação e dos avanços tecnológicos na produção de material impresso²⁵.

Segundo Zilberman (2012), algumas condições são postas quando se trata da leitura enquanto possibilidades, para as quais só a sociedade capitalista poderá corresponder, a saber: a educação valorizada enquanto fator de ingresso à sociedade e de ascensão; a escrita considerada um bem, por si só, ou seja, uma propriedade que atesta a existência de outras propriedades – que não por acaso assegura a propriedade por intermédio de uma escritura, em que o dinheiro circula, então, como papel e se traduz em investimento-lucro/ letras e, conseqüentemente, a impressão de textos escritos um negócio lucrativo²⁶.

A mercantilização da leitura origina-se de seu valor de troca e não decorre de seu valor de uso, no sentido de satisfazer as necessidades humanas, tampouco pela sua propriedade de comunicação e expressão através da linguagem articulada, que possibilita a universalização e

²⁴ Abordaremos no próximo capítulo os fatores que consolidaram a leitura na sociedade capitalista.

²⁵ Ver Razzini. **Histórias e memórias da educação**. 2009. p.100.

²⁶ ZILBERMAN, Regina. **A leitura no Brasil**: sua história e suas instituições. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>. Acesso em: 20 maio 2012.

socialização de conhecimentos produzidos pela humanidade. Quando trata do caráter fetichista da mercadoria e seu segredo, Marx (1988) pontua que, assim como ocorre no mundo da religião, onde os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens, “no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana [...]” (MARX, 1988, p.71). Os discursos sobre a importância da leitura para a inclusão social, e demais atribuições dadas, dão ênfase aos livros e às práticas leitoras como se tivessem existência além dos sujeitos, ou seja, independentes dos processos sociais e apartados dos condicionantes econômicos.

A leitura no processo da mercantilização é posta como produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade. Veio a ser valorizada como ideia, por distinguir o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante, acentuando, assim, a clivagem social e colocando o ato de ler como um ideal a perseguir. O ainda não leitor se apresenta na situação primitiva de falta, que lhe cumpre superar, se deseja ascender ao mundo civilizado da propriedade, por consequência, do dinheiro e da fortuna.

Nesse contexto, é inócuo esperar que as práticas de leitura possam elevar a subjetividade dos sujeitos, no sentido de romper com as amarras do capital. Assim, afirma Mészáros (2008a, p.45):

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa - ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental [...]. (MÉSZÁROS, 2008a, p.45):

Para Britto (2003), não é a leitura que conduz o indivíduo a novas formas de inserção social. É o tipo de vínculo que ele estabelece socialmente que poderá conduzi-lo a ler certas coisas de certo jeito, uma vez que ler é uma prática inscrita nas relações histórico-sociais.

Pensar a educação (aqui incluo a leitura) na perspectiva emancipatória implica em restabelecimento dos vínculos silenciados entre educação e trabalho. Segundo Emir Sader (2008a), no prefácio da obra de Mészáros: “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e te direi onde está a educação. Na sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica”. Dentro desse contexto, desviar o foco dessa subordinação tem sido a tônica das políticas públicas, que ora apresentam a leitura como prazer ora como panaceia, sempre em conformidade com os valores dominantes.

No movimento de valorização da leitura como prazer, o MEC promove, em 1997, a campanha de incentivo à leitura intitulada “Quem lê, viaja”. Para Brito (2001, p. 86-87), “[...]”

a leitura comparada a um narcótico (‘quem lê, viaja’) nada tem a ver com a construção de conhecimento ou com a experiência solidária e coletiva de crítica intelectual”. Sobre as críticas às políticas públicas de leitura, BRITTO (2004, p.71) é bastante contundente ao dizer que os programas de promoção de leitura no Brasil, nos últimos trinta anos, são, na verdade, programas de promoção da literatura. Assim, é projetado um modelo de vida ligado às classes médias urbanas e uma crença de que os hábitos de leitura trariam algum benefício social significativo. Para esse autor, o eixo que permeia todos esses programas é limitado e não tem trazido resultado substancial, nem para a educação da população brasileira, nem para as populações pobres, nem para a melhoria do próprio debate político e social sobre a leitura. Para o mercado editorial, no entanto, os resultados têm sido bastante significativos.

Outro movimento do Estado brasileiro em defesa da leitura foi a campanha “Leia mais. Seja mais.”²⁷. Lançada em 2012 e coordenada pelo Ministério da Cultura (MinC) e Fundação Biblioteca Nacional (FBN). A referida campanha foi veiculada na TV, rádio e internet, e, à época, sintetizou o espírito dessa campanha o jargão proferido pela então ministra da Cultura Ana de Hollanda: “Um país rico é um país de leitores”.

Observamos que tal materialidade linguística estabelece a correlação entre riqueza e leitura. Esmiuçando as entrelinhas, demonstra-se que a ministra atribui à leitura a condição de salvaguarda da riqueza do país e, naquele momento, como representante de Estado, representava os valores e a ideologia deste. Mas a riqueza não se origina da/na leitura, pois resulta das relações de (re)produção e de circulação dos bens socialmente produzidos pela humanidade.

Apresentaremos abaixo, na Figura 2, duas peças publicitárias dessa Campanha²⁸. As Sequências Discursivas estão enumeradas em SD1 e SD2.

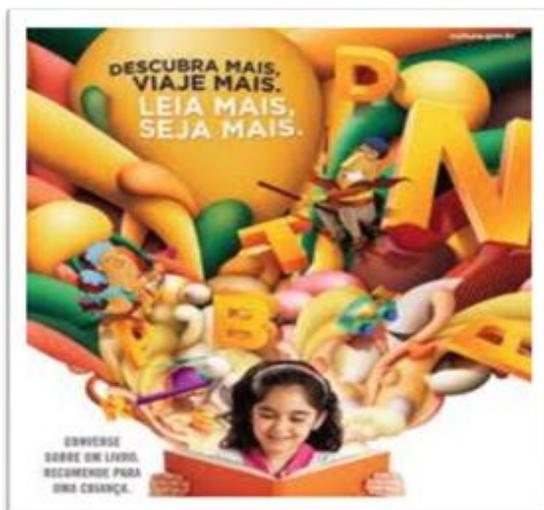
²⁷ A campanha “Leia mais, seja mais” integra o Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL). Ver propagandas no *Youtube* sobre a campanha “Leia mais, seja mais.” O PNLL é um conjunto de políticas, programas, projetos, ações continuadas e eventos empreendidos pelo Estado e pela Sociedade, para promover o livro, a leitura, a literatura e as bibliotecas no Brasil. PNLL está organizado em quatro eixos. O primeiro trata da Democratização do acesso. A proposta parte da implantação e fortalecimento de bibliotecas, implantação de novos espaços de leitura, distribuição de livros gratuitamente, melhorias das condições de acesso ao livro e à leitura e incorporação das novas tecnologias. Sua finalidade básica é assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional.

²⁸ Disponíveis em:

<<https://www.google.com.br/search?q=campanha+leia+mais+seja+mais%2Bleitura&tbm=isch&hl=pt->>. Acesso em 14 abr. 2014.

Figura 2 - Slogans da campanha de incentivo à leitura “Leia mais. Seja mais.”

SD 1



SD 2



FONTE: MinC/FBN, 2012

A **SD 1** retoma a memória discursiva da leitura na metáfora da viagem e, no nosso entendimento, silencia que a leitura é trabalho intelectual que exige, além dos conhecimentos básicos de funcionamento da língua, esforço, disciplina e posicionamento crítico. Por seu turno, a **SD 2** apresenta, em sua materialidade discursiva, a leitura como propulsora da invenção e possibilitadora de conquistas materiais. A ideia do **invente e conquiste mais** faz alusão ao empreendedorismo que deve ser inculcado desde cedo nas crianças e nos jovens para que se tornem adultos empreendedores²⁹. Então, a leitura, desde cedo, deve provocar o sujeito a fim de que este se torne o gerenciador da sua vida e o responsável pelo seu ofício e pelo seu sucesso. Contudo não é a leitura, isoladamente, que vai proporcionar ao sujeito as condições materiais/objetivas para a autorrealização.

Além da repetição excessiva do advérbio “mais”, as SDs trazem em comum que: a) leitura é uma atividade individualizada; b) semblante de alegria das crianças; c) presença de leitores passivos; d) papel de fundo formado de letras soltas e desenhos animados e coloridos. Essas materialidades carecem de algumas análises, a começar pelo advérbio “mais”, que é antítese de menos. Desse modo, a palavra “mais” está no campo semântico de mercado,

²⁹ A educação empreendedora como política de desenvolvimento econômico e social traz a marca da ideologia neoliberal: o sujeito é o responsável pelo sucesso ou pelo fracasso. Uma educação empreendedora vai enfatizar desde os primeiros anos da idade escolar a importância de estimular os sonhos, as habilidades e capacidades criativas dos indivíduos para que possam ser pessoas autônomas, criativas e, conseqüentemente, preparadas para lidar com os desafios de um sistema em constante evolução/crise. Embora as propagandas midiáticas enalteçam o empreendedorismo, a realidade conta outra história: o fracasso desse tipo de estratégia do capital.

competitividade, lucro, individualidade, enfim, leva ao entendimento do ter mais para ser mais. Nesse sentido, mais leitura seria o passaporte para elevar o sujeito à condição de cidadão-consumidor.

Outro aspecto a considerar são as crianças lendo isoladamente. Embora o ato de ler seja uma ação individual ou até solitária, pois o sujeito utiliza-se de estratégias diversificadas e subjetivas, a compreensão e a atribuição de sentido são margeadas pelo social e pelo histórico, onde se entrecruzam diferentes vozes, de diferentes formações ideológicas. Em outras palavras, o sentido não é inerente ao sujeito, mas sócio - historicamente construído a partir das condições objetivas nas quais os sujeitos estão imersos. Sobre isso, Zilberman (2010, p.71) afirma que as relações entre “a leitura e o contexto histórico sugere o hábito de ler, ainda que consista em uma ação individual, somente pôde se expandir e se afirmar quando se impôs um certo modelo de sociedade: a do capitalismo”.

Ainda na materialidade linguística da campanha, logo abaixo, ao lado esquerdo, há um lembrete aos adultos: **conversem sobre livro e recomendem às crianças (SD1) e leiam com seus filhos (SD2)**. Quando a leitura é dirigida à criança com a apelação de ser mais, adquire sentido de *status*, sendo recorrente a divisão na sociedade e na escola entre quem é leitor e quem não o é. Nesse sentido, o leitor é “medido” pela quantidade de livros lidos e não conta para a estatística a releitura de livros, pois na releitura não há novas aquisições/compras e isso não interessa ao mercado. Dessa forma, se as crianças crescem com a importância da leitura arraigada na subjetividade, garantem-se assim potenciais consumidores de livro. “Bons leitores são bons consumidores”, ou seja, **É MAIS, QUEM CONSOME MAIS**.

Ao analisar essas materialidades que atribuem à leitura o poder **da descoberta, da viagem, da invenção e da conquista**, é possível e pertinente fazer uma interlocução com a terceira edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”³⁰, cujo objetivo foi medir – e o documento traz a ilustração de uma fita métrica - a intensidade, a forma, a motivação e as condições de leitura da população brasileira. Nessa pesquisa, leitor “é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”. Por outro lado, “não leitor” é aquele que não leu nenhum livro nos últimos três meses, ainda que tenha lido nos últimos 12 meses. A definição de leitor reflete os objetivos mecanicistas, onde medir leitura é como medir tecidos, comprar em metros. Assim, a condição de leitor ou não leitor é determinada pela quantidade de livros lidos no trimestre; não importando o que leu, mas o quanto leu.

³⁰ Mais informações:

http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf

Embora os discursos oficiais enalteçam a leitura como mola propulsora do desenvolvimento econômico, difundindo a ideia de que ler faz o sujeito vencer na vida, a segunda edição da referida pesquisa, realizada em 2008³¹, revela que 65% dos entrevistados, incluindo os que não opinaram, não conhecem ninguém que venceu na vida “graças à leitura”.

As políticas públicas não deixam de valorizar a leitura como ideia, contudo, o sucesso depende da leitura ser igualmente prezada enquanto negócio. Há um importante ramo da sociedade capitalista constituído pela indústria de livros e de fábricas dos maquinários para impressão que, para permanecerem no mercado, dependem do incentivo estatal. Por isso, ações que fortaleçam o mercado são implantadas.

As estratégias utilizadas para “otimização” do tempo de leitura cumprem sutilmente seu papel no sentido de atender às demandas mercadológicas e estratificar o ideário burguês. Nesse sentido, o esfacelamento e a fragmentação de textos que são características marcantes das práticas de leitura nos espaços escolares e na sociedade, de uma forma geral, trazem subjacentes os interesses do mercado e da classe dominante, com a ideia de algo benéfico por diminuição do tempo de leitura.

As leituras clássicas estão sendo “desconstruídas” e substituídas por adaptações que eliminam quaisquer vestígios que possam parecer subversivos ao sistema. Outra questão é que determinadas obras que demandariam mais tempo de leitura e de maturação intelectual e ideológica chegam ao estilo “light” de leitura de “bolso” e podem ser lidas à deriva, como num percurso para ir ao trabalho, por exemplo. Mas o que há de mal nisso? Aparentemente nenhum, se o objetivo fosse, de fato, que as pessoas tivessem acesso aos clássicos em sua integralidade, mas o que está em jogo é que o tempo destinado à leitura não pode “atrapalhar” e nem interferir no tempo das atividades laborais. A lógica é ler mais em menos tempo, pois se compra mais, geram-se mais lucros para o mercado e não há interferência no tempo excedente da produção para a leitura.

Nesse contexto, a questão do consumo é muito nítida, pois quanto mais rápida for a conclusão de um livro, mais poderão ser lidos e vendidos. O que está posto é que ser leitor é, principalmente, ser consumidor de livro. Nesse sentido, a relação do livro é com o valor de troca, pois o tempo diminuído com a leitura traduz possibilidade real de mais livros

³¹ **Retratos da leitura no Brasil.** Instituto Pró-Livro. 2ª ed., 2008. Disponível em: <http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2012/08/pesquisa_habito_de_leitura_2008.pdf>. Acesso 11 de novembro. 2013. A 2ª Edição Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil aconteceu em um momento no qual a sociedade, governos e setor privado discutiam a ampliação do acesso ao livro e o fomento de práticas de leitura. Isso se dá em âmbito nacional, estadual e municipal e junto com um discurso onde a educação assume a condição de prioridade nacional e com medidas que visavam consolidar o tema da leitura como uma política de estado no Brasil, a exemplo do Plano Nacional do Livro e Leitura.

comprados o que, conseqüentemente, implicará a produção e a circulação de mais livros e lucros para a cadeia produtiva.

A produção de livro atende às exigências mercadológicas e reproduz a lógica do modo de produção capitalista, visto que, quem menos ganha com a venda é quem produz - o escritor. Os lucros obtidos ficam com os editores e as editoras; reproduzindo-se, assim, na escrita, o processo de mais-valia. Como trabalhador, ao autor cabe a menor parcela de lucros³². Sobre esse processo, Mészáros (2002, p.103) destaca que “tudo o que se puder imaginar como extensão quantitativa da força extratora de trabalho excedente corresponde à própria natureza do capital, está em perfeita sintonia com suas determinações internas”.

No mercado livresco, é válido diferenciar três categorias de autores: aqueles que se dão muito bem com seus escritos, fazendo fortuna e adquirindo fama para além das fronteiras; os que atendem às demandas das editoras e se submetem às leis do mercado e, por fim, a categoria de autores que escrevem por militância e têm como horizonte o valor de uso de seus escritos e por isso não visam lucros (nem prejuízos).

A produção gráfica do livro dá-se na relação homem e natureza (teleologia primária) onde é gerada a mercadoria, enquanto que a objetivação de quem escreve está no campo da teleologia secundária (homem e homem) onde uma consciência atua sobre outras consciências, por isso da importância dessa objetivação para a socialização dos conhecimentos sócio-historicamente construídos pela humanidade, independente de interessar ou não à classe dominante.

Enquanto ação emancipatória, a leitura está para além do direito ao acesso. Para corroborar essa tese, apropriamo-nos da assertiva de Britto (1999), em artigo intitulado **Máximas impertinentes**³³, ao dizer que para tratar de leitura é necessário situar a questão central que não é apenas o direito de ler ou a promoção deste ou daquele comportamento leitor, uma vez que as políticas de leitura tendem a massificar o comportamento de leitura da classe dominante e valorizar tal ou qual gosto que atenda aos seus interesses. Mas, o foco deveria ser se esse sujeito é, de fato, “livre” para poder ler o quanto, quando e o que quiser e em que medida a leitura pode ser libertária.

³² Autores ganham em média 10% do preço de capa (o preço pelo qual o livro é vendido nas livrarias). Se uma editora faz uma tiragem de dois mil exemplares de seu livro, e ele custa em torno de R\$ 20, você vai receber R\$ 2 para cada livro vendido. É prática comum um autor de livro didático assinar um contrato garantindo apenas 5% de direitos sobre preço de capa, ou ainda 10% sobre o preço de venda, que é o preço pelo qual o livro é vendido aos distribuidores e não ao consumidor final, ou seja, é um preço mais baixo, com desconto. Ver em: <<http://www.escrevaseulivro.com.br/escreva2/index.php/quanto-vou-ganhar.html>>.

³³ Cf. BRITTO, Luiz Percival Leme. Máximas impertinentes. In: CONDINI, Paulo (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

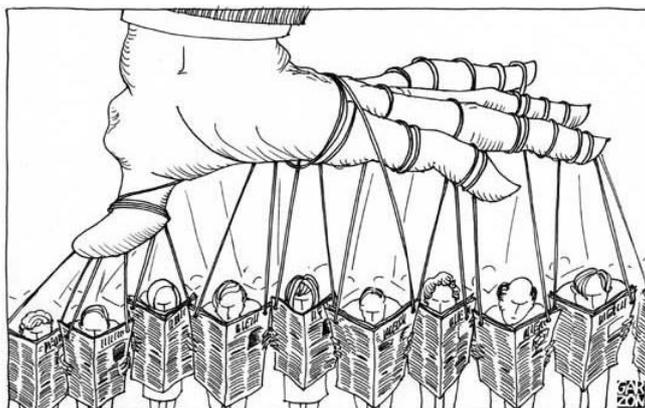
Para além dos estereótipos de leitores “bem comportados”, deverá estar a posição crítica do sujeito diante do conteúdo lido. Sobre isso, Britto (1999) apresenta alguns clichês de leitor bem comportado, entre os quais: a mulher recostada em uma poltrona lendo um livro; a criança estirada no chão diante de um livro; o moço sentado numa mesa de um café com um livro aberto; o idoso com a criança no colo e o livro na mão e o intelectual diante de enormes fileiras de livros sisudos. Todas essas imagens recorrentes nas iconografias nos fazem pensar na leitura como algo que (re)conforta, diverte, instrui e instiga a imaginação. Contudo, silenciam um comportamento estático e solitário do leitor e o reforço do equívoco que a leitura não provoca desconforto e será sempre tranquila.

A criação de mecanismos de dominação é uma necessidade à manutenção da ordem capitalista. No tocante à leitura, a figura abaixo, que trata da manipulação midiática, é bem representativa. Os sujeitos, individualmente, representados por marionetes, são controlados e a mão estendida vem de um lugar mais elevado que os guia. Articulando a figura à discussão, podemos, em sentido metafórico, dizer que a mão sem rosto é o capital que manipula o que pode e deve ser lido e por quem deve ser lido.

E se não podemos atestar um processo de alienação totalizante porque os sentidos extrapolam as barreiras do campo linguístico e são essencialmente ideológicos, de igual maneira não podemos deixar de dizer que a individualidade preconizada pelo capital é condição *sine qua non* para assegurar a dominação. Mészáros (2004, p.514) ressalta que:

[...] o único modo possível de controle [do capital] emana da sua determinação ontológica mais interna, como um mecanismo reificado de autoexpansão ao qual tudo na esfera da reprodução social deve estar subordinado. Por essa razão, os processos capitalistas de controle dentro das unidades particulares do sistema produtivo estabelecido são complementados na sociedade como um todo por aqueles arranjos sociais que garantem e ampliam o poder do capital por toda parte.

Figura 3 – Marionetes: manipulação midiática e falsos sentidos



FONTE: Acesso em 07 de agosto de 2014:
<http://www.politicadigital.com.ar/nacionales/6144-manipulacion-mediatica-y-falsos-sentidos>.

A imagem da mão “pressupõe a autoridade incondicional do capital sobre seres humanos transformados em simples membros de um mecanismo global que a ele pertence” (MARX, 1988, p.267). Segundo Mészáros (2002, p.125-126), “como um modo de controle sociometabólico, o sistema do capital é, na verdade, um sistema de controle sem sujeito [...], os próprios atores humanos como ‘controladores’ do sistema estão sendo de modo geral controlados”. Mas, o controle que emana da determinação ontológica mais interna do capital afeta a subjetividade dos sujeitos de tal forma que, muitas vezes, nem se percebem controlados.

Nas relações capitalistas, a produção e circulação de textos escritos, como toda e qualquer informação de ampla circulação, estão diretamente articuladas ao modo como se exerce o poder. Assim, “as determinações e os imperativos objetivos do capital sempre devem prevalecer contra os desejos subjetivos - para não mencionar as possíveis reservas críticas [...]” (MÉSZÁROS, 2002, p.125). Nesse sentido, são as reservas críticas que precisamos utilizar frente aos discursos maquiados da classe dominante quando defende a leitura como responsável pelo desenvolvimento econômico e social.

Nem sempre quem escreve e tem seus produtos/livros em circulação atenta, ou toma partido, que, numa sociedade de classe, o conteúdo veiculado fortalece ou contrapõe-se, na esfera ideológica, à supremacia do capital sobre o trabalho. A realidade mostra que os escritos que traduzem e criticam as contradições da sociedade de classe têm poucas chances de serem legitimados pelo poder dominante, circulando amplamente na sociedade e nos domínios estatais, pois, conforme Britto (2001, p.82):

Nem todos escrevem e muito menos têm a possibilidade de ter seus textos circulando, de fazer circular suas opiniões, ideias, etc. [...] o que se verifica é a concentração cada vez maior do poder de dizer em público nas mãos de poucos grupos com força política e econômica, que monopolizam o mercado editorial e a indústria da informação.

Assim, as informações e os conhecimentos produzidos são necessariamente delimitados e estabelecidos, mesmo que reconheçamos as possibilidades de rupturas, pela situação histórica concreta que envolve os aspectos ligados à produção da riqueza e aos aspectos ligados à complexidade que se dá nos embates das lutas de classe. Entretanto, ler não é uma mera reprodução dos interesses de uma classe, pois numa sociedade de classes “[...] a educação, (**a leitura**), assim como todas as outras dimensões sociais, é sempre o resultado da

luta entre as classes. Significa, apenas, que ela, **a leitura** estará sempre sob a hegemonia das classes dominantes” (TONET, 2012a, p.54, grifo meu).

Os sentidos atribuídos à leitura estão relacionados ao processo de internalização da ideologia dominante, porque, de acordo com Mészáros (2004, p.59), “a ideologia dominante tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo de avaliação do conflito, já que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade”. As instituições de ensino, sobretudo as públicas, são terrenos férteis para embates e debates que envolvem de questões culturais às políticas, mesmo sob a dominação do capital.

A seguir, abordaremos algumas conceituações de leitura, apresentando posições de autores aos quais nos filiamos. Discorreremos sobre a forma pela qual a educação formal integra o sistema global de internalização da ideologia dominante.

1.5 Concepções de leitura e o processo de internalização

A discussão sobre leitura implica a compreensão de conceitos muito em voga no âmbito educacional, que, atravessados direta ou indiretamente pela formação ideológica do capital, contribuem para a internalização dos valores e dos ideais burgueses. Assim, é necessário e urgente a elaboração e propagação de conceitos outros de leitura que apontem para perspectivas de superação das amarras do capital, contribuindo, dessa forma, para instauração de um processo de contrainternalização, pois “na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe trabalhadora que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes” (MARX, 1984, p.277). A atual importância atribuída à leitura não é um fenômeno natural; ela está inscrita nos processos sociais onde ler ou não ler não é uma mera opção do sujeito, mas uma exigência do capital no seu atual estágio de desenvolvimento.

Grosso modo, as variadas concepções de leitura se consolidam nestas duas vertentes: redenção e prática social. Utilizadas com o mesmo sentido nos discursos dominantes, a dimensão social atribuída à leitura reforça o papel redentor, uma vez que a leitura deverá contribuir para o desenvolvimento econômico e social, quando, reiteradas vezes anunciamos que ela não é a responsável por tais desenvolvimentos. Compreender a leitura enquanto prática social, por outro lado, requer sua articulação com o mundo do trabalho que temos e o mundo que queremos e de que precisamos. Contudo, a leitura crítica pode ser apenas parte constituinte de uma luta muito maior: a superação do capital.

Como anunciado para essa seção, apresentaremos algumas concepções de leitura e os lugares a partir dos quais são enunciadas. Iniciamos pelo documento do MEC **Por uma**

política de formação de leitores, integrante do *corpus* da pesquisa; logo após, a concepção do Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe e, em seguida, as concepções e posições ideológicas com as quais dialogamos, filiamo-nos e defendemos neste trabalho.

A leitura nem sempre é apenas prazer. Na verdade, na maioria das vezes, lemos por necessidade. Porque, por exemplo, precisamos utilizar um equipamento ou fazer um novo prato com base em uma receita; queremos saber das últimas notícias; precisamos estar atualizados em nossa área do conhecimento; precisamos obter certa informação em um determinado momento; precisamos estudar para uma prova ou concurso ou precisamos conferir um texto que escrevemos, entre inúmeros outros motivos (Biblioteca na Escola - Volume 2, p. 20-21; ano 2006)

O objetivo da leitura na escola é fazer com que os alunos compreendam um texto escrito e possam optar, de forma consciente, por um ou outro texto, em função de seus próprios interesses (Biblioteca na Escola - Volume 2, p. 22; ano 2006)

Vimos que ler é levantar hipóteses, testá-las, confirmá-las ou não, resgatar informações e experiências anteriores, associá-las às novas informações. Ler é também, debater, confrontar ideias, agregar informações. Concluímos que o conceito de leitura está diretamente ligado a outros como intervenção, apropriação, ressignificação, participação, cidadania (Biblioteca na Escola - Volume 2, p. 46; ano 2006)

Outro ponto que tentamos enfatizar é que, quando se trata de leitura, não cabe falar em ‘ensinar’ ou ‘aprender’, mas em ‘mediar’, ‘apresentar’, ‘auxiliar’ e ‘dar a conhecer’, porque é isso que se espera da escola: proporcionar situações reais de leitura; ajudar no estabelecimento de relações entre a leitura que se realiza na escola e a que se realiza na sociedade; oferecer ao aluno as condições materiais e imateriais necessárias para o pleno desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e aptidões (Biblioteca na Escola - Volume 2, p. 46; ano 2006)

Sobre as políticas públicas de leitura, o Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC) e a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) sugerem que uma política pública de leitura não deve adotar uma única concepção de leitura, mas considerar as práticas dos diversos atores de forma não excludente:

Como tantas otras prácticas culturales, los actos de leer y escribir están atravesados por motivaciones y representaciones sociales, no escapan a los determinantes económicos, tecnológicos o institucionales y se traducen en un amplio repertorio de prácticas y modalidades diversas. Una política pública de lectura y escritura, que pretenda servir como instrumento de inclusión social, no puede adoptar una concepción unívoca y excluyente de estas prácticas. Por el contrario, debe estar abierta a reconocer que no existe una forma privilegiada de leer y de escribir común a todos, puesto que el disímil universo de actores sociales pone en práctica distintas formas de leer y escribir – lecturas y escrituras – con valoraciones, finalidades y expectativas muy diferentes (CERLAC-OEI, 2004, p. 14)

Algumas verdades estão contidas nessa citação, como, por exemplo: a leitura é uma prática cultural, não escapa das determinações econômicas, tecnológicas e institucionais e está atravessada por motivações e representações sociais e estas são construções sócio-históricas, atravessadas por ideologia. O que aparece silenciado é que as determinações impostas pelo capital atuam em várias vertentes, dentre elas, a leitura. Sob o domínio do capital, a tendência é que a leitura seja mercantilizada uma vez que o livro é uma mercadoria. As práticas leitoras devem ser capazes de assegurar os parâmetros reprodutivos gerais da ideologia capitalista.

Nas definições apresentadas, percebemos o valor pragmático atribuído à leitura. Lê-se por necessidades muito elementares e associa-se a leitura à ideia de participação, produtividade, criatividade, intervenção e cidadania. As palavras de ordem nas formações discursivas do capital são deslocadas para o discurso em prol da leitura. O horizonte posto nessas definições não ultrapassa os limites da emancipação política e reforça a subjetividade do capital que imputa ao sujeito a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. A questão crucial “sob o domínio do capital é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias, as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MÉSZÁROS, 2008a, p.44).

As práticas leitoras estão inseridas no processo educativo formal, então o propósito atribuído à educação se estende à leitura. Nesse sentido, Mézáros (2008a, p.35) expõe:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu-no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados ‘e aceitos) [...].

A leitura, sob a ótica do capital, termina por legitimar a subordinação da classe dominante como necessária, fazendo com que os sujeitos da classe trabalhadora adotem como seus os valores burgueses e aceitem migalhas como recompensas das faltas que lhe parecem como da ordem natural das coisas. Acreditar que uma política pública de leitura possa servir de instrumento de inclusão social é cair no perverso engodo de que a leitura, por si só, promove a inclusão social e que está apartada das relações sociais mediadas pelo capital.

A partir de agora, exporemos algumas concepções de leitura às quais nos filiamos ideologicamente. A começar com Silva (1986), ao dizer que o ato de ler “é numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e à ignorância”. Esta definição implica levar em consideração a dicotomia das classes sociais mantida pela classe dominante através

da alienação. Dominar o mecanismo da leitura é ser capaz de perceber as manobras ideológicas que alienam, massificam e forçam o trabalhador a permanecer na ignorância.

Não basta saber ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender, segundo Freire, (1991), qual a posição que Eva ocupa na divisão social do trabalho, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com o trabalho. Eva apenas ver a uva e não usufruir é uma questão que precisa sair do silenciamento. A leitura deve ser justamente isso: a conexão entre a materialidade linguística (dito) e a realidade tal qual se apresenta, sem subterfúgios.

A relação antagônica capital x trabalho deve provocar o debate acerca dos determinismos sociais que são veiculados nos acervos acessíveis principalmente à classe trabalhadora, podendo ser assim o começo para uma tomada de consciência de que não existe neutralidade nos conteúdos circulantes. Assim, não há texto neutro: está a favor de quem ou contra quem ou a favor de quê ou contra ao quê? O ato de escrever e de ler é atravessado por componentes ideológicos, sejam eles da formação ideológica do capital ou da formação ideológica do trabalho.

Ao promover as políticas de leitura, o Estado tem a escola como o principal alvo, visto que “as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas, apenas uma parte” (MÉSZÁROS, 2008a, p.44). As escolas sofrem as pressões externas do capital, uma que vez que devem adotar como seus legítimos objetivos as perspectivas globais da sociedade mercantilizada. Se as leituras realizadas na escola não destoam desses proclamados objetivos formais, igualmente podemos afirmar que o estranhamento dos sujeitos é real diante dos textos que circulam na escola.

A concepção de leitura predominante nas práticas escolares, nas ações e campanhas de promoção de leitura ratifica o processo de internalização da ideologia dominante, pois, segundo Britto (2001, p. 88), as práticas leitoras são submetidas

[...] à vontade das empresas de produção de texto e informação. Produzem-se e vendem-se objetos de leitura, assim como se produzem e se vendem outros objetos da cultura de massa. A diversidade dos gêneros de textos e de seus veículos relaciona-se diretamente aos interesses econômicos e políticos da indústria do texto, que, por sua vez, está, cada vez mais, articulada às indústrias da informação e do entretenimento.

Ainda segundo Britto (2003, p.86), formar leitores vai além dos discursos oficiais que “[...] reforçam a ideia de que ler é uma questão de hábito ou gosto que se adquire por vontade individual, independente dos vínculos sociais estabelecidos pelo sujeito”. Para o autor, ser leitor é encontrar nas práticas de leitura oportunidade de “[...] elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que permita ao sujeito, enquanto ser social, a crítica da própria

sociedade em que está inserido, bem como da sua própria condição de existência” (BRITTO, 2001, p.90)³⁴.

A educação formal está orientada para o conformismo e isso reflete nas práticas leitoras na escola, mas não há determinismo nesse aforismo, pois a educação não somente reproduz; ela também pode criar possibilidades de ruptura a partir dos antagonismos da própria sociedade. A impossibilidade de uma conformidade universal através da educação se dá pelo fato de existirem insurgentes contra o desígnio do capital. A leitura desses insurgentes pode contagiar outros companheiros e mais, de acordo com Mészáros (2008a, p.59):

[...] se os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo.

No livro **A importância do ato de ler**, Freire (2006, p. 12) destaca a necessidade de desenvolver a compreensão crítica na leitura, “que não se esgota na decodificação das palavras, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura da palavra amplia a leitura de mundo, haja vista que linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” Freire explicita, então, a intrínseca relação estabelecida entre o texto e o contexto, que não pode ser compreendida de maneira isolada, pois o sentido e o significado de cada um se esvaziam e perdem seu valor. É possível estabelecer um diálogo de Freire com Pêcheux, (1988, p.160), quando este assevera que

[...] o sentido da palavra [...] não é dado diretamente em sua relação com a ‘literalidade’ do significante; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. [...] Mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam.

Quando Freire (2006) refere-se à leitura de mundo é preciso dizer que mundo é esse, visto que, para se contrapor à internalização da ideologia capitalista, que tende a escravizar consciências e deturpar a realidade, outros caminhos serão necessários para pensar além do capital. Necessitamos de atividade que seja, conforme Mészáros (2008a, p.56), “‘contra internalização’, coerente e sustentada, que não se esgote na negação e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe”. Nesse sentido, pensamos que as produções acadêmicas que

³⁴ Ver mais sobre essas questões em livro do autor intitulado “Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação”.

esboçem uma compreensão das políticas públicas no contexto das reformas capitalistas poderão ser uma atividade emancipatória, desde que a lógica perversa do capital que atravessa o discurso dessas políticas seja desnudada.

Embora nesse capítulo não tratemos das condições de produção do discurso como categoria analítica da AD, no contexto amplo e restrito, de certa forma elas atravessaram a discussão, porque desde a concepção de Estado e de políticas públicas, passando pela relação mercado-leitura até o papel da leitura na sociedade capitalista foi perceptível o antagonismo capital-trabalho e como este está manifestado no discurso. A mercantilização da leitura acontece a partir das condições (im)postas pelo capital. É institucionalizada pela classe dominante através das diretrizes das políticas públicas de leitura fomentadas pelo Estado.

No próximo capítulo, vamos adentrar nos pressupostos teórico-metodológicos da teoria da Análise do Discurso (AD) no diálogo com o materialismo histórico-dialético. Apresentaremos as categorias analíticas que foram mobilizadas nessa dissertação e abordaremos também a relação discurso, sujeito e ideologia, tão fundamental nessa teoria.

2PELAS VEREDAS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Começaremos o capítulo apresentando algumas indagações. O que é discurso? O que é, então, a teoria da Análise de Discurso (AD)? Quais seus pressupostos? O que instaura de diferente no campo epistemológico das ciências? Quando e por que do seu surgimento? Em que medida a AD se relaciona com o materialismo histórico dialético?

No senso comum, o termo discurso admite muitos significados, como uma exposição bem elaborada sobre certo assunto; um conjunto de ideias organizadas por meio da linguagem de forma a influir no raciocínio; quando menos, refere-se às falas dos sujeitos. Mas, não são estas as definições tratadas nessa produção. A concepção de discurso adotada vem dos postulados da teoria da Análise de Discurso de linha francesa que entende o discurso como efeito de sentido produzido por sujeitos em contextos sócio-históricos e econômicos determinados, logo, ideologicamente constituído e materializado através da linguagem. Desse modo, Orlandi (2005, p.15) ressalta que:

A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim, a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando. [...] Procura-se (com isso) compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história.

Nessa perspectiva, o sentido, ponto intermediário entre sujeito e história, é compreendido não como algo que está posto, mas em processo de construção. De acordo com Oliveira et al. (2013, p.231), “o sentido, então, emerge da materialidade discursiva em relação com a história e com o acontecimento, uma vez que a materialidade linguística em si não dá conta de seu sentido”.

Seja em qual for o contexto da sua utilização, não há discurso neutro tampouco ingênuo, podendo até ser alienado, uma vez que “ao produzi-lo o sujeito o faz a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupam” (FLORENCIO et al., 2009, p.25-26).

Na perspectiva teórica adotada, o discurso não é confundido com a fala, nem com a língua, nem com o texto, não é a mesma coisa de transmissão de informação e não surge do psiquismo, da vontade individual do falante. Em cada época, em cada momento histórico, são expressas as tradições, as crenças de uma memória inscrita na história das sociedades e dos homens que atravessam o discurso. Assim, o discurso é a expressão da exterioridade.

Embora seja o discurso e não a língua o objeto de estudo na AD, as discussões sobre o discurso implicam também na abordagem sobre língua, uma vez que ela não está descolada

dos sujeitos e das relações estabelecidas por estes na conjuntura sócio-histórica de uma determinada época. Vejamos, então, a posição de Cavalcante (2007, p.34-35) sobre língua na perspectiva teórica a qual assumimos:

É a essa concepção de língua enquanto atividade especificamente humana, concreta, histórica a qual nos filiamos. Uma concepção que a entende não como uma entidade pronta e determinada, mas como constitutiva, opaca, incompleta, de autonomia relativa [...], [devendo ser] entendida como uma entidade inacabada, imprecisa, ambígua, cujos elementos assumem funções sintáticas e configurações semânticas não de todo definidas e definitivas, o que implica observar sua incompletude natural.

A discussão sobre o discurso é complexa por abarcar diferentes interlocuções teóricas. Mesmo quando se tratando da Análise de Discurso de linha francesa³⁵, diversas são as tendências epistemológicas que abrigam diferentes posições teóricas e pontos de vistas. Deixemos claro, pois, que na seara da AD de vertente francesa filiamo-nos à perspectiva teórica de Michel Pêcheux³⁶, inaugurada no final da década de 1960, e de seus respectivos desdobramentos no Brasil, a partir da década de 1980, através das traduções, estudos e pesquisas de Eni Orlandi, para quem “a análise do discurso [...] é o acontecimento teórico mais importante, depois do estruturalismo, na França” (ORLANDI, 1994, p.7).

A importância da disciplina está associada às condições sócio históricas da época e aos debates epistemológicos suscitados na França dos anos 60. Dessa forma, o que fez a AD se tornar um acontecimento teórico e político de tanta relevância foi extrapolar o domínio da Linguística, ou seja, recorrer a conceitos exteriores à Linguística, o que provocou um deslocamento teórico e exigiu filiações a outras correntes teóricas. Assim, a AD surge nos anos 60 entremeada por três domínios disciplinares: Linguística, Marxismo e Psicanálise. Nesse sentido, é pertinente a contribuição de Florêncio et al. (2009, p.24).

Fundada num contexto de evolução das teorias linguísticas e de transformações no campo político, na França, a AD é pensada para se constituir, ao mesmo tempo, como intervenção científica e política, consolidando uma teoria marxista do discurso. É influenciada no seu nascedouro por Althusser e Foucault e assenta-se em dois conceitos nucleares – ideologia e discurso. Assim, a Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux não nasce apenas como um simples campo de estudo, como mais uma área de conhecimento, mas como um instrumento de luta política.

³⁵ Cf com Florêncio et al. (2009) não há como abrigar na AD de linha francesa uma única corrente teórica, pois nos anos 60 e 80, na França, vários teóricos franceses, a partir de diferentes pressupostos teóricos-semiótica linguística, lexicologia – realizaram trabalhos de análise de discursos, a exemplo de Lévi-Strauss, Todorov, Barthes, Dubois, dentre outros. Ver página 18 da fonte da citação.

³⁶ Precursor da Análise do Discurso, Pêcheux nasceu em Tours, em 1938, e faleceu em Paris em 1983.

O que Pêcheux instaurou de diferente em seu percurso teórico, no campo das ciências, foi possibilitar um entremeio na contradição, rompendo as fronteiras predominantes da linguística. Com isso, vai romper também com um modelo fechado, deixando o terreno aberto e o percurso inacabado para o estabelecimento de novas formas para o entendimento da linguagem. Esse entendimento vai se dá, afirma Oliveira et al (2013, p.233), “em uma tensão entre a linguística e as ciências sociais e humanas, a partir da relação sujeito/sentido/ideologia. A AD, portanto, apresenta-se em constante processo de desconstrução-reconfiguração-experimentação”.

O legado de Pêcheux se instaura e se consolida, então, na ruptura em relação aos paradigmas estruturalistas da época. Suas inquietações culminaram na efetiva contribuição para o avanço de estudos e pesquisas na área da linguagem, na perspectiva do materialismo histórico, dando a devida ênfase às práticas linguísticas e aos efeitos de sentido dos discursos oriundos das relações de classes antagônicas, no interior da sociedade capitalista.

Retomando a pergunta inicial sobre o que é Análise de Discurso, podemos dizer que é um campo teórico que estuda a “língua funcionando para a produção de sentidos” (ORLANDI, 1999, p.17), ou seja, é um estudo da língua em movimento nas relações sociais e humanas. Assim, a AD não analisa unidades como a palavra ou a frase, tampouco o texto; analisa o discurso entendido como práxis social.

Então, como pressuposto, a Análise do Discurso leva em conta o sujeito e a língua em suas concretudes e não como sistemas abstratos. Isto é, considera os processos e as condições materiais dos sujeitos por meio dos quais se produz a linguagem. Assim fazendo, insere o homem e a linguagem na sua exterioridade, na sua historicidade, Ao integrar a subjetividade como elemento também do discurso, Pêcheux amplia seu legado epistemológico, “atravessando fronteiras, deslocando territórios, movimentando o campo das ciências humanas, constituindo-se um campo transdisciplinar” (FLORÊNCIO et al., 2009, p.17). Entendamos como expansão de territorialidade o que tem possibilitado diversificadas pesquisas em AD; quer seja no campo político - onde está sua gênese – no campo da segurança pública, do meio ambiente, da assistência social, do direito, dos meios de comunicação, nas mais variadas áreas da educação, entre as quais pedagogia, letras e história, dentre outras.

A processualidade histórica como parte integrante da linguagem aproxima a AD do materialismo histórico. A produção de conhecimento não está dissociada das condições materiais dos sujeitos, de tal forma que “devemos estudar como se formam as relações vitais

do homem em tais ou tais condições sociais e históricas e que estrutura particular engendra dadas relações” (LEONTIEV, 2004, p.98).

Ao trazer os processos e as condições materiais dos sujeitos através dos quais se produz a linguagem, enfatizando o homem e a língua em suas concretudes, delineia-se o método científico a partir da abordagem ontológica na produção do conhecimento. A escolha do método não é aleatória e nem desprovida de ideologia. Ela é determinada pelo campo teórico, pela formação ideológica a qual se filia o pesquisador e em função de objetivos que pretende atingir. Encontramos apoio para tal afirmação em Mészáros (2004, p.302), quando diz que “falar de uma estrutura metodológica ‘comum’ na qual se possa resolver problemas de uma sociedade dilacerada por interesses sociais inconciliáveis e as confrontações antagônicas decorrentes, é, na melhor das hipóteses, ilusório.”

Não basta explicar a realidade a partir da gnosiologia, pois é imperioso compreender o que faz a realidade ser assim. Parece-nos que uma abordagem metodológica na perspectiva ontológica rompe com os falseamentos gerados pela mera explicação dos fenômenos sociais. Nesse sentido, voltemos às políticas públicas de leitura. Não basta explicar se funcionam, ou não, e para quem funciona. É preciso ir além e questionar o porquê da existência delas na sociedade capitalista e o que trazem de atravessamento ideológico do capital.

Assumimos, pois, com Silva Sobrinho (2007, p.32), que “é necessário tomar partido dentro da Linguística pela AD, e, em seguida, tomar partido dentro da AD pela ontologia marxiana”. O discurso na sua processualidade está ancorado na abordagem ontológica por estar entremeadado pelo social, histórico e ideológico. Reiteramos nossa convicção nesta abordagem por pretender explicar o objeto em sua totalidade. Apoiamo-nos, também em Tonet (2013, p.14) que nos fornece explicação acerca da primazia da abordagem ontológica.

[...] essas duas abordagens – gnosiológica e ontológica- não são construções arbitrárias nem puramente subjetivas. Antes, são produtos histórico-sociais [...] numa perspectiva ontológica, a primeira pergunta a ser respondida não diz respeito ao conhecer, mas ao ser. Em primeiro lugar responde – se a pergunta ‘o que é o ser, o que é a realidade?’ Só em seguida se respondem as questões relativas ao modo como se conhece o ser [...].

Para exemplificar como essas abordagens se configuram na materialidade linguística, vejamos uma sequência retirada de um dos documentos que constitui o *corpus* da pesquisa. Quando trata da importância do dicionário em sala de aula, a definição se dá, conforme **SD3**: **Talvez possamos começar dizendo que um dicionário é um produto legítimo dessa sede de saber que nos leva a formular perguntas do tipo “o que é X?”, “para que serve X?”**

(Por uma política de formação de leitores - Dicionários em sala de aula, 2006, p.12). É válido salientar que esta é uma definição que representa, através do MEC, a posição do Estado. Trazendo para além do dicionário, não basta saber o que é X, mas o que faz X ser X? Por que e como X constituiu-se como X? Não basta saber para que serve, mas a quem serve e por que serve? Sabemos que a palavra, mesmo dicionarizada, vai adquirir sentido a partir do lugar em que é enunciada e esse lugar é atravessado por ideologias conflitantes.

Na abordagem gnosiológica, a questão a conhecer terá sempre como polo regente o sujeito e o objeto é secundarizado. A problematização diz respeito à definição de regras e procedimentos na apreensão do objeto. Essa abordagem é limitada porque a pergunta “como se pode conhecer a realidade” deverá sempre ser precedida por questões bem mais fundamentais, que estão na essência e não na aparência dos fenômenos, como: o que é a realidade e o que a faz ser assim? Na abordagem ontológica, a questão relativa ao ser/realidade adquire profundidade e a centralidade do objeto não desqualifica e nem diminui o papel do sujeito.

A problematização a partir da ontologia terá como centralidade a categoria do trabalho como fundante do ser social, pois, mesmo que o ser social não se limite ao trabalho e crie objetivações próprias, o trabalho, de acordo com Netto e Braz (2012, p.55):

[...] permanece, ainda, como o que se poderia chamar de *modelo* das objetivações do ser social, uma vez que todas elas supõem as características constitutivas do trabalho (a atividade telelogicamente orientada, a tendência à universalização e a linguagem articulada).

A nossa filiação no campo da AD na perspectiva da ontologia marxiana é consequência do entendimento de que para discutir as condições de produção e os efeitos de sentido da mercantilização da leitura se faz necessária a articulação com a produção da vida material. O discurso inscrito nesta perspectiva é histórico uma vez que decorre das relações sociais que têm existência real. Ele não se constitui apenas dos ditos, mas essencialmente dos acontecimentos que levaram à construção destes. No concurso da linguagem articulada, o discurso insere-se como fenômeno humano, que não apenas reflete a realidade, mas a refrata, por ser de caráter essencialmente ideológico. Um mesmo acontecimento pode gerar discursos diferentes a partir das filiações ideológicas de seus enunciantes.

Então, o que se instaura de “novo” e de contribuição com a temática dessa dissertação na AD no entremeio com o materialismo histórico dialético? A leitura não é tão somente o ato da decifração do código. O texto, por sua vez, não se limita à página escrita. Ele materializa discursos. Não é um texto enquanto texto, mas enquanto discurso que tratamos aqui; remetido

às condições de produção e de reprodução da vida, dentro de determinada formação ideológica, que pode estar, na sociedade capitalista, para o capital ou para o trabalho.

Como todo e qualquer discurso é ideológico e não existe discurso sem sujeito, trataremos, então, da relação discurso, sujeito e ideologia.

2.1 A relação discurso, sujeito e ideologia na Análise do Discurso

O discurso é constituído por ideologias, visto que nos domínios da sociedade de classe “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2010, p.42). Conforme Mészáros (2004, p.64), o poder da ideologia não pode ser superestimado, pois “ele afeta tanto os que negam sua existência quanto os que reconhecem abertamente os interesses e os valores intrínsecos às várias ideologias”.

Quando se trata do termo ideologia, há uma variedade de conceituações que resultam em uma discussão muito complexa. Löwy (1987, p.9-10), em um ensaio sobre o tema, chama a atenção dos leitores para a polissemia do conceito.

Existem poucos conceitos na história da ciência social moderna que sejam tão enigmáticos e polissêmicos como esse de ideologia. Ao longo dos últimos dois séculos ele se tornou objeto de uma acumulação incrível, até mesmo fabulosa de ambiguidades, paradoxos, arbitrariedades, contrassensos e equívocos. (LÖWY, 1987, p.9-10)

Nesta seção, não teremos a pretensão de abordar o tema em suas múltiplas dimensões e filiações teóricas, o que seria uma tarefa “hercúlea”. Apontaremos a perspectiva teórica à qual nos filiamos, ou seja, trataremos da ideologia na perspectiva de Lukács, Bakhtin e Mészáros. Nesse sentido, parte-se da premissa de que “a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (MÉSZÁROS, 2004, p.65).

Em artigo intitulado **A ideologia e sua determinação ontológica**, Vaisman (1989, p.418) apresenta uma caracterização ampla e restrita de ideologia a partir dos postulados de Lukács. Do ponto de vista ontológico, conforme o texto, ideologia e existência social (em qualquer nível de desenvolvimento) são realidades inseparáveis. Isto é, onde quer que se manifeste o ser social há problemas a resolver e respostas que visam à solução. Assim, a ideologia não é fruto da imaginação, do psiquismo. Ela tem sua função social que emerge a partir dos conflitos sociais da vida em sociedade, na sua objetividade e coletividade, em uma determinada época. Segundo Lukács (1978, p.5):

O homem torna-se um ser que dá respostas, precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social em proporção crescente – ele generaliza transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los.

Para Lukács (1981, p. 448), “a correção ou a falsidade não bastam para fazer de uma opinião uma ideologia. Nenhuma opinião individual, correta ou errônea, é em si e por si uma ideologia: pode, somente, vir a sê-lo”. Essa transformação depende de vir a desempenhar uma função precisa junto às lutas sociais em qualquer nível destas visando o atendimento dos seus interesses. De acordo com Mészáros (2004, p.65):

Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se *entrelaçam conflituosamente* manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente *autônomos* (mas, é claro, de modo algum independente), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social.

A ideologia, na perspectiva do trabalho como ato fundante do ser social, move e é movida pelos sujeitos a partir do desejo de modificar a ordem social e traz à tona a veracidade das condições materiais e das relações sociais vigentes, sendo, assim, uma grande aliada da autêntica liberdade, uma vez que desvendará o obscurantismo que envolve as condições materiais de existência sob o domínio do capital, diferentemente do que ocorre com a ideologia dominante que somente estará preocupada em manter a estabilidade da ordem social, o que implica, inevitavelmente, valer-se da alienação, da mistificação e da ilusão. Tanto nas formações ideológicas do trabalho ou do capital vêm à tona os embates existentes em meio à sociedade³⁷.

A ideologia expressa uma determinada tomada de posição frente à relação capital x trabalho. Para a ideologia capitalista, segundo Miotello (2013, p.169-170), “a desigualdade é natural com a afirmação que uns nasceram mais inteligentes que outros; tal ideologia defenderia que o capital é fruto de trabalho, e apagaria o fato de que é fruto do trabalho dos outros”. A ideologia inculcaria a existência de raças superiores e inferiores e negaria que quem mais trabalha é quem menos usufrui dos bens produzidos.

Intermediados pela ideologia, o sujeito e os sentidos vão-se constituindo na relação com o linguístico e o social. Orlandi (2001, p.47) diz que “é o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos”. Portanto, partindo dessa premissa, não há como existir discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia,

³⁷ Indicamos a pertinente leitura do artigo **O enigma da ideologia**: as indicações de Marx à luz da análise lukácsiana, de Nara Roberta Silva. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v9_nara_GX.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

uma vez que “em nossas sociedades tudo está ‘impregnado de ideologia’, quer a percebamos, quer não” (MÉSZÁROS, 2004, p.57).

Bakhtin/Volochinov (2010, p.35) também nos fornecem grandes contribuições quando, ao criticar o idealismo e o positivismo psicologista, afirmam que “a ideologia não pode derivar da consciência [...]. A consciência adquire forma e existência nos signos³⁸ criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”. Ainda segundo os autores:

[...] o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua [...] em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p.47).

Numa sociedade de classe, as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe que domina; com seus valores e objetivos. Muito mais que a produção da vida, a classe dominante está preocupada com a reprodução do modo sociometabólico que a legitima como classe. A burguesia, enquanto classe dominante, para manter seu *status quo*, utiliza um arcabouço linguístico que atende aos seus interesses, pois “todo signo é ideológico, portanto também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (BAKHTIN, 2010, p.45).

O ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito de termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social (BAKHTIN, 2010, p.113).

A tessitura da enunciação apresenta-se no horizonte de perspectiva a dimensão discursiva, implicada num caráter social, histórico, cultural. Nesse sentido, Brait (2013) coloca que um dos méritos da obra de Bakhtin, **Marxismo e Filosofia da linguagem** (1929), é justamente ter difundido a ideia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência do enunciado concreto, apontando a enunciação como sendo de natureza

³⁸ Cf. Valdemir Miotello, p.170, “Objetos materiais do mundo recebem função no conjunto da vida social, advindos de um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais, e passam a significar além de suas próprias particularidades materiais. Uma camiseta na qual se pinta um escudo de um time de futebol é muito mais que uma camiseta [...]. Temos aqui o que Bakhtin chama de signo.“ Todo signo além da dupla materialidade, no sentido físico-material e no sentido sócio-histórico, ainda recebe um ‘ponto de vista’, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio do ideológico”. Nesse pensar, as palavras são signos, assim como o machado. Vivemos imersos num universo de signos. Mais aprofundamento sobre o assunto consultar o livro que consta na bibliografia: “Bakhtin – conceitos chaves”, org. Beth Brait, 2013.

constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos. (BRAIT, 2013, p.68).

A produção do discurso requer um sujeito socialmente situado no processo sociometabólico de produção da riqueza. É este lugar, em linhas gerais, que define a posição ideológica do sujeito, que nem sempre decorre da sua posição de classe. Assim, percebemos o quanto o contexto social e histórico, os aspectos ligados à objetividade e à subjetividade e a ideologia, de uma forma geral, vão fazendo surgir outras formas de pensar o discurso como objeto das ciências.

O cenário no qual emerge a ideologia neoliberal faz com que esta tenha uma função social específica, contudo isso não engessa a maneira pela qual se manifesta na sociedade, pois para uma ideologia haverá uma contra ideologia - que é uma ideologia! Em contraposição à ideologia oficial/neoliberal, está a ideologia do cotidiano. Vejamos a diferenciação entre estas em Miotello (2013, p.168-169):

A ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é construída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida.

A produção e reprodução da existência humana trazem em si o histórico e o ideológico. Nesse sentido, é imprescindível o conhecimento das Condições de Produção do Discurso, ou seja, parafraseando Bakhtin/Volochinov (2010), é necessário conhecer o horizonte social mais amplo e o mais estrito que possibilitou o surgimento do discurso.

Quando se trata da mercantilização da leitura pelo viés do discurso da democratização do acesso, identificamos o atravessamento da ideologia neoliberal nos princípios e diretrizes das políticas públicas. Assim, as condições de produção que determinaram o surgimento dos discursos em prol da leitura e os efeitos de sentido situam-se no horizonte da ideologia neoliberal que se utiliza de discursos convenientes para combater a excessiva regulação estatal na economia e os gastos públicos com bem-estar social, atendendo, dessa forma, aos interesses dos empresários que necessitam de liberdade sem limites nas relações de trabalho.

A doutrina neoliberal se propagou pelo mundo por meio de Organismos Multilaterais e de empresários vinculados ao grande capital e à burocracia estatal a eles associada, adquirindo contornos específicos em cada país. No Brasil não foi diferente. Os baixos índices de acesso ao livro e os resultados obtidos por estudantes brasileiros em leitura e “compreensão/interpretação de textos” em testes padronizados internacionalmente, como o

PISA, por exemplo, levaram organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e o Centro Regional para o Livro na América Latina e no Caribe (Cerlalc) a manifestarem interesses pelo assunto e, de certa forma, ditar regras para que o Estado brasileiro se adequasse às exigências e aos interesses do mercado internacional. A aceitação passiva da interferência desses organismos dá-se, porque, segundo Mészáros (2004, p.58):

Nas sociedades capitalistas liberal-conservadoras do Ocidente, o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada, juntamente com seus comprometimentos mais ou menos implícitos. O próprio ato de penetrar na estrutura do discurso ideológico dominante inevitavelmente apresenta as seguintes determinações ‘racionais’ preestabelecidas: *a*) quanto (ou quão pouco) nos é permitido questionar; *b*) de que ponto de vista; e *c*) com que finalidade.

Os organismos multilaterais não somente assessoram o Estado na elaboração de políticas públicas visando à promoção da leitura e a democratização do acesso ao livro, mas acompanham todo processo de implantação, exigindo que a leitura seja tratada como política pública, mas formulada a partir de proposições sugeridas. Quanto às proposições e exigências, não tenhamos dúvidas de que estão respaldadas pelas leis do mercado, visto que tais organismos estão interessados no aspecto financeiro, no fornecimento de empréstimos aos países periféricos, “mas, sobretudo, no controle econômico, cultural e político que exercem sobre os países credores, a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas” (LIMA, 2003, p.145).

Na introdução do livro **Bakhtin-conceitos-chave**, Brait (2013, p.7) traz uma citação de Bakhtin/Voloshinov (2010) acerca da definição de livro, que, de certa forma, ratifica a importância da discussão da leitura na perspectiva adotada nesse trabalho. Parafraseamos, com base na citação, que o livro é o ato da fala impresso e é sempre orientado em função das intervenções anteriores, na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores. Assim, “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio” (Idem, 2010).

2.2 A leitura na AD: ponderações acerca do objeto e da constituição do *corpus*

A leitura tem sido objeto de estudo em muitas áreas do conhecimento (educação, sociologia, psicologia, biblioteconomia, entre outras) e em perspectivas diversas que vão desde os aspectos ligados à cognição aos aspectos afetivos. No entanto, é a forma de conceber a leitura a partir de uma teoria crítica da linguagem que rompe, de certo modo, paradigmas subjetivistas, pois a leitura como produção social e histórica sofre as influências do processo sociometabólico de produção da riqueza.

A AD trata da problemática da leitura a partir de duas vertentes que podemos assim sintetizar: a primeira diz respeito aos aspectos do controle que as instituições sociais exercem sobre os discursos. O discurso é tanto mais univocamente legível quanto mais estiver ligado a uma instituição. A leitura não é somente o que está escrito, ela é acontecimento/discurso na medida em que é remetida às suas condições de produção, ou melhor, às suas instituições de produção. Diante disso, precisamos investigar os interesses de organismos internacionais sobre a temática da leitura, sobretudo quando se trata da leitura em países periféricos do capital. Se as instituições “supranacionais” Cerlalc, ONU, UNESCO e, no contexto nacional, MEC e MinC são filiadas a determinadas formações discursivas e ideológicas, as concepções e a finalidade da leitura são, pois, determinadas por tais formações.

A segunda vertente, que também está relacionada à questão do controle que as instituições exercem sobre o discurso e o sentido da leitura nas práticas linguísticas, volta-se para a questão mais específica do sentido de um determinado texto que circula socialmente, o modo como se dá a significação do discurso, considerando aspectos do dito, da opacidade da língua, da relação dos discursos com a materialidade social na qual o sujeito leitor está inserido. Em ambas vertentes é preciso situar quem é sujeito-leitor e em quais condições a leitura é produzida. Conforme Orlandi (2003, p.8):

Uma das perguntas presentes de forma mais ou menos constante nos trabalhos sobre leitura, é a que incide sobre a relação entre, de um lado, o imaginário que constitui um sujeito-leitor para a Escola e, de outro, o sujeito leitor efetivamente presente na Escola com suas determinações concretas (histórico-sociais).

Muitos são os documentos (leis, decretos, portarias, projetos, campanhas e programas) que tratam da leitura, não só no âmbito brasileiro, mas mundial. Então, não é possível remeter a questão a todo o universo discursivo que envolve a leitura em tantas áreas do conhecimento, compreendendo universo discursivo como “o conjunto de formações discursivas que interagem numa conjuntura dada” (ORLANDI, 2003, p.13).

Diante de sua extensão máxima, precisaríamos definir, a partir desse horizonte macro, os domínios a serem estudados, havendo, assim, a necessidade de definir os campos discursivos, entendendo-os como “todos os discursos produzidos que se podem remeter à questão da leitura e do sujeito-leitor, em qualquer época, em qualquer região, de qualquer tipo etc.” (ORLANDI, 2003, p.13). No campo discursivo, está o conjunto de formações discursivas que se encontram em divergências ou convergências e que se delimitam mutuamente em consonância com uma região determinada do universo discursivo.

A partir das distinções entre universo discursivo e campo discursivo, delimitamos o *corpus* de natureza heterogênea. No campo discursivo elegemos, prioritariamente, uma propaganda da campanha de leitura “Leia Mais. Seja Mais”, os “Documentos das Reuniões Internacionais de Políticas Nacionais de leitura” e uma publicação do PNBE intitulada “Por uma Política de Formação de Leitores”.

Orlandi (2003, p.10) observa que o “*corpus* é instável e provisório”. Para sua delimitação, seguimos critérios teóricos. Assim, os recortes foram necessários para a definição das sequências discursivas a serem analisadas no sentido de responder ao problema. O *corpus* e as sequências foram organizados considerando a relação entre o que é dito (materialidade linguística) e o discurso (práxis, acontecimento), que não é automática, pois as marcas linguísticas, em si, não dizem muito sobre um discurso.

De acordo com Orlandi et al. (2003, p.10):

É preciso considerar o modo como aparecem em um discurso, ou seja, temos de estabelecer seu modo de existência em relação à propriedade do discurso que é o objeto da análise, já que estamos caracterizando significativamente o discurso, em relação às marcas que o constituem.

O processo de constituição do *corpus* acontece paralelamente à construção da “perspectiva” da análise, pois decidir pelo que vai fazer parte do *corpus* já traz implícita a tomada de partido/filiação teórica acerca das propriedades discursivas que constituem esse *corpus*, como vai também acontecendo a constituição do próprio analista, com “seu olhar”, seu ponto de vista e sua ideologia atravessando a análise.

Outro aspecto relevante diz respeito aos resultados. Ao tomar o discurso como objeto de pesquisa, fizemos recortes de uma determinada conjuntura. Diante disso, julgamos nossos gestos interpretativos relevantes, uma vez que instauram, de certa forma, a crítica necessária a tais políticas, uma vez que o sentido atribuído à leitura está em consonância com os interesses do capital. As nossas interpretações, embora tenhamos buscado uma fundamentação

consistente, não esgotam a temática, mas respondem as questões levantadas, dando conta do objeto.

Na constituição do *corpus*, identificamos a predominância da instância ideológica do capital atravessando os discursos. Retomando o que defendemos por ideologia, trazemos, com o propósito de corroborar, o pensamento de Nunes (2003, p.27)³⁹:

A noção de ideologia não é utilizada aqui no sentido de ‘falsidade’ nem de ‘visão de mundo’. Ela não remete tampouco a um conjunto de ‘ideias’. A ideologia é feita de práticas. E o complexo ideológico não constitui um bloco homogêneo, mas sim um espaço contraditório onde estão intrincadas diferentes formações discursivas.

Pensando a ideologia como mecanismo de produzir evidência e como espaço paradoxal de diferentes formações discursivas, não analisamos o sentido dos documentos constitutivos do *corpus*, pois o sentido não se restringe às palavras. A questão é como estes documentos têm produzido sentidos, uma vez que neles se materializam discursos que se inserem na formação discursiva do mercado que é determinada pela formação ideológica do capital.

É justamente essa relação com a ideologia que permite ao analista do discurso detectar o que é sistemático e constante acerca do funcionamento do discurso. Dada a natureza da AD a qual nos filiamos, ratificamos que a pesquisa representa um “continuum discursivo” no qual as questões levantadas são estados de um processo discursivo e não estão fechadas, sendo assim campos abertos para outras interpretações e outros sentidos.

Os tópicos seguintes abordam os dispositivos teóricos que fundamentaram a discussão à luz da AD, adentrando-se, assim, às questões metodológicas.

2.3 Fundamentação teórica: dispositivos teórico-metodológicos e analíticos na AD

Os discursos que atravessaram os ditos, a materialidade linguística, nos documentos oficiais que constituíram o *corpus* da pesquisa, foram tratados como “prática de sujeitos no seu fazer histórico-discursivo, buscando a posição do sujeito discursivo” (FLORÊNCIO et al., 2009, p.42). Quem é então o sujeito que enuncia? De onde enuncia e para quem enuncia? Em um primeiro momento, explicitaremos os dispositivos teórico-metodológicos para depois procedermos à explicitação dos dispositivos teórico-analíticos.

Sobre o lugar do sujeito na AD, vejamos a contribuição de Cavalcante (2007, p.47):

³⁹ Artigo que compõe o livro *A Leitura e os Leitores* (Cf. Referências).

Não concordamos com a ideia de sujeitos totalmente assujeitados às determinações sociais. Também rejeitamos a noção de sujeito livre, fonte de seu dizer. Defendemos um sujeito constituído nas práticas sociais concretas, por elas condicionado, mas também capaz de intervir, de provocar mudanças, uma vez que sendo a realidade social heterogênea e conflitiva, portanto descontínua, o processo de determinação nunca é linear, homogêneo, contínuo. O discurso produz-se se e reproduz-se na humanidade para atender uma demanda específica, a possibilidade de produção e reprodução da espécie, através de sua forma material, que é a linguagem.

Para a AD, o sujeito do discurso é carregado de marcas sócio-histórico-ideológicas. O lugar do sujeito não é vazio; é preenchido por aquilo que Pêcheux determina de forma-sujeito, ou seja, o sujeito do saber de determinada FD. Desse modo, é pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em determinada FD, com a qual ele se identifica, constituindo-o enquanto sujeito. Mas, nem sempre essas filiações à FD são realizadas conscientemente, visto que o sujeito pode realizar escolhas sem se dar conta, o que se consubstancia no processo de alienação.

Outro momento dessa formação do sujeito, segundo Pêcheux (1995, p.217), “constitui um processo subjetivo de apropriação dos conceitos científicos e de identificação com as organizações políticas de ‘tipo novo’”. O sujeito rompe com a FD na qual estava inscrito e identifica-se com outra e nesta se inscreve em sua respectiva forma-sujeito. A desidentificação enquanto modalidade de subjetivação é característica do “sujeito da prática política revolucionária” que intervém em contextos estabilizados.

A discussão sobre o sujeito do discurso de ruptura, desestabilização, do desarranjo-rearranjo fez com que Pêcheux refletisse sobre o acontecimento como sendo algo não necessariamente marcado linguisticamente, mas dependente de uma relação espaço-temporal e de produção de sentidos no interior do discurso.

É na atividade humana concreta que o homem constrói a realidade e essa construção é o homem fazendo a história. No caso do discurso, “essa lógica não se altera. O discurso é a objetividade feita subjetividade, através de um pôr social feito de linguagem” (FLORÊNCIO et al, 2009, p.48). Desse modo, a subjetividade do sujeito é determinada pelas suas relações sociais e suas escolhas estão circunscritas ao seu tempo histórico. Por isso, mesmo escolhendo a partir da sua singularidade e individualidade, essas escolhas serão sempre sociais, embora o sujeito, segundo Florêncio et al. (2009, p. 51):

[...] na maioria das vezes, tenha a ilusão de autonomia, em sociedades divididas em classes, todas as escolhas, das mais pessoais, como a quem se pode amar, até as econômicas, à forma de explorar o trabalhador, são determinações sociais.

O tecido social é poroso, assim, nenhuma realidade oferece apenas uma alternativa. Nenhuma leitura apresenta uma única forma de interpretação e de sentido. Uma leitura se articula a tantas outras leituras, produzindo “novos” conhecimentos a partir de “novos” sentidos que desestabilizam os já existentes, uma vez que os sentidos não estão presos ao texto/dito e trazem as marcas da objetividade e da subjetividade que constituem essa forma-sujeito. A AD possibilita uma análise objetiva e crítica do sujeito do discurso, que não é o sujeito que fala, mas o sujeito do lugar discursivo determinado pela história que, no caso da sociedade capitalista, enuncia do lugar do trabalho ou do capital, ou dos dois lugares, alternadamente, a depender da conveniência.

Vemos que a forma sujeito-leitor é construída pelas e nas condições de produção e de reprodução do modo sociometabólico vigente. Sobre a forma-leitor na atualidade, Nunes (2003, p.36) assevera que tem a ver “com o agenciamento dos setores econômicos em geral [...]. O leitor é localizado em nossos dias em meio a palavras de ordem que marcam as relações de produção do modo capitalista: ‘produtividade’ ‘rendimento’, ‘organização’, ‘competência’, ‘eficiência’, ‘rapidez’”. Contudo, apesar de todas as determinações sociais, os sujeitos reagem de formas diferentes, pois sofrem influência das relações de classes sociais deste tempo e são interpelados por ideologias – não só por uma ideologia soberana – e atravessados pelo inconsciente, que traz as marcas das contradições do tempo histórico.

Abordaremos brevemente no próximo tópico a processualidade histórica da leitura e sua consolidação enquanto prática inserida na educação formal.

2.4 A leitura na processualidade histórica: o papel da Escola

As questões relacionadas ao discurso não são específicas da sociedade capitalista. Em todas as sociedades e em todos os tempos em que existiram/existirem sujeito e linguagem o discurso esteve e estará presente na materialidade histórica. No entanto, afirma Florencio et al. (2009, p.53), “foi a sociedade contemporânea, com todas as suas contradições e conhecimento acumulado, que possibilitou a Pêcheux empreender os estudos que resultaram na AD francesa”.

A relação da leitura com a sociedade capitalista, a partir do século XVIII, está imbricada à educação no seu aspecto formal-institucional. Para Saviani (2007, p.9-14), “a origem das instituições educativas remonta ao momento de ruptura do modo de produção comunal (o comunismo primitivo) que determinou o advento das sociedades de classes”. Nessa ruptura, o discurso se produz e se reproduz para atender a uma demanda específica, a

possibilidade de produção e reprodução da espécie, através de sua forma material que é a linguagem.

O artigo **A instituição escola na sociedade dividida em classes: Uma construção histórica**, de Rocha Pires⁴⁰, trata do processo histórico da institucionalização da educação. Nele, a autora coloca que na sociedade primitiva a educação acontecia de modo espontâneo e integral, ou seja, não existiam instituições educacionais. Na antiguidade, acontecia através da transferência de pais para filhos. Na idade média, passa-se a enxergar a educação de forma diferenciada, sendo que as classes “abastadas” pagavam mestres particulares para os filhos. Foi no século XVIII que nasceram as primeiras escolas públicas mantidas pelo Estado. Em meio a este processo histórico, a escola sempre foi tida como instrumento das classes dominantes para manutenção de sua hegemonia.

Historicamente, o homem desenvolve por meio da aprendizagem mútua e “desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação” (SAVIANI, 1999, p.1). Mas, o processo educativo tem suas peculiaridades, a depender do contexto social e histórico em que ocorre. Por exemplo, a escola que hoje conhecemos é datada do século XVIII, quando houve o predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura. No processo de mudança do modo de produção, ocorreu a necessidade de generalização da escola. Logo, “[...] a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória” (SAVIANI, 1999, p.2).

A educação institucional escolar é resultado de uma construção histórica que, sob a influência da Revolução Industrial, desencadeou pesquisas e mudanças nas áreas tecnológicas e científicas. O plano político ocorre com a revolução democrática resultante das formas de participação popular. O plano cultural foi marcado pela ênfase revolucionária da importância da leitura que até então não era considerada de valor e mesmo dispensável.

Assim, os discursos acerca da leitura vão também se modificando à medida que as bases materiais de produção se modificam e passam a exigir outras formas de relações sociais. Com a importância da leitura se consolidava um público leitor, contingente de consumidores de material impresso, e, assim, estimulava-se a indústria da impressão, que deu margem ao aparecimento de gráficas e editoras. Mas não só isso.

⁴⁰ Andréa Pires Rocha - Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus-Franca. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora colaboradora na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Departamento de Serviço Social. E-mail: drea_rocha@hotmail.com / drea_rocha@yahoo.com.br

A prática da leitura se difunde como hábito e necessidade em decorrência de fatores socioeconômicos, como tornar o trabalhador competente para atuar no sistema industrial de produção, em fase de implantação e expansão na época.

A escrita e a leitura introduzem o trabalhador em uma realidade mediada por signos abstratos, diferente do modo imediato e empírico que esse trabalhador estava habituado. Nesse contexto, consideremos o discurso da autonomia dos sujeitos para a assinatura de contratos de trabalhos, difundindo a ideia de liberdade, e a necessária obediência às instruções transmitidas por escrito e não mais a orientação pela experiência ou intuição.

Em síntese, a importância de um público leitor e, conseqüentemente, de sociedades leitoras, à luz da Revolução Industrial, atendeu aos seguintes objetivos: garantir a produção e a circulação de livros, manter em alta o mercado editorial e difundir e expandir os ideais burgueses. Para essa empreitada, surgiu a escola como instituição que, inicialmente, conta com a ação de grupos religiosos e, depois, torna-se papel do Estado que, através da escola pública, promove a escolarização em massa. A leitura contribuiu para a assimilação do projeto político e ideológico da burguesia.

A instituição escola pública tornou-se principal instrumento de transmissão dos valores burgueses até a chegada dos meios de comunicação de massa. Como toda moeda tem dois lados, a escola contemporânea, ainda sob a mordida da ideologia capitalista, tem sido também espaço circulante de ideias divergentes e revolucionárias, em sentido oposto ao que lhe é imputado pela ordem vigente.

Com as marcas da mercantilização a leitura aparece nos documentos que institucionalizam as políticas públicas de leitura, aparece nos livros didáticos, nas práticas de leitura na escola e nos meios de comunicação - observemos as propagandas de leitura na televisão e constataremos tais marcas.

Ao tratar da influência do liberalismo na leitura, Nunes (2003, p.42-43) assinala:

Nota-se hoje, com a dominância de discursos liberais, um silenciamento das formas de atribuição de sentido e de distribuição dos materiais de leitura. Alimenta-se a ilusão de que se pode ler ‘tudo’, de que se pode ler ‘o que quiser’, de que se podem conhecer todos os sentidos possíveis, de que se tem acesso facilmente aos textos. Forma-se a imagem de um leitor ‘heróico’, que por iniciativa própria, e sem limitações de censura ou de condições financeiras, pode tudo ler e interpretar.

Assim, praticamente desaparece o trabalho intelectual da leitura e as condições objetivas. Atribui-se ao sujeito-leitor a responsabilidade de construir “livremente” sua história de leitura de forma heroica e vencedora, ratificando a ilusão que se pode ler tudo e que o

sujeito realiza-se socialmente sendo leitor. Ao construir “livremente” sua própria história de leitura, muitas outras leituras podem ser apagadas. Ou seja, podem não fazer parte dessa história as leituras que vão contra a ordem estabelecida pelo capital, pois o acesso é limitado e vigiado.

A constituição do sujeito-leitor brasileiro apresenta uma história particular “marcada pela não legitimidade de uma tradição linguística da oralidade, pela dependência econômica e tecnológica, pela desigualdade de condições de leitura, pela utilização não-crítica de modelos interpretativos” (NUNES, 2003, p.44-45). Associam-se a estes determinantes a predominância da censura, que ora é escancarada e assumida pelo Estado, ora é velada e forjada nos discursos da liberdade de expressão e da democratização do acesso.

O discurso se constitui nas relações sociais, desde as mais corriqueiras, do cotidiano, até as mais formais e elaboradas, por isso da complexidade do discurso enquanto objeto de pesquisa e sua mobilização com as categorias analíticas.

2.5 O discurso enquanto objeto e a mobilização de categorias analíticas da AD

A compreensão do discurso como lugar onde os sentidos são produzidos implica mostrar o caminho percorrido pelo sujeito na constituição dos sentidos, levando em conta que “toda e qualquer sociedade de classe se sedimenta pela via das relações conflituosas de exploração/dominação, como relações de força que se manifestam, de forma especial no discurso, em seus efeitos de sentido sobre a realidade” (FLORÊNCIO et al., 2009, p.63).

A Análise de Discurso é uma ação complexa, visto que não se trata de mera descrição de enunciados, pois o analista como sujeito enuncia e produz discurso a partir de um lugar social, de uma posição ideológica na qual se filia; na verdade, trata-se de um produtor de discurso e de sentidos, analisando outros discursos e apresentando outros sentidos, de outros lugares e de outras posições ideológicas. Distanciar-se do seu lugar, sem deixar de ser o que é, e adentrar no lugar do outro, não é tarefa simples, pois a análise não é mera descrição e tampouco aquilo que o analista gostaria que fosse.

Os discursos podem estar na direção da manutenção da ordem vigente ou na transgressão e superação dessa ordem, mas essa dualidade somente pode ser identificada e trazida para a superfície, para a realidade, se forem desvelados os sentidos silenciados e obliterados no dizer. Para desvelar esses sentidos e situá-los numa determinada FD e FI é preciso que o analista faça um percurso teórico-metodológico e analítico bastante criterioso no sentido de elucidar as Condições de Produção do Discurso.

Para proceder à análise da materialidade linguística – do dito – a partir dos postulados da AD é preciso apropriar-se de determinadas categorias centrais dessa teoria, a saber: condições de produção, formações discursivas e formações ideológicas. Sobre estas, abordaremos a seguir.

2.6 Condições de Produção e efeitos de sentido: as determinações no discurso

O título da dissertação aponta para essa categoria analítica como o eixo norteador das discussões. Mas, ao indagar sobre as condições de produção e os efeitos de sentidos da mercantilização da leitura na interface com o discurso da democratização do acesso, outras categorias foram sendo mobilizadas, pois os discursos surgem de uma determinada Formação Ideológica, do capital ou do trabalho. Válido salientar que nos documentos analisados não aparece o termo mercantilização da leitura. A leitura aparece sempre na perspectiva da democratização do acesso. O que nos permitiu chegar ao sentido de mercantilização foram as materialidades discursivas analisadas e remetidas às suas Condições de Produção. Cavalcante (2007, p. 38) assevera que:

[...] as condições de produção do discurso compreendem, fundamentalmente, os sujeitos falantes em constante relação com a cultura, com a sociedade e com a economia de um determinado momento histórico. Nessa inter-relação os sujeitos assumem posições em relação a determinadas formações ideológicas e discursivas.

A categoria das Condições de Produção é imprescindível na compreensão de como os discursos são constituídos e geram sentidos, visto que leva em consideração o sujeito inserido nos contextos amplo e restrito que os discursos emergem. Saber de onde e de quem vem o discurso e para quem, implica remetê-lo à sua exterioridade que levará, inevitavelmente, às condições de produção.

Cabe destacar que as condições de produção nos estudos na linguagem foram abordadas por outros estudiosos mesmo antes de ser elevada à categoria analítica na AD. Já em 1929, Bakhtin/Volochínov (2010, p.117) afirmam que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” O horizonte social mais imediato abarca conjunturas bem mais complexas das relações sociais em um determinado modo produção da existência. Em Bakhtin/Volochínov (2010, p.118), está posto que:

A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor.

A categoria Condições de Produção é fundamental na AD, visto que permite estabelecer a relação entre sujeitos, conjuntura sócio-histórica e memória. As condições de produção podem ser amplas e restritas e se referem ao momento histórico no qual os sujeitos enunciam. Embora pareçam pertencer aos sujeitos, tais dizeres são atravessados por outros dizeres e remetidos a uma materialidade que está no exterior do sujeito, ainda que não alijados de uma ressignificação subjetiva.

Em sentido amplo, as Condições de Produção do discurso expressam as relações de produção marcada pela dualidade capital x trabalho na sociedade capitalista, com toda carga sócio-histórico-ideológica. Em sentido restrito, as CPs expressam as situações mais imediatas nas quais o discurso é engendrado e estão relacionadas ao contexto mais específico e determinadas pelas condições amplas.

Tratando-se do discurso da democratização do acesso na interface com a mercantilização da leitura, em sentido amplo, partimos de uma produção, referendada pela UNESCO, do Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (Cerlalc). No contexto brasileiro, em sentido restrito, identificamos o atravessamento ideológico desse já dito nas políticas públicas de leitura. De antemão, sabemos que os discursos dos organismos multinacionais são atravessados pelos interesses do capital. Nesse contexto, as políticas públicas de leitura são decorrentes da estrutura neoliberal operada mundialmente.

É a categoria das Condições de Produção do discurso que nos remete às relações de força presentes e constituintes da prática discursiva. A forma como os acontecimentos afetam determinada coletividade geram discursos e sentidos que expressam posições de classe. Cavalcante (2007, p.37-38) afirma que:

A forma como estes acontecimentos significam e afetam os sujeitos em suas diferentes posições, políticas na sociedade, expressa como se organiza o poder - distribuindo posições de mando/subordinação x resistência, exploração x explorado, sedução x adesão [...].

As condições de produção geram efeitos de sentidos que são apreendidos pelos sujeitos nas relações sociais. Nessa direção, Orlandi (2005, p.39-40) menciona três fatores que constituem os sentidos. No primeiro, a autora nos mostra que não existe um marco inicial para o início ou término do sentido, pois não é linear. Há sempre uma interrelação/imbricamento

entre os discursos passados, presentes e futuros. A relação de sentidos é mediada por uma memória discursiva; como um fio condutor, uma espécie de teia dos discursos.

O segundo apontado pela autora diz respeito à antecipação, que é a colocação do sujeito no lugar do interlocutor, ser ouvinte de si mesmo. Assim, o sujeito poderá antecipar o sentido/significação que suas palavras poderão produzir para os seus interlocutores/ouvintes e, podendo prever determinada reação, já orienta suas argumentações de tal ou qual maneira que ache mais conveniente e proveitoso, tendo em vista que o efeito a ser produzido pode convergir ou divergir dos seus propósitos, pois este ouvinte/interlocutor pode ser amigo ou inimigo.

O terceiro fator, continua Orlandi (2005), dá-se nas relações de força, do lugar e da posição social que enuncia esse sujeito. Assim, a validade e o prestígio do discurso têm a ver com a imagem que esse sujeito enunciador representa frente aos seus interlocutores. O discurso não é mais um lugar comum, pois quem o profere passa a imagem de um sujeito não comum. É o caso dos sacerdotes, juristas, bem como a relação professor-aluno.

Portanto, a categoria Condições de Produção é imprescindível ao analista de discurso, pois possibilita, através da materialidade linguística, situar o sujeito em meios às contradições ideológicas e aos acontecimentos históricos e discursivos de uma dada conjuntura.

2.7 A Formação Discursiva e a Formação Ideológica na constituição do discurso

Em meio ao processo de desconstrução dos pilares de teorias de cunho objetivistas e subjetivistas, Pêcheux buscou estabelecer a relação entre ideologia, discurso e subjetividade. Nesse processo, o indivíduo passa a ser considerado, segundo Oliveira et al (2013, p.218), “como sujeito de uma formação social que se reconhece como sujeito por práticas no interior de Formações Ideológicas, referendadas por meio de Formações Discursivas”.

As Formações Discursivas e Ideológicas estão tão intrinsecamente articuladas que é difícil conceituá-las separadamente. Oliveira (2013) apresenta a definição de FIs de Haroche, Henry e Pêcheux (1971, p.102-103), que as concebem como “conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais, nem universais e que se referem mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras”.

As FIs têm como parte constituinte de si uma ou mais FDs que se interrelacionam. As Formações Discursivas são conceituadas por Pêcheux (1988, p.160-161) como:

[...] aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um

programa etc) [...] Diremos que os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

A concepção de ideologia que assumimos passa pelas relações sociais de produção e abrange determinações de classe que na sociedade capitalista é de dominante e de dominada. Assim, o processo de constituição dos sujeitos não ocorre da mesma forma, mas através de diferentes formas específicas de ideologia. Estas formas são denominadas Formações Ideológicas (FI), que conforme Haroche (1971, p.102) *apud* Cavalcante (2007, p.42):

[...] são, pois, expressão da estrutura ideológica de uma formação social que põem em jogo práticas associadas às relações e classe. Trata-se de realidades contraditórias, na medida em que em uma conjuntura dada, as relações antagônicas de classe possibilitam o confronto de posições políticas e ideológicas que não são atos individuais, mas que se organizam em formações conservando entre elas as relações antagônicas de aliança e de dominação.

Para que as Formações Discursivas se constituam em matrizes de sentido é necessário que as entendamos como conjunto de discursos que expressam a posição assumida pelo sujeito que enuncia. Seu enunciado é determinado pelo que pode e pelo que não pode dizer. Mas, nem por isso uma FD é uma categoria de análise fechada e, muito menos, os discursos circulantes formam uma unidade/bloco uniforme. Dentre as Formações Discursivas, quer seja na perspectiva ideológica do capital, quer seja do trabalho, pode haver divergências, visto que os ditos/as vozes dos enunciadores movimentam sentidos outros.

As formulações de FDs e das FIs levam em conta que todo e qualquer discurso estabelece relações com outros discursos que o antecederam, como já foi dito antes, mas é ressignificado e reconfigurado de acordo com os interesses de classe no contexto atual no qual está sendo utilizado. Esse processo de retomada de elementos e de falas já ditas vão constituindo a Memória Discursiva. Nesse movimento de ontem, hoje e amanhã é possível ressignificar o que já se disse, o que se diz e, porventura, o que há de ser dito.

Na ressignificação do já dito, os deslocamentos vão acontecendo e gerando “novos” dizeres. Esse processo é possível pelo Interdiscurso que, sinteticamente, seria um conjunto de já ditos que sustenta todo dizer e está articulado ao universo de Formações Ideológicas.

Para Courtine e Marandi (1981, p.58) *apud* Florencio et al. (2009, p.77):

[...] o interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida [...] a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dela própria; a produzir sua redefinição e seu retorno, a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos, a

organizar sua repetição, mas também a provocar eventualmente seu apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação.

Assim, todo discurso concreto, oriundo da materialidade histórica, será produzido por um sujeito que diz a partir do interior de uma FD. O discurso é dependente do Interdiscurso, que, por sua vez, é formado pelos elementos pré-construídos historicamente, que vão remeter a uma prática discursiva anterior e exterior ao já-dito. O Interdiscurso é também subordinado à lei de desigualdade – contradição – subordinação que caracterizam as FIs.

A categoria do Interdiscurso está articulada a outra categoria: o Intradiscurso. O pré-construído é o ponto de apreensão do interdiscurso, enquanto que no intradiscurso seria a “reinscrição, sempre dissimulada, no intradiscurso, dos elementos do interdiscurso, ou seja, a presença do não-dito que atravessa o dito, sem que haja uma fronteira identificável” (MALDIDIER, 2011, p.53). Sobre o Intradiscurso, Oliveira et al. (2013, p.221) diz o seguinte:

O intradiscurso pode ser entendido como o fio do discurso do sujeito falante, ou seja, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma interioridade. O intradiscurso marca o que se está dizendo, a relação do sujeito consigo, com as postulações anteriores e posteriores, passadas e futuras e que, dentro de determinada FD, permite que os sujeitos se identifiquem, produzindo discursos convenientes e coincidentes.

As formulações do sujeito enunciador num determinado contexto histórico, diante de uma determinada conjuntura sociometabólica, de onde emergem discursos com antigos e conhecidos paradigmas, mas revestidos e transfigurados em novos sentidos, são possíveis pela Memória Discursiva. Como a AD francesa é uma teoria crítica da linguagem e elege o discurso como objeto, a categoria da Memória Discursiva torna-se imprescindível à discussão, pois é através dela que os sujeitos irão formular e estruturar os seus discursos. Oliveira et al. (2013, p. 219-220) define essa categoria como:

[...] um conjunto de dizeres já expressos que dão base a todo dizer e em que os sujeitos não estão conscientes dessa determinação externa e, assim, não são fontes de significados, mas resultados desses significados, efeitos produzidos pela ideologia, pelo inconsciente e pela materialidade.

A Memória Discursiva se inscreve na história dos homens e da humanidade. Vai permitir as formulações e circulações dos enunciados no emaranhado de formações ideológicas no interior de uma determinada Formação Discursiva.

Até o momento, a discussão sobre discurso tem-se dado na perspectiva do dizível/do dito que se consubstancia na materialidade linguística. Entretanto o processo discursivo não se limita à materialidade da língua, vai muito além dela, visto que múltiplos e instáveis são os

sentidos, e isso é muito mais do que indício da incompletude da linguagem. Por mais que haja uma tentativa de unificação de sentidos tão almejada pela classe dominante, a transitoriedade, o movimento e a fugacidade são elementos constitutivos da linguagem.

Para a exposição do que vem a ser os não ditos, apropriamo-nos da seguinte citação de ORLANDI (2001, p.82): “há sempre um não-dizer necessário. Quando se diz ‘X’, o não-dito ‘Y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘X’. Se instaura um silêncio necessário para que se constitua o sentido do enunciado”. Assim, o que existe “é o silêncio que é sentido, possibilidade de dizer [...] Daí, poder-se falar de instabilidade e multiplicidade de sentidos, de incompletude da linguagem. O silêncio tem primazia sobre o dizer/dito” (FLORÊNCIO et al, 2009, p.81).

O silêncio não é um vazio e nem ausência de sentidos e nem mais um elemento da linguagem. Ele pode ser considerado um elo entre um discurso em relação a outros discursos. A sua efetivação acontece através das Formações Discursivas e, conseqüentemente, Ideológicas, que atravessam os discursos dando-lhes sentido. O silêncio vai fazer com que o sujeito possa significar o dito, mas, sobretudo, identificar e atribuir sentidos aos não ditos. O silêncio ao qual nos referimos até agora é o fundador de sentidos, onde não há uma divisão entre o que se diz e o que não se diz.

Vejamos outra forma de realização do silêncio que se materializa na censura e na interdição; é o “silêncio local”, conceituado por Orlandi (1993, p.75) como:

[...] uma forma impositiva de silêncio – constituída nas fronteiras de diferentes formações discursivas – funciona pelo impedimento de determinadas palavras, ou seja, de sentidos que, necessariamente excluídos interditam aos sujeitos a inserção em uma determinada formação discursiva.

Nesse sentido, acontece um silenciamento que, embora imposto em determinadas situações e por determinados grupos no/do poder, não se sustenta, uma vez que o sujeito do discurso não é estático; ele se movimenta para constituir os sentidos, extrapolando e transgredindo os limites das FDs e das FIs dominantes. Então, não vai surtir todo efeito desejado os recortes entre “o que se diz e o que não se diz”, porque mesmo assim, o sujeito vai além dos limites do dizível e vai produzir sentidos outros os quais eram proibidos e muitas vezes dificultados pelo mascaramento dos jogos de palavras no campo linguístico.

Para tratar dos não ditos, na seção seguinte exporemos de forma mais específica a noção de implícitos, identificados pelas marcas linguísticas formais presentes numa determinada FD. Trataremos também dos silenciamentos da ordem do capital que tentam apagar os conflitos de classe e a trajetória histórica enquanto construção humana feita de/nas

contradições e nas relações de convergências e divergências. Nesse contexto é produzido o discurso da democratização do acesso à leitura na interface com os interesses do mercado.

2.8 Implícitos e silenciamentos no discurso da democratização do acesso à leitura: os não ditos que tanto dizem sobre a mercantilização

Os implícitos e os silenciamentos constituem os não-ditos no discurso. E “[...] diferente do implícito, que se mostra através de marcas formais, o silêncio é percebido através de pistas, traços. É por fissuras, rupturas, falhas, que o silêncio se mostra fugazmente” (ORLANDI, 2007, p.46). Os sentidos do não-dito envolvem uma teia complexa que só pode ser compreendida a partir das contradições e dos atravessamentos ideológicos que se consubstanciam no discurso.

Na identificação dos implícitos quanto no desvelamento dos silenciamentos, o analista parte da materialidade linguística/do dito. Mas o implícito será identificado nas (ir)regularidades da estrutura da língua. Tomemos como exemplo quando o sujeito que enuncia omite determinado vocábulo para isentar-se, por assim dizer, de qualquer responsabilidade que aquele enunciado pode gerar, embora os próprios mecanismos da materialidade linguística já explicitam suas intenções, pois o implícito está “colado” no dito.

Por outro lado, o processo discursivo do silenciamento não está preso ao sentido literal das palavras, mas também não está totalmente deslocado de sentidos em relação à materialidade linguística, porque esta é o ponto de partida, e não de chegada. O silenciamento se caracteriza pelos apagamentos, negações, transgressões que estão em jogo na luta entre as classes dominante e dominada. Outro aspecto é que um mesmo enunciado pode gerar sentidos diferentes a partir da posição ideológica de quem enuncia e de quem analisa o discurso.

As políticas públicas de leitura são influenciadas por questões mercadológicas. O que é permitido ao povo ler passa pela aprovação dos poderes instituídos que têm como fim legitimar a ordem social metabólica vigente. Como bem diz LESSA (2012, p.38), o “Estado determina o quê e o como será aprendido pelos alunos [...] determina quais necessidades na escola serão atendidas [...]”. Desse modo, uma aprendizagem que permita a crítica consistente às relações de produção capitalistas não interessa ao Estado.

Segundo TONET (2012a, p.70), “[...] o interesse das classes dominantes será sempre o polo determinante da estruturação da educação que será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social [...] que sempre terá um caráter predominantemente conservador”. Nesse sentido, a democratização da leitura é limitada, haja vista que a gênese dos problemas não se encontra na esfera política, na educação e nas práticas leitoras. Os

problemas não serão resolvidos por essas instâncias, por razões expostas no primeiro capítulo, e que Bertoldo (2009, p.152) corrobora, asseverando que:

[...] a esfera política é, assim como a educação [...], entre outros, um complexo parcial que tem seu lugar de atuação na teleologia secundária. [...] não é nela que se encontra a resolução da problemática entre trabalho e educação [...], esta deve ser buscada na esfera da economia, por ter uma determinação ontológica sobre a política.

Ao assumir a função de defensor da classe hegemônica, o Estado desloca a centralidade do trabalho à centralidade da política, criando, assim, estratégias para obliterar as razões da crise do capital. As políticas públicas de leitura fazem parte dessas estratégias. A leitura já não pode ser mais um produto cultural qualquer e deve ser legitimada e propiciada pelo Estado, pois a participação dos sujeitos nos limites da emancipação política implica a capacidade de firmarem contratos e serem aptos a responder às necessidades do mercado, onde um simples manuseio de cartão eletrônico requer certa habilidade de leitura.

Tecendo críticas ao capital, ENGELS (2012, p.79) ressalta que “é necessário que haja pessoas que possam dispor livremente de si mesmas. Produzir pessoas ‘livres’ e ‘iguais’ foi exatamente uma das principais tarefas da produção capitalista”. Por isso, não interessa ao modo de produção o analfabetismo extremo, embora a cidadania pretendida com a leitura não é suficiente para que os homens se libertem das armadilhas do capital e se emancipem humanamente.

As Formações Ideológicas dominantes sobre livro e a leitura como privilégios de alguns, construídas ao longo da história da educação e da leitura no país, vêm passando por ressignificações, pois o domínio da leitura e da escrita configurou-se condição básica para viver e interagir na sociedade capitalista. É preciso possibilitar às massas um “domínio” básico, que atenda às necessidades do mercado econômico mundial. Essas ressignificações acerca dos discursos da leitura só corroboram o que já asseverava BAKHTIN (1998, p.81), “que as mudanças na infraestrutura expressam-se nas ideologias ou esferas ideológicas e, conseqüentemente, na língua”.

Os silenciamentos contidos nos discursos que atravessam as políticas públicas de democratização do acesso à leitura apontam justamente para sua mercantilização. O desvelamento se constitui, então, em tarefa urgente, uma vez que traz à tona os discursos silenciados e estes não estabelecem relação de dependência direta com a materialidade linguística/dito para poder significar. “O sentido do silêncio não deriva do sentido das

palavras”, observa ORLANDI (1993, p.68). Ao se referir à “política do silêncio”, a autora coloca que,

pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada [...] É o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma ‘outra’ formação discursiva. (ORLANDI, 1993, p.75-76).

Nesse sentido, nenhum texto diz tudo e nem diz qualquer coisa e não gera qualquer sentido, pois quem enuncia traz intenções a depender das filiações ideológicas. No terceiro capítulo vamos apresentar, de forma mais específica, o percurso para o desvelamento dos silenciamentos do discurso da democratização do acesso à leitura na sociedade capitalista. A continuidade das análises das SDs vai apresentar respostas às problematizações e corroborar teses expostas neste trabalho.

3 A DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: DESVELANDO SILENCIAMENTOS

Por mais que a classe dominante tente silenciar e mascarar os sentidos que não lhes são interessantes e não correspondem aos seus interesses, eles escapam do controle e rompem com as amarras e os limites do dizível, porque os sujeitos que enunciam estão filiados a determinadas Formações Ideológicas. Identificar estas formações é um desafio ao analista, em virtude da tentativa da classe dominante de dominar os sentidos do discurso, determinando o “que pode e deve ser dito” e interditando “o que não pode e não deve ser dito”. Os sentidos dos dizeres, como observa Orlandi (2001, p.30):

Não são apenas mensagens a ser decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer em sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

O discurso da democratização da leitura ocorre a partir de determinadas condições de produção que, ao serem investigadas nesse trabalho, vão apontar para os antagonismos do modo de produção capitalista que se manifestam na linguagem. A seleção das SDs foi norteada no sentido de responder as questões postas pelo objeto e apontar os vestígios da mercantilização da leitura.

Para a realização das análises discursivas, metodologicamente seguimos três passos fundamentais: o primeiro refere-se ao **dito**, constituído da materialidade da língua, de uma forma de dizer o conteúdo através de uma determinada formação discursiva. Nesse sentido, foram utilizados na pesquisa documentos e uma propaganda que tratam da leitura como política pública. A forma de tratar o dito foi minuciosa, pois, conforme Florêncio et al. (2009, p.85-86),

[...] funciona como a porta de entrada para a elucidação de sentidos do discurso. A maneira de elaborar essa primeira fase ocorre mediante um processo descritivo, nomeando as diferentes possibilidades de análise dessa materialidade, os recursos linguísticos empregados.

Assim, podemos dizer que esse é o momento da descrição. O conteúdo destacado no dito diz respeito diretamente à problematização que envolve o objeto discursivo da pesquisa.

Depois da seleção e das devidas descrições dos ditos, procedemos a outra etapa, denominada de **não dito**, que não tem existência/materialidade fora do dito.

O não dito é constituído por implícitos e silenciamentos que só poderão ser apreendidos através do dito. Após ultrapassar a descrição do dito, caminhamos discursivamente para o **não dito**, salientando que a mesma estrutura linguística empregada pela classe dominante também dela se utiliza a classe dominada, mas nem por isso as mesmas palavras e as mesmas sequências discursivas têm os mesmos sentidos.

Dos **implícitos** decorrem os deslocamentos, as negações, as dissimulações. Uma vírgula, uma expressão adversativa e tantos outros recursos linguísticos vão dar pistas para o desvelamento dos sentidos implícitos.

O **silenciado**, parte constitutiva do **não dito**, foi outro conceito essencial para a realização das análises. O silenciado “[...] acontece a partir da captação do interdiscurso que atravessa a materialidade discursiva, derivado das condensações e deslocamentos” (FLORÊNCIO et al, 2009, p. 86). Assim, captar os sentidos que estão silenciados e trazê-los à superfície implica o entendimento de que a análise interpretativa não está dissociada da posição de classe do sujeito e do lugar discursivo, uma vez que os sentidos expressam diferentes posições ideológicas, que se inscrevem em determinada Formação Discursiva.

Nas próximas seções abordaremos o atravessamento da ideologia neoliberal no discurso da democratização e a influência de organismos multinacionais na formulação e execução de políticas públicas de leitura.

3.1 O discurso da leitura e sua interface com a ideologia neoliberal: condições de produção e efeitos de sentido da mercantilização

As condições de produção do discurso da leitura estão ligadas ao modo de produção sociometabólico do capital e, conseqüentemente, ao ideário neoliberal. A exigência feita aos países pobres para a implantação de políticas públicas de leitura vem de organismos internacionais, porque a leitura não é somente uma questão de Estado, mas instrumento a serviço da expansão do capital transnacional. Conforme MÉSZÁROS (2002, p.227), “[...] foi sempre muito difícil resolver a contradição entre a tendência fundamental de desenvolvimento econômico transnacional expansionista e as restrições a ela impostas pelos Estados nacionais historicamente criados”. Assim, um problema do Estado brasileiro passa a ser agenda desses organismos, pois interfere na estrutura interna global do capital. O fato é que o analfabetismo, na atual fase de desenvolvimento do capital, é uma forma de restrição à expansão.

Sobre a presença de organismos multinacionais no Brasil, tratando da temática da leitura como política pública, podemos exemplificar com o período entre 1992 e 1994, quando foram realizadas no Rio de Janeiro, em Porto Alegre e em Brasília, na respectiva ordem, as Reuniões Internacionais de Políticas Nacionais de Leitura para a América Latina e Caribe (DRIPNLALC), promovidas pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe⁴¹ (Cerlalc) e pela Fundação Biblioteca Nacional (FBN). O resultado dessas reuniões foi a publicação de três documentos que indicaram as diretrizes para uma política de Estado de promoção da leitura nos países da América latina e Caribe, do Mercosul e do Pacto Amazônico e Grupo dos três respectivamente⁴².

Nessas reuniões sobre o Estado e as políticas de leitura ficou determinado que “é função do Estado garantir direitos básicos da população e seu desenvolvimento econômico e social, e, no rol desses direitos, está a leitura” (DRIPNLALC, 1994, p.16). Então, é solicitada do Estado a vontade política para articular, estimular e apoiar projetos e campanhas de efeitos multiplicadores para o desenvolvimento da capacidade leitora da população carente. O princípio da leitura como direito básico da população carente dá pista da Formação Ideológica que atravessa esse discurso.

Nas formações discursivas do capital a leitura é fator preponderante para o desenvolvimento econômico e social e são atravessadas por silenciamentos que interessam à

⁴¹ O CERLALC é uma organização intergovernamental, sob os auspícios da UNESCO, que tem como objetivo a criação de condições para o desenvolvimento de sociedades leitoras. Suas ações se baseiam na produção e circulação de livros, bem como o incentivo e a proteção da criação intelectual; da assistência técnica na formulação de políticas públicas, dissemina informação especializada, desenvolve e impulsiona processos de formação e promove oportunidades de consulta e cooperação e técnica.

⁴² América Latina: Constituída pela América do Sul, América Central e México (América do Norte), e banhada pelo oceano Atlântico e Pacífico. Países incluídos no portal: Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Guiana Francesa, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Suriname, Uruguai, Venezuela. (www.guiageo-americas.com); Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo, 2006. Disponível em: <<http://www.bvmemorial.fapesp.br/php/level.php?lang=pt&component=19&item=3>>. Acesso em: 14 abr. 2014. Pacto Amazônico: em 03 de julho de 1978 foi firmado o Tratado de Cooperação Amazônica entre Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela, Importante instrumento multilateral para promover a cooperação entre os países amazônicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_78/artigos/PDF/LeyzaDomingues_78.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014. O Grupo dos Três inicia-se em 1989, quando seus países membros tentavam encontrar novos mercados para as exportações dentro de uma estratégia de abertura comercial, iniciando negociações que concluíram em 1994. Grupo dos Três, um bloco de livre comércio criado em 1994 que inclui México, Venezuela e Colômbia. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u95714.shtml>>. Acesso em: 14 abr. 2014. GRUPO DOS TRÊS NA ERA LULA - Brasil, Índia e África do Sul anunciaram ontem a criação de um grupo, espécie de "G8 dos pobres", que reunirá os três para aumentar o poder de barganha dos países em desenvolvimento nos fóruns internacionais. A iniciativa faz parte da estratégia do presidente Luiz Inácio Lula da Silva de fortalecer a cooperação em os países em desenvolvimento. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u49871.shtml>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

classe dominante. Silencia-se que a leitura “é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio histórico que deve ser levado em conta” (ORLANDI, 2001, p.21). Ora, se o discurso é ideológico, “toda formação discursiva diz a partir de um lugar e produz a ilusão de estar refletindo a realidade” (ORLANDI, 2006).

Não acreditamos que a presença e a influência de organismos internacionais sobre o fenômeno em questão se dá por conta da preocupação com o fracasso escolar, por conseguinte, com a competência leitora. As recomendações para elaboração de políticas de leitura de tais organismos são necessárias para o capital, porque fomenta o processo de mercantilização da leitura, atendendo à expansão da indústria e do mercado livresco, de modo a instrumentalizar o sujeito como força de trabalho para atender às exigências da engrenagem do modo de produção capitalista e também garantir a veiculação e “aceitação” dos valores e do ideário burguês. Nesse sentido, vejamos uma sequência discursiva, enumerada como **SD 4**, retirada do documento das “Reuniões Internacionais de Políticas Nacionais de leitura para América Latina e Caribe (1992, p.16, grifo nosso).

A leitura: responsabilidade de todos. Tradicionalmente, tem correspondido às áreas de educação e cultura a responsabilidade de formar leitores, promover a leitura. **Porém, levando em conta que a leitura transcende tanto o âmbito educativo como o cultural, a tarefa de contribuir para uma sociedade leitora requer o compromisso decidido de todos os setores do Estado e da sociedade civil.** Por isso mesmo, as ações orientadas no sentido de favorecer o acesso a distintas linguagens e, em particular, à língua escrita, devem orientar-se a todos os setores da sociedade.

É bastante sintomático o início da sequência discursiva onde é atribuída a **todos** a responsabilidade da leitura “[...] **a todos os setores do Estado e da sociedade civil**”. A expressão **Responsabilidade de todos** é um pré-construído do discurso do Estado. O quantificador **todos** sugere a totalidade dos brasileiros. Essa manobra discursiva, ao tempo em que sugere inclusão, deixa implícito que todos os brasileiros têm condições de assumir a responsabilidade da leitura, silenciando as dificuldades de uma grande parcela da população, que é analfabeta e que, pelo seu alto grau de empobrecimento, não tem sequer acesso à alimentação, à moradia, à saúde. Que condições teria essa parcela de também assumir essa responsabilidade? Nenhuma. Por outro lado, os bancos e instituições privadas começam a desenvolver suas “políticas de leitura” pensando nas deduções de tributos.

Segue abaixo outra sequência discursiva - **SD 5** - extraída do mesmo documento (1992, p.15, grifo nosso).

Um alto índice de crianças na América Latina vive a experiência do “fracasso escolar”. Esta **situação afeta particularmente os filhos de famílias de menores recursos** e uma grande porcentagem abandona a escola nos primeiros níveis de educação. **O quadro se agrava com o analfabetismo funcional que impede os indivíduos de se incorporarem aos processos produtivos.**

A SD corrobora que a preocupação dos organismos internacionais com o fracasso escolar, que se agrava com o analfabetismo funcional, está relacionada aos processos produtivos, uma vez que “a educação é uma mediação para a reprodução social. E que, numa sociedade de classes, ela, necessariamente, contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes” (TONET, 2012a, p.38). A experiência do fracasso escolar, enunciado na SD, afeta as famílias pobres, pois, são os filhos dessas famílias a futura força de trabalho. O futuro trabalhador há de ter “qualificação” necessária para contribuir com a produtividade econômica, por isso o analfabetismo extremo não interessa à maquinaria do capital.

O que foi gestado nesses documentos é que a leitura deve ser uma ação democratizada. Não pode ser uma prática restrita a eruditos e à elite, na medida em que é uma ferramenta indispensável à produtividade econômica e para inserção do país na economia mundial. Vejamos o que está posto na **SD 6**.

Por um lado, **a leitura** não pode ser entendida como um assunto que se circunscreva a eruditos e iniciados. **É uma ferramenta indispensável para a melhoria da produtividade e da eficiência de nossas economias, assim como para sua inserção no contexto internacional.** Por outro lado, **permite o acesso à criatividade e ao conhecimento científico e tecnológico básicos para o crescimento econômico. A tecnologia e a ciência geram melhores condições de vida e de segurança para as pessoas. A leitura e a escrita contribuem para modificar comportamentos e elevar os níveis de conceituação teórica.** (DRIPNLALC, 1992, p.14-15, grifo nosso).

Nessa sequência discursiva há a preocupação com a leitura como “**ferramenta indispensável para a melhoria da produtividade e da eficiência de nossas economias**”. Além disso, também estão definidos os limites de acesso que deverão ser possibilitados pelos programas de leitura - “**o acesso à criatividade e ao conhecimento científico e tecnológico básicos para o crescimento econômico**”.

As mudanças nas relações de trabalho implicam processos discursivos da leitura para produção. É necessário que a classe trabalhadora leia, pois, se por um lado, atende às necessidades do mercado tanto para a produção como para o consumo, por outro, massifica o processo de alienação. Muito embora não possamos desconsiderar as possibilidades de

transgressões com a leitura, os conteúdos ditos democratizados atendem aos interesses da classe dominante que, de acordo com suas conveniências, produz multifacetadas para explicar o real.

A tecnologia e a ciência, de acordo com a sequência, geram melhores condições de vida e de segurança para as pessoas, mas não explicita quem são as pessoas beneficiadas. Quem produz ciência e tecnologia nem sempre vai poder usufruir plenamente dos frutos do seu trabalho. Na SD, a leitura é ferramenta indispensável para a inserção da economia nacional no contexto internacional e ainda aparece como meio modificador de comportamentos, sendo assim, não pode estar circunscrita aos eruditos. Então, é necessário adestrar o sujeito a fim de que não questione e ocupe os postos de trabalho conforme as demandas do capital. Embora não explicita quais comportamentos devam ser modificados, a leitura deve eliminar qualquer comportamento subversivo.

Quanto à elevação do nível de construção teórica, não seria demasiado dizer que se refere ao aprisionamento da subjetividade e à estratificação do processo de alienação no qual os sujeitos da classe trabalhadora estão submetidos. Não é qualquer conhecimento, mesmo que científico ou tecnológico, que propiciará tomada de consciência frente à condição de explorado. A elevação da subjetividade capaz de se contrapor ao capital depende de conhecimento crítico, mas este, por si só, não vai garantir mudanças nas relações sociais. Transformar conhecimento crítico em instrumento de luta pode ser o caminho para a formação de subjetividades onde o mundo não se finda no capital.

Dando continuidade às recomendações dos Documentos das Reuniões Internacionais de Políticas Nacionais de Leitura para a América Latina e Caribe (DRIPNLALC), os representantes, designados pela Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, reunidos em Porto Alegre entre 28 de junho e 1º de julho, encaminharam a Carta de Porto Alegre como registro de seus trabalhos com propostas para uma atuação conjunta. No documento, que sintetiza a Reunião de Porto Alegre (1992, p. 33-34), são postas cinco considerações acerca da função social da leitura. Apresentamos as mais pertinentes à discussão por entremear de maneira mais contundente a finalidade mercadológica e o ideário da cidadania.

1. que a leitura é um instrumento poderoso de inserção social para o homem latino-americano;
2. que a leitura crítica propicia a tomada de consciência do sujeito para o exercício da cidadania plena;

3. que a leitura, assim dimensionada, qualifica o homem para interagir com as exigências do desenvolvimento socioeconômico [...].

Em seguida, no Documento (1992, p. 34) vêm expostas as ações indispensáveis para que a leitura possa cumprir às funções que lhes são atribuídas. A saber:

1. O investimento do Estado na universalização de educação básica de qualidade;
2. O desenvolvimento de uma pedagogia que favoreça a leitura por interesse ou por prazer;
3. A organização de acervos nas escolas para que crianças e jovens aprendam o convívio com a leitura;
4. A expansão do sistema de bibliotecas públicas municipais;
5. A dinamização dos acervos com propostas de circulação das obras que as levem ao leitor potencial.

Assim, para que as funções atribuídas à leitura possam ser concretizadas, o Estado deve desenvolver ações específicas. Para não alongar a discussão, discorrendo sobre todos os tópicos, apresentamos, a seguir, considerações gerais que refutam estas ações e funções expostas no documento.

- a) Apesar dos investimentos do Estado, a qualidade proclamada para educação básica é apenas formal, pois o problema da falta de qualidade não está na escola pública em si, pois reflete as condições bem mais amplas de um modo de produção em crise. Como ter qualidade na escola, se para o capital o social está subsumido ao econômico? Nesse sentido, não seria a escola um subsetor da economia? Pensamos que sim;
- b) Como pode haver interesse e prazer pela leitura quando não traz possibilidade de crítica a um sistema perverso que desqualifica e rebaixa o sujeito na sua humanidade? A leitura que interessa à classe dominante serve de instrumento para manipular a classe dominada;
- c) Acervos e bibliotecas sob o domínio da classe dominante não vão possibilitar ao sujeito a elevação da subjetividade no sentido de perceberem-se construtores da história, pois isso, de outras histórias, além do capital;
- d) A expressão *leitores potenciais*, ao invés de *leitores reais*, indica a formação ideológica desse documento que não interessa em problematizar a leitura na sociedade de classe e muito menos levar em consideração as contradições existentes. Nesse

contexto, “*potencial*” não é mais uma expressão qualquer da língua. O seu emprego na sentença revela a FI dos enunciantes;

- e) A inclusão social do homem, latino americano, pretendida com a leitura significa ser consumidor, pois a cidadania aponta para emancipação política que é de interesse do capital;
- f) A finalidade mercadológica está bem expressa quando a leitura deve “servir ao homem na sua interação com as exigências do desenvolvimento econômico”.

No Documento da Reunião de Brasília, não somente são legitimadas as ações já expressas em reuniões anteriores, mas acrescenta-se à discussão a consideração da leitura como uma necessidade e a observação de “que distintos países assumiram o valor da leitura como fundamental para a formação da cidadania no marco do desenvolvimento econômico-social democrático” (DRIPNLALC, p.46). As diretrizes desses documentos orientaram as políticas públicas de leitura a partir desse período.

As condições amplas do discurso da leitura são determinadas pelas pressões externas de organismos multinacionais que, através de documentos e legislações, vão direcionando as referidas políticas de forma que atendam aos ditames do capital. Os discursos que atravessaram os documentos oficiais que institucionalizaram essas políticas no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, estão sob os auspícios da Formação Discursiva do Mercado e regidos pelas relações neoliberais. Nesse sentido, o discurso da democratização do acesso à leitura vem do contexto macro/amplo e se pulveriza para contextos mais específicos/restritos, deixando as pistas da finalidade mercadológica da leitura na sociedade capitalista. Sobre isso, trataremos na próxima seção.

3.2 As políticas de leitura no Brasil: breves considerações dos aspectos institucionais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.393/96, em seu artigo 32, inciso I, preconiza que o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo são os requisitos básicos para a formação do cidadão, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político em que o sujeito está inserido. A visão de educação e de seu papel social como postos na LDB estão no bojo da Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973), que postula que a educação é um bem de produção indispensável ao desenvolvimento econômico, tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão, que necessita de força de trabalho “educada/adestrada”.

Na década de 1990, as ações articuladas em programas e planos ganharam destaque. Os organismos multinacionais recomendaram institucionalizar em legislações específicas as ações, os objetivos, as metas, garantindo legitimidade das políticas públicas de leitura a fim de garantir sua aplicação e continuação. Outro aspecto da institucionalização é que essas políticas passam a ser de Estado e não somente de governo. Exemplo disso é a legislação – leis, decretos, portarias, editais - dos programas do livro do MEC - PNLD e PNBE - que tem garantido a continuidade desses programas, que são ajustados de acordo com os interesses do capital/mercado, independente de governo ou de partido ou de discussões críticas.

As questões que envolvem a leitura e o livro têm dimensão interministerial. O Artigo 1º da Portaria Interministerial 1.442⁴³, que institui o Plano Nacional do Livro e Leitura, deixa claro o caminho percorrido pelo debate e com quem é o compromisso assumido, de fato, pelo Estado, na execução das políticas públicas.

OS MINISTROS DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA, no uso da atribuição que lhes confere o art. 87, parágrafo único, inc. II, da Constituição, e, considerando que o Governo da República Federativa do Brasil subscreveu a ‘Declaração de Santa Cruz de La Sierra’, durante a XIII Conferência Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo dos **vinte e um países signatários da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura** (OEI), e que é desejo do Governo da República Federativa do Brasil dar continuidade à **mobilização em favor do fomento à leitura** empreendida em 2005, durante o Ano Ibero-americano da Leitura – o Viva leitura, e convertê-la em política pública permanente, resolvem:

Art. 1º – Fica instituído o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), de duração trienal, tendo **por finalidade básica assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional.** (DOU n. 154, de 11.08.2006, Seção 1, páginas 18, 19), (BRASIL, Portaria Interministerial 1.442, 2006, p.1).

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) aponta para o compromisso do Estado com o desenvolvimento econômico onde a valorização da leitura passa pelas esferas produtivas. A formação de leitores deve impactar na economia. No entanto, a precariedade dos/nos espaços de leitura quase em nada mudou e apesar de toda distribuição de acervo nas escolas os problemas continuam. Um país que precisa de lei⁴⁴ para garantir a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino já revela características peculiares de uma nação em atraso. Embora reconheçamos que não é a biblioteca enquanto espaço físico que vai garantir a

⁴³Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2006/por_2006_1442_MEC.pdf>

⁴⁴ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm

formação de leitores críticos, mas a qualidade crítico-social da leitura e as devidas mediações pedagógicas comprometidas com a compreensão além das linhas do dizível no texto.

Ainda no aspecto institucional da leitura, a “Política de Formação de Leitores” é um documento que apresenta ideias e conceitos básicos sobre leitura e leitores. Foi construído a partir de dez seminários regionais realizados em 2005 e publicado posteriormente em três volumes, através do Programa Nacional Biblioteca da Escola / PNBE. Este programa, desde a sua criação, em abril de 1997, tem gerado acirrada concorrência entre as editoras, com a possibilidade de vultosos negócios com o MEC.

Vejam os a seguir as intenções do MEC para cada volume que compõe o documento “Política de Formação de Leitores”:

O volume 1, intitulado “Por uma Política de Formação de Leitores”, apresenta breve histórico das ações do Ministério da Educação na área da leitura, do livro e da biblioteca escolar, dados da pesquisa avaliativa do Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE e das ações do MEC para implementação, em parceria com Estados, municípios e o Distrito Federal, de uma política de formação de leitores.

O volume 2, “Biblioteca na Escola”, apresenta reflexões sobre a leitura, em especial na escola, e sugestões de atividades para dinamização dos acervos disponíveis. De acordo com o exposto na apresentação do volume, o objetivo é discutir com professores e mediadores de leitura o papel da escola na formação de leitores competentes. O documento é considerado pelo MEC como um passo para o desenvolvimento de ações efetivas de leitura no ambiente escolar. Esta é uma intenção um tanto paradoxal, pois o documento chega pronto em forma de *kit* e estabelece diretrizes para professores e mediadores de leitura. E aqui se expressa um equívoco ao não fazer referência ao professor como um mediador, por excelência, de leitura.

No volume 3, “Dicionários em Sala de Aula”, encontraremos subsídios para o uso do dicionário em sala de aula como forma de inserir os alunos no universo de informações. Apresenta os acervos de dicionários encaminhados às salas de aula das escolas públicas de Ensino Fundamental e suas diferentes propostas lexicográficas.

O documento pretende contribuir na construção de ações efetivas de leitura, mas não cogita a relação entre leitura, texto e leitores na sociedade de classe. As finalidades da leitura não estão dissociadas das necessidades da economia. Segundo Bakhtin/Volocinov (2010, p.47):

[...] afinal, são as mesmas condições econômicas que associam um novo elemento da realidade ao horizonte social, que o tornam socialmente pertinente, e são as mesmas forças que criam as formas da comunicação

ideológica (cognitiva, artística, religiosa, etc.), as quais determinam, por sua vez, as formas da expressão semiótica.

A institucionalização da leitura como política pública é determinada por interesses econômicos. As forças que impediram, em determinado momento histórico, o acesso da classe trabalhadora à leitura, hoje defendem a bandeira da democratização do acesso. Essa mudança no discurso está relacionada às mudanças ocorridas na base material. Enquanto obrigação do Estado, a democratização é necessária para atender a questões de ordem econômica. Fala-se em democratização com o efeito de sentido de mercantilização.

Nas seções seguintes será dada continuidade às análises de Sequências Discursivas que corroboram as hipóteses levantadas nesse trabalho ao associar o discurso da democratização da leitura à mercantilização.

3.3 A leitura enquanto direito: por quê?

A leitura tornou-se um direito no momento em que a (re)estruturação da sociedade passou pela garantia de determinados direitos essenciais à implantação e manutenção de uma outra ordem econômica. Contudo, “a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 2001, p.9). Daí a importância de apreender e compreender o sentido da leitura na conjuntura histórica - no modo como o homem produz sua existência. Nem sempre a leitura foi concebida como direito, pois, segundo Rodríguez (2003, p.47-48):

[...] a própria estruturação dos sujeitos, sua concepção de linguagem e de mundo, se modificam ao longo do tempo, pois as formas das sociedades não permanecem as mesmas nas diferentes épocas. A representação que o sujeito medieval se faz da linguagem e de sua relação com o mundo, com o saber das coisas, está determinada pela religião e não é a mesma que aquela das sociedades contemporâneas ocidentais, determinada pelo pensamento científico (positivo). Essas mudanças estão relacionadas com as transformações operadas com o fim do sistema econômico feudal e a passagem para o modelo de produção liberal e com sua forma de organização político-social característica, o Estado de Direito⁴⁵.

Diversas materialidades discursivas trazem a leitura sob a óptica do direito, veiculadas em suportes impressos, eletrônicos, televisivos. São dizeres de lugares diferenciados⁴⁶ e têm em comum a propagação que a inserção no mercado de trabalho, a ascensão social e riqueza se dão através da leitura.

⁴⁵ Cf. Pêcheux (1988); Haroche (1973); Orlandi (1987).

⁴⁶ Estado, Empresas, Organizações Não-Governamentais, Organismos Supranacionais como citados no segundo capítulo dessa dissertação.

O desvelamento de sentidos silenciados no dizer não é tarefa fácil. O analista de discurso/pesquisador não está isento de ideologia e é afetado pela sua posição de classe, o que não significa ser tendencioso. Sua análise dar-se-á a partir da formação ideológica a qual se filia e seu compromisso é com a práxis. Nessa direção, vejamos a pertinente contribuição de Florêncio et al. (2009, p.92):

[...] debruçar-se nas análises, emaranhar-se nos discursos e, ao mesmo tempo, buscar se deslocar para compreender os efeitos de sentido, não é uma tarefa simples. Buscar as raízes do dizer em suas condições de produção, desconfiar do óbvio, sentir a necessidade de investigar outras pistas. Tudo isso é bastante complexo. Essas e tantas outras inquietações afetam, de determinado modo, a todos os analistas de discursos.

Consciente dessa complexidade, debruçamo-nos nas análises das sequências que vão corroborar nossas pressuposições sobre o discurso da democratização da leitura e sua interface com as condições de produção do fenômeno da mercantilização. Abaixo, apresentamos duas SDs dos “Documentos das Reuniões Internacionais de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe, entre 1992 e 1994” (DRIPNLALC), fazendo um paralelo com uma sequência retirada do documento “Política de Formação de Leitores” (PFL).

SD 7 – “É função primordial do Estado ocupar-se dos direitos básicos da população e de seu desenvolvimento econômico e social. A leitura constitui-se num desses direitos e contribui para o desenvolvimento.” (DRIPNLALC, 1992, p. 16, grifo nosso).

SD 8 – “O que se verifica é a clareza, cada vez maior, de educadores e especialistas quanto à necessidade de um trabalho continuado e articulado em nível nacional, que respeite e integre iniciativas de organismos públicos e privados. Para tanto se faz necessário o compromisso explícito do Estado, independente de períodos administrativos, com apoio efetivo que torne visível à sociedade a importância da leitura na construção da cidadania e na qualificação da vida sócio-econômica.” (DRIPNLALC, 1992, p.12, grifo nosso).

SD 9 – “A formação de leitores autônomos envolve uma série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos na e pela escola. Ler é apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber as diferentes possibilidades de uma mesma leitura, é estabelecer relações entre diferentes experiências – inclusive de leitura. Por tudo isso, ler é, antes de tudo, um direito.” (PFL, 2006, p. 7, grifo nosso).

Nas três sequências está explícito que a leitura é meio para a conquista do desenvolvimento econômico, social e da cidadania, por isso um direito a ser garantido pelo Estado. Nesse sentido, a cidadania é constituinte da emancipação política e circunscrita aos limites do capital. Embora tenha tido sua positividade, não representa o ideário da emancipação humana, que está para além do capital. A leitura como direito humano está no horizonte da emancipação política. Segundo Marx (1991, p.37):

[...] nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade [...] O único nexos que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas. (MARX, 1991, p.37).

Nas SDs, de uma forma geral, há uma retomada da memória discursiva do direito preconizado pela Revolução Francesa através da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que é a síntese do ideário burguês do Estado Moderno. As exigências da burguesia foram delineadas no documento que é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios da nobreza, mas não um manifesto a favor de uma sociedade igualitária. O que aparece como benesse para o povo nada mais é que uma forma de garantir a efetivação e os interesses da burguesia.

Considerando que o enunciador da **SD7** é determinado por organismos internacionais sendo interlocutor o Estado, é possível perceber a relação de mando/subordinação em que os enunciadores - organismos internacionais - assumem ao designar, de forma inquestionável, ao Estado sua função: “É função primordial ocupar-se dos direitos básicos da população e de seu desenvolvimento econômico e social. Dentre esses direitos está a leitura que contribui para o desenvolvimento econômico”.

Ainda na **SD7**, chamamos a atenção para o recurso da generalização contido no enunciado, quando se refere aos direitos básicos de que o Estado deve ocupar-se. Quais são esses direitos básicos? Quem os determina? O direito ao lazer e o direito à greve seriam considerados básicos? A não especificação desses direitos provoca uma generalização e ratifica que os direitos básicos são reduzidos ao que interessa à manutenção da ordem e à expansão do modo de produção vigente.

A própria necessidade de garantia do direito evidencia o caráter dualista da sociedade capitalista, na medida em que para alguns os direitos são legitimados, para os outros, o Estado deverá agir como interventor e garantir direitos, desde que estes não sejam contrários aos interesses do capital. É fato que a garantia de direitos não resolve os problemas sociais, pois “todos são iguais” apenas nos termos das leis. Fora delas, continuam as relações de dominantes e dominados, exploradores e explorados. Ou seja, a igualdade formal, preconizada pelo aparato jurídico, desmorona diante das desigualdades reais que se alastram para além das fronteiras.

As estratégias neoliberais têm feito proliferar a ideologia do direito “subjetivo”. No direito burguês, “todos os homens são iguais, mas há alguns que o são mais que outros!”

(PÊCHEUX, 1995, p.27). O direito à igualdade de oportunidades, preconizado pelo aparato jurídico burguês não significa o direito à igualdade de condições para todos, e nem poderia. O exercício pleno dos direitos exige outro modo de produção, circulação e distribuição de riqueza. Nesse contexto, a garantia de direitos nem se sustentaria, uma vez que os direitos já estariam inseridos nas práxis dos sujeitos, sendo desnecessária a garantia jurídica.

Além dos direitos básicos, é também função do Estado, conforme a **SD 7**, “**ocupar-se do desenvolvimento econômico e social da população.**” Pensar ser possível no modo de produção capitalista um desenvolvimento econômico e social igualitários é negar a natureza do capital que se consolida na/pela exploração da força de trabalho do outro. O Estado é um atenuador de conflitos para que não sejam colocadas em risco as estruturas do capital.

A mesma relação de mando/subordinação da **SD7** é reiterada na **SD8**, ao proclamar que: “**se faz necessário o compromisso explícito do Estado, independente de períodos administrativos**”. Mediante as expressões “**se faz necessário**” e “**independente de períodos administrativos**”, os organismos internacionais determinam/impõem ao Estado sua obrigação, não deixando espaço para possíveis justificativas para o não cumprimento. Esse mecanismo discursivo é o que Orlandi (2001, p.39) denomina de antecipação. Isso quer dizer que,

todo sujeito, tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar de seu interlocutor. [...] Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem [...] de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte.

Assim, as escolhas lexicais do locutor não são aleatórias. Antevendo a possibilidade de o seu interlocutor opor-se a sua posição, o locutor antecipa-se, fechando a “contra-palavra”, colocando-a na impossibilidade de negar - “faz-se necessário” (é obrigação do Estado), “independente de períodos administrativos” (seja quem for o administrador público). Não tem desculpa, o Estado tem de se submeter aos ditames do capital.

O comprometimento do Estado com os interesses do capital precisa ser legitimado, por isso é necessário envolver educadores e especialistas. Nesse sentido, a **SD 8** traz que “**o que se verifica é a clareza, cada vez maior, de educadores e especialistas quanto à necessidade de um trabalho continuado e articulado em nível nacional, que respeite e integre iniciativas de organismos públicos e privados**”. Nesse enunciado, observa-se um mecanismo de impessoalização. Ao escolher a expressão “**o que se verifica**”, o enunciante fala de modo impessoal. Dessa forma, apaga o agente, não se compromete, não assume a responsabilidade da afirmação. Porém, busca legitimação do discurso quando enuncia que é preciso ouvir e atender os anseios desses atores - **educadores e especialistas** -, pois entendem

de leitura. É silenciado que os objetivos com tais ações articuladas em nível nacional, integrando iniciativas de organismos públicos e privados, passam pelo controle do Estado, assim como as leituras permitidas e as benesses dadas às editoras; dessa forma, distante dos anseios de atores comprometidos com a leitura crítica e emancipatória. Na expressão “**cada vez maior**” está implícito que os investimentos financeiros do Estado já existem, mas precisam ser ampliados tendo o setor privado como parceiro.

Na **SD9**, são enumeradas definições do que é ler. É “**apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber as diferentes possibilidades de uma mesma leitura.**” Não estão presentes as concepções de leitura como produção de sentidos e nem como processo de desvelamento e compreensão da realidade. Além disso, é importante levar em consideração quais os textos “permitidos”, as circunstâncias em que os alunos leem na escola e se as metodologias adotadas pelos educadores têm contribuído para o pensamento crítico, uma vez que, quando os acervos chegam à escola já foram selecionados e avaliados pelo Estado. Parece-nos que a linguagem, como espaço de luta de classe, tem sido silenciada, ou até mesmo apagada, nas práticas de leitura. A uniformidade de sentidos é falsa, porque a sociedade é contraditória.

Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov (2010, p.47) afirmam que “[...] classes sociais distintas utilizam o mesmo sistema linguístico e que, conseqüentemente, os signos são impregnados de valores axiológicos contraditórios”. Em virtude disso, segundo os filósofos russos, “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.47). Nesse embate, “a classe social dominante tenta tirar do signo seu caráter plurivalente, ocultar seus traços ideológicos e transformá-lo em monovalente” (BAKHTIN, 2010, p.48).

A Sequência Discursiva 9, retirada do documento “Política de Formação de Leitores” (volume 2), retoma o discurso da leitura enquanto direito, conforme expresso na **SD7**, retirada do documento das Reuniões Internacionais de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe. Vejamos o paralelo entre essas duas sequências.

Enquanto na **SD 7** a leitura está em um campo macro, enquanto direito a ser garantido pelo Estado a serviço do desenvolvimento econômico e social, na **SD 9** há o deslocamento da obrigação do Estado para a escola. A garantia do direito à leitura é agora de responsabilidade da escola, através do desenvolvimento de habilidades e competências. O papel do Estado é o de provedor de material que veicule a ideologia dominante. As habilidades e competências as quais estão sendo referidas atendem ao mercado. O desenvolvimento do pensamento crítico

acerca da linguagem como arena de luta de classes é apagado, porque a expressão *luta de classe* incomoda à classe dominante.

A preocupação de organismos internacionais, de setores privados e do Estado com a leitura como direito dissimula as verdadeiras intenções da formação de sociedade leitora. As condições materiais dos sujeitos atendidos pelas políticas públicas não vai mudar com a leitura, pois a garantia de direitos não supera a condição de explorado dos sujeitos.

A tarefa do Estado e da Escola, conforme **SDs 7, 8 e 9**, é formar leitores autônomos. Entendamos autonomia como ser livre para atuar nos espaços e nos limites impostos pelo capital. A leitura como direito silencia que ser leitor não está no entremeio do gosto ou do desgosto, mas no entremeio das necessidades, postas à própria sobrevivência do homem. Então, o papel de leitor se define diferentemente em cada momento do transcurso da história. Vivemos num momento em que tudo e todos estão subsumidos à mercadoria. A lógica e as leis do mercado têm determinado a objetividade e a subjetividade dos sujeitos, sutilmente ou não, mas passam a ideia de uma relação natural, solidificando, assim, o processo de alienação.

Os documentos que institucionalizam as políticas públicas de leitura são atravessados pela lógica e pelos princípios do mercado. Vejamos que as expressões e as palavras de comando nas intenções dessas políticas são deslocadas da esfera econômica.

Sobre isso, Nunes (2003, p.36-37, grifo nosso) assevera, sabiamente, que:

O leitor é localizado em nossos dias em meio a palavras de ordem que marcam as relações do modo capitalista: ‘produtividade’, ‘rendimento’, ‘organização’, ‘competência’, ‘eficiência’, ‘rapidez’. Estes termos, que metaforizam o campo da leitura no espaço econômico, são gestos que orientam para as práticas de administração de empresas, de gerenciamento das forças produtivas. Queremos dizer com isso que há um **modo de leitura que é introduzido juntamente com estas formas de organização do econômico**, o qual aparece, de uma forma ou de outra, na escola, nos meios de comunicação, no cotidiano, **e também nos documentos que institucionalizam as políticas públicas de leitura.**

Em se tratando da realidade do leitor brasileiro, temos singularidades uma vez que “a constituição histórica do leitor brasileiro ocorre sob uma clivagem que a distingue da do leitor europeu, desenvolvendo-se a partir de uma relação contraditória com este, em face do real do Novo Mundo” (NUNES, 1994, p.25). Por isso a necessidade de levar em consideração a memória histórica da leitura na sociedade brasileira para ir além de estereótipos do tipo: *gosto e do desgosto* de ler. Vejamos, a seguir, como a dualidade gosto x desgosto pela leitura é configurada no discurso da democratização do acesso à leitura.

3.4 Binômio gostar x não gostar de ler: eis a questão

O discurso dualista do *gosto* ou do *não gosto* tem constituído a memória discursiva da leitura no país e silenciado questões bem mais amplas que envolvem a leitura na sociedade hodierna. Reduzir a leitura a esse dualismo é fugir de um debate muito maior que envolve as contradições e os interesses da classe dominante. Na forma como a leitura é posta - gosto x desgosto - o sucesso ou o fracasso depende do querer do sujeito e pouco importam suas condições objetivas. As leituras precisam ser úteis para que os sujeitos possam ser ainda mais úteis como força de trabalho e adestrados ideologicamente. Em vista disso, apropriamo-nos de Nunes (2003, p.23), ao afirmar que:

[...] não podemos deixar de levar em conta os traços discursivos que, ao longo de nossa história, vêm formando o corpo social de uma memória de leitura, aquilo que permite ao leitor brasileiro restabelecer os implícitos, os não-ditos, os estereótipos. Lembrando que a memória aqui é vista não como uma acumulação de conteúdo, um espaço pleno e homogêneo.

No sentido de restabelecer os implícitos e denunciar os estereótipos, vamos analisar duas **SDs (10/11)** que materializam o discurso dominante quando trata dessa dualidade.

SD 10 – “Do brasileiro, diz-se que “**não gosta de ler**”. Poucas pesquisas têm sido realizadas contestando essa afirmação do senso comum” (PFL, 2006, p. 15, grifo nosso).

SD 11 – “Além disso, o **gosto pelo livro surge fundamentalmente das possibilidades que oferece ao leitor de um diálogo pessoal sem que alguém pretenda guiar ou orientar esse prazer. Este diálogo consolida a autonomia, a liberdade e a democracia.** O livro, em particular, recolhe e preserva a memória das sociedades, acessa informação, estimula a imaginação e possibilita a identificação, frequentemente comprometidas pelas práticas escolares tradicionais” (DRIPNLALC, 1992, p.15, grifo nosso).

Há uma indeterminação na **SD 10: “diz-se”**. Novamente, observamos a utilização do mecanismo discursivo de ocultação do agente. O enunciante fala de modo impessoal, não assume a responsabilidade da afirmação. Quem diz que o brasileiro não gosta de ler? Quem fala e de que lugar fala?

A sequência “**não gosta de ler**” remete ao pré-construído de que é preciso desenvolver, na criança, o “gosto” pela leitura desde cedo. Nessa perspectiva, o gostar ou não de ler é apenas uma questão de hábito, adquirida apenas pela vontade individual. São silenciadas as diferenças socioeconômicas e culturais nas quais estão inseridos os sujeitos.

Na **SD 11** está dito que “**o gosto pelo livro surge fundamentalmente das possibilidades que oferece ao leitor de um diálogo pessoal sem que alguém pretenda guiar ou orientar esse prazer. Este diálogo consolida a autonomia, a liberdade e a democracia**”. Contudo, a leitura circulante não é livre, como também não são livres os

sentidos, como apregoados na **SD 11**. Outro aspecto que merece destaque é que ao relacionar o gosto da leitura ao diálogo pessoal, apresenta-se a leitura numa dimensão subjetivista e se atribui a consolidação da autonomia, liberdade e democracia ao gosto pela leitura. Esse gosto é deslocado das condições materiais dos sujeitos e elevado ao patamar supremo, apagando/silenciando que a leitura é um trabalho intelectual que exige esforço, disciplina e não se resume à pedagogia do “gosto”.

A pesquisa **Retrato da Leitura no Brasil**⁴⁷, versão 2011, apresenta que o desinteresse pela leitura atinge o percentual de 78%. Nesse percentual, a falta de tempo é apontada por 50% dos entrevistados, porém é considerada como desinteresse do sujeito. A falta de tempo alegada na pesquisa é sintomática em uma sociedade de relações de trabalho pautadas na exploração, uma vez que tempo para leitura não pode significar redução de horas de trabalho. Ler criticamente exige tempo para maturação. Essa postura leitora não interessa à classe dominante.

A leitura, nos seus diversos suportes, é mercadoria que precisa ser comercializada, daí que “todos” devem ter *gosto* pela leitura. Então, os discursos que atribuem à leitura a dimensão subjetivista do prazer, do gosto, desgosto, atribuindo ao sujeito toda a responsabilidade por sua formação leitora, silenciam que a leitura é produção social e histórica.

3.5 Dimensões da leitura na sociedade capitalista

Nesta seção trataremos das dimensões atribuídas à leitura na conjuntura da sociedade de classe, buscando identificar as Formações Ideológicas que atravessam essas dimensões. Começamos com duas Sequências Discursivas sobre o assunto.

SD 12 – “**Basicamente** a leitura engloba **duas dimensões distintas, complementares e decisivas** para a **formação do pensamento autônomo: a frutiva e a informativa**” (Por uma Política de Formação de leitores/PFL, 2006, p. 23, grifo nosso).

SD 13 – “Mas atenção: se a proposta é inserir o aluno na cultura letrada, **é indispensável dar a ele condições de buscar na leitura aquilo de que necessita – seja por fruição, seja por necessidade ou por um interesse pontual**. Para lidar com desenvoltura com todos os gêneros de texto **é preciso que o aluno confie na pessoa que está orientando sua leitura ou conduzindo sua escolha por um texto**” (PFL/BIBLIOTECA NA ESCOLA, 2006, p. 21-22, grifo nosso).

Essas sequências representam o sentido da leitura e de leitores que atravessam os documentos que direcionam nossas práticas de leitura.

⁴⁷ Citada em seções anteriores nesse trabalho.

Na **SD 12**, não há a negação de que existam outras dimensões da leitura, contudo a modalização “**basicamente**” sugere que as outras são tão insignificantes que não merecem ser citadas. Além de básicas, essas dimensões são “**complementares e decisivas** para a **formação do pensamento autônomo: a fruitiva e a informativa**”. O pensamento autônomo referido nessa sequência materializa o discurso da autonomia proclamada pelo capitalismo. Está silenciada a contradição de que quanto mais autônomo para o mercado, menos capacidade tem o sujeito de tomar decisões livremente para sua autorrealização. Aprisionar o pensamento coletivo, mesmo que o poder dominante não consiga plenamente, é necessário para a manutenção da ordem vigente, pois o pensamento pode refletir conscientemente as relações de mando e subordinação na sociedade. Segundo Leontiev (2004, p.90):

Chamamos pensamento, em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata. O homem, por exemplo, não percebe os raios ultravioletas, mas nem por isso desconhece a sua existência e as suas propriedades. Que torna possível este conhecimento? Ele é possível por via de mediações. É esta via que é a via do pensamento. O seu princípio geral é que submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que nos não são diretamente acessíveis.

Nessa sequência, são silenciadas outras dimensões que envolvem a formação do pensamento autônomo, tendo em vista o horizonte que almejamos, que é o da emancipação humana, como a contestação, a transgressão e a crítica social do texto que, além de não serem incluídas nas “dimensões básicas”, são desqualificadas enquanto dimensões da leitura.

O discurso do pensamento autônomo não nasce na esfera educacional e aponta para a necessária relação que o mercado de trabalho estabelece com a educação, a depender do momento histórico. Se houve o tempo em que o trabalhador foi apenas uma “peça simples” e executava as mesmas tarefas na engrenagem da produção capitalista, nesse tempo a educação que atendia a essa demanda era baseada na repetição e a leitura não tinha lá tanta importância, uma vez que não havia necessidade da “autonomia” para se deslocar constantemente entre novos postos de trabalho. Hoje, o capitalismo em constante crise tem exigido postura flexível do trabalhador e uma formação que atenda a sua demanda. Sobre esse aspecto, com muita propriedade, assevera Tonet (2012a, p.14):

[...] este novo modelo produtivo exigia um outro tipo de formação. Certamente, a informação - especialmente o domínio das novas tecnologias - continua a ser importante, mas agora o trabalhador precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação

polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção. (TONET, 2012a, p.14):

A leitura, numa sociedade tão desigual como a nossa, deveria trazer a possibilidade de tomada de consciência da condição de explorado à qual os sujeitos estão submetidos. A tarefa de formar uma consciência crítica e emancipatória com a contribuição de leituras e de livros não é uma tarefa fácil, uma vez que a classe dominante tenta desideologizar as práticas de leitura. O texto não pode ser encarado, segundo Orlandi (1993, p.37):

[...] apenas como produto, mas deve-se procurar observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção.

O reconhecimento da dimensão “política” - tomada de posição - da leitura obriga reconhecer que através dela pode-se tanto reproduzir a ideologia dominante, que nas sociedades classistas implica a submissão dos trabalhadores aos interesses do capital (BRITTO, 2001, p.89-90), como também elaborar e reelaborar um conhecimento que permita pensar o mundo e o homem para além do capital. Mas, os sentidos que atravessam os dizeres dominantes são avassaladores, pois alienam de tal forma que, mesmo imerso numa objetividade contrária a tais discursos, os sujeitos têm dificuldades de se perceberem alienados, apropriando-se desses discursos como se fossem seus. Como afirma Mészáros (2008b, p.10):

Deve-se enfatizar que o poder da classe dominante é indubitavelmente enorme, não só pelo esmagador poder material e por um arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes, mas sim, porque esse poder ideológico só pode prevalecer graças à disposição de suprema mistificação, através da qual os preceptores potenciais podem ser induzidos a endossar, ‘consensualmente’, valores e diretrizes práticas que são, na realidade, totalmente adversos a seus interesses vitais.

Em que medida uma leitura crítica se interpõe entre textos fruitivos e informativos? A **SD 12** se refere ao pensamento autônomo e não crítico. O dito já é sintomático de que a leitura não pode ser instrumento de contestação, mas de conformação. A **SD13**, além de corroborar a **SD12**, a amplia, pois **é indispensável dar a ele (aluno) condições de buscar na leitura aquilo de que necessita – seja por fruição, seja por necessidade ou por um interesse pontual**. As necessidades de dominantes e dominados, exploradores e explorados, não são as mesmas. Segundo Leontiev (2004, p.98):

A consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais e históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade.

A **SD 13** expressa também que “para lidar com desenvoltura com todos os gêneros de texto **é preciso que o aluno confie na pessoa que está orientando sua leitura ou conduzindo sua escolha por um texto**”. Nesse sentido, transfere-se para os educadores a responsabilidade pelo êxito do aluno no manejo com os gêneros textuais. Válido salientar que os professores são orientados durante seu processo de formação a determinadas práticas de leitura que só corroboram estereótipos dominantes. Não significa dizer com isso que não existam práticas leitoras para além do que está posto e que não possam contribuir para uma compreensão da leitura além das linhas do dizível. Mas é uma situação muito específica à formação crítica-política dos educadores e que dificilmente acontece nos centros de formação docente.

As SDs analisadas nessa seção desvelam que a compreensão da leitura sob as determinações e orientações dos poderes instituídos é superficial e não estabelece relações com o mundo, pois a fruição e a informação bastam ao leitor para que tenha autonomia. Nessa mesma direção acontece o discurso da democratização do acesso.

3.6 A democratização do acesso à leitura: o discurso do simulacro

Fazer análise de discurso com vistas a desvelar os silenciamentos, contextualizando as condições de produção e os efeitos de sentido da mercantilização da leitura, é trilhar por terrenos movediços. Leitura é um termo que ocupa lugar central no léxico neoliberal pela amplitude de sua carga semântica. O processo de desvelamento das nuances camufladas no discurso da democratização do acesso é bastante complexo.

Concordamos com Silva Sobrinho (2007, p.155), quando afirma que:

[...] a eficácia do discurso se realiza no seu parecer ingênuo/evidente, onde produz o sujeito com aquilo que lhe é dado a ver, como se a linguagem fosse transparente. Mas não é. Esses dizeres atuam sobre os sujeitos e acomodam as consciências (também historicamente construídas) que tomam a educação como pretexto para subir na vida. Afetada pelo mercado e cada vez mais privatizada, a educação, na sociedade moderna interpela os sujeitos levando-os a crer na competição e no individualismo exacerbado como algo natural, pois, no íntimo, vencer e se dar bem é, na verdade, ser mais um burguês ou, ao menos, garantir um padrão de vida e bem-estar alicerçado no poder de consumo.

Nessa seção, analisaremos duas SDs. Na **SD 14**, extraída do Documento das Reuniões Internacionais de Políticas Nacionais de Leitura, está explícito o sentido do discurso da democratização do acesso à leitura. Já a **SD 15**, retirada do documento Política de Formação de leitores, expressa os ditos e os não ditos da democratização da leitura como solução para a redução das desigualdades sociais.

SD 14 – “A democratização deve ser entendida como a oportunidade de acesso gratuito à leitura e à informação que, por sua vez, forme um cidadão reflexivo, crítico, participativo, conhecedor de seus direitos e que considere os direitos dos demais no exercício pleno da democracia”. (DRIPNLALC, 1992, p. 17, grifo nosso).

SD 15 – “O destaque nesse momento dado à leitura deve-se ao fato de que os suportes dos quais se vale não serem facilmente acessíveis a toda a população”, o que implica não-leitura, mesmo para aqueles que aprenderam a ler. “E entende-se ser esta uma tarefa de Estado: possibilitar o acesso a todos, democratizando os meios que podem contribuir para a redução da desigualdade” (PFL, 2006, p. 24, grifo nosso).

A **SD 14** retoma, de certa forma, a discussão da leitura enquanto direito, embora o direito aqui não seja garantia do acesso à leitura, mas o de possibilitar ao sujeito ser “conhecedor de seus direitos e que considere os direitos dos demais no exercício pleno da democracia”. Desse modo, o direito à propriedade precisa ser reconhecido e respeitado no exercício da cidadania. A democracia necessita de sujeitos reflexivos, críticos, participativos dentro dos limites do capital e que contribuam com sua expansão; assim, não é qualquer reflexão, crítica e participação que interessam.

Sabemos que a nossa democracia limita-se à representação; nem sequer chegamos ao patamar de democracia participativa. Qualquer participação ativa da sociedade que põe em risco a manutenção e as ordens do capital é logo sufocada e repreendida pela força estatal. E não mais se trata da violência simbólica, mas de violência física mesmo. Nesta SD, a democratização da leitura resume-se à oportunidade de acesso gratuito à leitura e à informação. No atual estágio da sociedade capitalista, ler é uma necessidade imperiosa e distante do horizonte da emancipação humana.

Na **SD 14** são apresentadas as sequências “acesso gratuito à leitura e à informação, cidadão reflexivo, crítico, participativo, conhecedor de seus direitos, considere os direitos dos demais” e, na **SD 15**, as expressões “acessíveis a toda a população, acesso a todos, democratizando os meios e redução da desigualdade”. Essas construções denunciam as FDs e FIs as quais esses enunciadores estão filiados e, por conseguinte, a concepção de sujeito que atravessa tais construções. Nesse sentido, Florêncio et al. (2009, p.22) coloca que “a enunciação é resultado das relações sociais que o sujeito estabelece, pois o sentido de uma

palavra, de uma frase não é assegurado pelo arranjo sintático de seus elementos”. A linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens. É também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos.

Está implícito na **SD15** que as desigualdades existem, contudo seria apenas uma questão de democratização da leitura para que fossem reduzidas. Portanto, não erradicadas. A tarefa do Estado é de possibilitar o acesso a todos e não de garantir. Há o reconhecimento da impossibilidade da erradicação da desigualdade, pois isso seria impossível no modo de produção que se sedimenta justamente na desigualdade.

A **SD 15**, ao trazer as expressões “**acessíveis a toda a população e acesso a todos**” (PFL, 2006, p.24), retoma os princípios básicos da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990⁴⁸. O Artigo 1 trata **de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, como veremos a seguir:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

A preocupação dos organismos internacionais com a formação de sociedades leitoras visa à inserção do capitalismo contemporâneo na vida de países como o Brasil. Nesse contexto, se por um lado, o discurso encampado pelo Estado da importância da democratização do acesso à leitura aquece o mercado livreiro, por outro lado, cria e fortalece uma subjetividade de leitura como panaceia, gerando mais consumidores de livros.

Nesse contexto, os sentidos atribuídos à leitura pelo Estado e pelas iniciativas privadas estão sob a égide do capital. As **SDs 14 e 15** estão atravessadas pela memória discursiva da Conferência e é notória a FI do mercado perpassando o processo de construção de sentido.

⁴⁸ Sob os auspícios da Organização das Nações Unidas (ONU), através de alguns de seus principais organismos – UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, a Conferência Mundial de Educação para Todos representou um “novo marco ao ditar as diretrizes e metas para as políticas educacionais de forma mais explícita e tratadas em nível global/mundial e mais diretamente as políticas educacionais deveriam estar centradas na educação básica e sua vinculação com as necessidades dos setores produtivos”. Mais informações no livro **Trabalho, Educação e Formação Humana**, p.190-195. Instituto Lukács, 2012. Ver a Declaração na íntegra em **Anexo B**.

Existem dizeres já ditos em outros momentos, em outros contextos, que são retomados, ampliados e ressignificados. Por isso, a AD francesa, conforme Orlandi (2003, p.18):

[...] não fala em sentido novo ou velho. O sentido é diferente, ele pode se deslocar, ele se transforma etc. [...]. Ora, na Análise de Discurso, não se trabalha com esta perspectiva linear da história. O histórico, em Análise de Discurso, não é cronológico nem evolutivo. A historicidade do discurso está ligada ao modo de funcionamento da linguagem e tem a ver com a produção de sentidos, na relação entre Formações Discursivas. [...] o sentido nunca está sozinho, não se produz de uma só vez, em um lugar só. Não é linear. O sentido se faz sentido. Em suas relações. Não há gênese punctual de sentido.

Ainda na **SD15**, está expresso que “é **uma tarefa de Estado: possibilitar o acesso a todos**”. Aqui, é preciso ponderar: quem são todos? No modo de sociedade no qual estamos imersos, as possibilidades das mesmas condições de igualdade e de oportunidades para todos são nulas, pois o capital se sedimenta na relação de *exploração do homem pelo homem*. Ou se é detentor dos meios de produção ou da força de trabalho. Por essa premissa, as desigualdades não desaparecem pelo simples ato de implantação de uma política de democratização do acesso à leitura. Por mais ampla que ela seja, está circunscrita na esfera do capital e no campo dos interesses da classe dominante e tão somente no horizonte da emancipação política.

As políticas públicas são limitadas, pois segundo Marx (2010, p.40-41, grifo do autor), “o entendimento **político** é entendimento **político** justamente porque pensa dentro dos limites da política. Quanto mais aguçado, quanto mais ativo ele for, tanto **menos capaz** será de compreender mazelas sociais”. Nesse sentido, não basta apenas identificar os discursos dissimulados sobre a importância da leitura no horizonte do capitalismo, tão bem expressos nas políticas públicas que atendem aos interesses do mercado; é preciso pensar as práticas leitoras para além do capital e, para isso, no horizonte da emancipação humana.

3.7 Para além do discurso da democratização do acesso

A democratização do acesso à leitura não transforma as estruturas sociais e econômicas. O Estado, enquanto base do sistema capitalista, pode até admitir a existência de problemas, no entanto vai procurar explicá-los e resolvê-los longe de críticas e de mudanças radicais e profundas. A leitura, como dito reiteradas vezes nesse trabalho, cumpre uma função estratégica na ordem metabólica do capital, por isso é pauta da agenda dos organismos internacionais e do Estado. Sobre isso, as **SDs 16 e 17** vão elucidar essa relação leitura x capitalismo x mercantilização.

SD 16 – “Em sociedades industrializadas, a capacidade de ler e escrever deixou de ser um privilégio para se converter em uma necessidade básica. Nossa distância em relação ao mundo

industrializado não é só de ordem econômica. Neste quadro, **a leitura deve ser matéria de preocupação nacional na perspectiva da superação dos problemas do desenvolvimento**, pois permite questionar as decisões que se tomam em relação a nosso presente e futuro” (DRIPNLALC, 1992, p. 14, grifo nosso).

SD 17 – “**A instituição de uma política de formação de leitores é condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores.** Além disso, ela se constitui, no contexto da sociedade brasileira, **uma forma de reverter a tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado, a limitadas parcelas da população**” (PFL, 2006, p. 9, grifo nosso).

A **SD16** coloca que “**a leitura deve ser matéria de preocupação nacional na perspectiva da superação dos problemas do desenvolvimento**”. Aqui, retoma-se a finalidade mercadológica da leitura, atribuindo-lhe poderes sobrenaturais. Mas, a leitura passa a ter importância, conforme materializada ainda nessa **SD**, porque “**Em sociedades industrializadas, a capacidade de ler e escrever deixou de ser um privilégio para se converter em uma necessidade básica**”. Esse enunciado traz implícito que a distância dos países periféricos em relação aos desenvolvidos **não é só de ordem econômica**. É também de ordem econômica, na medida em que a falta de leitura é um impedimento para que aconteça o desenvolvimento econômico. A leitura não é somente uma questão de interação social com o mundo industrializado, mas condição para que o próprio sistema aperfeiçoe e amplie seu processo de industrialização e de alienação.

Outro aspecto a considerar é que o sistema age não somente na perspectiva material e objetiva, abrange também o nível da subjetividade, o que facilita o processo de alienação. Inculcar nos sujeitos que a leitura é importante para a ascensão social elimina, de certo modo, um pensamento crítico a respeito dessa importância e, se de fato vai ser a leitura quem vai proporcionar tal ascensão.

Nesse sentido, Tonet (2013, p. 16) assevera, com muita propriedade, que:

[...] a conquista e a manutenção do domínio de uma classe sobre outras exige que a classe que quer dominar lance mão não apenas de forças materiais, mas também de forças não materiais (ideias e valores). E, para isso, ela deve dar origem a determinada concepção de mundo que fundamente o seu domínio. Deste modo, conhecer e explicar o mundo de determinada forma são condições imprescindíveis para que uma classe conquiste e mantenha o seu domínio sobre outras.

A **SD 17** traz em sua materialidade linguística a importância de uma política de formação de leitores “**para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores.**” Desde já, não se trata de qualquer leitura, mas daquelas que o poder

público disponibilizar segundo os interesses dominantes. Dessa forma, Nunes (2003, p.39) contribui com a nossa discussão ao chamar atenção que:

É preciso considerar os fatores de oferta e demanda, de circulação e de modo de tratamento dos textos, segundo interesses particulares. Na escola, a aquisição de livros se sujeita às verbas de que se dispõe. Frequentemente se opta por edições mais baratas, de qualidade de impressão inferior, ou por pacotes de livrarias especializadas. É comum também a remessa de livros por entidades governamentais [...]. Assim, o ato de demanda no mais das vezes não parte dos leitores efetivos, o sistema de distribuição funciona através da construção de representações dos leitores (perfis sócio-econômicos, leitores ideais, consumidores virtuais), que os tornam visíveis, comensuráveis, passíveis de uma administração da leitura. E o perfil do leitor da escola pública no Brasil tem se caracterizado, no mais das vezes, pelo aspecto de ensino de massa, homogeneizado, imagem produzida pela política educacional e pelas condições econômicas em vigor no país.

Os entraves para a consolidação da democratização do acesso à leitura no país não estão nas políticas em si, mas em circunstâncias bem mais amplas, que ultrapassam a esfera política. Sobre a incapacidade das resoluções dos problemas no âmbito político, Zilberman (1995, p.126-127) cita o modo econômico que se apoia na concentração de renda, extremando a polarização da estrutura de classes da sociedade brasileira e deixando grande parte da população sem condições de sobreviver, nem de comprar livros. Assim, a causa dos limites da democratização do acesso está no modo de produção capitalista, ou seja, na esfera econômica.

A consciência que se constitui sobre a leitura não está dissociada das condições objetivas às quais os sujeitos estão submetidos pela ordem do capital. O livro e a leitura fazem parte das relações sociais na sociedade de classe, marcada por embates, permanências e rupturas, por isso, não apenas reproduzem a ordem do capital, mas também podem subverter essa ordem uma vez que “não é a consciência que preside a existência, mas, ao contrário, é a existência que precede a consciência. [...] Não há uma consciência essencial, separada do mundo” (ORLANDI, 2003, p.20).

Por todas as nuances discursivas que envolvem a mercantilização da leitura, para além do discurso da democratização do acesso, anseia-se pelo fim do que gera a necessidade do acesso na sociedade capitalista - a exploração do homem e a negação da sua humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E INÍCIO DE OUTRAS CONVERSAS

Nessa produção tratamos do livro enquanto mercadoria, da leitura enquanto processo de mercantilização e das suas multifacetadas funções e sentidos atravessados nas políticas públicas de leitura fomentadas pelo Estado brasileiro, em consonância com os interesses do capital. O que pode ser considerada uma discussão anacrônica devido à “invasão” das mídias digitais e dos suportes tecnológicos na sociedade hodierna, mas são a venda e a compra de livros que ainda dominam o mercado, em franca expansão, e aglomeram os maiores lucros. Ademais, o discurso da inclusão digital por, si só, já é objeto de outras pesquisas e a leitura teria outra dimensão que não foi nosso propósito abordar.

Pelas materialidades discursivas analisadas constatamos que o discurso da democratização do acesso é atravessado pela Formação Discursiva e Formação Ideológica do capital e os efeitos de sentidos ratificaram a finalidade mercadológica atribuída à leitura, uma vez que as contradições inerentes ao modo de produção capitalista refletem as condições de produção do discurso da leitura. Pelo caráter contraditório e dissimulador, os discursos analisados são próprios da Formação Ideológica do capital, que apregoa a leitura como instrumento de ascensão social, sem levar em conta a realidade social dos sujeitos. Sobre a formação social neoliberal, Florêncio et al. (2009, p.71-72) observa que é:

[...] da formação social neoliberal, em seu caráter confuso e polêmico de defesa da liberdade [...]. Essa formação social está, pois, representada pela formação ideológica do capital, principalmente em sociedades subdesenvolvidas, em que o dominante, **vai agir conforme as demandas e o interesse do capital e em bem benefício próprio** (grifo nosso).

As políticas de leitura apontam para o horizonte da emancipação política dos sujeitos e se este não é o patamar máximo com vistas à emancipação humana, tem lá sua relevância, visto que, conforme Tonet (2012a, p.49) “a constatação da limitação essencial da cidadania não significa, de modo algum, a sua desqualificação, o desconhecimento da positividade que ela representou para a humanidade”. Só não podemos nos enganar que com a garantia do “direito” à leitura, tão apregoados nos discursos dominantes, o sujeito será plenamente livre, tornando-se um efetivo construtor da sua história, por motivos que foram constatados ao longo desse escrito e, de forma mais contundente, nas **SDs 7, 8 e 9**, na seção “A leitura enquanto direito: por quê?”.

As políticas públicas de leitura têm em vista a elevação dos sujeitos ao patamar de cidadãos autônomos, como constatamos de maneira mais explícita nas **SDs 9, 11 e 12**.

Autonomia, nessa perspectiva, significa, sobretudo, ser consumidor de produtos e de “ideias” e possuir qualificação diversificada que atenda aos interesses do mercado. Assim, a preocupação com a formação de sociedades leitoras passa pela exigência de acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o qual o cidadão não poderia participar ativa e autonomamente da vida nesse modo de sociedade.

Nesse sentido, o papel do Estado como provedor de materiais é imprescindível, embora pelos dados estatísticos expostos no primeiro capítulo, os investimentos estatais em livros não significam melhorias no ensino e na aprendizagem e não tem elevado a competência leitora dos estudantes. Os resultados em exames internacionais, como o PISA, interessam ao mercado. Esses exames e seus resultados podem e devem ser questionadas, pois o sentido de compreensão leitora e o de ser leitor não instaura ruptura no sentido da possibilidade da leitura transgredir a ordem estabelecida pelo capital.

Os investimentos do Estado em suportes de leitura não são traduzidos em melhorias no ensino e na aprendizagem, pois “a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola [...] apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação” (SAVIANI, 2005, p.254). As políticas públicas são também mecanismos de adaptação e de reprodução, uma vez que o que é permitido às massas excluídas ler passa pelo crivo do Estado, que tenta camuflar os “conflitos suscitados pelas contradições das modalidades de produção mais desenvolvidas [...] esses conflitos envolvem, de modo cada vez mais profundo, a totalidade da vida social” (LUKÁCS, 1978, p.11).

Então se os alunos, sujeito das políticas de leitura, não são os verdadeiros beneficiados, não podemos falar o mesmo do mercado editorial que, como bem exposto, cresce vertiginosamente, não sendo demasiado afirmar que o mercado livresco é o maior beneficiado com as políticas públicas de leitura fomentadas pelo Estado brasileiro.

A leitura no discurso da democratização do acesso também tem seu fundamento educacional, considerando a educação como ferramenta da engrenagem capitalista. Então, a relevância atribuída à educação, e, conseqüentemente, à leitura, não é o fim em si mesma, apenas um meio para que a educação, através das práticas leitoras, atenda às exigências e às demandas do capital. No modo de produção capitalista, a leitura está subsumida ao mundo do trabalho. Desse modo, não é o desenvolvimento pleno do sujeito o foco educativo, pois, segundo Tonet (2012a, p.16-17), “o indivíduo só interessa enquanto força de trabalho e todas as atividades voltadas para o indivíduo não visarão, na verdade, o seu desenvolvimento omnilateral, harmonioso, integral, mas adequá-lo, da melhor forma possível, à reprodução de

mercadorias”. Então, é como mercadoria que a leitura e os leitores se inscrevem no processo de reprodução do capital.

Assim, podemos afirmar “que a esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica do seu desenvolvimento” (TONET, 2012a, p.17). O discurso da democratização do acesso também tem na reprodução do capital sua legitimidade, embora sem determinismos, pois, à medida que a sociabilidade gerada pela relação capital e trabalho é contraditória, abre-se a possibilidade real de uma oposição e rejeição à hegemonia dominante do capital.

No decorrer dos capítulos procuramos demonstrar que as práticas leitoras não estão deslocadas e alijadas das condições materiais do sujeito e que, em cada momento histórico, a concepção de linguagem e de leitura vai adquirindo nuances que interessam ao poder dominante. Em uma sociabilidade que funda e se mantém em uma sociedade dividida em classes, a leitura é também uma leitura de classe; por isso, espaço de luta e de poder.

As **SD14** e **SD15** confirmam que a tão propagada democratização do acesso à leitura pelo Estado/governo brasileiro, pelas empresas, setores privados, de uma forma geral, e pelos organismos multilaterais atendem aos interesses do capital em seus aspectos ideológicos e, sobretudo, econômicos. São nítidos os contrassensos que, se por um lado, reconhece as desigualdades, por outro, atribui à leitura a resolução dos problemas, como se estes não fossem decorrentes das relações sociometabólicas do modo de produção atual.

Na Sequência Discursiva **SD17** está dito que a leitura na sociedade industrializada deixa de ser privilégio e se torna uma necessidade, pois o mercado necessita de sujeitos “competentes” e “autônomos” para a assinatura de contratos, sendo precisa certa habilidade de leitura para ser cidadão. Sobre isso, a **SD 8** traz a leitura na perspectiva da tão almejada cidadania e na qualificação da vida social e econômica. Então, “leia mais e seja mais” para o mercado e assim virá a ascensão social.

O desenvolvimento econômico é atribuído à leitura, como dito na **SD7**. Contudo, não tem acontecido e não tem como acontecer, porque o desenvolvimento não é só uma questão de ler ou não. O mito de que a leitura em si promove o desenvolvimento intelectual e espiritual das pessoas ou o progresso econômico e social tem tirado o foco de um debate muito mais amplo, no campo da escolarização e da educação e, principalmente, no campo das relações de trabalho determinadas pelo capital.

Não foi nosso propósito desqualificar a leitura, mas desvelar, nos entremeios do discurso, os silenciamentos e confirmar que no horizonte da emancipação política ela é limitada e parcial, porque a vontade política está na superfície dos problemas sociais e não adentra na essência dos problemas, tanto que, por mais investimentos realizados em suportes

de leitura pelo Estado e outros parceiros, como os bancos, a condição de explorado de quem lê permanece inalterada, visto que a exploração é parte integrante do modo sociometabólico do capital e não é a leitura quem vai resolver.

O processo de mercantilização da leitura não contribui na perspectiva do horizonte da emancipação humana. A oportunidade de ir além do discurso da democratização do acesso, compreendendo como se dá o processo de mercantilização da leitura, credencia-nos a pensar e fomentar práticas de leitura que possam se constituir como atividades emancipatórias.

Para isso, não basta, nós professores, repetirmos o que historicamente foi construído pela elite dominante e que atravessa a memória discursiva do “gosto ou não gosto da leitura”, como expusemos na **SD 10**. SILVA (1986, p.37) é contundente ao dizer que “os professores apresentam questões superficiais a fim de justificar o fracasso da escola no desenvolvimento da leitura e na formação de leitores críticos e assíduos”. Para os professores, o problema estaria na preguiça mental para ler, na desmotivação mediante um texto desafiador, na falta de estímulo à leitura pela família e na televisão, que ocupa todo o tempo do aluno. Essas justificativas são discursos da classe dominante, reproduzidas pelos educadores, que não leva em conta a relação existente entre a escola e o tecido social.

A leitura não tem somente a dimensão da informação, do conhecimento, da fruição, do prazer, como exposto na **SD 12**. Ela é também, e essencialmente, um ato político, na medida em que envolve relações de poder. Assim, não há leituras neutras e, embora influenciadas pela ideologia dominante, a possibilidade de ler criticamente e a formação de um tipo de consciência crítica são desafios necessários.

Contrariando a dualidade gosto x desgosto da leitura, destacada nas **SDs 10 e 11**, acreditamos que as práticas de leitura só teriam sentido se o sujeito leitor encontrasse nelas a oportunidade de elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que lhe permitisse, enquanto ser sócio-histórico, a crítica à sociedade na qual está inserido, como também à sua própria condição de existência e às relações que produzem essa existência.

As práticas leitoras atendem aos interesses da burguesia, não tenhamos dúvidas. Mas, na sociedade não circulam apenas textos que interessam à burguesia, haja vista que a sociedade capitalista se constitui no embate de lutas de classes (capital x trabalho), por vezes silenciadas, sufocadas, mas nem por isso inexistentes. Os suportes de leitura circulantes trazem as marcas da ideologia burguesa, neoliberal, porém tal ideologia jamais dominará por completo a práxis dos sujeitos, pois sempre haverá uma contra ideologia ou uma ideologia às avessas/alternativa, pois, conforme Freire (1986, p.17):

[...] a ideologia dominante “vive” dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade.

A produção desse trabalho, embora vivamos sob o domínio do capital, foi possível porque a consciência não se limita a espelhar a realidade e, como sujeitos críticos desta, não nos limitamos ao que é instituído e, por isso, buscamos o que pode ser e por que não é instituído. Nesse sentido, podemos dizer que essa dissertação é uma atividade emancipatória, visto que instaura de novo/diferente, no campo da educação, a desmistificação da leitura enquanto instrumento de inserção e ascensão social, que tem no discurso da democratização do acesso a legitimidade. A leitura é, de fato, uma ferramenta estratégica de controle da classe dominante, mas nem por isso deixa de ser porosa, apresentando possibilidades de ruptura e transgressões em relação às ordens vigentes, pelo próprio processo de historicidade no qual o sujeito está inserido.

Nessa pesquisa, alguns espaços em aberto poderão dar início a outras conversas, a saber: Em que medida a leitura no espaço escolar tem possibilitado ao sujeito elevar sua subjetividade para pensar o mundo além do capital? Qual é o engajamento dos professores quando se trata de leitura crítica e o que pensam sobre “ser crítico”? O que leem os professores e os alunos? Assuntos para outras conversas.

A relevância dessa discussão se dá na medida em que contribui para uma crítica consistente às políticas públicas de leitura, uma vez que não alteram as relações sociais e atendem, sobretudo, aos interesses e aos ditames do capital, objetivando a expansão do mercado livresco, veiculação da ideologia dominante e a formação de força de trabalho “qualificada”, onde os sujeitos devem ser capazes de se adequarem aos novos postos e aos contratos de trabalho precarizados.

Assim, chega-se à conclusão de que as políticas públicas são estratégias do capital para fortalecer e ampliar o setor econômico, bem como proteger e manter o *status quo* da classe dominante. Portanto, o interesse e a preocupação com a formação de sujeitos leitores não estão dissociados das exigências e das necessidades do *modus operandi* do capital e não visam à emancipação humana. Em síntese, a leitura é uma questão de política pública de Estado porque interessa ao capital. Mas, tirar proveito dessas políticas e revertê-las em instrumento de crítica aos determinismos do capital, pode ser um desafio aos educadores que, mesmo afetado pelo ideário neoliberal, poderão construir outros caminhos através de outros sentidos.

Não será, pois, qualquer leitura ou qualquer mediação que vão possibilitar aos sujeitos pensar numa sociabilidade na perspectiva da emancipação humana. Não é só possível, mas urgente, pensar o mundo e a sociedade para além do capital. Nesse sentido, as práticas leitoras, dependendo da mediação, poderão contribuir.

Que as perguntas de um trabalhador que lê, na epígrafe introdutória dessa dissertação, possam nos fazer refletir sobre as leituras que queremos e precisamos para poder desvelar as “tantas questões” para a construção de “outras histórias”.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Janete M. L. de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. **In: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Bernadini et al. 4ª ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 35 p.
- BERTOLDO, Edna. **Crítica marxista às políticas educacionais no Brasil**. Encontro Regional “Trabalho, Educação e Formação Humana”, Fortaleza, 6 a 9 jun. 2007.
- _____. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. Maceió, AL: Edufal, 2009.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave** / Beth Brait (org). 5ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.
- BRANDÃO, Maria Helena. **Subjetividade, argumentação e polifonia: a propaganda da Petrobrás**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRECHT, Bertold. Perguntas de um trabalhador que lê. **In: Poemas 1913-1956**. 5ª ed. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 166.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do Livro Infantil e Juvenil**. *In: leitura e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura e escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- _____. Democratização da leitura. **In: MASSAGÃO, Vera Ribeiro. Políticas e práticas de leitura no Brasil: ação educativa em questão**. São Paulo: Observatório da Educação e da Juventude, 2004.
- BRITTO. Luiz Percival Leme. Máximas impertinentes. **In: CONDINI, Paulo (Org.). A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e Cidadania nas reformas de educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador**. Maceió: EDUFAL, 2007
- CERLALC; OEI. **Agenda de políticas públicas de lectura**. Colômbia, 2004.

EARP, Fábio Sá e KORNIS George. **A economia da cadeia produtiva do livro**. Rio de Janeiro: BNDES, 2005, 175 p.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, 2012.

FLORENCIO, Ana Maria Gama et al. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. **In Langage**, nº 24, Paris: Didier/Larousse, 1971.

HÖFLING, Eloísa de Matos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. CEDES, Cadernos de Educação, v. 21, n. 55, Campinas, nov. 2001.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LENIN, V.I. Estado e revolução. **In: V.I. Lenine**. Obras escolhidas em três tomos. Tomo 2. Tradução Instituto de Marxismo- Leninismo. São Paulo: Alfa-Omega, 1988, p. 221-304.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA et al. **Trabalho, Educação e Formação Humana frente a necessidade histórica da revolução**. Da contestação à rendição. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 239 p.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo**. Revista Educação e Trabalho Docente. Brasília, DF, Ano XIII, n. 31, out. 2003.

LINDOSO, Felipe. **O Brasil pode ser um país de leitores?** Política para cultura/política para o livro. São Paulo: Summus, 2004.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Mückhausen**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Busca Vida (Cortez) 1987.

LUKÁCS, George. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. **In: Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, 1978. p. 1-18.

_____. Il problema dell'ideologia. Tradução de Ester Vaisman. In: **L'ontologia dell'essere sociale**. v. II. Roma: Riuniti, 1981 (mimeo).

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso. Um projeto na história da análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARX, Karl. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2003.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**. De um prussiano. Tradução de Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. O capital. In: **Crítica da Economia Política**. Vol. I. Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1984.

_____. O capital. In: **Crítica da Economia Política**. Vol. I. Livro Primeiro. Tomo 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. – 3ª. ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os economistas).

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Livro I, vol.I.,1975.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Ad Feuerbach)**. São Paulo, Editora Hucitec, 1987.

_____. **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política**. Vol. 3. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

MELLO, Gustavo. **Desafios para o setor editorial brasileiro de livros na era digital**. Economia da Cultura, BNDES, Setorial 36, 2012, p. 429- 473.

MÉSZÁROS, István . **Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação**. São Paulo: Boitempo, 2008b.

_____. **Para além do capital: rumo à teoria de transição**. Tradução: Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008a.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Tradução de Ana Aguiar Cotrim e Vera Aguiar Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MIOTELLO, Valdemir. Bakhtin: conceitos-chave /Beth Brait (org) In: **Ideologia**. 5ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

NETTO e BRAZ. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NUNES, José Horta. A Leitura e os Leitores. In: **Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Formação do leitor brasileiro**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

OLIVEIRA, Daniela Piergili Weiers de. **Políticas Públicas de Fomento à Leitura**: agenda governamental, política educacional e práticas locais. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas). Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral et al. **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Zita Catarina Prates. **A biblioteca “fora do tempo”**: políticas governamentais de bibliotecas públicas no Brasil, 1937–1989. 1994. 221f. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

ORLANDI, Eni P. **A Leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas/SP: Pontes, 2003.

_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Susy (Org.). **Discurso e textualidade**. Campinas/SP: Pontes, 2006.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 1ª ed. Campinas/SP: Pontes, 1999.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 6ª. ed. Campinas /SP: Pontes, 2005.

_____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. 2ª ed, Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1993.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

_____. **Gestos de Leitura**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1994.

PÊCHEUX, Michel (Sob o pseudônimo de Thomas Herber). **Observações para uma teoria geral das ideologias**. Tradução de Carolina Zuccolillo; Eni Orlandi; José Nunes. Campinas, 1995. p. 63-89.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento? Tradução de Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

_____. O papel da memória. In: ACHARD, Pierre (Org.). **Papel da memória**. Tradução de José Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PEREIRA, Andrea Kluge. **Biblioteca na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 57p.

RANGEL, Egon de Oliveira; BAGNO, Marcos. **Dicionários em sala de aula.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 155 p.

REUNIÕES internacionais de políticas nacionais de leitura: América Latina, Caribe–Mercosul, pacto amazônico e grupo dos três. [S.l.: s.n.], 1994. 56 p.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Para ler as políticas e as práticas de leitura no Brasil.** Políticas e práticas de leitura no Brasil. Caderno “Em Questão 2”. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Observatório da Educação e da Juventude, 2004.

RODRÍGUEZ, Carolina. A Leitura e os Leitores. In: **Sentido, Interpretação e História.** 2ª. ed. Campinas: Pontes, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M.I.M, SANDANO, W., LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, D. (Orgs.), **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas, Autores Associados, 2007, p.3-27.

_____. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 5ª.ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D.; LOMABARDI, J. C. (Org). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2005. p.223-274.

_____. Por uma outra política educacional. In: **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p.117-129.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1986.

SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. **Discurso, velhice e classes sociais.** Maceió: EDUFAL, 2007.

STEPHANOU, Maria et al. Histórias e memórias da educação no Brasil, v. III: século XX. In: RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. **Livros e Leitura na escola brasileira do século XX.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p.100.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2ª. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012 a. 93 p.

_____. **Método Científico** – uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.136 p.

_____. **Sobre o socialismo**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012b.- 2ª ed. 46p.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpx, 2010. (Série **Literatura em Foco**).

_____. **A leitura no Brasil: sua história e suas instituições**. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/regina.html>. Acesso em: 20 maio 2012.

_____. De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura. **In: Leituras no Brasil. Antologia comemorativa pelo 1º COLE**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da e et al. **Leitura - perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ANEXOS

Anexo A – Quadros elaborados por Regina Janiaki Copes (2007)

Quadro 1 - Fundações, instituições, associações, congressos e proclamações

Nome	Ano	Objetivo	Alvo	Órgão Promotor
Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) - Instituição não-governamental, sem fins lucrativos	1968 dias atuais	Promover a leitura literária e divulgar o livro de literatura infantil e juvenil de qualidade. Investir na formação de professores e bibliotecários; realizar oficinas, cursos, seminários; prestar assessorias junto a entidades públicas e privadas.	Crianças, jovens, professores, bibliotecários e interessados na área da leitura.	Iniciativa Privada - filiada a IBBY (órgão consultivo da UNESCO)
Proclamação do Ano Internacional do Livro	1972	Promover a leitura.	Todos os povos	UNESCO / EMO
Associação Internacional de Leitura	1979 dias atuais	Promover a leitura.	Interessados na área da leitura.	IRA; CBS
Associação de Leitura no Brasil (ALB)	1981 dias atuais	Ser um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e lugar de luta pela efetiva garantia do exercício da cidadania pela maioria excluída.	Pesquisadores, professores de todos os níveis, estudantes universitários, bibliotecários, jornalistas, editores, livreiros, historiadores etc.	IEL / Unicamp
Congresso de Leitura do Brasil (COLE - de 2 em 2 anos)	1980 dias atuais	Promover um espaço privilegiado de análise crítica das condições de leitura e escrita, possibilitar o usufruto da produção cultural e intelectual. Criar condições para realização crítica de propostas de superação das exíguas condições de leitura e escrita no âmbito das ações macro-políticas e micro-políticas.	Profissionais da área de educação - diversos níveis de ensino da área pública e privada e interessados na área.	ALB/FE /UNICAMP
Fundação da Câmara Brasileira do Livro (CBL) - entidade independente, sem fins lucrativos	1946 dias atuais	Promover a indústria e o comércio do livro e defender os interesses de seus associados. Desenvolver atividades e eventos, para difundir a produção editorial brasileira, promover cursos de treinamento e atualização para os profissionais da área.	Editores, livreiros, distribuidores, profissionais de venda direta, professores, bibliotecários e pesquisadores da área.	Editores, livreiros, distribuidores, profissionais de venda direta e associados, que representam os diversos setores da indústria do livro.

FONTE: Boletim Informativo “Notícia nº 12/2001, 4/2002, 8/2002, 11/2002, 12/2002 e 5/2003; Documentos Oficiais do FNDE: Resoluções, Decretos e Portarias”.

Elaboração: Regina Janiaki Copes.

Quadro 2 - Fundações, instituições, associações, congressos e proclamações

Órgão	Ano	Objetivo	Alvo	Responsável pela criação	A quem se destina
Instituto Nacional do Livro (INL)	1929 - 1976	Legislar sobre políticas do livro didático; Legitimar o livro didático e auxiliar no aumento de sua produção.	Escolas públicas	Estado	
Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)	1938	Legislar e controlar a produção e a circulação do livro didático no país.	Escolas públicas	Estado - Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938	
CNLD	1945	Consolidar a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático.	Escolas públicas	Estado Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/1945	Define o professor como responsável pela escolha do livro didático
Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED)	1966 - 1971	Coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.	Alunos do E.F.	Acordo MEC/ USAID até 1969	Escolas públicas de E.F. brasileiras
Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)	1967 - 1970	Distribuição de material didático e livros didáticos.	Alunos do E.F.	Estado	Escolas públicas de E.F. brasileiras
INL	1970 - 1976	Implantação do sistema de co-edição com as editoras nacionais.		Portaria Ministerial nº 35/70.	Escolas públicas de E.F. brasileiras
Programa do Livro Didático para o EF (Plidef)	1971 - 1985	Implantar sistema de contribuição financeira para o Fundo do Livro Didático.	Alunos do E.F.	Estado / INL / COLTED -Decreto nº 68.728, de 08/6/1971	Escolas públicas de E.F. brasileiras
FENAME (sofre modificações)	1976 - 1983	Responsável pela execução do programa do livro didático. Insuficiência de recursos a maioria das escolas é excluída do programa.	Alunos do E.F.	Estado/ MEC/ INL / FNDE - Decreto nº 77.107, de 4/02/1976	Escolas públicas de E.F. brasileiras
FAE – incorpora o PLIDEF	1983 - 1985	Examinar, distribuir livros didáticos. Participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa com a inclusão das demais séries do E.F.	Alunos do E. F.	Estado/ MEC / IN L	Escolas públicas de E.F. brasileiras
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – substitui o PLIDEF	1985 - 1997	Distribuição de livros didáticos.	Alunos do E. F.	Estado/ MEC / IN L/ FAE - Decreto 91.542, de 19/8/1985	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	1992	Restrição na distribuição do livro didático	Alunos da 4ª série	MEC/ FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	1993	Vinculação de recursos próprios Para a aquisição dos livros didáticos.	Alunos do E.F.	MEC/FNDE Res. 06/07/1993	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	1995	Universalização do livro didático no E.F. – Português e Matemática.	Alunos do E.F.	MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	1996	Universalização do livro didático no E.F. – Ciências.	Alunos do E.F.	MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	1997	Universalização do livro didático no E.F. – Geografia e História.	Alunos do E. F.	MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
Extinção da FAE	1997	Ampliação do programa de distribuição do livro didático.	1ª a 8ª séries do E.F.	Estado / MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	2000	Distribuição de dicionários e livros didáticos de língua portuguesa.	1ª a 4ª séries do E.F.	Estado / MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	2001	Distribuição de livros didáticos em braille	Portadores de DV	Estado / MEC/FNDE	Classes regulares das escolas públicas de E.F.
PNLD	2002	Distribuição de dicionários	1ª, 5ª e 6ª séries do E.F.	Estado / MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	2003	Distribuição de dicionários	7ª e 8ª séries do E.F.	Estado / MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
PNLD	2004	Reposição de dicionários e distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares	1ª a 8ª séries do E.F.	Estado / MEC/FNDE	Escolas públicas de E.F. brasileiras
Implantação do PNLD para o Ensino Médio (PNLEM)	2005	Distribuir de forma progressiva o livro didático para o Ensino médio.	Alunos do E.M.	Estado / MEC / FNDE - Resolução nº 38/204	Escolas públicas que ofertam E.M.
Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL)	2006	Melhorar a realidade da leitura no Brasil: democratizar o acesso ao livro; fomentar a leitura e a formação do leitor; apoiar a economia do livro.		Estado/ MEC/ FNDE	

FONTE: Boletim Informativo “Notícia - dos primeiros números até o presente momento; Documentos Oficiais do FNDE: Resoluções, Decretos e Portarias.

Elaboração: Regina Janiaki Copes.

Quadro 3 - Fundações, instituições, associações, congressos e proclamações

Nome	Ano	Objetivo	Alvo	Órgão Promotor	Critérios Distribuição
Programa do Livro Didático para o EF (Plidef)	1971 - 1985	Implantar sistema de contribuição financeira para o Fundo do Livro Didático.	Alunos do Ensino Fundamental	Estado / INL / COLTED Decreto nº 68.728, de 08/6/1971	Escolas públicas brasileiras
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	1985 dias atuais	Distribuir livros didáticos.	Alunos do E. F.	Estado/ MEC / I N L	Educação pública
Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER	1992 dias atuais	Estruturar uma rede de programas capaz de consolidar práticas leitoras. Fazer crescer a consciência e a demanda das condições de acesso variado aos bens culturais – leitura e escrita.	Professores, bibliotecários, pesquisadores e interessados na área da leitura.	Estado / MEC/ Fundação Biblioteca Nacional / FNLIJ	Brasil
Programa PRÓ-LEITURA	1992 dias atuais	Oferecer formação continuada – teórica e prática sobre a leitura.	Interessados na área da leitura.	Estado/ MEC / Fundação Biblioteca Nacional / FNLIJ	Brasil
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	1997 dias atuais	Promover a leitura aos alunos e professores. Apoiar projetos de capacitação e atualização do professor do E. F.	Bibliotecas das escolas Públicas de E.F.; portadores de necessidades especiais.	Estado/ MEC / SEDE/ FNDE	1998: 1ª a 8ª séries, com + de 500 alunos; 1999: 1ª a 4ª séries com + de 150 alunos.

FONTE: Boletim Informativo “Notícia nº 12/2001, 4/2002, 8/2002, 11/2002, 12/2002 e 5/2003; Documentos Oficiais do FNDE: Resoluções, Decretos e Portarias”;

Elaboração: Regina Janiaki Copes.

Quadro 4 - Campanhas de promoção e incentivo à leitura no Brasil emanadas do governo federal

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

FONTE: Boletim Informativo “Notícia nº 12/2001, 4/2002, 8/2002, 11/2002, 12/2002 e 5/2003; Documentos Oficiais do FNDE: Resoluções, Decretos e Portarias”.

Elaboração: Regina Janiaki Copes.

Quadro 5 - Projetos de incentivo à leitura no Brasil oriundos do governo federal

Nome	Ano	Objetivo	Alvo	Órgão Promotor	Critérios Distribuição
Projeto “Ciranda de livros”	1982 - 1985	Distribuir livros e incentivar a leitura de literatura infantil e juvenil.	30 mil escolas públicas brasileiras.	FNLIJ / F. R. Marinho e Roechst	Bibliotecas das escolas públicas mais carentes.
Projeto “Viagem da Leitura”	1986 - 1988	Distribuir livros e incentivar a leitura de literatura infantil e juvenil.	Bibliotecas das escolas públicas.	F. R. Marinho, Ripasa-Indústria de papéis (Lei Sarney) IN L / MEC	Bibliotecas das escolas públicas mais carentes - 60 livros.
Projeto “Sala de Leitura”	1988	Distribuir livros e incentivar a leitura de literatura infantil e juvenil.	Bibliotecas das escolas públicas brasileiras.	Estado/ MEC / FAE	Bibliotecas das escolas públicas mais carentes.
Projeto “Literatura em Minha Casa”	2001 - 2004	Incentivar e valorizar a leitura literária de qualidade. Doar livros de literatura para formar a biblioteca particular do aluno.	8,5 milhões de alunos de E J A, 4ª, 5ª e 8ª.	Estado/ MEC/ SEF/ FNDE / PNBE /FNLIJ	Alunos de 4ª, 5ª e 8ª séries – E.F. (de propriedade particular do aluno)

FONTE: Boletim Informativo “Notícia nº 12/2001, 4/2002, 8/2002, 11/2002, 12/2002 e 5/2003; Documentos Oficiais do FNDE: Resoluções, Decretos e Portarias”.

Elaboração: Regina Janiak Copes.

Anexo B – Declaração Mundial sobre Educação para Todos

ED/90/CONF/205/1

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos:
satisfação das necessidades básicas de aprendizagem
Jomtien, 1990**



1998

Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem

PREÂMBULO

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional *e* um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento:
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis. a violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação.

Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação.

Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à distensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar.

Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países,

fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável.

Em consequência, nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990:

Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro;

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;

Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social;

Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o património cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento;

Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível;

Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autónomo; e

Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, proclamamos a seguinte

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem

EDUCAÇÃO PARA TODOS: OBJETIVOS

ARTIGO 1. SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade

internacionais em um mundo interdependente.

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação. é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: UMA VISÃO ABRANGENTE E UM COMPROMISSO RENOVADO

ARTIGO 2 . EXPANDIR O ENFOQUE

1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças.

3. A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos

ARTIGO 3 UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem

atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

ARTIGO 4 CONCENTRAR A ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM

1. **A tradução** das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, **de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores.** Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula. Frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

ARTIGO 5 AMPLIAR OS MEIOS DE E O RAIO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

- *A aprendizagem começa com o nascimento.* Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado.
- O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado.
- As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais.
- *Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais.* Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos.

Estes componentes devem constituir um sistema integrado - complementar, interativo e de padrões comparáveis - e deve contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida.

ARTIGO 6 PROPICIAR UM AMBIENTE ADEQUADO À APRENDIZAGEM

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria

educação e dela se beneficiem.

Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração.

ARTIGO 7 FORTALECER AS ALIANÇAS

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não- governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: OS REQUISITOS

ARTIGO 8 DESENVOLVER UMA POLÍTICA CONTEXTUALIZADA DE APOIO

1. **Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias** à concretização da plena provisão e utilização da educação básica **para a promoção individual e social**. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.

2. A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo.

ARTIGO 9 MOBILIZAR OS RECURSOS

1. **Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários.** Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.

2. Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. Significa, também, reconhecer a existência de demandas concorrentes que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento, e poderá ainda atrair novos recursos. A urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir unia realocação dos recursos entre setores como por exemplo, uma transferência de fundos dos gastos militares para a educação. Acima de tudo, é necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.

ARTIGO 10 FORTALECER A SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL

1. **Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações económicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades económicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.**

2. Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida.

3. As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90.

4. Todas as nações devem agir conjuntamente para resolver conflitos e disputas, pôr fim às ocupações militares e assentar populações deslocadas ou facilitar seu retorno a seus países de origem, bem como garantir o atendimento de suas necessidades básicas de aprendizagem. Só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração.

Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reafirmamos o direito de todos à educação. Este é o fundamento de nossa determinação individual e coletiva - assegurar educação para todos.

Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos, apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento.

As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. Não há modo mais significativo do que este para iniciar o Ano Internacional da Alfabetização e avançar rumo às metas da Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiências (1983-1992), Década Internacional para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1991-2000), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e Estratégias para o Desenvolvimento da Mulher, e da Convenção sobre os Direitos da Criança. Nunca antes uma época foi tão propícia à realização do nosso compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo.

Adotamos, portanto, esta *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, e aprovamos o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos nesta *Declaração*.